

Professionnalisme et procès de formation : l'expérience latino-américaine

SERGIO ARZOLA MEDINA

Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile
courrier électronique: sarzola@puc.cl

ENRIQUE PASCUAL KELLY

Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile
courrier électronique: epascual@puc.cl

Le point de départ : un problème plus politique que technique

Il est tentant de faire dériver et de projeter, à partir des conceptions des paradigmes et des présupposés de la formation des enseignants, les caractéristiques du professionnel qu'on prétend préparer grâce aux programmes de formation. Sans douter de la validité de cette démarche, nous prétendons cependant enrichir et élargir cet aperçu par des considérations sur le rôle professionnel de l'enseignant dans la conjoncture de réforme éducative qui tente de répondre, au Chili et en Amérique Latine, aux défis et demandes liés aux profondes transformations sociales et culturelles en cours. Si les recherches effectuées en Europe et aux États-Unis sur l'enseignant et sa formation reposent sur une tradition d'environ vingt-cinq ans, dans notre région, cette préoccupation s'est accentuée surtout au cours de la dernière décennie en relation avec les études et les réformes de l'éducation.

Le débat sur la qualité, l'équité, la pertinence de l'éducation et de son impact sur la formation des enseignants en Amérique Latine se déroule simultanément avec les transformations politiques, économiques, sociales et culturelles (Pascual & Rodriguez 1995), cette partie du monde ayant besoin de nouveaux schémas de développement pour s'ajuster au nouvel ordre mondial et aux progrès scientifiques et technologiques. Un tel scénario de trans-

formations (Rodriguez 1995) redéfinit les concepts et les relations entre l'État, l'éducation et la société. Le rôle social et culturel de l'école est revalorisé, non seulement dans la transmission des connaissances et des compétences requises par la nouvelle société de l'information, mais aussi dans le développement des valeurs de citoyenneté et de coexistence démocratique, l'insertion au travail et la persévérance dans les études. L'amélioration de la qualité et de l'équité de l'éducation suppose un plan de réforme modifiant les finalités, les objectifs, les curricula, les pratiques et les infrastructures éducatives. Par ailleurs, comme le signale Esteve (1997, pp81-83), "les exigences et les attentes de la société vis-à-vis de l'école, n'ont pas fini de s'accroître", de nouvelles responsabilités lui sont assignées. Dans ces transformations, le rôle professionnel de l'enseignant est important (Pascual & Rodriguez 1995, pp6-9), surtout lorsqu'il est associé à une plus grande autonomie des acteurs dans la prise de décision et la construction de l'identité de l'établissement scolaire.

Toutes ces demandes de modernisation du système éducatif exigent une professionnalisation des enseignants pour accroître leurs capacités à générer des réponses locales. Au contraire du fonctionnaire qui reproduit une règle, l'enseignant professionnel doit assumer la responsabilité de l'obtention de résultats significatifs dans l'apprentissage de ses élèves, être autonome et capable de développer des solutions adaptées aux divers environnements éducatifs et à l'hétérogénéité de ses élèves. Il doit aussi être capable de générer des connaissances à partir de sa pratique et de trouver les ressources nécessaires pour l'améliorer.

Dans la littérature, les critiques sont sévères à l'encontre du travail et du professionnalisme des enseignants. Une recherche de 1993 (Pascual & Navarro) a détecté de sérieuses insuffisances dans le professionnalisme des enseignants du secondaire chilien. Ces résultats rejoignent ceux d'autres études (Vonk 1983). Barquin (1995 pp52-57) signale aussi que l'enseignement souffre d'une croissante prolétarianisation, à cause des bas salaires qui révèlent une dégradation du statut social et engendrent démotivation et insatisfaction au travail. Tenant compte des différences que Marcelo (1995) établit entre les concepts de profession, de professionnalisme et de professionnalisation, il est devenu nécessaire d'améliorer la qualité du travail de l'enseignant dans le sens d'une véritable professionnalisation.

Si, indéniablement, il existe de multiples données démontrant l'incidence des procès de formation sur la pratique professionnelle (Huberman 1989), cette relation est complexe et n'est pas unidirectionnelle. Pascual & Navarro (1993) montrent que la pratique professionnelle des enseignants du secondaire s'explique par l'action conjointe de leur formation initiale, des conditions de travail et des caractéristiques institutionnelles des établissements. On ne peut donc concevoir l'exercice du métier comme le seul reflet de la formation.

Ainsi faudrait-il reconnaître que, d'une part, de multiples facteurs ont une influence sur les pratiques éducatives et que, d'autre part, le caractère institutionnel de l'éducation impose des règles et des limites. La pratique éducative n'est pas seulement une question technique et son amélioration n'implique pas seulement l'altération des capacités et des compétences acquises pendant la formation. Nous sommes d'accord avec Gimeno Sacristán qui soutient que la professionnalisation des enseignants suppose des transformations non seulement dans la formation professionnelle mais aussi dans la structuration de l'espace de travail, vu comme une "souche du contenu pratique" et qui inclut des aspects comme l'organisation de la journée de travail et la participation à la gestion de l'établissement.

Il s'avère évident que l'amélioration de la qualité des curricula et des programmes de formation des enseignants ne résorbe pas, à elle seule, les insuffisances de la pratique et du professionnalisme des enseignants. S'il est nécessaire d'effectuer des changements dans la formation, ceux-ci doivent être conçus dans des termes plus larges et multidimensionnels.

