

2ème. PARTIE : Description du scénario de la recherche, analyse et interprétation

CHAPITRE 4. LA SCENE EDUCATIVE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Introduction

Dans ce chapitre nous essayons de contextualiser la scène dans laquelle se développe la formation d'enseignants au Mexique, en particulier, les dispositifs de formation que nous avons choisis pour la sélection des informants centraux de la recherche : les enseignants de l'école primaire. À partir des principes de modernisation éducative formulés dans l'Accord National pour la Modernisation de l'Éducation de Base (préscolaire, primaire et secondaire) et Normale (ANMEBN), qui ont été élaborés pour consolider la réforme en éducation des années quatre-vingt-dix destinée à répondre aux nécessités de formation des enseignants, ce sont créés les dispositifs suivants: la licence en Éducation Plan 1994 (LE'94) de l'Université Pédagogique Nationale (UPN) et du Programme national pour la formation permanente des enseignants de l'enseignement de base en exercice (PRONAP), dont nous présenterons une description dans les paragraphes suivants.

4.1. Le Système Éducatif Mexicain

Le système éducatif mexicain qui offre une éducation fédérale dans toutes les régions du pays à partir d'une structure fortement centralisée. Il est fondé sur un projet éducatif et s'est développé comme réponse aux demandes d'une éducation populaire depuis le début du XX siècle.

Le système éducatif mexicain se concrétise dans le Programme National d'Éducation (PNE) 2001-2006. Est considéré comme un service public et s'organise dans le niveau éducatif initial, préscolaire, primaire, secondaire, moyen supérieur et supérieur.

4.1.1. Antécédents historiques

Le système éducatif mexicain s'est fondé comme projet éducatif national au début du XXe siècle avec la fondation en 1921 du Ministère d'Éducation Publique (SEP). Il s'est développé comme réponse aux demandes d'éducation populaire de l'après révolution comprise comme « oeuvre d'urgence nationale » (Arnaut, 1998, p 19), à partir de la révolution de 1910. Selon l'Institut National pour l'Évaluation Éducative (INEE)¹, au début du siècle, il existait dans le pays 90% d'analphabétisme dans la population adulte et seulement un quart des enfants avait accès à l'enseignement élémentaire (INEE, 2003). En offrant une éducation à toute la population, le système politique prétendait :

liquider, dans les plus brefs délais, la dette envers les paysans et les indigènes du pays pour les intégrer et les transformer en agents actifs et en bénéficiaires du développement ; leur transmettre une culture civique commune et les organiser comme une base d'appui pour le nouveau régime politique en formation (p. 19).

Le système éducatif offre une éducation fédérale dans toutes les régions du pays à partir d'une structure fortement centralisée. Il a vécu d'importants moments d'expansion, en essayant d'étendre sa couverture et de répondre à la promesse d'offrir une éducation pour tous. C'est à partir des années soixante qu'on développe le premier effort systématique de planification de l'éducation nationale concrétisé dans le « Plan des onze années », avec lequel on essaye de répondre à la forte croissance démographique du pays, qui dépassait la capacité du système éducatif pour s'occuper du nombre croissant d'enfants en âge scolaire ; de plus, il essayait d'adapter l'éducation aux changements économiques et au développement scientifique, technologique et de productivité du pays (Ornelas, 2001).

Cette tentative, comme les réformes qui l'ont suivie, ont essayé, bien que sans succès, d'éviter que l'on subordonne la croissance et l'expansion à la qualité éducative. Cette croissance, s'ajoutant à la centralisation du système éducatif, a produit des résultats non attendus comme la rigidité de sa structure ; le manque de stimulation de l'action éducative des

¹ L'Institut National pour l'Évaluation Educative (INNE) a été créé par décret présidentiel le 8 Août 2002, dans le propos de mener à bien les évaluations éducatives qui contribuent à offrir une éducation de qualité à tous les enfants et à tous les jeunes du pays » (Fondation Este País, 2004, p. 3). Avec sa création on essaye d'obtenir des évaluations fiables, transparentes et utiles, en ayant comme fonctions substantives celle de construire un système

états ainsi que la participation de la société et des autorités dans les processus éducatifs ; la réduction du système pour s'auto-réformer. Toutefois, les différentes réalisations du système éducatif national ont contribué à l'intégration nationale et à la diffusion d'une culture et d'une histoire nationale.

La centralisation a eu tendance à s'approfondir dans les années soixante, pour déboucher en 1958 sur une autre période du système éducatif, caractérisée par le blocage, la redéfinition ou l'interruption des projets de déconcentration et de décentralisation et par une influence croissante de l'union syndicale sur le contrôle des enseignants. C'est à partir de 1970-1976 qu'on entamera la déconcentration de l'éducation, même si celle-ci est faite de manière limitée, avec la création de huit Unités de Services Régionaux. En 1976-1982 une déconcentration plus radicale est démarrée (Arnaut, 1998), avec l'établissement de délégations du Ministère d'Éducation dans chaque état de la République, en leur accordant des pouvoirs étendus en plus de fixer leur dépendance directe du Ministre d'Éducation au niveau national. À cela suit un projet de décentralisation plus profond en 1982-1988 avec le transfert des services éducatifs et de la relation de travail des enseignants d'éducation primaire et normale du gouvernement fédéral vers les états de la république, effort qui a été partiellement récompensé. Et c'est finalement jusqu'à la période de 1988-1994 qu'on a réussi à formuler la fédéralisation de l'éducation primaire et normale.

4.1.2. Caractérisation du Système Éducatif Mexicain

Le système éducatif mexicain considère l'éducation comme un service public et est constitué par : les élèves et les éducateurs ; les autorités éducatives ; les plans, programmes, méthodes et matériaux éducatifs ; les institutions éducatives de l'État et de ses organismes décentralisés ; les institutions de particuliers avec autorisation ou avec reconnaissance de validité officielle d'études et les institutions d'éducation supérieure auxquelles la loi accorde l'autonomie (Article 10 de la Loi Générale d'Éducation LGE).

Le système s'organise dans les niveaux éducatifs initiaux, préscolaires, primaires, secondaires, moyens supérieurs (baccalauréats et professionnel moyen), supérieurs (licence et

d'indicateurs pour la qualité éducative, d'appliquer des preuves de mesure de l'apprentissage et d'établir des

troisième cycle). Sont intégrer à leur tour les services d'éducation spéciale, de formation professionnelle, d'éducation pour adultes et finalement d'éducation indigène ou bilingue-biculturelle dans les niveaux préscolaire, primaire et secondaire. Selon l'Institut National de la Statistique, de Géographie et d'Informatique (INEGI), en 2002 ils existaient au niveau national 219.783 écoles s'occupant chacune de 135 élèves en moyenne. Pour s'en occuper on avait enregistré 1.511.195 enseignants, soit une moyenne de 20 élèves par enseignant. Pour la même année l'immatriculation scolaire enregistrait environ trente millions élèves, c'est-à-dire, 29.619.412 élèves (INEGI, 2002).

Le système éducatif au Mexique est principalement public, parce que 90% des élèves font leurs études dans des institutions qui dépendent du gouvernement fédéral et étatiques (Organisation des Etats Iberoamericaines, OEI, 1994, p 6) et le reste dans des institutions privées.

L'éducation initiale s'occupe d'enfants de 45 jours à cinq ans et 11 mois et « il a comme but de favoriser le développement physique, cognitif, affectif et social des enfants [...] Il inclut l'orientation des parent ou des tuteurs pour l'éducation de leurs enfants » (LGE, Article 40).

L'éducation de base (préscolaire, primaire et secondaire) s'occupe d'enfants de cinq à quatorze ans et comprend trois niveaux : préscolaire, primaire et secondaire. Elle est conçue comme « l'étape de formation des personnes dans laquelle on développe les habilités de la pensée et les compétences de base pour favoriser l'apprentissage systématique et continu, ainsi que les dispositions et les attitudes qui régleront leur vie » (PNE, p 107).

L'éducation de base est le cadre qui a le plus d'élèves, parce que « la population prise en charge représente 79% du total d'étudiants scolarisés du système » (PNE, p.107). En 2002 il y avait 24.153.169 d'enfants inscrits, ce qui correspond à 15% en éducation préscolaire, 62% au niveau du primaire et de 23% au niveau du secondaire. De cette population 50.9% sont des hommes et 49.1% des femmes. Cette population est prise en charge par 1.045.793 enseignants, qui représentent 70% du total des enseignants qui s'occupent des différents niveaux éducatifs du pays, ce qui correspond à 11% au niveau préscolaire, 37% au niveau primaire et à 22% au niveau secondaire.

L'éducation préscolaire n'est pas obligatoire, et a pour but « de promouvoir le développement physique, intellectuel, affectif, moral, artistique, social et familial de l'enfant » (OEI, 2004).

L'éducation primaire est considérée comme obligatoire. S'y intègrent des enfants de six à quatorze ans, contenant, selon le plan d'études établi en 1993, huit matières : Espagnol, mathématiques, sciences naturelles, histoire, géographie, éducation civique, artistique et physique. Trois services : général, bilingue- biculturel (pour la population indigène) et cours communautaires y sont offerts.

L'éducation secondaire est aussi obligatoire, y assistent des jeunes de 12 à 16 ans qui ont fini l'éducation primaire et sont accrédités. Elle se distribue dans les différents types de secondaire. Une option pour développer le collège est d'assister au système de capacitation pour le travail, qui les prépare pour son incorporation aux activités productives. Le certificat obtenu dans ce dernier ne leur permet pas d'entrer postérieurement au lycée.

Le niveau moyen supérieur, reçoit des jeunes qui sont sortis du collège, avec un âge de 16 à 19 ans. Il comprend trois types d'éducation : a) propédeutique ou baccalauréat général, avec une durée de trois ans lequel, une fois crédité, permet d'accéder au niveau universitaire ; b) propédeutique final, qui accorde une formation de techniciens qualifiés; et c) en fin, une formation qui offre une formation technique, mais n'accorde pas de diplôme qui permet aux élèves de continuer vers des études supérieures.

L'éducation supérieure est considérée comme le niveau le plus haut d'études. Elle se répartit en éducation universitaire, technologique et normale, et offre des études de licence et de troisième cycle (spécialisation, maîtrise et doctorat). La licence a en général une durée de quatre à cinq ans, la spécialisation dure un an, la maîtrise deux ans et le doctorat trois ans.

L'éducation supérieure est un moyen stratégique pour augmenter le capital humain et social de la nation, et l'intelligence individuelle et collective des mexicains; pour enrichir la culture avec les contributions des humanités, les arts, les sciences et les technologies ; et pour contribuer à l'augmentation de la compétitivité et à l'emploi requis dans l'économie basée sur la connaissance (PNE, 2001, p 184).

En 2002 deux millions environ d'étudiants étaient immatriculés (2.170.976), dont 86% correspondait à des étudiants de licence universitaire et technologique, 7.5% à des étudiants de licence normale et 7.6% à des étudiants de troisième cycle.

La grande gamme de carrières qui est offerte au niveau d'éducation supérieure souffre d'une série de difficultés, parmi lesquelles on trouve une proposition de formation spécialisée, dont les modèles pédagogiques sont centrés sur l'enseignement et non dans l'apprentissage, des problèmes dans l'articulation avec le domaine du travail, le manque de modalités pour satisfaire les demandes d'actualisation et de formation permanente, un manque d'ampleur dans l'appui à la recherche, une rigidité dans les modalités éducatives et un manque de reconnaissance dans l'accréditation de la connaissance acquise par la pratique. Un pourcentage important de la prise en charge de cette population est assuré par des institutions privées.

La licence normale se divise en éducation préscolaire, primaire, secondaire, en éducation physique et en éducation spéciale. Elle est préparée dans diverses institutions publiques et privées : 60.1% de l'immatriculation est assurée par des institutions publiques, par conséquent le nombre d'institutions privées qui s'occupe de ce niveau reste élevé, 39.9% (PNE, 2002, p.186).

4.1.3. Évaluation

Malgré les différents efforts, et l'existence de réalisations significatives, d'énormes problèmes à résoudre sont encore présents. Parmi les réalisations du système éducatif on peut souligner la diminution de l'analphabétisme, qui atteint pour 2003 8.8% de la population, l'augmentation de la scolarité à une moyenne de 7.8 ans, la couverture portée à 93.1% de la population en âge scolaire du primaire (INEE, 2003, p 31), la diminution dans les différences d'accès à l'éducation entre hommes et femmes, l'amélioration des indices d'efficience terminale, atteignant pour l'éducation primaire 88% et pour le secondaire 78.8%.

Toutefois, il est évident qu'il reste encore à s'occuper de 6.9% de la population du primaire, de 14.4% du secondaire et à 39.8% de la population d'éducation moyenne supérieure. De manière égale il est important de considérer une faible efficience terminale en secondaire, 78.8%, et plus encore en éducation moyenne supérieure : 60.2%. (INEE, 2003)

Dans l'éducation de base il est important de considérer des avances et des difficultés présentes en ce qui concerne les niveaux d'apprentissage des élèves ainsi que dans les niveaux de formation de ses enseignants. Quant aux premiers l'INEE souligne que les niveaux

d'apprentissage sont loin d'être ce qui est désirable, il existe des insuffisances qui sont exprimées dans différentes rubriques.

Dans une évaluation effectuée par l'INEE avec des élèves de CM2 et de troisième du secondaire, on a trouvé que, à la fin de la période scolaire 2002-2003, sur les niveaux d'apprentissage atteints en lecture et mathématiques : 1) en primaire seulement 12.4% et 3.2% des élèves avaient le niveau le plus haut dans le degré de compétence qui correspond pleinement aux objectifs curriculaires en lecture et en mathématiques, c'est-à-dire le niveau IV, tandis qu'un fort pourcentage d'élèves ont été placés dans le niveau le plus faible, 32.6% et 54.4%, qui correspond au niveau I, c'est-à-dire, à une absence de compétence, et à un manque de réalisation des objectifs établis dans les programmes ; 2) en secondaire, 30.7% en lecture et 19.2% en mathématiques sont le niveau IV, c'est-à-dire, on atteint les plus forts niveaux de compétence par rapport au primaire (voir Tableau 3).

Tableau 3. *Proportion d'Elèves dans les niveaux de compétence de lecture et de mathématiques en primaire et secondaire. Toutes les écoles*

	Niveau de compétence			
	I	II	III	IV
Primaire				
Lecture	32.6%	30.2%	24.8%	12.4%
Mathématiques	54.4%	32.4%	10.2%	3.2%
Secondaire				
Lecture	6.5%	17.6%	45.2%	30.7%
Mathématiques	14.4%	35.1%	31.3%	19.2%
Source: INEE (2003). <u>La Qualité de l'Éducation Préscolaire, Primaire et Secondaire au Mexique</u> . p.64				

Un autre aspect que l'évaluation souligne est le contraste existant entre les écoles privées et les écoles publiques, et spécialement avec les indigènes et les cours communautaires qui sont distribués dans les communautés plus petites, et avec les indigènes, situés dans les zones de plus grande marginalisation (voir Tableau 4). On observe un grand avantage pour les écoles privées, où quatre écoles sur cinq se trouvent dans le niveau favorable, et seulement 4 sur 100 des écoles publiques et rurales se trouvent dans ce niveau. D'autre part, on observe les inconvénients énormes pour les cours communautaires et les écoles indigènes qui n'ont aucune école dans le niveau favorable et concentrent la première 86.6% et la seconde 84.6% de leurs écoles dans les niveaux défavorable et très défavorable.

Dans les deux tableaux, la relation d'injustice présente dans le système éducatif est associée aux niveaux de pauvreté et de marginalisation correspondant aux communautés indigènes et aux petites communautés.

Tableau 4. *Pourcentage des Ecoles par Modalité et Contexte*

Modalité	Contexte socioculturel					Total
	Très favorable	Favorable	Moyen	Défavorable	Très défavorable	
Privées	81.8	15.7	2.5	---	---	100
Publiques urbaines et rurales	4.2%	25.8	34.8	28.4	6.9	100
Cours communautaires	0	1.2	12.0	29.5	57.1	100
Indigènes	0	1.8	13.7	54.4	30.2	100

Source: INEE (2003). *La Qualité de la Education, préscolaire, primaire et secondaire au Mexique*. p. 64

En comparant les résultats d'apprentissage avec d'autres pays, le rapport de l'INEE (2003), présente les résultats des niveaux de compétence dans l'échelle combinée de lecture des tests de PISA (Programme pour l'Évaluation Internationale d'Étudiants) de l'OCDE, de l'année 2000. Dans ces tests, le Mexique a été situé à la 34ème place des bons lecteurs, avec une proportion de 6.9% jeunes bons lecteurs, ce qui, comparé à des pays latino-américains la place à un niveau supérieur à l'Argentine (35), au Chili (36), au Brésil (37), au Pérou (41), et évidemment inférieur en ce qui concerne des pays avec de meilleures conditions économiques, comme la Finlande (1), la France (15) et d'autres pays. Ce qui est à souligner, c'est que face à ces tests, la proportion de bons lecteurs, en Finlande qui occupe la première place, correspond à seulement la moitié des jeunes, le Pérou occupant le niveau le plus faible de bons lecteurs, avec seulement 1.1%.

À partir des résultats aux tests de la Troisième Étude Internationale en Mathématiques et Sciences (TIMSS) de 1995 on observe de grandes différences entre les étudiants internationaux et les ressortissants mexicains, proches dans plusieurs cas de vingt points en pourcentage, comme le souligne le Tableau 5 on observe l'écart le plus grand en mathématiques (CM1) et en sciences naturelles (CE2), avec 19.7% pour tous les deux, ainsi que l'écart le plus faible dans le secondaire, surtout en sciences naturelles.

