

**FORMATION INITIALE ET CONTINUE D'ENSEIGNANTS
EN VUE D'UNE ECOLE EN TRANSFORMATION**

Maria Luisa SPROVIERI RIBEIRO,¹
Faculté d'Education, Université de Sao Paulo, Brésil

Les transformations que subit notre société sont fondées aussi bien sur les progrès technologiques que sur les compétences des individus, ce qui pousse l'éducation à jouer un nouveau rôle - celui de former des personnes capables de répondre à une nouvelle logique de fonctionnement des institutions scolaires en un temps de grands défis.

Pour la réflexion qui sera proposée dans ce texte, je tiens à souligner que je parle de l'école au Brésil, une école qui cherche, depuis un certain temps, des solutions pour accueillir dans son sein des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques, en leur offrant des possibilités de formation et d'enrichissement personnel. Ces possibilités concernent non seulement l'ensemble des élèves, mais tous les professionnels engagés dans le processus éducatif qui a lieu dans le cadre de l'école.

Dans ce sens, le présent travail a pour but d'analyser les besoins de formation initiale et continue des enseignants, considérés les principaux agents du processus éducatif, aussi bien que la contribution de la recherche, face à ces défis, rendant opportune la réflexion sur les attentes et conflits qui exigeraient par conséquent des prises de position innovatrices, cohérentes avec cette école en quête de transformation.

I - PANORAMA DE L'ECOLE ACTUELLE VIS-A-VIS DE LA LEGISLATION ET DES BESOINS EDUCATIFS SPECIFIQUES

Dans les années 70, lorsque la *Loi des directives et bases de l'éducation nationale* n. 5692/71 était en vigueur, un fort discours de démocratisation de l'enseignement a prédominé au sein de l'école brésilienne, amenant à l'école publique des élèves des toutes les couches sociales, ce qui a posé les premières préoccupations au sujet de l'échec scolaire, surtout celui des enfants issus de groupes minoritaires et des exclus. Telles préoccupations ont engendré des investigations, objet de la thématique éducationnelle de la décennie qui l'a suivie.

En 1981, le Rapport de la Commission de l'Etat de São Paulo d'Appui et Stimulation du Développement de l'An International des Personnes Handicapées, en proposant des objectifs pour l'éducation affirme que : « bien que l'on parle d'éducation spéciale pour des personnes handicapées, il faut viser un seul type d'éducation et formation qui devra demander des ressources et services considérés spéciaux et différents pour les enfants présentant des handicaps ».

Parmi les suggestions présentées par cette Commission il y a la mise en place des actions de formation, qualification professionnelle et perfectionnement de ressources humaines pour servir cette population. Mais, ces recommandations n'ont pas été respectées en proportion suffisante pour répondre à la demande de ceux qui en avaient besoin et, on a constaté par la suite que la ségrégation n'avait pas cessée.

Les années 90 ont commencé sous l'impact des effets des conquêtes établies par la Constitution Fédérale du Brésil de 1988, qui dans son article 206 affirme l'égalité d'accès et de permanence à l'école et, dans son article 208, elle met en relief le devoir de l'Etat vis-à-vis de l'éducation, aussi bien que son devoir d'assurer l'éducation spéciale aux handicapés, préférentiellement dans le réseau d'enseignement ordinaire. Aussi, la Conférence Mondiale sur l'Education pour Tous, réalisée en Thaïlande en 1990, souligne la nécessité de prendre de mesures qui puissent assurer l'égalité d'accès à l'éducation, à tous ceux qui présentent n'importe quel type de handicap, au même système éducatif.

¹ Professeur de handicapés mentaux, pédagogue, spécialiste en supervision et curriculum, docteur en didactique, professeur de méthodologie de l'enseignement et éducation comparée de la Faculté d'Éducation de l'Université de São Paulo, Brésil, enseigne au cours de pédagogie, de la licence au doctorat, dans le domaine de l'éducation spéciale.

La Politique Nationale d'Education Spéciale prenant la même position établit, entre autres, dans ses Fondements Axiologiques, les Principes de Normalisation et Individualisation, représentant les bases d'un Projet Pédagogique devant respecter les différences individuelles, offrant à tout élève la possibilité de se développer selon son rythme et ses capacités, bénéficiant de toute aide pédagogique dont il a besoin.