Même si, dans la plupart des pays de la région, la formation des enseignants s'effectue dans les universités, il est possible d'observer avec García-Sípido (1994) une grande hétérogénéité institutionnelle. Celle-ci se réalise dans une variété de types d'institutions: des universités publiques et privées, des universités traditionnelles, des universités pédagogiques, des instituts professionnels, etc. Cette variété institutionnelle est repérable autant entre les pays de la région qu'à l'intérieur de plusieurs d'entre eux (Gysling 1993), ce qui montre la précarité institutionnelle de cette formation. La formation des enseignants ne semble pas avoir réussi à obtenir une reconnaissance institutionnelle suffisante. Dans les universités, il est fréquent d'entendre des critiques sévères de la part d'autres facultés au sujet des études de pédagogie (Rodríguez 1995). Par ailleurs, le fait que la plus grande part de la formation des enseignants se fait dans les universités a contribué à ce que les procès de formation et les pratiques des enseignants reprennent les formes propres au travail académique avec ses manières théorissantes, sa méthode magistrale, son éloignement des travaux pratiques et la fragmentation des études. Elles sont davantage orientées vers la formation d'érudits que de professionnels de l'éducation.

Il y a manque de liaison et inadéquation entre la formation des enseignants et les exigences de qualité requises dans l'exercice du métier au sein d'un système éducatif en transformation. De plus, un manque d'articulation apparaît entre deux sous-systèmes qui fonctionnent sans aucune connexion: d'un côté, le sous-système de la formation sous la protection des institutions formatrices, la plupart universitaires, jouissant d'une grande autonomie vis-à-vis de leurs modèles et de leurs plans de formation et, de l'autre, le sous-système scolaire, sous la protection de l'État. Les mécanismes d'articulation et

de coordination interinstitutionnelle et entre le système scolaire et l'État (Pascual, Rodriguez, Gysling 1993) font défaut.

À ces problèmes intra et interinstitutionnels s'ajoute la critique des insuffisances des modèles curriculaires, des programmes et des procès de formation des enseignants en rupture avec les nouvelles exigences de transformation de l'éducation (Gysling 1993).

De ce panorama, on peut conclure qu'en général la formation des enseignants dans les établissements formateurs n'a pas été envisagée comme un problème (Pascual & Rodriguez 1995), objet de théorisation, de réflexion, de systématisation, de recherches, voire d'expérimentation. Cela explique pourquoi beaucoup de changements dans les plans de formation des enseignants ont été motivés par les modifications des programmes scolaires, parfois aussi par des ajustements institutionnels ou administratifs à l'intérieur des établissements formateurs. Ils ne se sont pas développés comme le résultat d'une pensée éducative donnant naissance à un projet institutionnel propre et à un curriculum de formation cohérent. Il n'est pas étonnant que les modifications de la formation concernent surtout l'introduction ou la suppression de tel ou tel cours ou discipline, la quantité d'heures attribuées à une matière déterminée ou l'ajustement des contenus et des objectifs des programmes d'étude. Ici, le curriculum apparaît comme une addition ou une mosaïque de cours sur différents segments du savoir pédagogique et sur des spécialités, en dehors de critères et de procédés propres à un processus de construction curriculaire. Il est aussi le résultat de la pression et des disputes entre universitaires cherchant à profiter d'une plus grande présence dans le plan d'étude selon le pouvoir qu'ils possèdent dans un domaine déterminé ou selon l'influence momentanée de certains courants ou de modes passagères.

Par ailleurs, les nouveaux plans de formation résultant de ces processus n'arrivent pas à traduire les nobles et ambitieux profils de l'enseignant professionnel qu'on aspire à former. Les déclarations de bonnes intentions n'engagent pas la structure des curricula. Il paraît difficile alors que ce type de changement puisse conduire à des processus de formation qualitativement différents qui ne soient plus "la même chose" et modifient les pratiques éducatives de formateurs continuant à se centrer sur la transmission de l'information et sur l'exigence de sa reproduction par les élèves. Cette formation paraît en outre, dans la plupart des cas, correspondre à une vision passiviste des connaissances et de la culture plus qu'au monde présent et futur des jeunes.

La formation qui en résulte reste toujours perçue comme atomisée, désarticulée et débranchée de la réalité du système éducatif car on privilégie la quantité des cours, conçus chacun comme un compartiment étanche et autosuffisant, sans que soient établis de fils conducteurs articulant des relations entre eux avec une orientation commune. De plus, la liaison des conte-

nus des cours avec la problématique de la réalité des classes ne se produit que de temps en temps et de façon fragmentaire. Cela se produit généralement dans la pratique pédagogique à la fin de la formation. L'intégration des connaissances est ainsi laissée sous l'exclusive responsabilité de l'étudiant de pédagogie qui, par essais et erreurs, arrivera peut-être à maîtriser les connaissances et les compétences nécessaires pour travailler dans une classe.

Comme la formation ne constitue pas, de ce point de vue, un problème, le contexte social et institutionnel du travail de l'enseignant n'est pas mis en cause, non plus que les arrangements socioculturels et institutionnels de l'institution formatrice.