Tableau 5. *Différences de Succès des Etudiants Mexicains et Autres Pays. Epreuve du TIMSS-95*

Epreuves	Le Mexique contre les autres. CE2	Le Mexique contre les autres CM 1	Le Mexique contre les autres 6ème	Le Mexique contre les autres 5eme
Mathématiques	-18.4%	-19.7%	-17.2%	-18.0%
Sciences naturelles	-19.7%	-18.8%	-12.3%	13.4%
Moyenne	-19.1%	-19.3%	-14.8%	-15.7%

Source: INEE (2003). La Qualité de l'Education Préscolaire, Primaire et Secondaires au Mexique, p. 134.

En prenant les études du TIMSS tant de 1995 que de 2000, l'INEE (2003) effectue une comparaison des résultats d'apprentissage des étudiants mexicains, en soulignant que: a) une légère amélioration dans l'apprentissage des étudiants, qui s'organise en ordre ascendant, 3eme, CE2, 6eme et 5eme, ce qui peut être attribué aux réformes curriculaires en primaire, mais non en secondaire. D'autre part on a trouvé des avancées dans la compétence scolaire en mathématiques dans le secteur de connaissance, que désignent les compétences de plus petite complexité mais on n'a pas observé d'avancées dans la résolution de problèmes.

Parmi ces résultats, nous voyons que prévalent deux aspects dans l'évaluation du système éducatif. Le premier fait référence au manque d'équité dans le domaine éducatif également présent dans d'autres secteurs du pays, tels que démographiques, sociaux, économiques, ceux qui sont écartés du Programme National d'Education (PNE) 2001-2006.

Le système lui-même, dans son fonctionnement d'inertie, a été un facteur pour soutenir l'injustice en éducation : les meilleures ressources - économiques, humaines et matérielles - se concentrent dans les régions d'accès facile, tout comme les services de plus grande qualité ; l'attention dans la salle de classe va de préférence aux élèves qui présentent une meilleure disposition à l'apprentissage ; et le système, en général, répond aux slogans des groupes avec une plus grande capacité de gestion, au détriment de la qualité de l'enseignement que reçoivent les secteurs marginaux de la société (PNE, 2001, p 107).

Le deuxième aspect qui prévaut est les faibles résultats dans l'apprentissage scolaire, les hauts niveaux de réprobation et d'abandons, ceux qui de manière égale montrent l'injustice aux secteurs avec un plus grand degré de marginalisation et de pauvreté dans le pays.

4.2. Contexte des interviewés : l'État de Durango

4.2.1. Description de l'état de Durango

Durango est un des 32 états qui forment la République mexicaine. Il est un des quatre plus grands Etats du pays puisqu'il occupe une étendue géographique de 123.520 km², ce qui représente 6.3% de la surface du pays (INEGI, 2004). Il se trouve au nord-ouest du pays et a pour limites au nord les états de Chihuahua et de Coahuila, à l'est Coahuila et Zacatecas, au sud Zacatecas, Nayarit et Sinaloa et à l'ouest Sinaloa et Chihuahua. De la même façon, par sa proximité aux Etats du nord de Mexique partage la « culture du nord de Mexique», et par sa proximité avec les Etats-Unis, ou plus encore avec les Etats qui ont des limites territoriales avec la frontière américaine (Sonore, Chihuahua, Coahuila), il est considéré comme un Etat qui partage « la culture de la frontière nord ». C'est géographiquement un Etat qui possède une diversité climatique et par conséquent un diversité de production. En termes économiques, par sa diversité géographique et climatique, c'est un Etat riche en matières premières, fondamentalement forestières, minérales et agricoles. Pacheco (2001) évoque l'existence de 4 régions dans l'état, qui sont les montagnes, les ravins, les vallées et le semi désert.

L'état de Durango est divisé politiquement en 39 communes, la plus grande partie de la population se concentrant dans les Etats de Durango, (Vallée du Guadiana) et Gomes Palacio et Lerdo (région lagunaire). Il compte avec une population de 1'448,661 habitants, ce qui représente au niveau national 1.5% du total de la population du pays qui est près de cent millions (97'483.412) (INEGI, 2003). La population a crû de 7.4% par rapport au recensement de la population de 1990, date à laquelle le recensement de population indiquait 1'349,378 habitants. En 1990, 30.7% de la population se trouvait dans la municipalité de Durango et dans le dernier recensement 33.9 dans la même municipalité ce qui indique une augmentation de la concentration de la population dans la capital. La densité de population de l'état est de 12 habitants par km², laquelle se trouve très en dessous de la densité nationale de 50 habitants par km².

En suivant une tendance nationale, on a enregistré un inversion de la pyramide démographique selon laquelle l'indice le plus petit est celui des habitants de moins de quatre ans avec 11.7%, les habitants de 5 à 9 ans et de 10 à 14 ans constituant les 24.1% de la population (12.2% et 11.9% respectivement) (INEGI, 2003). Dans la population de plus de 15 ans, 3.4% sont illettrés, le plus grand indice d'analphabétisme se trouvant dans la population de 65 ans et plus (29.1%).

4.2.2. Conditions culturelles

Comme nous savons bien, la culture est le cadre dans lequel les êtres humains donnent sens à la vie, car c'est à partir d'elle que nous comprenons et nous organisons nos actions dans notre vie privée et dans la vie publique. Nous pouvons établir qu'en grande partie la culture du nord et la culture de la frontière nord caractérisent les habitants de l'état de Durango et à partir d'elles donnent un sens à leurs actions.

Un fort pourcentage de la population totale de l'état, 60.55%, habite dans les communes de Durango, avec 491.436 habitants (33.9%), de Gómez Palacio, avec 273.315 habitants (18.9%) et de Lerdo, avec 112.435 habitants (7.8%). Nous pouvons aussi mentionner comme communes qui concentrent une population importante, Pueblo Nuevo avec 45.247 habitants, Santiago Papasquiario avec 43.517 habitants, Cuencamé, avec 32.805 habitants et Canatlán avec 31.291 habitants (INEGI 2003).

La plus grande partie de la population de l'état de Durango, en accord avec le recensement de population de 2000, se trouve habité dans de petites localités, également appelées « rancherías » qui regroupent normalement des familles consacrées à l'agriculture et/ou au bétail. Ainsi, selon le recensement de 2000 d'INEGI (2003) sur 6258 localités qui existent dans l'État, 6.218 (99%) sont des localités où habitent moins de 2500 habitants, et concentrent en ces dernières 36.2% de la population de l'état. Nous voyons de cette façon qu'il existe un fort pourcentage de population qui est dispersé dans l'état. Il convient de souligner que 4672 localités, c'est-à-dire 74.7%, sont peuplées de 1 à 49 habitants. De là à considérer qu'une partie importante de la culture de Durango est une culture de village, surtout dans les secteurs ruraux, laquelle est un produit historique en partie de la conformation de villages

adaptés à la production minière et agricole de la région depuis la période coloniale. Comme le mentionne Pacheco (2001) :

Les ranchs et les propriétés rurales de Durango étaient, contrairement à ce qu'ils représentaient dans le sud du pays, des conglomerats sociaux régis par un certain patriarcalisme qui a produit le caractère rancharo, vacher et rural qui a distingué le nord du Mexique à l'époque de l'après révolution (p. 193).

La majorité de la population aime la vie paysanne même s'ils ne vivent pas d'elle. La préférence pour le chapeau vacher, le vêtement typique, la « troca » - prolongation urbaine du cheval -, la musique du nord, et le rodéo sont des manifestations sociales qui sont étroitement liées au champ et qui unissent ce qui est urbain et ce qui est rural, en donnant naissance à une façon d'être de s'identifier (p. 247).

Liée à cette caractérisation de la culture populaire il existe un autre élément qui semble important à considérer dans le contexte culturel de l'État déterminé par sa localisation proche à la frontière territoriale avec les Etats-Unis, qui a été défini comme la « culture de la frontière nord ».

Selon des données de l'INEGI (2000), 1.6% de la population mexicaine a migré aux Etats-Unis. De la population de Durango qui migre aux Etats Unis, près des trois quarts des migrants sont des hommes (73%). Il est important d'indiquer que les registres migrants de l'INEGI ne rendent pas compte de la migration réelle, parce que beaucoup des déplacements des migrants au pays du nord sont effectués en qualité de sans-papiers, c'est-à-dire, sans registre légal et de manière clandestine, traversée qui dans beaucoup de cas est très risquée. Selon des estimations de l'Institut National de Migration environ 21.5 millions de personnes habitent aux Etats-Unis et au Canada.

S'il est vrai que Durango, comme le disent les statistiques, ne se trouve pas parmi la plus haute population migrante au niveau national (comme les Etats Guanajuato, Michoacán, Jalisco, Mexique auxquels appartient 40% des migrants vers les Etats-Unis en 2000), il est fréquent de voir dans l'état quelques villages ou campagnes « fantômes », appelées ainsi parce que ses habitants ont migré au nord. Beaucoup de ces localités sont habitées par une population composée en majorité de femmes, de personnes âgées et d'enfants, puisque c'est généralement les hommes adultes et les jeunes en âge productif qui migrent au nord ; dans d'autres, on peut observer qu'un important nombre de maisons sont à l'abandon et détruites par

le temps ; dans d'autres cas, la population qui émigre retourne temporairement dans ses localités à certaines périodes de l'année, comme aux vacances Pâques, d'été ou de Noël. Le phénomène migratoire relie la plupart des familles avec au moins un parent qui habite à la frontière nord ou aux Etats-Unis.

Considérant que Durango est un des Etats avec un fort indice d'émigration de la population, vu le manque d'offre de travail, une partie de la population se sent attirée par d'autres régions du pays, dans laquelle la vision du pays voisin du nord s'accroît par la culture qui diffuse la promesse du « miracle américain » et les avantages que cet imaginaire peut lui offrir. Nous avons ainsi le témoignage de l'enseignant Lorca qui :

[en terminant mes études dans l'école normale] à seize ans, j'étais- très jeune. J'ai été très ému, vraiment très ému, à ce moment là j'ai aimé d'avantage le métier que j'avais choisi. Mais il y avait un phénomène dans mon village, le phénomène « Etats-Unis », qui frappait très fort. Tous les jeunes de mon âge avaient émigré aux Etats-Unis et moi je retournais à mon village et je ne trouvais pas ceux de ma génération. Ils étaient aux Etats-Unis. De plus, on me disait qu'ils y étaient très bien (Lorca : 59-66).

Dans d'actuelles recherches sur la frontière nord on commence à reconnaître les espaces migratoires non seulement dans leur dimension géographique, mais dans leur reconnaissance comme espaces sans territoires, des espaces de transit, qui existent tant qu'ils sont habités. De cette façon l'espace peut être considéré comme « un lieu vécu, de sorte que, à travers l'(inter)action et la communication, les lieux se transforment en espaces de communication » (Rico, 2002, p 4).

4.2.3. Situation éducative

Dans le Tableau 6 nous observons que dans l'Etat de Durango il existe 4.849 écoles dont 70.1% correspondent au préscolaire et au primaire (28.1% et 52% respectivement), celles-ci sont sous la responsabilité de 22.664 enseignants, qui à leur tour participent d'une manière ou d'un autre dans des processus de professionnalisation. En 2002 il existait un total de 275 bibliothèques dans l'Etat : 85 étaient situées dans la ville de Durango, 30 à Gómez Palacio et 16 à Lerdo.

Tableau 6. *Elèves inscrits, sortis, personnel enseignant et écoles dans l'Etat de Durango*

Niveau	Elèves inscrits	Elèves diplômés	Personnel enseignant	Ecoles
Précolaire	51,703	29,316	2,564	1,365
Primaire	240,104	34,221	10,376	2,524
Secondaire	85,160	19,265	6,041	788
Professionnel Technique	5,917	1,026	575	43
Lycée	43,117	8,874	3108	129
Total	426,001	92,702	22,664	4,849

Source : INEGI, 2003. Elèves inscrits, admis, diplômés en fin d'année par niveau éducatif et administratif. Cycle scolaire 2001/2002.

Il existe actuellement 20 institutions éducatives chargées de la formation initiale, la professionnalisation et l'actualisation des enseignants dans l'État de Durango. Elles dépendent de ressources étatiques, 7 de ressources fédérales et 12 de ressources privées, en s'occupant d'un total de 7.550 élèves.

Nous avons considéré pertinent d'élaborer cette description de la scène éducative au Mexique et dans l'Etat de Durango, parce que c'est le contexte dans lequel se placent les politiques de formation d'enseignants, et se réalise le travail des enseignants interviewés

4.3. Accord National pour La Modernisation de l'Education de Base et Normale

La formation des enseignants n'a pas été insensible aux processus conjoncturels et aux politiques éducatives. Ainsi L'Accord National pour la Modernisation de l'Education de Base et Normale (1992) constitue un cadre dans lequel se développent les dispositifs de formation qui ont été choisis comme des cas dans cette recherche.

La fédéralisation du système éducatif au Mexique a été défini à l'origine de diverses actions dans le domaine de la formation permanente des enseignants et a produit un ensemble de changements divers dans celui-ci qui, cependant, n'ont pas conduit à des transformations significatives.

Pour Arnaut (1998) la décentralisation² ou fédéralisation du système éducatif mexicain réussit à se réaliser, après une série d'obstacles et de difficultés pour sa réussite, avec la signature de l'Accord National pour la Modernisation de l'Éducation de Base et Normale (ANMEBN), signé le 17 Mai 1992 par le Ministère d'Éducation Publique (SEP) et par le Syndicat National des Travailleurs de l'État (SNTE³) et les gouverneurs des états.

A l'origine, l'idée de fédéraliser l'éducation primaire, a eu pour but « d'équilibrer- ou de cacher- les conséquences centralisatrices des politiques d'expansion du système fédéral et les initiatives fédérales voulant uniformiser et absorber les systèmes éducatifs locaux ; et surtout avec l'intention de faire plier l'opposition des gouvernements et des éducateurs des Etats à tout projet centralisateur de l'enseignement » (Arnaut, 1998, pp. 17-18). Par la suite la fédéralisation a acquis un sens contraire, c'est-à-dire, décentralisateur, qui a eu comme fin « de cacher ou d'équilibrer un projet de décentralisation rejeté principalement par la direction nationale du SNTE » (p. 18).

Dans la tentative de fédéralisation décentralisatrice du Système Éducatif Mexicain, le SNTE a essayé de bloquer ce processus, ce qui a obligé la SEP à redéfinir et à interrompre à différents moments les réformes envisagées, générant alors une relation conflictuelle entre SEP/SNTE. Cette opposition est prévue de façons claire dans le gouvernement de Lopez Portillo (1976-1982) qui avait envisagé comme objectif prioritaire de sa politique éducative « l'amélioration de la qualité de l'enseignement, par le biais de la réforme de deux aspects cruciaux : le système de formation des enseignants (la transformation de l'enseignement normal et la création de l'Université Pédagogique Nationale) et le système de contrôle et d'évaluation du travail d'enseignant (la déconcentration administrative de la SEP) » (Arnaut, 1998, p. 267) affectant de cette façon le système de formation des enseignants et le contrôle technique et administratif du corps enseignant en service, dans lesquelles s'enracinent le pouvoir du SNTE.

Ceci a provoqué, dans une certaine mesure, la décentralisation politique du SNTE et de la SEP, et même si cela n'a pas réussi à contrecarrer la structure centralisée du SNTE, ni celle

² Par décentralisation Arnaut (1998) on comprend « le transfert du personnel, des écoles et des recours à ces services éducatifs, du gouvernement fédéral des Etats, au même temps que le gouvernement fédéral conserve et renforce ses facultés normatives sur l'ensemble du système éducatif national » (p. 17)

³ Le Syndicat National de Travailleurs de l'Éducation (SNTE) est l'organisation syndicale la plus importante du corps enseignant au Mexique. Il a été créé en 1944, est patronné par le gouvernement, et il se conforme, avec d'autres groupements syndicaux, comme une force de pression et de consultation, en accord avec des situations conjoncturelles, devant le Ministère d'Éducation Publique (SEP).

déconcentrée de la SEP, cela a conduit à la décentralisation de ses activités, à la fin des années 80, avec le gouvernement de Miguel de la Madrid, la décentralisation de ses activités (Arnaut, 1998, p. 274).

La signature de l'ANMEBN a été accompagnée de conventions ultérieures avec chacun des gouvernements étatiques (quelques uns d'entre eux ont signé en même temps des accords avec la SNTE) et par la suite il/elle a été renforcé avec la réforme à l'article 30 de la Constitution et avec la promulgation d'une nouvelle Loi Générale d'Education.

Quelques auteurs ont évoqué que la politique de décentralisation, a eu, dans certains cas, une orientation plus centralisatrice que décentralisatrice (Arnaut, 1998 ; Zorrilla, 2002) comme cela a été le cas avec l'essai de décentralisation des enseignements et des directeurs d'éducation normale qui dépendaient des gouvernements des Etats, tout comme les sections étatiques de SNTE et les syndicats des enseignants étatiques.

C'est important de mentionner que les enseignants des systèmes fédéraux et étatiques s'étaient caractérisés pour avoir des différentes idéologies puisqu'ils dépendaient d'instances directrices différentes (Arnaut, 1988, p. 283). D'une part, les enseignants fédéraux s'étaient formés en institutions progressistes ou de gauche et réalisent leur travail dans des espaces éloignés de leurs autorités immédiates, ce qui leur a donné une plus grande liberté face au milieu social dans lequel ils travaillaient et face aux autorités éducatives. D'autre part, les enseignants étatiques, s'étaient formés en écoles normales des Etats, et étant plus près de leurs autorités immédiates et supérieures, avait fait qu'ils jouissaient de moindres libertés (p. 284-285). Ceci avait placé les enseignants fédéraux et les étatiques dans une relation de contestation et de contrôle pour les emplois, ainsi qu'avec les institutions.