La loi 9394/96, notre Loi de Directives et Bases de l'Education Nationale actuelle, dans son Chapitre V, assure à tous ceux qui ont des besoins spécifiques une place préférentiellement dans le réseau d'enseignement ordinaire, ce qui vient soutenir une action éducative engagée dans la formation de citoyens, montrant que l'Education Spéciale fait partie intégrante de l'Education Générale puisqu'elle adopte le principe d'intégration. Elle met en relief des services d'appui spécialisés et des enseignants de l'enseignement ordinaire habilités pour l'intégration dans le système ordinaire de l'éducation des élèves présentant des besoins spécifiques.

Bien que je ne croie pas que les changements puissent se faire par un simple décret, je crois que la loi force l'interlocution avec les diverses instances et les différents niveaux de formation, en élargissant l'expérience et en contribuant à ce que les enseignants, peu habitués à traiter pédagogiquement les différences, s'adaptent et se préparent pour réaliser les conditions d'intégration.

La promulgation de la loi coïncide avec les discussions sur la Déclaration de Salamanque (1994), selon laquelle, « Le principe fondamental de cette **ligne d'action** est que les écoles doivent accueillir **tous les enfants**, indépendamment de leurs conditions physiques, intellectuelles, sociales, émotionnelles, linguistiques ou autres... » « Les écoles doivent trouver des moyens d'éduquer avec succès tous les enfants, y compris ceux qui présentent des handicaps importants. Le défi que relèvent les écoles « intégratrices » est celui de développer une pédagogie axée sur l'enfant, capable d'éduquer avec succès tous les garçons et les filles, y compris ceux qui présentent des handicaps importants. Le mérite de ces écoles ne consiste pas seulement dans la capacité d'offrir une éducation de qualité à tous les enfants; avec sa création on fait un pas très important pour essayer de changer les attitudes de discrimination et pour créer des communautés accueillant tous et des sociétés « intégratrices ».

La Déclaration de Salamanque (1994) proclame les droits des élèves à besoins éducatifs spécifiques, au respect de leurs caractéristiques et besoins spéciaux d'apprentissage, à l'accès à l'école ordinaire et à une pédagogie axée sur l'enfant. Elle éveille également les gouvernements et toute la communauté éducative (alors au niveau international), pour la conception d'une **école d'intégration**, représentant un nouveau point de départ pour les actions d'Education Spéciale, surtout de ceux qui sont habitués à exclure de la fréquentation d'une classe ordinaire, tout élève ayant une difficulté divergente des modèles de normalité. Et elle va plus loin, dans la proposition de cette nouvelle conception de l'école, lorsqu'elle souligne les niveaux de responsabilités des gouvernements dans l'approvisionnement de ressources et dans l'établissement de partenariats pour les services d'appui.

La nouvelle conception de l'école remet en question des implications existant dans l'établissement des programmes de façon à les envisager comme un « continuum » parmi les actions pédagogiques habituelles et les actions spéciales, sans qu'il y ait une division nette entre les deux.

En ce qui concerne le recrutement et l'entraînement d'éducateurs, elle prévoit l'engagement des responsables de la formation initiale, continuée et l'administration des écoles, jusqu'à l'université et de la communauté scolaire dans sa totalité (enseignants spécialisés et enseignants non-spécialisés et les familles).

Cela entraîne l'élargissement des limites de la discussion sur l'Education Ordinaire et Spéciale, pour le service éducatif de qualité que l'école devra offrir à tous.

D'après Correa, (1999), « *L'Education Spéciale passe, dans ce siècle, par de grandes reformulations, comme résultat des énormes convulsions sociales, d'une révision graduelle de la théorie éducative et d'une série de décisions légales historiques qui reposent sur un présupposé simple : l'école est au service de tous les enfants en égalité de conditions et il constitue une obligation de la communauté de leur offrir un programme d'éducation public et gratuit adéquat à leurs besoins* ».

En conséquence du dialogue qui s'établit entre l'Education Ordinaire et l'Education Spéciale, il y a une évolution des concepts employés auparavant et qui étaient fortement inspirés de la définition de déficience et de sa catégorisation. Il apparaît, alors, le concept de Besoins Educatifs Spécifiques, plus étendu et fondé sur le principe de la démocratisation et de la philosophie de l'intégration.