Différents auteurs mettent cette situation en relation avec la persistance d'images et de stéréotypes sur la profession enseignante qui demeurent prégnants dans le sens commun, dans le monde professionnel et académique. Ainsi, on pense que, pour enseigner, il suffit de connaître une matière déterminée et qu'une connaissance spécialisée du comment enseigner n'est pas nécessaire ou que l'enseignement est affaire de pratique et d'expérience. Dans ces visions, la formation professionnelle ne paraît pas importante. Ces stéréotypes trouvent leur substrat dans des conceptions, modèles ou paradigmes de la formation des enseignants et de leur professionnalisme qui seront discutés plus loin.

Dans cette optique, Esteve (1997 pp58-62) réclame l'abandon du point de vue du modèle qui oriente actuellement la formation des enseignants. Il appelle ainsi le point de vue que véhicule une image du "bon professeur", image idéale, atemporelle, généralisée et décontextualisée qui oriente la formation vers l'apprentissage "théorique" de tout ce qui fait partie de cet idéal en laissant de côté comment y parvenir. Il propose d'adopter plutôt un point de vue plus descriptif sur la formation. Au lieu de donner une grande importance au profil idéal du "bon professeur", il importe, selon lui, de se centrer sur l'analyse systématique de l'enseignement et de réfléchir sur la façon d'agir de l'enseignant dans les conditions changeantes et complexes de l'exercice de son métier.

Le nouveau contexte et ses exigences

Le nouveau contexte

Les réformes éducatives en train de s'implanter au Chili et en Amérique latine mettent en avant un nouveau rôle pédagogique et social de l'enseignant (Rodríguez 1992). Ni une simple application de normes incorporées dans les plans et programmes d'études, ni les styles d'enseignants traditionnels ne sont dorénavant suffisants. Aujourd'hui, on exige que l'enseignant

développe sa capacité professionnelle dans l'élaboration de projets éducatifs, de plans et programmes d'études, dans la mise en place de situations et de technologies efficaces et dans des processus d'autoperfectionnement à partir de la pratique. On exige aussi qu'il stimule et soutienne des interventions dans des domaines sociaux en rapport avec l'emploi, l'environnement, la remédiation des maladies sociales, le développement socioéconomique et culturel. Cet ensemble d'exigences nécessaires comprend autant les bases de l'apprentissage que les dimensions communautaires de l'éducation.

Par ailleurs, les changements culturels s'accélèrent tant au plan des contenus que des instruments. Il importe donc de placer la professionnalisation de l'enseignement dans ce nouveau contexte culturel et de reconnaître que l'enseignant et l'école non seulement perdent leur hégémonie sur la transmission du savoir mais, qu'en plus, les apprentissages social et individuel ne sont plus leur propriété exclusive. La révolution scientifique et les technologies de la communication produisent de nouveaux concepts, de nouvelles valeurs et de nouveaux comportements. Elles modifient les modes de perception et d'analyse de la réalité. L'informatique a changé les modes d'accumulation et de consultation de l'information, transformant ainsi les formes conventionnelles d'apprendre et d'étudier.

Dans ce cadre, la réponse sur le rôle que doit jouer l'enseignant, spécialement dans les pays d'Amérique Latine où ces transformations culturelles ont une distribution et un impact inégaux, devient complexe. Pour avancer, une réflexion et un débat sont nécessaires, notamment sur les aspects suivants :

- une nouvelle épistémologie de l'éducation qui dépasse tant le point de vue positiviste descriptif que le point de vue réductionniste et qui intègre les dimensions d'apprentissage, de socialisation et de mobilité ;
- un nouveau style de développement professionnel qui dépasse les pratiques conventionnelles et soit capable de fournir des solutions alternatives aux problèmes d'éducation dans différentes situations géographiques et communautaires ;
- une conception de l'enseignant que dépassent la stratification professionnelle et la spécialisation disciplinaire ;
- une conscience professionnelle, nourrie d'une estime personnelle solidement constituée, qui permet le dialogue interprofessionnel nécessaire au développement de nouvelles pratiques d'éducation impliqué par l'évolution culturelle ;
- un dialogue éducatif étendu à de nouveaux interlocuteurs, notamment les nouveaux acteurs sociaux et culturels tels les scientifiques, les artistes, les industriels, les travailleurs, les journalistes, la famille, les organisations sociales, les acteurs de l'environnement et d'autres encore.

Les exigences et les demandes à l'égard des enseignants du secondaire

Les exigences actuellement formulées pour un plus grand professionnalisme enseignant dans le cadre de la réforme de nos systèmes scolaires visant une meilleure qualité de l'éducation portent essentiellement sur le développement de l'autonomie de l'enseignant. Ceci implique de passer d'un modèle de fonctionnaire ou de technicien de la gestion pédagogique, où selon Gysling (1994, pp90-91) "le point fort de l'activité enseignante se trouve dans l'application de normes (ou de techniques) à un modèle d'exercice autonome, dans lequel le professeur possède la capacité d'intégrer des situations, de proposer et de développer des processus d'action conséquente, en accord avec le contexte et en collaboration avec d'autres professionnels." Ce type d'exigence rend nécessaire de dépasser les conceptions du professionnalisme proches des modèles artisanal et technico-expert, au profit de modèles qui conceptualisent l'enseignant comme un agent réflexif ou un critique radical (Avalos 1994).