Nous présentons à la suite une analyse plus détaillée de quelques déclarations discursives de l'ANMEBN, afin de voir la place qu'occupe l'enseignant dans le discours de cet Accord. Du point de vue du devoir être, l'enseignant acquiert, dans l'accord, un rôle héroïque, que nous pouvons distinguer dans l'exposé des antécédents de cet accord après l'exposé des réussites du système éducatif dans les sept décennies qui l'ont précédé :

On a généraliser le bénéfice de l'éducation primaire, on a réalisé de véritables croisés de l'alphabétisation qui ont soutenus les premières lectures dans presque tous les coins du pays, on a construit des dizaines de milliers d'écoles (ANMEBN, 1998, p. 308).

Dans cet exploit éducatif correspond un énorme mérite qui revient au corps enseignant national. Les enseignants mexicains du XX^e siècle ont laissé une marque de leur dévouement, de leurs connaissances et de la noblesse de leur travail. L'enseignant a été- et devra être encore- le protagoniste de l'œuvre éducative du Mexique moderne (ANMEBN 1988, p. 309). (Soulignements de l'auteur).

Nous voyons, donc que, comme l'enseignant est nommé comme un élément central dans la réforme éducative, défini, dans la citation précédente, comme un personnage de « croisades », comme un être « dévoué » « connaisseur » et « noble » dans son travail. Mais il conviendrait de se demander à quoi se réfère l'accord avec « l'œuvre éducative du Mexique moderne », et par rapport à cela, quelle est l'idée du type d'enseignant attendu pour être en accord avec cette modernité.

Nous remarquons que dans l'accord on essaye de contextualiser l'enseignant en référence au Mexique moderne et au « nouveau millénaire » (p. 309), ou, en même temps qu'on lui accorde la tâche de fortifier l'identité nationale, on lui demande d'être un agent de modernisation. Nous revenons encore une fois non seulement par rapport à la culture du Mexique comme nation, mais aussi qu'on lui propose d'aller plus loin, avec l'ouverture de portes culturelles du monde contemporain. Parle-t-on alors d'un enseignant comme d'un missionnaire de la modernité ?

Pour atteindre les objectifs de l'ANMEBN, on a envisagé la réorganisation du système éducatif, la reformulation des contenus et des matériaux éducatifs, la revalorisation sociale de la fonction du corps enseignant (p. 312), dans laquelle l'enseignant occupe une place significative, puisqu'on le mentionne comme « Le protagoniste de la transformation éducative » (ANMEBN, 1998, p. 323).

Dans l'Accord on explicite la constitution d'un système étatique pour la formation de l'enseignant, qui articule les efforts et les expériences des différents niveaux de formation des enseignants, depuis l'éducation initiale, l'actualisation, la formation, et la recherche (ANMEBN, 1998, p. 324). Dans celui-ci on envisage une formation initiale, dans laquelle « l'enseignant aura les bases pédagogiques suffisantes pour être flexible et apte face aux changements de son marché du travail et, à la fois, capable d'acquérir l'approfondissement nécessaire dans le domaine de son intérêt principal » (p. 324). De même, il y aura une réforme curriculaire afin d'éviter l'énorme dispersion des actuels plans d'étude et, par contre, de former l'enseignant dans la maîtrise des contenus de base. De cette façon on « orientera les

enseignants vers l'apprentissage continu et indépendant et vers une observation intense et une pratique dans la salle de classe » (p. 324).

Les points précédemment exposés viennent constituer des lignes d'action qui devraient postérieurement s'insérer dans la re-conception et la création de programmes de formation initiale d'enseignant des écoles normales qui à leur origine ont été examinées comme propositions intégrées, et plus tard, se sont divisés en propositions parallèles: la licence en Éducation Plan 1994 (LE'94) de l'Université Pédagogique Nationale (UPN) et le Programme national pour la formation permanente des enseignants de l'enseignement de base en exercice (PRONAP), desquelles nous présenterons une description dans les paragraphes suivants, car ils font partie de la scène des sujets de notre recherche.

4.4. La scène : La Licence en Education Plan 94 (LE94)

L'Université Pédagogique Nationale est définie dans son Décret de Création (1980) comme une institution publique d'éducation supérieure, en qualité d'organisme déconcentré du Ministère d'Education Publique (UPN, 1980). Il établit parmi ses finalités de fournir, développer et orienter des services éducatifs de type supérieur dirigés vers la formation de professionnels de l'éducation en accord avec les nécessités du pays, ce qui développe à travers les fonctions principales d'enseignement de type supérieur, la recherche scientifique en matière éducative et des disciplines connexes et, la diffusion de connaissances en rapport avec l'éducation et la culture en général.

Les services qu'offre l'Université Pédagogique Nationale, se développent à travers les 77 Unités distribuées dans les 32 Etats de la République, certaines d'entre elles opèrent à leur tour avec des campus qui dépendent directement des unités.

A ses débuts, l'université a offert des programmes de formation pour la remise à niveau des enseignants d'éducation primaire. Dans le système éducatif la remise à niveau professionnel apparaît à partir de la réforme de 1984 qui établit le baccalauréat comme préalable obligatoire pour entrer à l'école normale. Avec elle, la formation initiale des enseignants acquiert le niveau de licence, c'est-à-dire un degré académique de niveau supérieur. Cela a impliqué que diverses institutions formatrices d'enseignants conçoivent et mettent en oeuvre des licences visant à « niveler » les enseignants en service qui n'avaient pas

un diplôme d'études avec le niveau de licence, et leur accorder avec cette étude le degré de licence. En principe l'UPN gère la licence en Éducation Préscolaire et en Éducation Primaire (Plan 1975) qui était proposée par la Direction Générale Qualification et Amélioration Professionnelle du Corps enseignant, en absorbant les enseignants déjà inscrits avec elle.

Postérieurement l'université décide de concevoir sa propre licence, la licence en Éducation de base, (Plan 1979). Cette licence est conçue en modalité à distance. Dans sa conception curriculaire les cours sont divisés en secteurs (d'intégration verticale et d'intégration professionnelle) et ont comme axe la pratique enseignante et la réflexion sur cette dernière. Celle-ci sera un élément fondateur et central dans la conception des licences de remise à niveau de l'université. Elle intègre aussi la matière « Pédagogie de la pratique enseignante » et elle propose que toutes les matières soient articulées à celle-ci. De manière égale on incite que les conseillers à aller dans les écoles pour connaître la pratique enseignante des enseignants, à adopter la configuration de cercles d'étude et la recherche participative, en prenant comme référence les apports de Freire. De manière égale on propose, vu qu'il s'agit d'une modalité à distance, l'apprentissage au moyen de l'autoformation.

En dépit d'un nombre d'inscriptions important d'enseignants à ce plan d'études, en réalité peu ont été diplômés étant donné les hauts niveaux d'abandon des études. Un des aspects qui a favorisé l'abandon a été que nous sommes partis de l'hypothèse que tant les enseignants comme les élèves auraient les capacités de travailler de manière autodidacte, ceci ne s'est pas produit toutefois ainsi. Un conseiller du programme l'exprime de cette manière : « nous avons établi la discipline pour les conseillers et les étudiants, dans le travail intellectuel permanent systématique, et alors nous avons affaibli cette modalité » (O3, 1155:1157), parce que d'une part, ni les conseillers ni les élèves ont été habitués au travail autodidacte, et d'autre part, le travail s'est centré plus dans le travail intellectuel que dans la pratique.

En 1985 on a conçu la licence en Éducation Préscolaire et Éducation Primaire dans la modalité semi-scolarisée (Plan 1985), qui a été construite en partie par la demande du système éducatif qui, dans une nouvelle période gouvernementale, une nouvelle période de six ans, à solliciter l'institution pour élaborer un nouveau plan d'étude. Ce plan d'étude a inclus dans sa conception une modalité mixte : semi-scolarisé et à distance. Toutefois, la modalité à distance a tendu à disparaître dû au fait que, tout comme dans la licence précédente, « il n'y a pas eu une recherche plus profonde, entre l'expérience qu'on avait du fait que beaucoup d'étudiants

s'en allaient parce qu'ils n'avaient pas l'habitude de travailler en autonomie » (O3, 1241:1244).

Une autre licence, la licence en Éducation Préscolaire et Éducation Primaire, est conçue pour le milieu Indigène (Plan 90) laquelle, comme son nom l'indique, est faite pour former des enseignants au service de l'Éducation Indigène des différents groupes ethniques qui sont localisés dans le pays.

D'après Constantino (2001), à partir de la Licence en Education du Plan de 1979 on a offert au corps enseignant une option favorisant l'autoformation (p. 43). Dans l'analyse sur le haut niveau d'abandons à ce premier programme, l'auteur mentionne qu'on a eu une conception équivoque de l'enseignant en service, car loin de ce qu'on avait prévu, celui-ci manquait d'habiletés de base pour le développement de ses études de licence. Un autre facteur qui paraît important de souligner, est que « l'autoformation était une innovation que rejetaient les enseignants en service habitués à des processus éducatifs dans lesquels quelqu'un dirige leurs intérêt cognitifs, comme ils le font avec les enfants » (p. 44).

Postérieurement à 1985, est apparue la licence en Éducation Primaire, et la licence en Éducation Préscolaire, Plan 85, LEPEP 85, qui a été mise en application dans la modalité semi-scolarisée, et a été l'antécédent de la Licence en Education Plan 1994 (LE'94) qui apparaît comme projet stratégique du Fond pour Moderniser l'Education Supérieure (FOMES).

4.4.1 Moment constitutif. « Reformulation curriculaire des Licences pour des Enseignants en Service »

La Licence en Education Plan 94 découle d'un travail associé, qui a intégré tant des universitaires de l'Université Pédagogique Nationale de l'unité central (UPN-Ajusco), que des universitaires des différentes unités qui la composent.

Dans un premier temps, elle apparaît comme une adéquation curriculaire à la Licence en Education Préscolaire, et en Éducation Primaire, Plan 85, qui avait déjà subi quelques modifications curriculaire préalables et avait été formulé comme le Programme de Reformulation curriculaire des licences pour les enseignants en service (UPN, novembre, 1993). Dans ce programme on propose de :

reformuler le plan d'étude de ces Licences, vu le nouveau modèle d'éducation, les compétences pour le professorat [...] et les responsabilités qu'acquiert l'UPN dans le processus de modernisation éducative.

On essaye d'élaborer un diagnostic du développement des licences, dans ses problématiques et succès, et on propose une série de référents pour la proposition curriculaire, pour permettre, non seulement de réaliser des ajustements aux contenus, mais aussi de remettre en question les programmes de façon plus profonde, considérant le profil actuel des professeurs, une conception intégrée de la pratique enseignante, l'expérience et les résultats obtenus, entre autres (UPN, 1993, novembre).

De là, on travaille sur ce qui sera appelé la « Stratégie de programme de travail pour la reformulation curriculaire des licences qu'offre l'UPN aux professeurs d'éducation en service » (UPN, 1994, janvier) dans laquelle on propose un plan de travail de janvier à décembre de la même année, en essayant d'insérer les unités dans une équipe de conception curriculaire, comme on peut voir dans la convocation suivante :

On convoque la Communauté académique pour la construction associée d'une licence capable de répondre aux défis actuels auxquels fait face l'exercice du corps enseignant national et qui sauve les apports de la culture pédagogique au travers d'un processus progressif et socialement valable de la formulation de modèles, de plans, de programmes, de moyens et de stratégies curriculaires (UPN, rapport 1994, janvier).

Une description plus précise du développement de ces activités est exposée dans le document Stratégie pour la reformulation des licences pour les enseignants en service (UPN, 1994, février) dans lequel on décrit la conformation d'un Groupe de conception curriculaire, avec 10 conseillers d'Ajusco et 14 conseillers situés dans les 14 zones du pays, et on présente de façon détaillée l'élaboration du Plan d'études pour le 19 Mars de la même année, des programmes indicatifs pour le 23 Avril, de la conception des cours pour le 18 juin et l'impression, l'édition, la distribution des matériaux d'étude pour la fin août, tout cela en un laps de temps de six mois, puisqu'on supposait que l'opération de la licence débiterait en septembre de la même année.

C'est important de mentionner que le développement du processus de reformulation des licences, qui découle d'une conception d'un nouveau plan d'études de la licence, auquel

s'a consacré des grands efforts institutionnels, au niveau national et régional, n'a pas été exempt de conflits et de remises en questions, car il a existé, de la part de certains universitaires et certaines unités, une critique sur les conditions dans laquelle s'est développé ce processus sur lesquelles nous présentons quelques éléments d'un document de travail élaboré par des conseillers de la Zone II de l'équipe de conception. Les principales remises en question ont tourné autour du fait qu'il a été initialement formulé comme si, en dehors de la re-conception d'une licence, on ne clarifiait pas que c'était la conception d'une nouvelle licence; il s'est manifesté une méfiance devant la hâte dans laquelle on effectuait le processus, sur les intentions que celle-ci obéisse à des conjonctures politiques, sur le manque d'une consultation démocratique aux étudiants, et sur la nécessité de prendre en considération les expériences préalables (Upn-Zona II, s/f.).

Ce qui est clair, c'est que le processus de conception curriculaire a inséré de manière active des universitaires tant de l'unité centrale que des unités distribuées dans le pays, et il s'est formé, non seulement un espace de conception curriculaire et de reconstitution du contexte de modernisation éducative, formulé dans l'ANMEBN, mais aussi cela a été un moment d'une « re-fondation » de l'Université Pédagogique Nationale, qui, à partir de ce moment, redéfinira son insertion dans le domaine de la formation enseignante au niveau national et sa relation avec les différents acteurs éducatifs. Il est important de mentionner qu'à l'heure actuelle, il a été mis en discussion le fait que l'Université Pédagogique Nationale assumerait le programme d'actualisation d'enseignants du Système Éducatif mexicain, mais celui-ci s'était finalement conformé comme un programme dépendant du Ministère d'Éducation Publique, comme on verra plus loin, avec le Programme national pour la formation permanente des enseignants de l'enseignement de base en exercice (PRONAP).

4.4.2. La proposition curriculaire

Enfin, on présente le Plan d'Études de la Licence en Éducation Plan 94 (LE'94), dans lequel on formule comme objectif de :

Transformer la pratique enseignante des professeurs en service à travers l'articulation d'éléments théoriques et méthodologiques, avec la réflexion

continue de leur travail quotidien, en projetant ce processus vers l'innovation éducative et vers la concrétisant dans leur cadre particulier d'action (UPN, 2001, p. 17).

Le plan d'études se compose de deux secteurs, l'un commun et l'autre spécifique. Dans le premier sont inclus les cours que devront prendre tous les enseignants, puisqu'il a comme but de donner un caractère national à la formation professionnelle des enseignants pour rendre propice l'analyse, la réflexion et la transformation de la pratique enseignante » (UPN, 1995, p. 5). Ce secteur contient l'Axe Méthodologique et trois lignes de formation : psycho-pédagogique, domaines de la pratique enseignante et socio-éducatif, lesquelles sont articulées verticalement et horizontalement, par rapport aux dimensions de la pratique enseignante : sujets, contenus et contextes. L'Axe Méthodologique a été constitué par les cours qui vont d'une reconnaissance, d'une analyse, d'une recherche et d'une contextualisation de la pratique enseignante, à la formulation, l'application et l'évaluation d'un projet d'innovation.

Les contenus du Secteur spécifique font référence aux situations éducatives que les professeurs-élèves développeront dans leur centre de travail, en intégrant des cours différentiels pour chacune des fonctions (préscolaire, primaire, gestion et intégration éducative). A son tour, ce secteur offrait aux régions ou aux localités de mettre en œuvre la LE'94 en accord aux particularités et aux nécessités de formation propres, c'est à dire que les cours pourraient varier en fonction de cela.

4.4.3 Stratégies

Préalable au début du programme, les élèves qui sont nommés des « élèves-enseignants » comme étant des enseignants dans l'exercice de leur pratique enseignante et à la fois élèves du dispositif pédagogique, suivent un cours propédeutique. Celui-ci a pour but d'introduire les élèves au Plan d'Études, au modèle de formation et aux modalités d'étude. Aussi ce cours les oriente vers les ressources que l'université leur offre.

Le plan d'études propose trois modalités d'études: semi scolarisée, à distance et intensive. À la UPN on développe seulement les deux premières. Dans ces modalités on utilise une conception qui est que la connaissance se construit socialement mais que

l'appropriation de cette dernière se réalise sous forme individuelle. Le développement propose :

- Des situations d'apprentissage pour favoriser les apprentissages, qui sont : interaction et rétro alimentation en fonction des nécessités et des intérêts de chaque enseignant-élèves ;
- De favoriser, de la part du conseiller, le développement d'habilités communicatives (compréhension de lecture, expression écrite et orale), d'habilités intellectuelles (structurer des idées et réaliser des analyses), d'habilités d'attitudes (responsabilité envers le travail individuel et en équipe, collaboration dans l'organisation du travail en équipe) entre autres ; et
- Une offre de matériaux didactiques pour chaque cours, en classant les matériaux d'étude de façon globale, qui introduisent aux étudiants et au conseiller dans un dynamique de travail ensemble dans la licence, et de façon spécifique, qui s'emploient pour le développement de chaque cours. Ces derniers seront réglés par un Guide de l'étudiant, une Anthologie de Base et une Anthologie Complémentaire.

4.4.4 Acteurs

Les universitaires de l'Université Pédagogique Nationale peuvent être permanents, sous contrat, à temps complet, à mi-temps ou à temps partiel. Leur entrée dans l'institution se fait au travers de la Commission Académique (CAD) qui en décide en suivant le caractère normatif du Règlement Général de Travail de l'UPN (UPN, 1983 et l'Accord N°31 des fonctions de la CAD (SEP, 1979, juin) qui développe un processus de sélection académique au moyen de concours.

Les universitaires qui travaillent actuellement à l'UPN ont une formation professionnelle hétérogène. On peut distinguer deux origines formatives dominantes qui caractérisent une dynamique de tension de groupes académiques dans l'institution : universitaires et normalistes.