Ainsi manifeste Brennan, (1988, p36) : « *Il y a un besoin éducatif spécifique lorsqu'un problème (physique, sensoriel, intellectuel, émotionnel, social ou n'importe quelle combinaison de ces problématiques) trouble l'apprentissage au point d'exiger des accès spécifiques au programme, au programme spécial ou modifié, ou à des conditions d'apprentissage spécialement adaptées pour que l'élève puisse recevoir une éducation appropriée. Un tel besoin peut être classé entre léger et sévère et peut être permanent ou se manifester pendant une phase du développement de l'élève* ».

De cette façon, le concept de Besoins Educatifs Spécifiques recouvre les élèves ayant des difficultés d'apprentissage dérivées de facteurs organiques ou environnants, c'est-à-dire, présentant des apprentissages atypiques, ayant donc besoin d'adaptations des programmes vu qu'ils ne réussissent pas à suivre le programme normal.

Les implications de cette réorientation s'avèrent profondes, lorsque l'on considère les conséquences pratiques pour la vie de l'école et pour l'organisation du travail scolaire dans des lieux et des espaces diversifiés, prenant en compte les différents rythmes et habilités des élèves, pour favoriser leur développement et leur apprentissage.

L'impact de ces transformations sur l'école et sur la société provoque des changements significatifs dans la formation des enseignants qui deviennent aussi bien des agents que des produits de ces changements. Ces transformations exigent des professionnels un haut degré de développement cognitif, autonomie, créativité et capacité d'organiser et gérer une nouvelle école qui cherche à s'identifier dans le contexte d'une nouvelle société. Une fois vaincue la résistance naturelle que tout processus de changement pose au début, aujourd'hui l'école est à la recherche d'une nouvelle identité qui se consolide dans le but d'accueillir toute la diversité humaine refusant toute sorte de discrimination.

II - FORMATION D'ENSEIGNANTS

La toile de fond pour la discussion sur la formation des enseignants est le renouvellement proposé par la législation brésilienne et les changements conceptuels qui commencent à être incorporés par les pratiques scolaires actuelles.

Si nous tournons notre mémoire vers un passé récent en essayant de reconstituer ce qui s'est passé à l'école, nous pourrions constater qu'il y a eu des changements sociaux, et qu'ils n'ont pas toujours été accompagnés des respectifs changements devant être adoptés par l'école.

Notre discours consensuel affirme qu'il y a eu une faillite de l'école, que l'enseignement est faible et que l'enseignant est fragilisé. Les conditions de formation se dégradent, ainsi que les conditions de l'exercice du métier, pouvant laisser entrevoir sa prolétarianisation et l'absence d'un projet collectif de mobilisation de la classe enseignante qui aurait su promouvoir son affirmation sociale.

Le point fort des actions du Secrétariat d'Education à São Paulo envers la formation continue des enseignants donnait la priorité aux Cours d'entraînement et d'actualisation, renfermant toujours des modalités qui supposaient des cours donnés par des spécialistes à des apprentis (les enseignants en exercice), dans une évidente déconsidération d'une pratique existante et le non-respect d'une expérience bâtie. Il y avait une nette relation de transmission à un groupe récepteur de ce qui constituait la philosophie et les directives de l'administration.

D'après Dominicé, (1992, p59), « *Rendre à l'expérience la place qu'elle mérite dans l'apprentissage des connaissances nécessaires à l'existence (personnel, sociale et professionnelle) passe par la constatation que le sujet construit son savoir activement tout au long de son parcours. Nul ne se contente de recevoir le savoir, comme s'il était apporté de l'extérieur, par ceux qui détiennent ses secrets formels. La notion d'expérience mobilise une pédagogie interactive et dialogique* ».

Dans ce sens, les compétences collectives se sont perdues, dans la mesure où l'enseignant voit son expérience dépréciée et les compétences acquises au fil des ans méprisées. L'enseignant s'est soumis au spécialiste et la spécificité de l'action pédagogique a changé de mains, toutefois la responsabilité de la chute de la qualité et des insuccès est restée entre les mains de l'exécuteur.

L'échange d'expériences si répandu dans ces cours a fini par se transformer en un appât, puisque l'on n'a pas investi dans la réflexion critique que le rapport de ces expériences pourrait donner lieu, en tant qu'espace de construction de connaissance, pour réfléchir sur les possibilités de transformation de l'école et des conditions disponibles pour la (re) construction de son identité personnelle et professionnelle.