Deux groupes de demandes, internes ou externes au système scolaire, sont ici pertinents : parmi les premières, on peut signaler celles qui sont dérivées de la massification de l'éducation, des phénomènes de décentralisation et de privatisation de l'éducation et qui ont généré une augmentation de l'hétérogénéité rendant ainsi nécessaire d'adapter les méthodologies d'enseignement aux réalités locales et éventuellement de générer des réponses localement spécifiques. Les politiques éducatives réformistes, mises en place par le niveau central, décentralisant la prise de décision curriculaire, situent à l'échelle locale des questions importantes au sujet des plans et programmes d'études du projet éducatif institutionnel. Ceci suppose une réflexion et une capacité de proposition locale qui n'existent pas toujours. Concernant les demandes socioculturelles externes au système scolaire on doit, d'une part, insister davantage sur l'apprentissage des compétences et du langage nécessaires pour se mouvoir dans le monde complexe et dynamique d'aujourd'hui que sur l'acquisition d'informations très vite obsolètes ; d'autre part, remarquer que le système scolaire doit former à la citoyenneté, fondée sur des valeurs et une éthique favorisant l'intégration sociale.

Ainsi, la transformation curriculaire et pédagogique du système scolaire exige une forme d'exercice professionnel caractérisée par deux dimensions : "un 'mode de faire' fondé sur la réflexion, l'autonomie, la flexibilité, et la capacité des enseignants à générer, individuellement et collectivement, des réponses adéquates aux contextes scolaires particuliers, et une relation avec la connaissance qui permette de l'aborder comme une construction sociale et qui favorise le développement des apprentissages significatifs, puisque, dans ce cadre, les processus mêmes de construction de connaissance sont essentiels" (Gysling 1994).

Fondé sur cette idée de l'enseignant professionnel conçu comme agent réflexif-critique, un certain type de développement professionnel peut émerger dans lequel, indépendamment du cycle ou du niveau, l'enseignement est caractérisé par trois orientations principales : l'engagement par rapport à l'apprentissage et au développement des élèves ou des étudiants, la flexibilité et la réflexivité. Abordons brièvement chacune d'elles.

L'engagement dans l'apprentissage et le développement des élèves

Cette exigence est comprise comme la nécessité pour l'enseignant d'assumer la responsabilité des résultats de son action. L'exigence d'un engagement effectif de l'enseignant dans l'apprentissage de l'élève est congruente avec une définition de la qualité centrée sur la réussite des élèves. Ce qui va de pair avec une perspective où l'enseignement et l'apprentissage sont des processus associés. L'apprentissage est le résultat tant des connaissances, des valeurs, des attitudes, et des compétences que l'enseignant promet que de la manière dont les élèves médiatisent cette connaissance à travers leurs propres représentations et travaillent sur celles-ci. L'idée selon laquelle tant l'enseignant que les élèves sont des participants actifs du processus éducatif est une notion clef. Les deux acteurs ont leurs croyances, leurs valeurs, leurs opinions, ils agissent en fonction de celles-ci, ce qui affecte le cours de la relation éducative.

Cette conception demande de renforcer, dans la formation des enseignants, l'apprentissage des techniques d'analyse et de maniement de l'interaction et de la communication dans la classe. Elle renforce aussi le concept de pratique comme élément vertébral de la formation initiale.

Le fait que l'enseignant assume la responsabilité de ses décisions portant sur les apprentissages de ses élèves est donc une caractéristique de son professionnalisme. Ses décisions sont fondées sur la reconstruction systémique, autonome, continue et actualisée de ses connaissances professionnelles de base et sur une autocritique de sa pratique. Ce qui implique un perfectionnement professionnel continu.

La flexibilité

Une exigence qui, à chaque réforme, interpelle plus fortement l'enseignant. Elle porte sur sa capacité à répondre aux différentes réalités sociales et culturelles des élèves et à intégrer dans le travail scolaire tous les élèves avec leurs multiples différences : physiques, sensorielles, économiques, ethniques, culturelles et religieuses. Cette exigence va de pair avec la massification et la décentralisation croissantes du système scolaire qui augmentent progressivement l'hétérogénéité des élèves à tous les niveaux, ainsi qu'avec les processus

de globalisation de la société actuelle. Cette capacité consiste aussi à transformer les contenus d'enseignement en contenus scolaires susceptibles d'être appris par les élèves, ce qui implique non seulement une sélection pertinente des contenus mais aussi leur adaptation aux différents niveaux de développement, d'intérêts, de capacités, de rythmes et de styles cognitifs des élèves afin qu'ils réussissent un apprentissage significatif et acquièrent de l'autonomie dans leur propre processus d'apprentissage.

Pour traiter efficacement les écarts actuels entre les curricula de formation constatés dans la région, il faudrait insister sur la prise de conscience de cette problématique et intégrer dans les établissements scolaires des équipes interdisciplinaires comprenant des spécialistes. La différenciation de l'enseignement devrait être considérée comme indispensable dans les nouveaux curricula de formation des enseignants, quels que soient le niveau et la spécialité de ces derniers.