Pour Arnaut (2004), l'UPN est « une institution hybride où se rencontre diverses traditions académiques » (p. 11), mais c'est justement cette diversité, avec l'accroissement des conditions pour rechercher la professionnalisation, maintenant la licence, qui a contribué « à ouvrir l'éducation normale à l'influence d'autres traditions formatives » (p. 11). Toutefois pour Medina (2002), avec les différences formatives d'« universitaires » et de « normaliens » dans le domaine de la formation enseignante ce qui paraît être en jeu, au-delà de ses intérêts

souvent de survie, c'est « un processus partagé entre universitaires et « normaliens » : l'enseignement comme travail est interrogé » (p. 4).

Ces différences formatives des universitaires ont entraîné, qu'à l'intérieur de l'institution se sont formées des visions et des pratiques qui ont été appelées normaliens et universitaires, ainsi que la détermination de différents types de relation avec les élèves-enseignants.

La LE'94 est destinée à des enseignants en service, en reconnaissant qu'ils ont une conformation hétérogène quant à leur exercice professionnel, à leurs antécédents académiques, à leurs diverses habitudes et habilités d'étude et à leur situation pédagogique et socioprofessionnelle. Comme conditions pour entrer en licence on demande d'« être maître en service dans les niveaux éducatifs de préscolaire et primaire » et de « réaliser des fonctions d'enseignement, de technicien- pédagogiques, d'administratifs ou d'appui dans les écoles publiques d'éducation préscolaire ou primaire, dans des écoles unitaires (qui ont seulement un professeur pour plusieurs niveaux scolaires) ou d'organisation complète (qu'ont des professeurs pour tous les niveaux scolaires) » (UPN, 2001, p 17).

4.5. La scène : le Programme national pour la formation permanente des enseignants de l'enseignement de base en exercice (PRONAP)

Comme nous avons précédemment vu, le Programme national pour la formation permanente des enseignants de l'enseignement de base en exercice (PRONAP) apparaît dans le cadre des politiques éducatives des années quatre-vingt-dix.

Son antécédent immédiat a été le Programme Émergent d'actualisation du Corps enseignant (PEAM), qui a été formulé dans l'ANMEBN avec « le but de fortifier à court terme les connaissances des enseignants et de contribuer à l'exercice de leur fonction ». Plus tard, le 15 mai 1994, le Ministère d'Éducation Publique (SEP) et le Syndicat National de Travailleurs de l'État (SNTE) établissent les critères pour la création du PRONAP, et en janvier 1995, signent un accord d'exécution et de suivi de ce dernier (OEI, 2002).

Le 4 juin 1994 est créé l'Unité de normativité et de Développement pour l'actualisation, Qualification et le Dépassement Professionnel d'Enseignants (UNyDACT),

rattaché au Sous-secrétaire d'Éducation du Secrétariat d'Éducation Publique afin de régler et de développer le PRONAP, d'analyser et de se prononcer sur les programmes pour leur application au niveau national, ainsi que sur les programmes d'application étatique ou régionale. Dans les entités fédératives, l'opération du PRONAP est restée à charge de l'Instance Étatique d'Actualisation (IEA), organe dépendant du Ministère d'Éducation

4.5.1. Compétences et objectifs

Avec le PRONAP on a l'ambition d'actualiser les enseignants dans les contenus et les procédures, d'élever leur niveau épistémique, de suggérer de nouvelles méthodologies et propositions didactiques et, surtout, de les aider à récupérer leurs expériences enseignantes et leurs attitudes à ce sujet (SEP, 1996, mai). Ce programme promeut la formation des compétences suivantes:

- Maîtrise de connaissances disciplinaires.
- Compréhension des modèles et contenus des plans et programmes d'étude.
- Maîtrise de méthodes d'enseignement et de ressources didactiques.
- Reconnaissance de l'expérience acquise, de la réflexion, du travail collectif, de l'application de connaissances et la recherche de solution à des problèmes concrets.
- Connaissance des processus de développement de l'enfant et de celui de l'adolescent et son lien avec les processus d'apprentissage.
- Etude et analyse des relations internes des institutions scolaires et de son lien avec les parents d'élèves et la communauté.
- Connaissance des caractéristiques et du développement de la politique éducative en vigueur (SEP, 1996 mai).

Le PRONAP a aussi la prétention que l'enseignant intègre la réflexion et la reconnaissance des problèmes dans la prise de décisions, ainsi que la promotion d'attitudes. On désire créer de nouveaux espaces de formation des enseignants. Il est souligné par exemple, l'importance du travail dans des groupes d'actualisation, dans des collectifs d'actualisation, dans lesquels se reconnaissent les problèmes, les idées et les obstacles, pour la prise de décisions et pour l'application dans la pratique de l'enseignant (SEP, 1996 mayo).

4.5.2. Stratégies

Le PRONAP se définit comme une instance de formation non simplement administrative et bureaucratique, mais comme une instance qui peut formuler des stratégies de politique académique. En promouvant des modalités de formation flexibles, dans le cadre de l'actualisation, il intègre des éléments tels que le travail des enseignants qui se réalise de façon individuelle ou dans des équipes de travail ; le développement d'activités semi-scolarisées qui part des besoins des enseignants, en disposant de « l'appui » d'un conseiller ; la promotion de l'assistance à des événements académiques ; et l'intégration d'une évaluation normalisée (SEP, 1996, mai). La réalisation du programme se réalise sur la base des modalités suivantes:

Cours Nationaux d'Actualisation (CNA), qui est une modalité ayant pour but de consolider chez les enseignants et les enseignantes un haut niveau de spécialisation dans l'enseignement de leurs matières. Dans ces cours on fait en sorte que le professeur puisse choisir la manière et le temps nécessaires pour son développement, ce qui peut prendre de 190 heures à deux années. En s'inscrivant à chacun des cours l'enseignant reçoit un Paquet Didactique (Guide d'études, qui inclut un guide d'autoévaluation et un livre de lecture), avec les Plans et les programmes d'étude en vigueur, ainsi que des matériaux d'appui au travail des enseignants.

L'évaluation de ces cours est effectuée au moyen d'examens au niveau national. L'accréditation de ces derniers (pour lequel ils ont trois opportunités), permet à l'enseignant d'obtenir, par l'intermédiaire du programme Carrière Magistérielle, des améliorations du point de vue économique.

La Carrière Magistérielle est un système de stimulants économiques qui se formule en termes de promotion horizontale ayant des répercussions sur le salaire. Les enseignants prennent part à ce système de manière volontaire et individuelle et ont la possibilité de s'incorporer ou d'être promu s'ils répondent aux conditions et conformément à ce qui est indiqué dans les indications normatives. Il a parmi ses objectifs la tâche de contribuer à élever la qualité de l'éducation, en reconnaissant et en stimulant la tâche des meilleurs professeurs ; de même, il renforce l'intérêt pour l'actualisation et le dépassement permanent de ce qui est

enseigner ; il promeut l'enracinement et la vocation des maîtres et il soutient les professeurs que présentent leurs services dans des zones de bas niveaux de développement, des faibles services éducatifs et à ceux qui travaillent avec des élèves qui requièrent une plus grande attention (SEP. Commission Nationale SEP-SNTE de Carrière Magistérielle, 1998, p 4).

Les assistants des Cours Nationaux d'actualisation sont coordonnés par les Centres d'Enseignants. L'enseignant a l'option de prendre des assistants, ou d'étudier à son propre compte.

Dans un document du PRONAP sur l'évaluation que font les enseignants des examens des Cours Nationaux d'actualisation (SEP, 1997, avril), on mentionne qu'à partir des « dialogues informels avec des enseignants », on constate que ceux-ci font face aux examens à partir de trois possibilités:

- Un véritable intérêt pour créditer et vérifier les études qu'ils développent depuis qu'ils ont obtenu leur « paquet » didactique.
- L'attente de l'annonce de l'examen, pour projeter et programmer l'étude du cours dans lequel ils se sont inscrits.
- L'occasion de prouver ses possibilités de succès en s'aidant principalement de son intuition et de ses connaissances préalables (SEP,

Aux résultats des examens d'accréditation du PRONAP, on observe que, de 934.178 enseignants inscrits durant trois années, seulement 14% ont réussi ces examens. Il reste des doutes : si ces cours ont réellement un sens pour les enseignants par rapport à leurs pratiques ; si les cours promeuvent, comme on le pose, des capacités pour apprendre en autonomie, et finalement, si ceux-ci répondent aux nécessités et intérêts de formation des enseignants, ou seulement à des buts pratiques par rapport à la Carrière Magistériel.

L'impact de ces cours dans la formation des enseignants est variable. Du point de vue des enseignants ceux-ci influencent peu leur formation comme enseignants, et ils sont plus en rapport avec les nécessités d'atteindre des améliorations de promotion dans la Carrière Magistériel, de leur salaire. Pour obtenir l'accréditation, on peut assister à des cours promus par les Centres d'Enseignants, qui s'attachent régulièrement au développement du Guide pour le Cours, ou on peut étudier par la voie de l'autoformation. On ne réussit pas à former des équipes d'étude dans tous les cours, une grande partie des enseignants effectuant l'étude de manière individuelle ou en équipe. Toutefois beaucoup d'enseignants présentent les examens

sans utiliser les matériels d'études ou sans avoir été préparé pour ces examens, mais apparemment ceci n'empêche pas les enseignants de passer ces examens, comme nous le voyons dans le récit suivant:

Le premier cours auquel je me suis inscrit dans le PRONAP... c'était en 96, ils m'ont donné mon enregistrement, ils m'ont donnée le paquet... et je les ai gardés... [et sans étudier il a passé l'examen]... j'ai passé l'examen et j'ai obtenu 98 points sur 100 (Lugo, 994:1003).

Ce même maître, par ses résultats favorables à l'examen a été invité à être conseiller des cours nationaux pour les années suivantes. Cet examen est constitué comme un système régulier de recrutement de conseillers pour les cours nationaux.

Les cours étatiques d'actualisation opèrent comme points de liaison entre les Centres d'Enseignants et leurs utilisateurs, les enseignants et les directeurs de leur secteur d'influence. Dans ces derniers on promeut des activités d'étude liées aux problèmes de l'enseignement et à l'utilisation de matériaux éducatifs, en s'occupant des nécessités étatiques et régionales. Pour la conception et la réalisation de ces cours les États ont une marge d'action relativement grande, puisque à partir de là ils peuvent concevoir et formuler des propositions de thématiques. Toutefois, avant de mise en place, les cours conçus dans les états doivent disposer de l'approbation des autorités nationales.

Les Ateliers Généraux d'actualisation sont des cours obligatoires pour tous les enseignants au niveau national et sont conçus au niveau national. Ils ont comme objectif de:

promouvoir la connaissance profonde des ressources éducatives, favoriser la planification de classes, produire la création de stratégies de travail enseignant et stimuler la réflexion et l'analyse des problèmes éducatifs significatifs dans le contexte de travail des enseignants engagés (SEP, 1996, mayo).

Dans ces ateliers on suppose, en réunissant des directeurs, du personnel technique pédagogique et des enseignants, l'échange d'expériences, la réflexion et les problèmes du groupe et de l'école, que l'enseignant ait une « disposition à travailler de manière autonome avec un groupe de ses camarades » (Martínez, 1997, p 15).

Ce qui attire l'attention c'est que le travail dans ces ateliers est largement déterminé par le Guide de travail qui leur indique ponctuellement les activités qui doivent être effectuées et qui met l'accent sur le caractère obligatoire de l'assistance, ce qui produit des résistances

chez les enseignants qui se montrent - selon leurs expressions propres - comme « étant passif », « aller à contre-courant », « être maintenus en silence », entre autres.

Les Centres d'Enseignants sont peut-être, parmi les espaces que le PRONAP offre, ceux qui intègrent le plus d'éléments qui favorisent des processus auto formatifs. Par leur biais, on rend opérationnelles les actions du PRONAP dans les États et on relie ces actions avec les acteurs, les ressources, les instances engagées et les politiques éducatives initiées en vue de l'actualisation.

Les Centres d'Enseignants sont définis avec une orientation académique, dans laquelle ses quatre coordinateurs (général, universitaire, de gestion et de bibliothèque) sont organisés de manière associée, et parmi ces actions on trouve celles de conseils, d'organisation des événements académiques, de promotion de la consultation et de l'utilisation des ressources de la bibliothèque, de la phonothèque et de la vidéothèque, des salles de classe périphériques (c'est-à-dire, des salles de classe prêtées par d'autres écoles ou dépendances), de promotion de la collaboration institutionnelle et de réalisation des campagnes de communication sur les activités et les services, ainsi que de maniement et d'utilisation des ressources technologiques dont ils disposent. La réalité, c'est que les ressources dont disposent les Centres d'Enseignants, tant matérielles que personnelles, sont très limitées. Ils disposent d'un budget vraiment petit et donc insuffisant pour faire face aux dépenses des Centres.

4.5.3. Acteurs

Pour soutenir les Cours Nationaux d'Actualisation du PRONAP on dispose aussi de « conseils » aux enseignants, pour donner « un processus qualifié d'accompagnement et d'interlocution pour l'étudiant autodidacte qui permet à celui-ci de lever des doutes, de vaincre des obstacles, de faire face et de socialiser ses idées et ses expériences et, surtout, de valoriser et de modifier positivement ses stratégies d'apprentissage » (SEP, 1996, mai, p. 22). L'intentionnalité est soulignée, au moins dans le discours, de promouvoir la figure d'un conseiller accompagnant, mais cette fonction paraît s'accomplir plus comme une procédure que comme une médiation qui implique des interactions complexes, donc, d'une part, tous les intervenants n'ont pas une claire notion de l'accompagnement, et d'autre part, on suppose que

le maître possède des habilités pour l'autoformation ; c'est-à-dire qu'on prescrit comme condition pour participer le fait d'avoir une disposition qu'en général ils n'ont pas

Toutefois, les Centres d'Enseignants ne comptent pas sur des conseillers permanents ou sur une équipe de conseillers assignés au Centre. Souvent son personnel se réduit aux coordinateurs du Centre (bien qu'on ne dispose pas toujours des quatre coordinateurs) , sur lesquels généralement repose une grande partie de la réalisation des activités du centre, non seulement en ce qui concerne l'organisation, mais aussi pour le travail académique. On compte aussi avec une ou deux personnes d'appui, comme peuvent être la secrétaire et le responsable du ménage. Les conseillers sont généralement des enseignants d'autres secteurs ou d'institutions éducatives, qui sont normalement présents dans les centres pour accomplir des fonctions ponctuelles comme la réalisation d'assistantats pour les cours nationaux ou la réalisation de cours étatiques, entre autres. Ces conseillers reçoivent un paiement symbolique. Pour cette raison, la contribution des conseillers aux Centres d'Enseignants peut être définie comme volontaire. Comme nous l'avons vu plus haut, beaucoup d'entre eux, sont des maîtres qui ont obtenu les notations les plus hautes dans les examens nationaux.

Les destinataires des actions du PRONAP, dans certains cas aussi appelés « utilisateurs », sont, comme nous l'avons mentionné précédemment, des enseignants du primaire, du personnel d'appui technique pédagogique et des directeurs d'écoles.

Le type de formation qu'on ambitionne d'encourager chez les enseignants, intègre dans certains espaces des Centres, des éléments qui sont centraux pour favoriser l'autoformation, comme par exemple : la promotion du développement d'habilités pour l'étude autonome, l'accompagnement, et la combinaison du travail individuel et dans des groupes d'enseignants, entre autres.

Nous avons présenté dans ce chapitre la contextualisation de la formation des enseignants au Mexique, et en particulier des enseignants interviewés dans cette recherche. Comme nous l'avons mentionné, dans les dispositifs LE'94 et PRONAP, nous avons trouvé la promotion des pratiques autoformatives, mais aussi l'existence d'obstacles sérieux pour leur mise en pratique. Dans le chapitre suivant, nous présentons une analyse de la formation des enseignants mettant en oeuvre des pratiques autoformatives.

CHAPITRE 5. RECONSTRUCTION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS COMME DOMAINE DE PRATIQUES

Introduction

Dans ce chapitre nous présentons une analyse des processus de formation des enseignants qui se développent dans le sénaire éducatif. Nous distinguons que dans beaucoup de cas les enseignants perçoivent leur formation comme un processus autoformatif, surtout pendant les premières années de service. Nous trouvons dans l'analyse, que la trajectoire de formation formelle des enseignants, développée à travers des modèles pédagogiques principalement hétéroformatifs, marque leur exercice professionnel une fois sorti de leur formation reçue à la normale. De la même façon nous trouvons des obstacles, mais aussi des possibilités pour l'autoformation.

5.1. Pratiques de formation d'enseignants en contexte institutionnel

Les enseignantes et les enseignants interviewés ont une perception d'eux-mêmes comme sujets qui ont assumé, soit de manière individuelle et/ou dans un ensemble avec d'autres pairs, la direction de leur processus formatif, fait qui paraît plus notoire au moment du début de leur trajectoire de travail. De cette manière, nous pouvons établir que, en termes d'auto-perception, il y a une reconnaissance des enseignants comme personnes qui sont passés, dans un plus grand ou plus petit degré, par un processus autoformatif. Cette reconnaissance peut renvoyer à la présence d'un élément identitaire des enseignants qui, dans leur insertion de travail, ont recouru à des pratiques auto formatives. Nous analyserons cet aspect, en reprenant le discours des enseignants, en prenant en considération différentes contraintes qui paraissent intervenir dans le développement de pratiques auto formatives, soit pour les favoriser soit pour les entraver.