La réflexivité

Pour que l'enseignant soit capable de décider du meilleur cours à faire en fonction des caractéristiques d'une situation, une attitude réflexive est requise impliquant un examen critique de cette situation et des conditions dans lesquelles il compte l'affronter. La capacité de décider est en relation directe avec l'autonomie professionnelle. Dans son espace d'autonomie, indépendamment de son degré d'ouverture, l'enseignant doit être capable de prendre des décisions fondées sur une réflexion critique, systématique, individuelle et collective sur sa pratique pédagogique.

Cette réflexion critique se développe à la fois par la recherche et par l'échange avec les pairs et grâce à la maîtrise de procédures et de techniques de recherche-action et au travail en coopération et en équipe. Ce type de compétences doit être acquis à travers un processus de formation fondé sur le développement prudent par étapes définies et séquentielles d'une mise en relation théorico-pratique. Débutant par l'observation participante de l'étudiant, elle se poursuit par un stage dans le système scolaire et culmine par l'insertion du futur enseignant dans un établissement avec un degré plus élevé d'autonomie et de responsabilité. Ainsi l'enseignant, chercheur de sa propre pratique, devient-il un participant actif dans la production de connaissances sur l'enseignement, l'apprentissage et l'éducation.

Le milieu de travail des enseignants du secondaire

Selon Abrile de Vollmer (1994a) qui étudie la pratique professionnelle actuelle des enseignants, quatre aspects importants de l'enseignement doivent être signalés : la pratique en milieu scolaire, les équipes professionnelles, l'apport de la créativité dans le rôle professionnel, et l'autonomie professionnelle.

La pratique pédagogique des enseignants apparaît toujours contrôlée par la bureaucratie, générant ainsi une dépendance des enseignants à l'égard de directives externes avec peu de possibilités de propositions et d'actions originales. Il n'existe pas non plus dans les établissements d'espace ni de temps suffisants pour que se développent d'une manière concertée des capacités d'observation des pratiques d'enseignement, ni pour analyser le sens des actions réalisées et les résultats obtenus, ni non plus pour réfléchir de manière critique aux conditions les plus efficaces, démocratiques et responsabilisantes. De plus, quand parfois ces espaces existent, ils ne sont pas utilisés dans ce sens. Ce style de pratique génère un nombre illimité d'effets négatifs, comme la perte d'intérêt et de motivation, la routinisation du travail, l'immobilisme, la résistance au changement, et le fait de ne pas prendre personnellement la responsabilité des résultats.

Dans le développement professionnel des enseignants, il est nécessaire de faire comprendre que les patrons de comportement sont influencés non seulement par la culture, la société et la politique éducative mais aussi, de manière plus immédiate, par les réglementations collectives de la pratique établies dans les écoles et répandues comme une norme, créant ainsi une culture professionnelle faite de routines pratiques, d'images donnant un sens aux actions, de valeurs de référence et de rationalisation de la pratique.

Conséquence d'un style de gestion autoritaire et vertical, les enseignants travaillent isolés et solitaires dans la classe. Sans culture technique commune, ils travaillent peu ensemble, ne forment pas leur expérience et ne pensent pas à la communiquer à d'autres collègues, ils ne possèdent pas la salle de classe comme espace dominant de son exercice. Ces manifestations sont le fruit d'une régulation des formes de travail peu favorable à l'élaboration d'un projet collectif de travail. La coordination doit donc porter sur les fins, sur les procédures employées, sur le climat psychosocial, les modèles d'évaluation, les activités de coopération entre enseignants et les relations avec la communauté. À cette fin, une direction qui rend possible l'exercice individuel et collectif de marges d'autonomie et de créativité, est nécessaire.

Le développement du rôle créatif et innovateur de l'enseignant dépend de trois conditions. D'abord, il résulte du fait que le système éducatif assume sa responsabilité d'adaptation aux changements, établit des politiques et des

stratégies dynamiques d'articulation des demandes et forme des équipes centrales capables de créer et d'innover. Ensuite, il est lié au degré de stimulation des capacités créatives des enseignants par la formation et le perfectionnement des enseignants. Enfin, depuis l'incitation à l'autonomie des écoles, il dépend des projets locaux d'innovation facilitant l'émergence d'un enseignant doté d'un grand pouvoir autocritique, disposé à modifier et à améliorer ses patrons de travail pour s'adapter à une institution exigeant une meilleure articulation à la communauté et des enseignants prêts à l'analyse et à l'interprétation des situations et à la conception de nouveaux modes de travail.

En ce qui concerne leur autonomie dans leur pratique professionnelle, il faut considérer que l'enseignant qui décide, l'enseignant-chercheur qui résout dans sa classe les problèmes et les dilemmes inévitables, l'intellectuel critique et créatif indépendant dans ses critères n'existent véritablement qu'à partir des espaces d'autonomie dont ils disposent pour le déploiement de leurs compétences. Néanmoins, force est de constater que tous les enseignants ne ressentent pas l'autonomie comme une nécessité. La dépendance à l'endroit de la bureaucratie et des normes extérieures peut être confortable, notamment pour des enseignants peu formés et dotés de faibles statuts professionnel et économique.

De toute façon, l'autonomie professionnelle n'est jamais absolue. La pratique enseignante est déterminée en grande partie par le cadre institutionnel. Les enseignants ne peuvent pas toujours choisir les conditions dans lesquelles ils réalisent leur travail et cela les limite. Par contre, l'autonomie pédagogique accompagnée d'une gestion démocratique peut contribuer à ce que les enseignants expérimentent une plus grande liberté, une plus grande flexibilité et découvrent que le développement professionnel, la responsabilité et la réflexion intellectuelle ont une place pour chacun d'eux par rapport à ce qui est décidé ailleurs ou à l'ajustement aux contraintes.

Développement du professionnalisme, conditions institutionnelles et de travail

En 1993, nous avons développé au Chili une recherche (Pascual & Navarro) sur l'incidence de la formation initiale, des conditions institutionnelles et de travail sur le développement professionnel des enseignants du secondaire. Elle a porté sur un échantillon de 682 enseignants, dotés d'une expérience professionnelle de un à cinq ans au Chili, appartenant à différentes spécialités, œuvrant dans les deux filières, scientifico-humaniste et technico-professionnelle, de l'enseignement secondaire et travaillant dans des établissements relevant de différents secteurs institutionnels: privé, municipal et subventionné, répartis dans cinq régions du pays. Dans cette

étude, sept dimensions sont prises en considération pour définir une pratique professionnelle de qualité :

- a) maîtrise des contenus de la spécialité enseignée ;
- b) actualisation de ces contenus ;
- c) maîtrise des méthodes d'enseignement de la spécialité ;
- d) capacité à orienter les élèves à travers l'enseignement de sa spécialité ;
- e) capacité d'adaptation aux caractéristiques socioculturelles des élèves ;
- f) capacité d'autonomie professionnelle ;
- g) capacité à travailler en équipe avec ses pairs dans l'établissement ;
- h) créativité professionnelle.

Les résultats ont montré que, sauf dans la dimension "Maîtrise des contenus de la spécialité" où le niveau de développement peut être considéré comme satisfaisant, le niveau de réussite est partout insuffisant. L'analyse de régression multiple a mis en évidence que la formation reçue et les conditions de travail dans les institutions, considérées comme des variables indépendantes, expliquent de manière significative et importante le développement professionnel de ces enseignants, conceptualisé ici dans les dimensions signalées comme une variable dépendante.

Vient s'ajouter à ce constat un contraste entre les bas niveaux de réussite atteints dans les différentes dimensions et l'autoperception positive des enseignants. Une interprétation possible de ce contraste est que, peut-être, les enseignants ne perçoivent pas avec clarté l'augmentation actuelle des exigences de professionnalisme pédagogique dans le second degré et que, dans ces conditions, ils évaluent leur pratique comme correspondant au meilleur de ce qu'ils estiment pouvoir réaliser.

Cette image d'une adaptation effective, sans distance critique, des enseignants aux conditions et aux exigences pédagogiques du secondaire devrait être attribuée à la formation initiale dont l'incidence sur la pratique est démontrée. Elle ne stimulerait ni la critique ni la réflexion sur l'agir professionnel à cause de sa forte tendance à la théorie et sa non-relation aux réalités de la pratique professionnelle dans les établissements.

Apparemment, les enseignants perçoivent l'activité éducative plus comme un art lié aux aptitudes personnelles et à la vocation que fondée sur le développement de compétences professionnelles produites par une préparation continue et systématique. L'idée que les enseignants du secondaire ne souhaitent pas une gestion scolaire différente semble réaffirmée. En général, ils n'estiment pas mauvais les cadres institutionnels et de travail existants. Par ailleurs, l'autre facteur influent qui renvoie aux conditions d'exercice ne semble pas non plus favoriser de meilleurs niveaux de professionnalisme.

Selon Rodríguez (1992, p57), deux aspects rendent difficile une pratique professionnelle de qualité : d'un côté, des aspects technico-pédago-

giques et, de l'autre, socioculturels. Les premiers sont les plus importants. Ils concernent l'amélioration significative des équipements matériels, des outils didactiques et technologiques dans les établissements, une production curriculaire et pédagogique continue et expérimentée, la transformation accélérée de l'organisation de l'établissement scolaire; tout comme la conception et les formes de sa gestion technico-pédagogique et administrative, dépassant les conceptions bureaucratiques verticales et l'importance du contrôle qui caractérisent l'organisation et la gestion pédagogique de la plupart des écoles actuelles. Quant aux aspects socioculturels, on note le problème de la rémunération des enseignants, de l'organisation de la journée de travail et de l'engagement dans les établissements scolaires, l'existence d'un perfectionnement pertinent et d'une véritable carrière.

Selon les conclusions de García-Spido (1994), les conditions du développement professionnel des enseignants varient selon les sous-régions déterminées par l'étude. Dans les pays de la région andine, l'horaire de travail ne permet pas à l'enseignant de disposer d'un temps pour préparer son enseignement et, s'il existe, il est mal géré et ne permet pas de tenir des réunions. Les bas salaires sont responsables du cumul du travail dans plusieurs collèges ou dans des entreprises. La plupart des enseignants suivent des cours pendant les vacances pour parvenir à passer à un échelon de rémunération supérieur. Comparativement à d'autres professions, les perspectives de développement professionnel sont très limitées. Seule une minorité suit des études de troisième cycle qui ouvrent d'autres perspectives de travail.