Dans différents récits des enseignants et des enseignantes, nous trouvons quelques régularités qui suggèrent que les pratiques de formation sont mises en jeux liées à un ordre

discursif dans lequel elles imposent et marquent des chemins préexistants, qui facilitent ou entravent leur formation. Dans le présent chapitre nous analysons les pratiques de formation enseignante à partir de dimensions qui vont de ce qui est personnel, aux espaces d'interaction dans le cadre institutionnel, l'existence d'espaces de réflexion et de critique, ainsi que des préoccupations pédagogiques qui apparaissent tout au long de leur formation expérientielle. D'autre part, en prenant en considération le contexte actuel de la modernité, ou la postmodernité, nous avons inclus dans l'analyse des dimensions espace temporel, paradoxes de l'incertitude ainsi que de nouvelles formes identitaires et de contrôle de l'action individuelle ou collective des enseignants.

Dans le domaine de la recherche d'autoformation nous avons formulé comme outil pour délimiter les pratiques auto formatives, des concepts tels que habilités de pensée, compétences, entre autres. Giroux (1997) interroge l'application du concept d'habilité de pensée, puisqu'il indique qu'avec lui on a essayé « de naturaliser le terme critique par son utilisation répétée et imprécise, éliminant ainsi sa dimension politique et culturelle et sa potentialité analytique » (p. 53).

Un concept qui nous permet, dans le domaine de la formation d'enseignants, de déterminer les procédures et les dispositions des enseignants dans le domaine discursif, et par conséquent dans leur pratique, c'est celui de *habitus* défini par Bourdieu (1995) comme « un système socialement constitué de dispositions structurées et structurantes, acquis par la pratique et toujours orienté vers des fonctions pratiques » (p. 83). *L'habitus* ne se présente pas de manière transparente pour l'enseignant, car il est internalisé dans le cadre de la culture dans laquelle il est présent et d'une certaine façon il influe de manière importante dans sa formation et sa pratique enseignante.

Les références théoriques précédemment exposées, sont reprises par leur pertinence pour l'intelligibilité des pratiques de formation des enseignants d'éducation primaire, à la lumière des découvertes qui apparaissent et de leur pertinence dans l'explication du discours du champ de la formation d'enseignants.

Le processus de formation des enseignants est développé dans un espace socio historique complexe, dans lequel se croisent des trajectoires diverses, qui se déplacent à travers des espaces personnels, associatifs, familiaux, institutionnels, sociaux, pédagogiques et culturels. La trajectoire de formation des enseignants en soi n'est pas une trajectoire uniforme et linéaire, mais elle est marquée par des moments de flexion, par des déplacements ou

stagnations, par l'incertitude et la certitude, par des transits qui vont de ce qui est privé à ce qui est public, de ce qui est local à ce qui est global dans de multiples directions.

C'est dans ce caractère multidimensionnel du contexte de formation enseignante qu'on forme un ensemble de pratiques de formation, qui singularisent peu à peu l'action et l'existence des enseignants et marquent, le cas échéant, le développement de pratiques auto formatives, quelquefois de manière contingente et pour d'autres, de manière plus permanente.

Une des pratiques auto formatives plus connues ou diffusées, est attachée à l'autodidaxie. Ce concept est placé dans un pôle extrême du processus de formation (Albero, 1998b), puisque les pratiques de formation se développent dans un *continuum*, qui va de l'utilisation de pratiques liées à l'autodidaxie, en passant par des pratiques auto formatives, jusqu'à l'utilisation de pratiques hétéro formatives, dans un va et vient d'un pôle à un autre.

Comme il a été précédemment formulé dans le domaine de l'autoformation, on n'a pas développé de manière précise une conceptualisation des pratiques autodidactes, puisque la plupart des recherches dans le domaine de la formation sont centrées sur les pratiques hétéro formatives. Par exemple, Tremblay (2003) indique qu'on manque d'un vocabulaire et de référents qui permettent de les caractériser. Sans doute, ceci répond à une recherche limitée des pratiques réelles ou effectives, qui sont mises en jeu dans le processus formatif par les autodidactes et à la prédominance de recherche et de production théorique plus centrée vers des pratiques caractérisées comme hétéro formatives. Pour Tremblay (2003),

Tremblay (2003) propose que la définition d'autodidacte doit prendre en considération l'intention « d'une personne qui apprend beaucoup par elle-même » (p. 181). En tout cas, l'important est d'établir une distinction entre l'autodidacte, qui est considérée comme figure identitaire, et le concept de l'autodidaxie, comme pratique de formation dans laquelle la personne prend une direction importante dans sa formation. Cependant, il est important aussi de souligner que ni l'autodidaxie ni l'autoformation n'existent comme pratiques pures car, comme définitions, elles permettent de placer les pratiques de formation en rapport d'une plus grande ou plus petite intervention de la personne dans sa formation. La même chose peut être dite des pratiques hétéro formatives, puisque nécessairement elles conduisent d'une manière ou d'une autre à ce que la personne s'engage avec sa propre formation. Ainsi, au centre des deux, l'autoformation, peut être comprise comme un processus duquel, se trouve l'intention à l'intérieur de la personne, de prendre part à la direction de sa formation. Dans ce processus, la personne en formation recourt à des pratiques formatives, liées à l'autodidaxie et à la réflexion

des savoirs expérimentiels, ainsi qu'il est donné dans un cadre d'interaction avec d'autres et avec le monde socio culturel dans lequel il est inséré. Pour son analyse nous ferons usage du concept d'interaction formative, qui permet d'intégrer la dimension communicative comme une partie fondamentale du processus de formation.

Dans les paragraphes suivants nous essaierons de comprendre, à partir du discours des enseignants et des enseignantes interviewés, comment se développe leur formation à la lumière des pratiques auto formatives.

5.2. Aide aux enseignants

Certains enseignants rapportent que depuis leurs premières années, lorsqu'ils étaient étudiants de l'école primaire, et/ou par la suite en secondaire, ils ont trouvé dans l'institution scolaire un espace d'initiation à l'exercice de l'enseignement. C'est-à-dire, à certains moments de leur étape scolaire, ils ont eu à leur charge, en classe, la réalisation d'activités propres de l'enseignant, ceci s'est fait à demande express de leurs enseignants. Ces activités d'aide à l'enseignant représentent pour les enfants ou les adolescents une occasion formative, puisqu'elle permet le développement de leur pratiques naissantes d'enseignement, de même que le développement d'habiletés et de dextérités non attendues ou formulées dans le programme d'études formel. Dans le cas de l'enseignant Puig, nous pouvons apprécier ce fait dans la séquence suivante de déclarations :

Je me souviens que l'enseignante de CP avait une commission dans le syndicat, comme elle savait que je savais lire elle me les recommandait [les enfants]. Selon moi je donnais une classe (il rit)... Je prenais le livre que nous allions voir et je disais: « Ah, eh bien il faut faire ceci » [...] « Ah, eh bien commencez ici le petit chemin, que nous allons suivre, suivez le petit chemin et vous allez faire l' A ». C'est un des souvenirs que j'ai (Puig, 97:114). Je crois que depuis la première année, depuis que la maîtresse me mettait, qu'elle me laissait, c'est à ce moment là que j'ai aimé [être enseignant] (Puig, 156:15).

Il se détache de ces fragments, la perception qu'on a de l'enseignant qui assigne spécifiquement la tâche enseignante à l'élève. Ceci nous pouvons l'apprécier avec les expressions « elle me mettait », « elle me laissait » et « me les recommandait ». De manière égale cela remarque une décision nécessaire que devait prendre la maîtresse en choisissant

l'élève en particulier, auquel on pouvait confier, au moins temporairement, ses tâches enseignantes. Ceci impliquait à son tour, de lui donner sa responsabilité et son autorité sur le groupe.

Cependant, ce qu'il est intéressant de souligner, de ce fait, c'est la manière par laquelle Puig identifie que depuis un âge très précoce, se trouvant en CP, et par le fait de savoir lire, il avait été désigné par sa maîtresse pour se charger du groupe, non seulement pour les surveiller, mais aussi pour réaliser en effet, quelques activités d'enseignement, dans ce cas l'enseignement de la compétence communicative, lecto-écriture, en particulier de l'alphabet, à ses camarades de CP. On pense même que cette situation s'est produite depuis les premières classes, parce qu'on rapporte l'enseignement de la lettre A. Dans la même teneur, l'enseignant mentionne avoir fait usage du livre comme ressource didactique ainsi que le emploi d'une méthode pour l'enseignement « *quand on faisait des petits chemins pour apprendre les lettres* ».

Tout comme l'enseignant Puig, l'enseignante Lara évalue la pratique d'aide à sa maîtresse depuis son époque scolaire, de manière positive, mais dans ce cas elle le fait sans critiques. Dans les récits suivants, correspondants au CP, à la 5ème, Lara nous expose combien cette expérience est significative pour son auto-estime, sa socialisation et le « goût » pour aider ses camarades tout au long de sa trajectoire formative.

je me rappelle que... [ma maîtresse de primaire] me préférait de beaucoup parce que [moi] j'étais toujours très rapide et elle me disait, « aide X, parce que tu vois, il n'apporte jamais ses devoirs », « aide Y et Z », et ainsi, je me sentais bien en voyant que j'aidais mes camarades (Lara, 56:59).

Je sens qu'elle a rendu facile que j'aime aider mes camarades quand ils ne pouvaient pas ou quand elle s'occupait d'autres, qu'elle me disait « aide-la »

Et au collège c'était pareil parce que je me sentais très contente, parce que c'est en outre l'âge dans lequel tu te sens bien parce que, les plus beaux, ceux pour qui toutes les filles se battent, venaient chez moi, parce que je leur enseignais, et je leur disais comment travailler les mathématiques, parce que l'enseignant ne nous expliquait pas, ou bon, à cause de cette crainte qu'ils avaient de lui, les autres, ils ne la comprenaient pas.

Et à l'Ecole normale, j'ai toujours été de ces personnes à qui les autres allaient toujours demander, quand ils avaient un problème [...] quand ils avaient besoin de moi, cela me faisait sentir bien, je voyais qu'aider les autres

c'est donc très beau eh bien, dans notre profession je sens que cela c'est le principal, aider les autres. (Lara, 683:704).

Dans le cas de la maîtresse Lara le fait de désigner la tâche d'aide à l'enseignant est plus en rapport avec l'appui à d'autres camarades. Cette tâche elle l'effectuait, explique-t-elle, à la demande de son enseignante pour s'occuper d'autres enfants, qui « *ne pouvaient pas* », qui « *ne comprenaient pas* », et par conséquent, elle ne pouvait s'occuper d'eux ou avait besoin d'aide pour le faire. Toutefois, nous voyons que l'idée reste implicite : son enseignante sollicite son aide, dû au « le choix » que l'enseignante fait de l'élève, en évaluant le fait « *qu'elle était toujours très rapide* ». Nous observons aussi la pratique d'identifier quelques enfants comme ceux qui n'apportent jamais les devoirs ou qui ne comprennent pas. On démontre dans ce choix effectué par l'enseignante, une préférence manifeste envers l'élève, qui, dans d'autres espaces du récit, s'exprime de manière affective pour Lara. On observe aussi dans le récit comment cette pratique d'utilisation des enfants comme ressource d'appui dans la salle de classe, marque des distinctions, entre ceux qui « *peuvent* », c'est-à-dire, ceux qui « *comprennent* », ceux qui font les devoirs, ceux qui sont plus rapides, par rapport à ceux qui « *ne peuvent pas* » (voir Figure 5)⁴.

⁴ La représentation de l'analyse dans cette figure de même que les figures suivantes que l'on a réalisées en prenant l'analyse structurale proposée par Piret, Nizet, Bourgeois (1996).

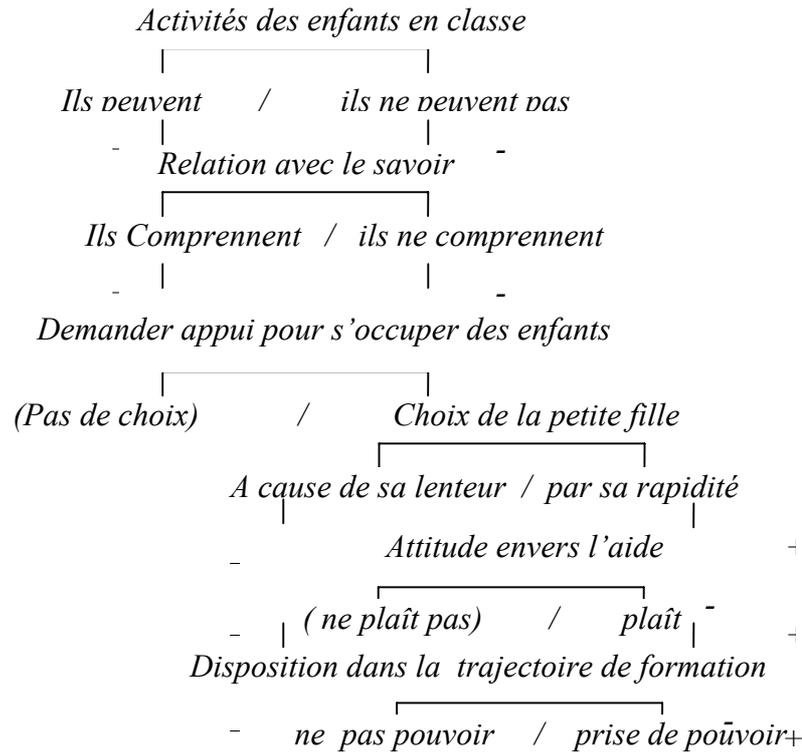


Figure 5. Prise de pouvoir chez Lara

(Navia 2005)

L'évaluation que l'enseignant Lara donne au fait d' « être préférée » par sa maîtresse est hautement positive, car elle mentionne, « je me sentais bien, en voyant que je les aidais ». Cette évaluation permet de comprendre ce choix fait par sa maîtrise comme un « incident critique » dans sa formation ; donc, selon Lara, « ceci a facilité le fait que j'aime aider mes camarades ». Dans le récit de Lara, elle nous montre de quelle manière cette habilité développée à partir de l'appui à l'enseignant, va être présente tout au long de sa trajectoire formative, puisque cette tendance va continuer au collège et à l'école normale. Aussi évalue-t-elle le sens que celui représente pour sa socialisation d'aider les « plus beaux », mais elle souligne surtout le fait que pour elle, le professeur de mathématiques, de qui tous avaient peur, ne représentait pas, comme pour le groupe restant, un obstacle à son apprentissage. Nous voyons alors, que la pratique d'aide à sa maîtresse, dans son enfance, se présente par la suite comme un recours, qui facilite l'autoformation; ce qui lui permet, malgré les conditions défavorables, dans ce cas avec un enseignant, de réussir.

D'une certaine manière cette situation, au lieu de limiter sa formation, se retourne en sa faveur, lui permettant de cette façon une « *prise de pouvoir* » (empowerment), en reprenant Simón (2003), selon qui on réaffirme l'auto estime et l'autonomie en situation de genre. Ce terme est défini comme : « Se savoir équivalent c'est la meilleure garantie, pour que les femmes développent l'auto estime et l'autonomie individuelles et collectives, qui leur sont nécessaires, pour l'obtention définitive d'un statut de citoyenneté juste » (p. 107).

Cette pratique d'aide à l'enseignant, se convertit donc en une pratique d'appui aux camarades, présente encore dans sa formation à l'École Normale et dans un trait identitaire de soi-même, car elle indique, « *j'ai toujours de ces personnes à qui [...] les autres allaient toujours lui dire qu'ils avaient un problème* ». On peut diviser la présence des deux expériences de formation :

Une première expérience de formation se donne par transmission et collaboration avec les pairs. Ainsi, nous pouvons poser dans le cas de Lara, qu'il y a une relation entre la pratique d'aide à l'enseignant dans la salle de classe, avec la pratique d'aide aux camarades tout au long de sa trajectoire formative, et celle-ci peut se constituer comme un événement critique de grande importance pour sa formation. Il lui permet, d'une part, le développement d'habiletés naissantes et de dextérités comme enseignante, qui sont également évaluées comme positives, « *ça me faisait sentir très bien* ».

Et d'autre part, une deuxième expérience se donne à partir d'une entrée dans la formation avec une image de soi valorisée. Cette expérience lui permet d'établir une relation de rapprochement avec la profession, ainsi que la reconnaissance de l'identité professionnelle comme une pratique caractérisée par « *l'aide aux autres* »: « *très joli et bon, dans notre profession je sens que c'est le principal, aider les autres* ».

On peut supposer que l'opportunité d'effectuer des pratiques naissantes d'enseignement à un âge précoce, lui a permis le développement d'une tendance auto formative pour :

- établir une relation particulière avec ses enseignants d'une manière différente de ses pairs ;
- se reconnaître comme sujets qui *se forment*, malgré les enseignants ou avec les enseignants;
- reconnaître sa capacité ou son potentiel pour soutenir ses pairs, avec une claire identification de ceci, avec le développement de la pratique « *aider les autres* » ; et d) établir une relation de cette pratique « *aider les autres* » avec la décision d'opter pour

l'enseignement comme profession, ou même comme un élément identitaire de l'enseignement.

Dans certains cas, est présente la capacité critique en ce qui concerne les enseignants, qui commencerait en primaire, mais qui sera présente tout au long de leur trajectoire formative. Dans le cas de Lara, elle se caractérise plus que par la critique, par la présence d'une relation affective, en reprenant le concept « d'apprentissage affectif » de Portelli (1993), ce qui favorise une prise de pouvoir, qui va ainsi être présente tout au long de leur trajectoire de formation, mais non de leur trajectoire de travail.

On peut indiquer que les interactions entre élèves avec leurs enseignants, élèves avec les élèves et enseignants avec leurs élèves, peuvent prendre des nuances différentes suivant qu'il existe une relation instrumentale, avec des fins d'efficacité ou non, de certains d'entre eux. Par exemple, dans le cas de Puig, il y a une relation utilitaire de sa maîtresse envers l'enfant. Dans ce cas l'enfant se transforme en un recours à sa faveur. Toutefois, Puig dans son enfance précoce prend cette situation comme une occasion de développer une position critique envers les enseignants et comme une ressource pour apprendre à être enseignant. Dans le cas de Lara, cependant, c'est une relation double. D'abord, sa maîtresse en primaire s'appuie sur elle. Elle se sent reconnue et choisie pour cette raison. D'autre part, la relation de Lara avec ses camarades de classe, soit en primaire, comme au collège ou à l'Ecole Normale, est une relation dans laquelle elle se trouve en situation d'avantage ou en prise de pouvoir par rapport aux autres.

5.3. Réseau d'élèves

En sens inverse à ce qui a été décrit dans le paragraphe précédent, sur les pratiques d'aide aux enseignants comme une ressource de formation, nous avons aussi pu trouver que les enseignants reconnaissent que l'interaction avec leurs propres élèves a pu constituer une occasion formative. En ce sens, pour la maîtresse Luz, l'interaction avec l'autre, dans ce cas avec ses élèves et l'interpellation qu'ils lui font, représente une occasion formative.

Dans le processus de formation la possibilité d'interpellation, avec soi même et avec les autres, est toujours présente. À ce sujet Lévinas (1999) indique, « être je » c'est avoir

l'identité comme contenu, c'est ne pas rester toujours le même, mais l'être dont l'existence récupère son identité à travers tout ce qui lui arrive « le moi qui pense s'écoute penser ou s'effraie de ses profondeurs et, pour soi, c'est un autre. Il découvre ainsi l'ingénuité de sa pensée qui pense ` devant soi ', comment-on `marche devant soi' » (p. 60).

La maîtresse Luz, renvoie à deux situations d'interpellation : une première par rapport à la critique des élèves en ce qui concerne sa façon de s'habiller :

Les enfants t'aident, parce que, ils veulent aller, si tu leur dis, « je veux que tu apportes l'uniforme, que tu viennes bien propre », ils disent, « bon, pourquoi les enseignants ne mettent pas d'uniforme ? Pourquoi les enseignants s'habillent ainsi? », alors, oui, ils critiquent un enseignant et oui, à l'instant ils vont me critiquer, jusqu'à ta façon de t'habiller ils te changent (Luz, 633:637).

Ce paragraphe précède une critique plus profonde qui est en rapport avec un *habitus* disciplinaire de l'enseignante, qui par la suite suppose l'utilisation de la violence avec ses élèves (voir paragraphe 5.4).

Ce qui est clair c'est que Luz reconnaît que cette interaction avec les élèves se transforme en une occasion formative, s'il est bien est vrai qu'elle se développe dans le cadre de la réflexion sur sa pratique enseignante, à partir d'une confrontation avec le savoir depuis le domaine universitaire, comme étudiante de licence en éducation de l'Université Pédagogique Nationale. En combinant ces deux facteurs -confrontation des élèves et des études à l'université-, l'enseignant peut voir avec davantage de clarté, ce processus de sélection qui se réalise avec elle, contrairement à ce qui se produit avec les cas Puig et de Lara. En ce sens il se produit une interpellation formative des élèves vers Luz, action qui pour elle, était interdite dans sa trajectoire de formation préalable. Cette interaction, caractérisée comme interpellation, permet donc à Luz de « *se rendre compte* », et de « changer ». La relation avec ses élèves se transforme par conséquent, pour Luz en une interaction formative, qui comprend tant la dimension communicative comme existentielle, et favorise un processus d'autoformation, « *j'aime beaucoup interagir avec les enfants, j'apprends beaucoup d'eux* ».

Dans un autre cas, pour la maîtresse Prima, l'interaction formative non seulement est effectuée uniquement avec les élèves, mais encore elle se produit avec ses enfants. C'est-à-dire, en profitant des espaces qu'elle accorde à ses enfants pour les aider dans leurs devoirs scolaires, elle étudie les pratiques d'enseignement des enseignants de ses enfants, « *avec mes enfants, que j'aidais aux devoirs [...] je leurs demandais comment devrais-je enseigner* »

(Primo, 279:281). Ainsi ses enfants se transforment en médiateurs qui contribuent à sa formation, en fournissant des éléments, de manière indirecte, sur les pratiques d'enseignement de leurs maîtres.

Dans le cas des maîtres Primo et de Lorca, l'interaction avec les élèves comme occasion formative acquiert une connotation différente. Dans l'interaction de l'enseignant avec ses élèves, il s'est rendu propice qu'on développe une forte interaction entre les élèves dans la salle de classe. Dans ce cas l'enseignant occuperait le lieu d'une ressource formative.

Même quand ils sont plus grands : « dites cela nous l'avons fait à telle date et à telle date, disent-ils, et ça se fait ainsi ». Ah! eh bien tu m'as déjà donc économisé l'explication, ah, bon, eh bien faites-le... ils ont beaucoup d'interaction avec les autres enfants (Primo, 461:466).

La mention « tu m'as déjà économisé l'explication », s'exprime ici non nécessairement comme un élément d'utilitarisme aux enfants, mais comme une occasion de relation de distance que l'enseignant Primo établit dans le processus formatif avec les enfants. C'est-à-dire, dans le cadre de la formation de Primo, il existe la reconnaissance de se mettre de côté ou de permettre que les élèves se forment. Il propose aussi une idée proche à la conformation de « groupes d'apprentissage » (Lapassade, 1977). Ceci peut être apprécié avec davantage de clarté dans le cas de l'enseignant Lorca, qui indique.

C'est-à-dire que je leur ai donné beaucoup d'indépendance à mes élèves... ils travaillaient tout seuls [...], ils aimaient, nous avons une amitié très bonne... Les filles de CM2 aidaient parfois à ceux de CP, parce que nous étions unitaires⁵ et entre eux ils organisaient le travail (Lorca, 402:411).

Dans ces deux cas, de Primo et de Lorca, on suggère la présence d'une pratique d'auto formation qui est produite dans l'espace institutionnel, spécifiquement dans la salle de classe. Elle est auto formative parce que cela implique une transformation de son rôle d'enseignant et un apprentissage en relation avec le rôle de facilitateur. Ainsi on favorise une interaction formative avec les élèves sans que dans cette interaction, existe un intérêt utilitaire sur l'élève.

⁵ Les écoles unitaires, sont des écoles de primaire dans lesquelles existent un seul enseignant pour toute l'école, en général l'enseignant est le directeur de l'école. Elles se situent dans la zone rurale et dans des petites communautés. Pour une plus grande explication voir la note suivante sur l'école multigrade.

Ainsi, permettre aux élèves de se former, peut représenter pour tous les deux, enseignants, élèves, la création d'un espace de formation.

L'expérience de Primo se réalise dans le cadre d'une critique au modèle pédagogique du système éducatif, la méthodologie multi niveau⁶ qu'il compare avec l'action innovatrice dans la réalisation de sa propre méthodologie, ainsi qu'avec l'usage des ressources matérielles et les propositions pédagogiques du système éducatif, face auxquelles il développe son travail formatif avec l'auto-étude :

J'étais seul dans ce petit village, je me mettais à lire... [livres d'appui du système éducatif] et de là j'ai commencé à travailler... comme disent ces livres et comme j'aime travailler (Lorca, 398 :402).

Il est intéressant de souligner, que bien que nous ne mentionnions pas comme une ressource formative de promouvoir un certain type d'interaction entre les élèves, cette pratique permet la création d'un espace formatif tant pour eux comme pour les enseignants, en donnant lieu à la confrontation, la réflexion, la critique et l'étude de la méthodologie d'enseignement qui sont proposés par le système éducatif, ainsi que la possibilité de construire et d'innover leur pratique enseignante.

Dans les quatre cas mentionnés ci-dessus, nous pouvons apprécier une évaluation positive de cette interaction avec les élèves.

⁶ Écoles multigrade: la quatrième part des écoles du primaire du pays ce sont des écoles multigrade. Cela signifie que, dans les petites communautés, un même enseignant s'occupe d'enfants inscrits dans des niveaux différents. L'évidence montre clairement que, dans la plupart de cas les élèves de la modalité présent un compréhension de lecture déficiente, ce qui nécessairement a de répercutions sur leur habilité pour écrire et s'exprimer correctement, et il ne sont pas capable de résoudre des problèmes mathématiques. L'attention qu'ils reçoivent est insuffisante puis que l'enseignant est obligée de diviser son temps disponible entre les différents niveaux ; fréquemment la formation des enseignants n'est pas la bonne et ils non pas été formé pour faire face au déficit éducatif de la modalité multigrade, en plus qu'il manque du matériaux de support pour le travail (Programme National d'Éducation, 2001-2006, 2001, p. 109).

5.4. Recours à la mémoire : les premiers enseignants

C'est que parfois nous enseignons comme on nous a enseigné

Quelques enseignants indiquent qu'un élément qui contribue à leur formation enseignante est obtenue à partir de la remémoration des pratiques d'enseignement, que leurs enseignants employaient à différents moments de leur formation, très particulièrement dans leurs premières années d'école (Aldaba, 1998). Nous pouvons alors supposer qu'une partie des pratiques d'enseignement gardent une certaine relation avec celles pratiquées par leurs enseignants.

Nous avons le cas de la maîtresse Puma, qui établit une distinction claire entre trois moments de formation : la primaire, le collège et la normale, dans lesquels elle reconnaît une continuité dans l'emploi d'une méthodologie d'enseignement hétéro formative, et un quatrième moment, où se produit une rupture, dans la licence.

[en licence] on a cassé la manière dont j'ai été enseigné... parce que quand j'ai été dans ce qui est le primaire, dans ce qui est le secondaire, dans ce qui est la normale, il n'y avait presque pas l'occasion de parler, de parler des sujets, de soutenir, de donner ses avis, de faire des critiques moins, pour s'autocritiquer [pour faire] l'analyse de ce qui était lu ou de toute autre situation. Mais plutôt j'étais habituée, où nous étions, parce qu'aussi d'autres camarades (elle rit) se plaignaient, en arrivant à la salle de classe, l'enseignant donne sa classe, le maître parle, expose (Puma, 359:371)

Dans le texte précédent l'enseignante transite entre le récit d'elle même comme enseignante au récit d'elle même comme élève avec l'emploi de l'expression « comment on m'a enseigné » (voir Figure 6).

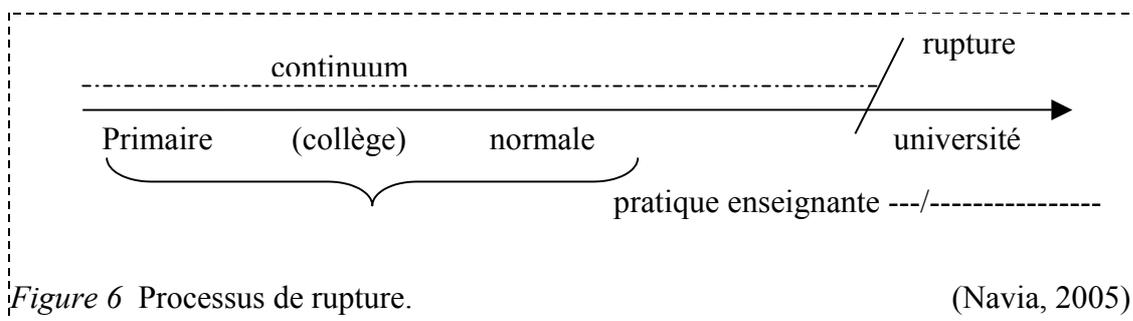


Figure 6 Processus de rupture.

(Navia, 2005)

Si cette manière « d'être enseignée » « *se casse* », c'est-à-dire, se transforme, cela signifie, que l'enseignant, dans cet espace de formation change ses pratiques d'apprentissage, mais aussi cela peut supposer qu'elle change ses pratiques d'enseignement. C'est-à-dire qu'avant d'effectuer ses études à l'université, elle enseignait en accord avec le seul « modèle » pédagogique d'enseignement qu'elle a eu l'occasion de connaître, et par conséquent, de mettre en pratique.

Une situation semblable arrive avec les enseignants Puro, Luz, Lugo, Luna, Lorenzo et Lara. Dans le cas de Lorca, cela se produit à l'inverse, car il se formule un modèle pédagogique opposé à celui qu'il a connu pendant sa formation avant d'entrer à l'université.

Nous sommes très encadrés dans notre formation. Alors nous attendons qu'on nous dise tout... pour nous c'est difficile lorsqu'on nous met à [développer nos] propres stratégies... nous allons vers ce que nous connaissons déjà [...] comment on nous a enseigné.... Quand l'enfant entre à l'école, eh bien il lui donne à comprendre ses propres stratégies. S'il ne connaît pas [...] il a cette liberté d'appliquer beaucoup de propositions, beaucoup d'hypothèses... il arrive à un résultat, et nous pas... Nous sommes habitués à ce qu'on nous donne tout (Puro, 699:722).

Dans le récit de l'enseignant Puro il nomme comme « encadrés » les enseignants qui emploient comme ressource pour l'enseignement d'aller vers ce qui est « *déjà connu* ». Ce qui est « *déjà connu* » dans ce cas, est très lié à sa formation, c'est-à-dire à la méthodologie d'enseignement dont les enseignants ont fait usage pendant leur formation : « *comme ils nous ont enseigné n'est-ce pas?* ».

De cette manière on propose l'existence d'un enseignant « encadré » qui répond à l'image d'un récepteur qui dans un état passif attend « *qu'on nous donne tout* », c'est-à-dire, avec une pratique clairement hétéro formative, selon laquelle se suggère que les enseignants, contrairement aux élèves, n'auraient pas la liberté d'appliquer ou de se formuler des propositions et des hypothèses, au moins de manière explicite, et par conséquent de les exprimer, de les travailler, et pourtant d'arriver à des résultats propres. Les enseignants sont vus comme des personnes qui ne possèdent pas la capacité à développer leurs propres stratégies par opposition aux élèves en montrant de cette façon une minimisation de l'enseignant, en ce qui concerne ses élèves (voir Figure 7).



Figure 7. Enseignants encadrés

(Navia, 2005)

La trajectoire nettement hétéro formative, paraît conduire les enseignants à suivre ce modèle pédagogique hétéroformatif. Bien que cette disposition, d'être maître « encadré » soit évaluée de manière négative par les enseignants, le paradoxe est que, selon le texte, si offre à l'enseignant un espace de liberté dans sa relation avec le savoir et si on lui offre des options pédagogiques, il s'avère difficile de rompre avec « l'habitude ». Nous pouvons alors, en suivant Illich (1985), poser qu'il existe une « scolarisation des enseignants », qui tend à « confondre enseignement avec savoir » (p. 8) qui est « intellectuellement castrant » (p. 20) ainsi que hautement structurant, ce qui produit chez les enseignants une disposition peu propice à l'autoformation.

Luz nous rapporte plus clairement le recours à des pratiques d'enseignement de ses enseignants, en révélant comment on recourt à elles, en étant dans la pratique enseignante. Ce cas est très particulier, parce que Luz commence sa pratique enseignante avant de commencer

ses études d'enseignante, dans le Centre d'Actualisation du Corps enseignant. Dans sa formation d'enseignante les pratiques d'enseignement de ses enseignants, jouent un rôle important. De celles-ci elle souligne le fait de reprendre, comme elle mentionne, « *saisir* », un style d'interaction violent sur les enfants, ce que nous pouvons observer dans la réflexion qu'elle fait « *mais parfois tu penses que tu ne peux pas frapper un enfant* ». Nous observons alors une relation entre être frappée dans la salle de classe, avec le fait qu'elle-même a frappé ses élèves « *tu donnes les cours comme on te les a donnés* » (Luz, 328).

De manière semblable, nous trouvons dans le récit de Lorenzo la présence d'une continuité entre la violence reçue dans la salle de classe et la violence pratiquée dans la salle de classe.

Ce que me disent les enfants... »prof, vous êtes très bougon » Oui, oui. C'est justement pour ça que je m'inquiète. Alors, je me suis interrogé et je me suis dit « bon, eh bien, je suis en train de reproduire ce qui ne me plaisait pas? » (Lorenzo, 470:484).

Il est bon d'indiquer que les deux enseignants sont des étudiants de l'Université Pédagogique.

Mais qu'est-ce qui permet que cette situation se transforme en une disposition qui structure de manière significative la pratique des enseignants ? Une réponse possible est apporté par l'enseignant Lugo, dont la trajectoire formative qui va d'enseignant, à inspecteur et à conseiller.

je n'ai pas trouvé de sens à ce que j'ai appris là. Quand je suis sorti d'Aguilera j'ai du travailler dans la région indigène et je me voyais comme un garçon sorti du collège. C'est-à-dire, je ne savais pas réellement comment enseigner... qu'est-ce qu'on faisait ? Eh bien « ouvrez le livre et nous allons » d'une certaine manière reproduire les modèles avec lesquels on a appris, pas vrai ? Alors moi j'avais gravé celle-la, l'époque de formation.... mais [pas] en ce qui concerne l'aspect pédagogique et l'aspect didactique. C'est là où je dis bon, et qu'est-ce que j'ai fait pendant quatre ans? (Lugo, 66:79).

Lugo nous donne une piste pour essayer d'expliquer comment on produit cette disposition pour reproduire les modèles d'enseignement qu'avaient ses enseignants.

- Il n'a pas trouvé de « *sens* » à ce qu'il a appris dans sa formation initiale.

- Il ne savait pas « *comment enseigner* ».
- À défaut de sens et de connaissance pédagogique et didactique, il emploie alors les ressources qu'il a à sa portée : les livres et « *les modèles avec lesquels on a appris* ».

Dans les récits précédents, paraît être présente la perception que les modèles d'enseignement de certains enseignants, émergent des souvenirs des modèles d'enseignement de leurs propres enseignants, en ayant ressource au mémoire comme un appui formatif pour les enseignants.