Pour les pays du cône sud, la détérioration du statut social de l'enseignant est particulièrement sensible à travers les rémunérations et les conditions de travail. À un tel point que les jeunes ne s'intéressent plus à l'enseignement. C'est un problème aux multiples dimensions que les gouvernements devraient aborder avec une grande attention. La faible rémunération relative génère une situation d'épuisement et d'essoufflement chez les enseignants du fait qu'ils doivent faire beaucoup d'heures, souvent dans de nombreuses classes réparties dans divers établissements ("professeur-taxi"). Un horaire de travail déraisonnable, une tâche sur plusieurs établissements, un grand nombre d'élèves sans temps pour la préparation des cours, une échelle de rémunération peu motivante, une stimulation rare pour se perfectionner s'ajoutent, par ailleurs, dans la majorité des pays, au manque de livres, de textes et de revues. Tout cela explique pourquoi un nombre significatif d'enseignants cherche d'autres horizons, un autre métier que l'enseignement.

Quant aux pays d'Amérique centrale, les Caraïbes et le Mexique, les enseignants y donnent un nombre élevé de sessions de cours, de trente à quarante-huit par semaine, sauf à Cuba où ce chiffre se situe entre 12 et 20. Dans un nombre important de pays, le temps de préparation n'est pas comptabilisé dans les heures de travail.

En général, il n'existe pas dans la région de régulation de la carrière enseignante. La privatisation du système rend difficile cette régulation et le libre marché provoque des effets pervers dans l'équité du système. La globalisation et la décentralisation sont conçues, dans la majorité des pays, comme une privatisation du système éducatif conformément au modèle néolibéral. Elles n'ont pas généré, dans le milieu éducatif, une diffusion de la qualité qui rompe avec la reproduction des disparités sociales.

Il existe un problème central de gouvernance des systèmes éducatifs. Le démantèlement des organismes centraux et la privatisation des fonctions de régulation au profit de l'échelle locale, ont débureaucratisé l'éducation. Simultanément, ils ont rendu transparentes les iniquités inhérentes au système. La non-existence d'organismes intermédiaires de régulation, un fonctionnement appuyé sur la stimulation du rendement et le contrôle par la diffusion publique de résultats sans prise en compte de la valeur ajoutée des établissements interrogent sérieusement l'objectif de démocratisation du système éducatif et sa capacité à générer de la démocratie.

En somme et en conclusion, les attentes de développement professionnel sont très limitées. L'enseignant exerce une profession qui a un caractère unidirectionnel et son développement professionnel est conditionné par l'échelle de rémunération et limité par ses possibilités économiques. Seule une minorité d'enseignants poursuit des études de troisième cycle.

Quelques considérations finales sur la professionnalisation de l'enseignement

Compte tenu de l'environnement actuel de la pratique enseignante, de ses conditions institutionnelles et de travail, compte tenu aussi des réformes éducatives mises en scène dans les pays de la région, quelques facteurs interviennent dans l'amélioration de la professionnalisation vers le modèle de l'enseignant comme agent réflexif-critique. Nous abordons ici essentiellement ceux qui dépendent de l'action de l'État, pour autant que celui-ci soit toujours l'employeur principal des enseignants et qu'il garde une responsabilité réelle dans leur modification pour faciliter une professionnalisation conforme aux exigences de la modernisation des systèmes scolaires.

Rémunération et carrière enseignante

Au Chili, par exemple, le gouvernement précédent a approuvé un statut de l'enseignant sur lequel le ministre de l'Éducation et le Collège des enseignants étaient parvenus à s'accorder. Ce statut élève le plancher de la rémunération de base des enseignants et, en théorie, établit de nouvelles

régulations pour la carrière enseignante. Pourtant, dans les faits, une véritable carrière enseignante n'a pas été définie: on n'a pas pris en considération la relation entre cette modification et le reste des changements mis en place pour moderniser l'éducation et atteindre de meilleurs niveaux de qualité et d'équité. En Argentine, l'étude d'Abrile (1994-b) sur la carrière enseignante montre qu'elle suscite l'intérêt croissant des autorités éducatives. Ses modifications sont considérées comme une clef stratégique pour la professionnalisation des enseignants en vue de l'amélioration de la qualité de l'éducation.

Malgré ces tentatives, la rémunération et la carrière enseignante n'arrivent toujours pas à être affrontées comme un problème dans le cadre général des transformations requises. Le renforcement du professionnalisme est associé à la rémunération et il est nécessaire que la rémunération de base soit attractive, qu'un ensemble d'avantages soit lié à une pratique professionnelle de qualité. Ceci n'est possible qu'au moyen d'innovations soutenues par l'État conduisant à des résultats effectifs pour les élèves et les établissements scolaires en particulier pour stimuler les groupes moins favorisés.

Un autre aspect clef concerne la reconnaissance d'une carrière où s'exercent différentes fonctions en plus de l'enseignement et qui s'articule dans la pratique avec un processus de formation continue: par l'interaction entre pairs, par exemple, entre les plus expérimentés et les plus jeunes, entre les praticiens des établissements et d'autres agents appartenant à des centres de recherche, des universités, des institutions de formation d'enseignants, etc.

Ce cheminement pourrait servir de base à une certification qui rende possible l'exercice de différentes fonctions dans le système scolaire et constitue des spécialisations actuellement inexistantes. De la même façon, des programmes d'appui pour l'insertion professionnelle des jeunes diplômés pourraient être développés, articulant formellement des institutions formatrices avec les établissements scolaires, reliant ainsi la formation et le système scolaire.