Cette disposition à la remémoration des modèles pédagogiques de ses enseignants, peut être expliquée par la relation mimétique avec les enseignants. C'est-à-dire, que plusieurs enseignants rapportent que, après avoir connu l'image de l'enseignant ou de l'enseignante, ou en établissant des contacts avec les premiers enseignants, ils semblaient penser ou avoir senti le désir d'être enseignant. Puma le perçoit comme une « *vocation* », Primo, comme les « *circonstances de la vie* » ou le « *destin* » déterminé pour des raisons économiques. Ainsi, pour certains enfants leurs premières années à l'école, vont être accompagnées d'une *mimésis* (Wulf, 1999), dans laquelle l'enseignant se transforme en un modèle à suivre.

C'est possible alors que le fait de prendre l'enseignant comme modèle à suivre ait conduit à :

- L'internalisation de manière inconsciente d'un *habitus*, qui peu à peu a conditionné non seulement le choix d'une profession, mais aussi les pratiques mêmes de la profession.
- Recourir dans l'exercice professionnel, aux « ressources du passé » pour les appliquer dans la pratique enseignante avec une plus grande facilité que ceux recommandés dans les espaces de formation initiale et d'actualisation.
- Empêcher le changement et l'innovation chez les enseignants.

De même façon il nous révèle l'énorme obstacle auquel font face les institutions formatrices d'enseignants, qui essaient de mettre en pratique des modèles de formation, sans prendre en considération la préexistence, dans la formation des étudiants, de modèles déjà internalisés, souvent sous un régime disciplinaire, qui ont un fort lien identitaire chez les enseignants.

Ce que nous avons appris d'enfants est rendu répétitif [il se répète][...] si j'ai appris d'une manière [...] traditionaliste, je veux rendre répétitif [répéter] ces

schémas, pas vrai ? Et, pour changer, pour innover, eh bien, c'est très difficile Madame, de nous enlever ces schémas (Luna, 1227:1234).

Le changement ou l'innovation chez les enseignants ne sont pas posés à partir de la formation initiale ou de formation continue mais comme nous l'avons précédemment vu, à partir d'une bifurcation du *continuum* d'une formation traditionaliste et émerge d'une nécessité : « *celle de vouloir changer* ». L'idée de créer « des nécessités de vouloir changer », est présente dans l'histoire d'autres enseignants « *la nécessité de créer des nécessités d'actualisation* » (Puro) ou créer « *des nécessités d'un meilleur travail dans la salle de classe* » (Puig). C'est-à-dire, comme si l'on évoquait la nécessité ou le fait de la reconnaître comme si celle-ci était absente ou niée dans l'action des enseignants.

Lorca se distingue des autres enseignants, car il essaye d'être un enseignant différent de ceux qu'il a eu dans sa formation en primaire, marquée par la violence de ses enseignants. Le récit suivant le pose par rapport à sa formation dans une École Normale Rurale.

[les enseignants de la normale) ils enseignent de la même manière que ceux qui leur ont enseigné. Moi c'est le contraire. Depuis que j'ai été enseignant j'ai pensé autrement. J'ai dit, « je veux être enseignant pour enseigner différemment de la façon comment on m'a enseigné ». Oui, cela je l'ai beaucoup écouté. « Non, c'est que nous enseignons parfois, comme on nous a enseigné » (Lorca, 376:382).

Contrairement aux autres enseignants, la réflexion qu'effectue Lorca établit une rupture avec les modèles pédagogiques traditionnels de ses enseignants, lesquels dérivent de la culture des maîtres : « *je l'écoute beaucoup* », et cette réflexion circule entre les enseignants comme un commentaire qui révèle une vérité certaine. En suivant Foucault (1980a), un commentaire correspond aux discours qui, indéfiniment, au-delà de leur formulation, sont des propos, restent des propos, et restent encore à dire (p. 21). Ce commentaire, apparu dans le cadre de la culture des maîtres, est en train de marquer une tendance à reproduire cette pratique « *nous enseignons comme on nous a enseigné* ». Lorca, en regardant de manière critique sa trajectoire de formation, se propose de penser et d'agir de manière différente, et il essaye de ne pas se laisser emporter par la culture qui pourrait s'imposer comme une norme dans sa formation.

5.5. Réseau institutionnel

En suivant le modèle de gestion dans l'école, qui est présent dans le Programme des Écoles de Qualité (PEC) proposée par le système éducatif, vise l'amélioration de l'école primaire, considérant l'organisation et le fonctionnement quotidien de l'école ainsi que l'engagement et la participation des membres de la communauté scolaire (autorités scolaires, enseignants, élèves et pères de famille) (Portal SEP, 2004). Le premier « *bénéfice* » expose consiste en ce « qu'il rend propice la création de divers espaces et de mécanismes pour le travail en équipe, l'autoformation et l'échange d'expériences », en considérant aussi d'autres comme la planification conjointe, le fait de donner un nouveau sens à la fonction directrice, la création d'un climat propice pour l'expression, ainsi que de disposer d'assessorat et de financement supplémentaire pour les équipements et les nécessités propres à l'école.

Le récit suivant, de Lorca, se développe dans le cadre de ce projet.

Eh bien le sens commun que nous avons. Que nous sommes dans le même bateau et que nous devons le piloter entre tous. C'est-à-dire, dans mon école nous nous sommes proposé ceci: si un enseignant a un problème avec un élève, que ce soit le problème de tous. C'est-à-dire, que si dans un groupe il y a des problèmes sérieux d'apprentissage, nous allons tous avoir de sérieux problèmes d'apprentissage. Il faut alors l'attaquer entre tous. C'est pourquoi, quelques enseignants qui ont des problèmes nous les font voir en réunion et là entre tous nous cherchons des alternatives de solution. C'est très agréable quand nous travaillons cela. C'est évident, on nous a changé d'enseignants, nous ne sommes pas les mêmes que nous étions lorsqu'on a commencé les Ecoles de qualité, nous ne sommes pas les mêmes, et certains sont nouveaux et évidemment ils tardent à entrer dans le rythme de travail qu'il y a là dans le groupe, n'est-ce pas ?, la majorité [est] dans ce cas, mais si nous le comprenons ainsi, que le problème de un seul (enseignant) c'est le problème de tous, c'est-à-dire que, c'est un problème de l'école (Lorca, 598:613).

Lorca nous montre comment ce programme a permis en effet un travail en équipe entre tous les enseignants, ainsi qu'il a réussi à promouvoir une dynamique formative entre eux.

Tableau 7. Réseau institutionnel selon Lorca

Une façon de penser et de procéder	« <i>le sens commun</i> »
Un sens d'appartenance à un même projet	« <i>nous sommes dans le même bateau</i> »
Une règle d'action	« <i>le piloter tous</i> », « <i>l'attaquer entre tous</i> »
L'appropriation des problèmes individuels de la part de tous	« <i>le problème d'un seul (enseignant) c'est le problème de tous</i> »
La fusion symbolique qui s'établit entre un enseignant et l'ensemble d'enseignants et l'école	« <i>le problème d'un seul (enseignant) c'est un problème de tous c'est-à-dire, c'est le problème de l'école</i> »
Valorisation positive	« <i>c'est très beau</i> »
Insertion formative	« <i>certains sont nouveaux et évidemment ils tardent à s'adapter au rythme de travail</i> »
<i>(Navia, 2005)</i>	

Nous observons dans le Tableau 7 que l'espace scolaire est reconnu comme institution en équipe, qui contribue à l'intégration formative entre des enseignants grâce au fait qu'un projet scolaire est un référent commun. L'insertion de nouveau personnel à l'école, déterminée pour des raisons externes (« *on nous a changé d'enseignants* ») les professeurs n'impliquent pas la déstructuration de cette dynamique formative, mais l'existence d'un mécanisme interne qui permet que le nouveau personnel puisse « *s'adapter au rythme de travail* » existant.

Ainsi, entrer dans un rythme dans lequel on assume le travail de manière conjointe, en collaboration, implique nécessairement d'entrer dans un processus de formation, qui dévie de la formation traditionnelle, dans laquelle les enseignants eux-mêmes se sont développés.

Ainsi pour Carrera (2000) il s'agit de la construction d'un espace dans lequel la Communauté scolaire assume l'engagement de changer; comme institution l'école est disposée au changement et à l'innovation, ce qui implique à son tour qu'elle est disposée à faire face à l'incertitude du changement ; dans laquelle « le professeur collaboratif, s'engage avec le groupe, échange, délibère, crée un climat favorisant le développement professionnel, et cette collaboration autorise chacun à donner et à recevoir des idées et de l'appui » (p. 112), et on est finalement disposé à créer une culture de la collaboration.

Dans le cas des écoles de qualité, la formation qui est promue dans le cadre institutionnel dépend des dispositions que les enseignants ont pour entrer dans un processus de formation, de la culture institutionnelle présente, et de la culture des maîtres dans laquelle elle est insérée.

Dans le cas exposé par Lorca, et de son école, nous trouvons une disposition au travail collaboratif, dans lequel on reconnaît l'importance d'établir une communication et d'être en formation avec d'autres, où on ne sépare pas les pratiques de formation personnelle et professionnelle de la formation avec d'autres, ce qu'Honoré (1992), appelle une « dimension inter formative de l'existence » (p. 186). Ainsi, la possibilité de promouvoir une disposition autoformative dans ce contexte, implique de reconnaître, comme l'a indiqué Bernard (1999) que l'autoformation est toujours co- formation.

Partager des expériences permet d'avoir la possibilité de demander de l'aide à d'autres camarades et d'améliorer le travail. Ceci n'est pas possible quand des limites se présentent, comme la solitude, mais on facilite la rencontre avec d'autres. Dans ce cas la maîtresse Lorely doit travailler seule dans une école multi niveau, c'est-à-dire, qu'elle doit être la maîtresse des 6 niveaux de l'école primaire. Par la localisation isolée de la communauté dans laquelle elle travaillait, située dans une zone montagneuse, l'enseignant était très éloigné du contact avec d'autres enseignants, par conséquent il n'avait pas avec qui interagir. Par contre dans une école où elle peut partager d'abord avec un enseignant puis avec deux, elle trouve un repos pour pouvoir entamer un processus d'interaction formative avec ses pairs. Le texte de Lorely est ventilé dans la Figure 8.

Nous arrivons à être trois enseignants. Là c'était un peu mieux, parce que (elle rit) là j'avais déjà avec qui partager, c'est-à-dire que, j'avais des problèmes et j'avais à qui demander de l'aide. C'étaient des camarades qui avaient davantage d'expérience que moi. Alors, c'était déjà mieux, le travail s'améliorait (Lorely, 347:351).

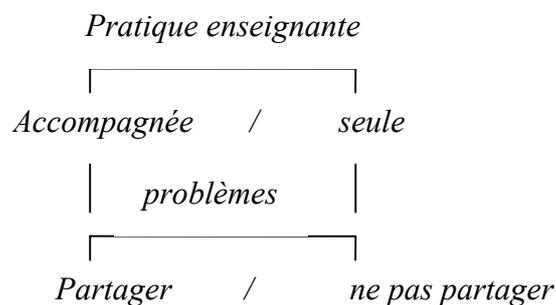


Figura 8. Partager entre enseignants_ (Navia, 2005)

On peut apprécier la disjonction qui est établie entre la pratique enseignante accompagnée ou en solitude. Dans la reconnaissance de cette dernière, Lorely ne trouve pas un enrichissement de son expérience pour améliorer sa pratique enseignante, son travail. Mais c'est au moment de l'interaction, qu'apparaît cette possibilité, « *j'avais déjà avec qui partager, c'est-à-dire que j'avais déjà des problèmes et j'avais à qui demander de l'aide* ». C'est-à-dire, il paraît qu'en se trouvant en situation d'interaction, l'enseignante peut reconnaître les problèmes, et par conséquent les partager et demander de l'aide. Ceci nous évoque l'existence de problèmes de la pratique enseignante qui émergent dans ce processus de rencontre avec d'autres. La même rencontre avec d'autres enseignants permet l'émergence de problématiques pour la réflexion de sa pratique enseignante, c'est-à-dire que l'interaction formative génère des conditions pour la construction d'un espace, qui permet de surveiller la pratique enseignante et ses problématiques.

L'expérience apparaît alors comme un élément qui se met en jeu dans la rencontre avec les pairs et ils partagent entre, c'est-à-dire en établissant une interaction communicative. Dans celle-ci on met en jeu les problèmes avec l'intention de les résoudre en accord avec ceux qui ont davantage d'expérience, en les prenant comme modèle. Ce qui signifierait la construction d'un consensus, avec une tendance plus grande au rapprochement de la culture des maîtres plus âgés, c'est-à-dire aux valeurs et aux pratiques que les plus experts peuvent « *partager* ».

La possibilité de consensus exige une solitude préalable et à partir d'elle une rencontre. C'est alors, dans la solitude, dans le silence, et pas dans l'étouffement que l'enseignant peut entamer un processus réfléchi et à partir de lui, il peut reconnaître, dans la rencontre avec les autres, la problématique enseignante et la construction de consensus. Ainsi, la relation pourrait être établie selon ce qui se voit sur la Figure 9.

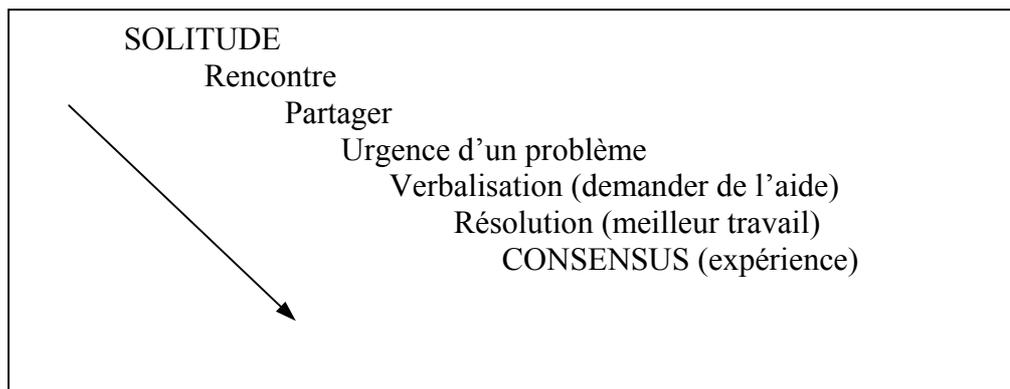


Figure 9. De la solitude au consensus

(Navia, 2005)

C'est dans ce sens que nous pouvons mentionner que le processus à travers lequel l'enseignant se déplace de la solitude à la rencontre, au contact avec d'autres enseignants, favorise une interaction formative. Dans cette interaction « un nouveau début » est toujours possible, dans le sens qu'Arendt (2001) l'accorde à l'action humaine, comme la possibilité d'être toujours un « nouveau début » et par conséquent, en termes de formation, comme « espace d'apparition » (Arendt, 2001, p 26).

La formation avec d'autres peut aussi avoir une connotation négative, quand on établira une relation de type instrumental, dans laquelle l'enseignant essaye de tirer bénéfice de l'autre. C'est-à-dire, qu'on utilise l'interaction entre des enseignants avec l'intention d'en tirer les avantages, considérant l'autre enseignant comme objet. Le récit suivant de Lorely, nous l'explique en essayant de définir ce qu'est pour elle un enseignant « *fainéant* » dans le cadre des cours d'actualisation du PRONAP :

Nous sommes de nombreux enseignants qui sommes fainéants, sur le dos du camarade, tu fais le travail et moi je le pique. C'est-à-dire, c'est comme tout, les gens qui veulent faire quelque chose le font et les gens qui veulent se la couler douce aussi. Nous avons des camarades qui ont des notes excellentes mais sur le dos de qui? (Lorely, 571:576).

Dans ce cas, on révèle une résistance de la part de l'enseignante de ne pas être utilisée par d'autres camarades, de même qu'une résistance à établir une communication avec d'autres. Comme nous verrons dans le chapitre 6, il existe des contraintes qui limitent la possibilité de communication entre enseignants ; ceci est relié à une culture de la peur, présente dans le

cadre du magistère. Toutefois, ce que nous essayons de souligner dans cette réflexion, c'est comment ils apprécient les relations de coupure instrumentale chez les enseignants et la relation qu'elle peut avoir avec les bénéfices obtenus par ce type de relation.

5.6. De la formation formelle à la pratique

Dans la formation formelle des enseignants, dans différentes instances éducatives il a été rendu propice un travail de pairs qui a permis la conformation d'une interaction formative entre enseignants dans les différents niveaux de formation qu'ils ont parcourus. Dans les lignes suivantes nous présenterons certaines de ces distinctions à partir de leur formation au niveau initial, en partant de la normale, de la formation en licence et des programmes de formation continue.

Puma entre à l'école normale à 16 ans, un an après elle effectue des études à l'École Normale Supérieure de l'État de Durango et par la suite, elle entre à la licence en Éducation Plan 85 à l'Université Pédagogique Nationale. L'enseignante formule les distinctions suivantes :

Dès la normale nous travaillions déjà en équipes [...] bien que dans ces équipes il n'ait pas la richesse comme dans les équipes que j'ai connues à l'UPN. Plutôt à la normale nos équipes étaient là pour aller faire des stages, dans les communautés rurales ou dans les écoles ici de la périphérie, mais ce n'étaient pas des équipes pour réaliser un travail de recherche motivée (il rit), une recherche, comment vous dirai-je, plus analytique, mais tout a été plus mécanisé [...] Quand nous nous mettions en équipes, il y avait peu de camarades qui étaient plus avancés quant à la maîtrise, de leur expression [...] Elles (des collègues) avaient de l'avance alors j'ai appris de mes camarades (Puma, 697 :717).

Ce que nous pouvons apprécier, c'est que le travail associé entre des enseignants est évalué en fonction de sa richesse, quant à l'apprentissage des expériences des pairs. La richesse est évaluée par la manière avec laquelle nous abordons les sujets, les situations, c'est-à-dire que ce n'est pas seulement le contenu, ce qui ressort de la rencontre, mais surtout la possibilité d'avoir un espace de communication, d'expression. L'importance de ces derniers aspects, a dans ce cas, deux implications : d'une part, il favorise l'échange d'expériences entre

des pairs et permet la réflexion de la pratique enseignante, de manière collective. D'autre part, et cet aspect paraît être significatif dans la formation des enseignants qui sont inscrits dans le dispositif de la LE'94, celle-ci se transforme en un espace dans lequel les enseignants se permettent de faire usage de la parole, non seulement à des fins de formation professionnelle, et à la réflexion de leur pratique enseignante, mais aussi, en termes personnels se forme un espace de formation dans la compétence communicative des enseignants, dans leur capacité à s'exprimer, et de pouvoir faire usage de la parole, qui auparavant, cela a été dit leur avait été refusé, c'est-à-dire, le fait de se transformer en personnes expressives.

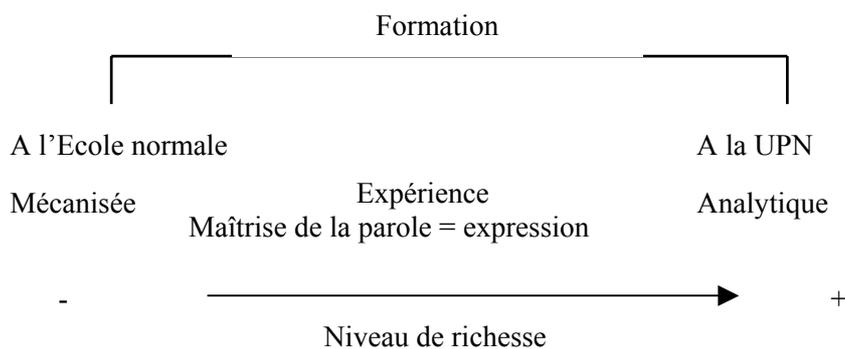


Figure 10. Richesse d'interaction dans des espaces de travail

(Navia, 2005)

Comme nous voyons dans la Figure 10, ce qui se détache c'est le travail en équipe mécanisée et l'analytique dans une ligne d'extrémités opposées, où la richesse de la méthode serait en relation avec le niveau de possession de l'expérience, qui comme nous l'avons dit avant, a une relation avec la nécessité de consensus. Plus encore, il se détache la mention sur le domaine de la parole et la capacité d'expression comme un élément qui permet des avantages dans la relation avec d'autres. C'est-à-dire, que la possibilité de l'enrichissement de l'interaction formative entre les maîtres, passe aussi par la capacité d'expression des enseignants, souvent conditionnée par un *habitus* d'étouffement qui a marqué leur trajectoire formative.

Un élément qui permet la communication et l'interaction formative, ce sont les alentours affectifs qui peuvent être établis avec les pairs. Ainsi, se détache par exemple le fait d'être amis, comme l'indique Puro, dans son expérience dans le premier Cours National d'Actualisation (CNA) du PRONAP.

Le cours m'a plu, parce que je pense que l'école se prête aussi à la rencontre d'amis [...] On a bien accroché avec les camarades avec lesquels nous nous réunissions, avec lesquels nous avons réussi à former un groupe. C'était un groupe sympa, nous parlions de nos expériences, nous nous aidions tous. Mais je crois que rares sont les gens qui sont capables d'être autodidactes, ce n'est pas mon cas. (Puro, 466:486).

Présenter un examen était l'objectif exposé dans ce récit, dans ce cas l'examen des Cours Nationaux d'Actualisation de Programme national pour la formation permanente des enseignants de l'enseignement de base en exercice (PRONAP), avec lesquels on obtient des points significatifs (cinq points, 5%), pour obtenir une promotion dans le système de stimulants économiques de Carrière Magistérielle. Le programme de Carrière Magistérielle, apparaît dans le cadre de l'Accord National pour la Modernisation de l'Éducation de Base et Normale (ANMEBN)(1992). Il prétend améliorer la qualité de l'éducation, au moyen de la participation volontaire des enseignants dans un processus d'évaluation, qui prend en considération l'ancien, le niveau académique, la préparation professionnelle, la réussite des cours de formation continue, la qualification et le dépassement professionnel, et, finalement, l'exercice professionnel. Il est conformé par un processus d'évaluation complexe ; pour pouvoir accéder à un niveau de promotion, les enseignants doivent passer par une série d'espaces, de temps et d'obstacles divers (voir paragraphe 7.1.1.), reliés avec des relations de pouvoir. Les examens des Cours Nationaux d'Actualisation et les examens de Carrière Magistérielle, occupent une place symbolique dans ce processus, tant par l'organisation, l'opération, l'instrumentation, l'évaluation et la communication des résultats, d'après le cadre national au régional.

Dans le témoignage précédent nous observons que la rencontre des enseignants pour étudier de manière conjointe pour cet examen, se transforme en une interaction formative par la présence des conditions suivantes : l'amitié et la reconnaissance des différences entre eux. Ces éléments, indique Puro, permettent de caractériser le groupe comme « *bien accroché* » et « *sympa* ».

Nous voyons comme l'enseignant, récupère l'importance des différences dans les relations entre les êtres humains. Comme l'indique bien Arendt (2001), « avec les choses nous partageons l'altérité [...] mais la distinction est proprement humaine » (p. 20), c'est-à-dire, il existe une liberté des personnes pour établir une rencontre avec d'autres, parce que l'action

n'est pas « un privilège de l'agent politique, ceci concerne le fait d'être entre les autres, et elle se donne dans la « revalorisation du monde » (Arendt, 2001, p 26). Comme l'expose Bernard (1999), « l'espace formation est certes un espace varié mais habité, et de fait modifié et à modifier » (p. 136-137).

Dans le récit de Puro, cette rencontre est à son tour esthétique, parce qu'il est qualifié comme *sympa*, ils forment un « *groupe sympa* », c'est-à-dire, il doit exister une expérience agréable, une expérience qui affecte, comme la rencontre de deux êtres humains différents, qui favorise le travail associé et dans ce cas un travail de collaboration. Ainsi, indique Puro, « nous parlions de nos expériences et nous nous aidions tous ».

Comme nous l'avons vu, dans le cadre de la formation d'enseignants est présente une tension entre une tendance dialogique (Freire, 1998) et une qui va à l'étouffement, cette dernière, présente dans la trajectoire formative des enseignants. Dans le récit de Puro, nous observons que le dialogue est exprimé comme « parler » (*plática*), qui se caractérise comme étant une conversation libre, dans le sens d'un dialogue familial. Selon le Dictionnaire d'Utilisations de l'Espagnol (1990) elle est apparentée avec le mot « pratique », liée au culte ou au populaire (p. 778). L'interaction formative dans ce cas, bien qu'elle se développe dans le cadre d'un espace formel, un cours d'actualisation, se donne parce qu'on réussit à établir des conditions de communication plus proches du langage quotidien, populaire, que de l'académique ou formel. C'est par conséquent, une communication dans laquelle, comme dit Freire (1997), le silence accompagne l'engagement de communiquer et écouter. Ce même auteur l'expose ainsi :

L'importance du silence dans l'espace de la communication est fondamentale. Il me permet, d'une part, en écoutant le parler communicant de quelqu'un, comme sujet et non comme objet, d'essayer d'entrer dans le mouvement interne de sa pensée, en me faisant moi-même langage ; d'autre part, il rend possible à celui qui parle, réellement engagé à communiquer et non à faire des communiqués, à écouter la recherche, le doute, la création de celui qui a écouté. Hors de cela, la communication périt (p. 113).

Nous remarquons donc, que le recours à « *l'entretien* », dans le cas de l'espace de formation formelle, permet un maniement de la tension expression/étouffement, qui a été présent dans la trajectoire formative des enseignants. Nous ouvrons la possibilité de l'interaction formative des enseignants, au moyen d'une communication qui se réalise à un

niveau plus informel, pour aborder des questions en rapport avec sa formation, qui vont des plus simples, comme l'évaluation pour un examen (qui accorde des « points »), jusqu'aux plus complexes.

5.7. L'expérience et l'innovation : Fissures entre générations

On pose l'existence d'une tension entre « *les anciens* » enseignants, c'est-à-dire ceux qui ont beaucoup d'années de service et les enseignants « *nouveaux* », ceux qui viennent juste de finir et qui généralement sont jeunes. Bien qu'entre les deux générations, on établisse une interaction qui peut enrichir la formation des enseignants, celle-ci ne se fait pas sans conflits. Nous présentons le cas de Luna, qui établit une évaluation entre l'expérience et l'innovation.

Luna se trouvait dans la nécessité de changer de zone de travail, elle aspirait à s'approcher de la zone urbaine après 15 années de service dans la montagne, où elle était restée, après s'être mariée avec une personne de la localité. Les mariages entre enseignants et enseignantes dans les Communautés où ils travaillent sont fréquents, et placent dans beaucoup de cas les enseignants dans une situation particulièrement complexe. La culture locale, surtout dans le secteur rural, dimensionne de manière différente le travail des enseignantes et des enseignants. Dans le cas des enseignantes, elle est marquée par une perte d'espaces de liberté des femmes, et par conséquent des enseignantes, reliées à des signes de possession, violence et dévaluation de la femme. Cette situation peut arriver dans certains cas à placer l'enseignante comme ôtage du mari ou de la famille et comme soutien économique de celle-ci, ce qui oblige certaines enseignantes, quand elles réussissent à sortir de cette situation, à sortir en fuyant leurs conjoints et/ou leurs familles. Dans le cas des enseignants, est présente une tension provoquée par la relation avec des femmes de la localité, laquelle est interdite dans beaucoup de cas, et elle est formalisée dans d'autres avec la concrétisation d'un mariage. La tension dans la relation de ce type peut produire des conflits et se déchaîner parfois dans des situations de violence. Cette situation peut donner lieu à des recherches au sujet de la profession enseignante.

Pour pouvoir obtenir le changement attendu, l'enseignant doit réussir à dépasser une série de problèmes, administratifs et familiaux, qui se prolongent pendant des années. Dans ce processus, l'enseignante réussit à distinguer un stimulant qui enrichit sa permanence dans le

lieu et c'est l'arrivée de nouveaux enseignants dans la zone de travail. Le récit de Luna est très descriptif en ce qui concerne l'interaction formative entre enseignants de différentes générations. La perception qu'elle a d'elle-même, c'est celle d'être possesseur de « *l'expérience* ». La perception qu'elle a des enseignants récemment diplômés de la normale et d'entrée récente dans le monde du travail, c'est qu'ils sont « *l'innovation* ».

En tant que nouveaux diplômés beaucoup de conflits nous sont présentés [la même chose arrive aux] enseignants nouveaux, ils ont toujours ce conflit de « Comment je fais ? Les enfants ne m'écoutent pas, quelles stratégies j'utilise maîtresse » Quant aux réunions de parents, ils s'intimident, ils ont peur de parler en public ou comment (s'exprimer)... En ce qui concerne l'aspect pédagogique et l'aspect culturel, l'apport des nouveaux enseignants m'enrichissait (Luna, 504 :521)

À son arrivée, elle reconnaît la présence de conflits en rapport avec sa pratique enseignante, avec le « contrôle » des enfants, avec les parents d'élèves, avec la Communauté et la culture locale. Après des années d'expérience, comme enseignante « avec expérience », elle reconnaît de nouvelles nécessités pour sa pratique professionnelle, parmi lesquelles on trouve la réalisation d'activités artistiques renouvelées et de questions pédagogiques en rapport avec l'enseignement de la langue, dans les nouvelles analyses proposées par le système. L'enseignant place la richesse de l'interaction formative avec les enseignants nouveaux, dans ces deux derniers éléments, cela étant dû peut-être au fait que dans ces deux secteurs, des activités artistiques (souvent liées à des concours) et l'enseignement de l'écriture, sont des activités évaluées comme de première importance, dans son travail en tant qu'enseignant.

Ce qu'il est important d'indiquer ici, c'est qu'il existe un double flux d'enrichissement entre tous, enseignants nouveaux et enseignants anciens, et un élément qui les identifie et à travers lequel on établit une relation entre eux: ce sont les nécessités et les conflits auxquelles ils font face dans le développement de leurs activités enseignantes.

5.8. Équilibre : ni être ici ni être là-bas

La maîtresse Praga essaie de trouver un équilibre dans les interactions formatives avec d'autres enseignants. Pour elle, il s'agit d'être bien avec les responsabilités de travail et avec elle-même.

Peut-être que j'ai toujours besoin d'aider les autres. Alors il ne s'agit pas de dire, « je vais être comme ça », ou « je vais faire ceci », ou « je veux être comme, tel ou telle » Parce que peut-être je veux être ainsi, mais cela ne va pas me profiter ou faire du mal, et d'une certaine façon je vais porter tort à quelqu'un. Alors, on essaye toujours d'avoir un équilibre dans ce qu'on fait. On va dire : « aïe, c'est que je sais beaucoup » ou quand j'arrive à l'école, « aïe, je le dis déjà » ou « aïe, cela ne m'intéresse pas parce que je l'ai déjà vu ». Peut-être, en effet je le sais ou en effet j'en sais sur cela, mais aussi, si je le dis, peut-être vais-je me créer un conflit dans mon école même ; alors, si je le sais, eh bien tant mieux, mais j'ai toujours essayé d'avoir un équilibre (Praga, 745:757).

Avec ce récit nous pouvons trouver que l'enseignant expose une stratégie qui lui permet d'exprimer son avis devant le groupe, pour établir une interaction formative, parce que comme mentionne Praga « *j'ai toujours besoin d'aider les autres* ». Pour développer cette stratégie, toutefois, on n'a pas toute la liberté d'action, parce qu'on doit prendre en considération deux aspects pour pouvoir obtenir un « *bénéfice* » :

- Ne pas faire de dommage aux autres.
- Éviter un conflit dans l'école.

Praga indique qu'on doit établir une relation particulière avec les savoirs, qui sont mis en jeu dans l'interaction formative ; donc existe des limites pour l'expression et l'exposition de ces savoirs, ainsi que pour leur mise en jeu.

Qu'est-ce que Praga révèle dans ce jeu compliqué avec le savoir ? D'abord, c'est la reconnaissance que l'enseignant fait de l'effet perlocutoire de la parole, de son discours vers les autres, c'est-à-dire, si elle parle, alors il peut se produire un effet imaginaire sur les autres enseignants : ceci peut « leur faire « *mal* ». Deuxièmement, elle signale qu'elle peut attendre la création d'un *conflit* avec les autres enseignants, ce qui peut être retourné contre elle de

façon négative. C'est-à-dire, que l'enseignante ne trouve pas pleine liberté pour l'exposé de ses savoirs devant les autres.

D'autre part, nous pouvons signaler, que la liberté qui est restreinte n'est pas réduite seulement à l'expression des savoirs, mais aussi, à l'être lui-même. Quand Praga indique que « ce n'est pas seulement dire, 'je vais être ainsi', ou 'je vais faire ceci', ou 'je veux être comme telle' », elle distingue la limite de son existence par rapport aux autres dans une logique d'équilibre entre l'expression des éléments savoir, conflit, bénéfice et dommages.

Bref, nous pouvons dire que dans ce chapitre nous rendons compte de la création d'espaces de formation de la part des enseignants en mettant l'accent sur une dimension inter formative, c'est-à-dire à partir de la considération que la formation est effectuée avec d'autres, pour d'autres et par rapport au monde socioculturel dans lequel elle est insérée et elle exige un accompagnement entre les acteurs intégrés.

Cependant, il implique aussi une solitude, un espace de réflexion interne, la réflexion de soi-même, de ses habilités, de ses capacités, de ses connaissances, de ses possibilités, liées à l'idée d'un projet de soi.

Il existe aussi une dimension expérientielle dans la formation, liée à la réflexion sur sa pratique enseignante et son expérience, ses réalisations et difficultés, ses erreurs et ses succès, les sécurités et les risques, la certitude et l'incertitude. Cette dimension expérientielle est articulée à son tour avec ce qui est l'imaginaire d'un idéal « d'être enseignant », idéal valorisé qui s'adapte, fait face, s'entrecroise, avec ce qui est réel, dans un processus de « création-incarnation » (Bernard, 2004), avec l'image des enseignants de son histoire, du passé, du présent, et aussi ceux qui se proposent comme projet, inscrits dans les imaginaires de l'enseignant « idéal ». Dans ce processus, nous établissons une relation de *mimesis* avec les enseignants, et leurs propres maîtres, qui d'une manière ou d'une autre, ont touché leur existence. Donc ils se rapprochent dans des incidents critiques, tissant par rapport à eux leur expérience et leur action enseignante.

La formation est aussi interpellative, car c'est dans la rencontre avec elle-même et avec les autres, dans l'étonnement de la rencontre que se construit son identité. Il se détache de ceux-ci le fait que l'enseignant se forme avec les élèves et dans la relation pédagogique qui est établie avec eux, situations qu'ils interpellent, qu'ils interrogent.

Les enseignants se déplacent entre les espaces de formation formelle qui s'opèrent à partir de politiques de formation enseignante, proposées par le système éducatif et les espaces qui se construisent entre enseignants, dans la quotidienneté de leur pratique enseignante. Ce processus est effectué dans un mouvement complexe, parce que l'incertitude est marquée, par les risques et les conflits, qui s'entrecroisent avec une histoire de formation effectuée dans un contexte hautement hétéroformatif, ces différents éléments conditionnant les possibilités autoformatives de l'enseignant, en l'orientant vers des pratiques de formation hétéroformatives.

Tout au long du trajet de la formation, l'enseignant fait face au choix et à la prise de décisions, qui, circonscrite aux situations pédagogiques, aux interpellations, aux « idéaux » (passés, présents et futurs), vont marquer une orientation de sa formation enseignante, de son action enseignante, ainsi que de sa vie.