Conditions institutionnelles et de travail

Au Chili, dans le cadre de l'amélioration de la qualité et de l'équité de l'éducation, des actions visent actuellement à modifier la gestion pédagogique, les conditions institutionnelles et de travail autant que les programmes d'éducation primaire et secondaire. De tels programmes soutiennent l'infrastructure didactique, informatique, les livres, les bibliothèques et, aussi, les équipes d'enseignants en vue d'une réflexion sur leurs pratiques pédagogiques. De même, l'élaboration de projets éducatifs d'établissement est stimulée pour favoriser leur gestion plus autonome et augmenter leur identité.

En ce qui concerne la modification des conditions de travail et des institutions qui sont directement de la compétence de l'État, celui-ci devrait s'engager dans une action décisive. Il est, en effet, nécessaire de créer les conditions d'une gestion scolaire, en rupture avec l'actuelle, qui obéisse clairement à une conception réformée de l'école où prédomineraient des styles participatifs de direction, où existeraient des espaces de délibération et de réflexion collective, où s'exerceraient l'autonomie et la responsabilité des décisions pédagogiques et qui stimulerait et récompenserait l'innovation et l'expérimentation pédagogiques.

Il est aussi nécessaire de disposer de politiques assurant la construction d'une identité d'établissement, augmentant le cadre de son autonomie dans la prise de décision pédagogique, clarifiant sa fonction sociale et la reliant au monde scientifico-technologique. Enfin, il importe de mettre à la disposition de l'école, non seulement les outils technologiques de l'entreprise mais aussi les mécanismes et les outils de production et de diffusion de la connaissance scientifique et pédagogique dont on dispose actuellement. Cela suppose une relation continue et formelle entre l'école et les Universités et les autres agences qui produisent la connaissance et développent la culture.

Bibliographie

- ABRILE DE VOLLMER M. I. 1994-a "Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar y la profesionalización de los docentes", *Revista Iberoamericana de Educación*, n5, OEI, Madrid
- ABRILE DE VOLLMER M. I. 1994-b "Importancia social y efectos de una carrera docente", *Revista Pensamiento Educativo*, vol.14, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación, 148 a 168
- AVALOS B. 1994 "Creatividad versus autonomía del profesor", *Revista Pensamiento Educativo*, Fac. Educación U. Católica, Chile, v.14, 16-19
- BARQUÍN, J. 1995 La investigación sobre el... ob. Cita
- ESTEVE J.-M. 1997 *La formación inicial*
- GARCÍA-SÍPIDO M. J. (coordinadora) 1994 *Diagnóstico sobre la formación inicial y permanente del profesorado de Ciencia y Matemática (nivel medio) en los países iberoamericanos*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-OEI
- GIMENO SACRISTÁN J. 1992 Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores, in Ezpeleta J. & Furlán A. (comp.) *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago, Unesco/OREALC
- GYSLING J. y ad. 1993 *Modelos de formación de profesores de Enseñanza Media existentes en las Instituciones formadoras*, Mineduc, informe final de investigación correspondiente al Proyecto "Requerimientos para la formación de profesores de Enseñanza Media, Santiago, Consorcio Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y otros

- GYSLING J. 1994 "Formación de profesores de Educación Media en Chile: ejes centrales de transformaciones de los modelos de formación", *Revista Pensamiento Educativo*, v.14, I Semestre, pp.90-91, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile
- HUBERMAN M. 1989 "Les phases de la carrière enseignante: Un essai de description et de prévision", *Revue Française de Pédagogie*, n86, janv.-fév.-mars
- MARCELO C. 1995 "Constantes y desafíos actuales de la profesión docente", *Revista de Educación* n.306, Ministerio de Educación y Ciencia, España, 205-34
- PASCUAL E. & RODRÍGUEZ E. 1995 *Formación de profesores y calidad de la Educación*. Ponencia presentada al Teleseminario sobre Calidad de la Educación, organizado por la Unesco, Santiago, Chile, Unesco/OREALC
- PASCUAL E., RODRÍGUEZ E., GYSLING J. y ad. 1993 *Informe final del estudio "Base de política para el papel del estado en la formación de profesores de Enseñanza Media y orientaciones para los procesos de formación"*, Santiago, Mineduc, Proyecto MECE/MEDIA, Requerimientos para la formación de profesores de Enseñanza media
- PASCUAL E. & NAVARRO R. y ad. 1993 *Incidencia de la formación inicial de las condiciones laborales e institucionales en el desempeño de los profesores de Enseñanza Media.*, Santiago, Mineduc, Proyecto
- MECE/MEDIA, Consorcio Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y otros
- RODRÍGUEZ E. 1992 *La formación y el perfeccionamiento del profesor desde una perspectiva de profesionalización docente*, Santiago, Chile, OEI
- RODRÍGUEZ E. 1995 *La profesionalización docente: implicancias para las reformas de la educación secundaria en América Latina*, Ponencia a la reunión sobre la Educación Secundaria en Europa y América latina: reformas y perspectivas de futuro. Banco Mundial-OEA, Cuenca, España, 20 al 22 de junio de 1995
- VONK H. 1983 "Problems of the beginning teacher", *European Journal of Teacher Education*, 6, 2, 133-50