Dans le cas de la nouvelle conception de l'école d'intégration, le dialogue entre Education Ordinaire et Education Spéciale commence sous tension, parce que la clientèle ayant des besoins éducatifs spécifiques est en butte à des comportements discriminatoires et ce n'est pas une imposition légale sans la précédente réflexion sur les modes d'opérationnalisation des changements qui fera l'acceptation et la compréhension que la cohabitation avec la diversité humaine peut être enrichissante.

La formation continue de l'enseignant en vue d'une école d'intégration ne se fait pas uniquement par l'offre sporadique de cours, de suggestion de procédures, de techniques, mais par un travail de réflexion critique sur les pratiques qui traversent la vie de l'école dans son quotidien.

L'école est l'espace où cette interrelation personnelle et professionnelle doit se produire en tant qu'espace de formation. L'échange d'expériences doit permettre à l'enseignant de jouer simultanément le rôle de formateur et de celui qui reçoit la formation, ainsi qu'élargir ces limites de l'espace dialogique en l'étendant à la communauté.

Les actions de formation doivent faciliter le partage des savoirs valorisant les expériences significatives et sa formulation théorique, en évitant la reproduction et l'aliénation, et devant se concentrer sur le mode d'apprentissage de l'enseignant et sur les conditions dans lesquelles elle a lieu.

Le travail de formation doit être axé sur la personne et sur l'analyse de ses parcours professionnels. L'enseignant doit acquérir une pratique pour évaluer les nouvelles propositions afin d'être capable de mettre en oeuvre des innovations. Les propositions de perfectionnement doivent permettre l'acquisition de la connaissance par l'action et la réflexion sur l'action. Elles doivent également permettre l'implantation de la

dimension collective de la formation, comme un axe pour le développement professionnel afin d'assumer le rôle de mentors des politiques éducatives.

Il faut envisager une formation articulée avec la pratique éducative. Offrir l'innovation pédagogique comme un don ou être obligé de l'utiliser, très souvent sans préparation ou conviction, empêche la réflexion sur la pratique et la production de nouveaux savoirs, contribuant à ce que la situation de reproduction et d'aliénation continue.

Il ne suffira pas d'essayer de transformer l'enseignant si le contexte où ils interviennent ne change pas. Et il n'y aura pas de changement sans l'intervention de l'enseignant. De cette façon, je pense à une formation articulée avec la production du savoir (recherche), et avec la réflexion sur son utilisation (pratique éducative), partagée avec les collègues, en créant des liens professionnels, dans un processus d'identification, établissant trois niveaux de compétences : le « savoir », le « savoir-faire » et le « savoir-être ».

Cette façon de comprendre la formation doit conduire au changement de l'enseignant et de son espace d'action (l'école). Dans ce sens, la formation serait intégrée au jour le jour de l'école, en tant que partie intégrante de celle-ci et ne serait pas en marge de sa tâche éducative.

Si nous considérons que l'enseignant est un médiateur, un organisateur du processus de construction de la connaissance de l'enfant, nous devons supposer qu'il ait de la compétence et maîtrise des savoirs techniques pour le faire efficacement.

Ces prises de position seront certes vues comme une contribution de la recherche, surtout si l'on considère l'école et la salle de classe comme des espaces de formation, de perfectionnement et de développement de compétences façonnées à partir de situations pratiques réelles, dans un effort collectif et participatif, dans la mesure de l'incorporation des progrès réalisés dans d'autres domaines de la connaissance, permettant au moyen de ses formulations théoriques, la construction d'un savoir d'expérience collectif.

Nous avons donc des conséquences importantes sur la formation des enseignants et de son identité professionnelle, dans le sens de comprendre qu'enseigner c'est créer des possibilités de construction de connaissances en incitant tous les participants du processus éducatif à poursuivre le nouveau avec un esprit scientifique, incorporant la diversité comme naturelle et extrêmement bénéfique.

BIBLIOGRAPHIE

ALARCÃO, I. (org.) e outros.

(1996) - « *Formação Reflexiva de professores, Estratégias de Supervisão* ». Porto Editora.

BAUMEL, R. C.R. de C., SEMEGHINI, I. (orgs.)

(1998) - « *Integrar/Incluir : desafio para a escola atual* ». FEUSP : São Paulo.

BAUTISTA, R. (coord.)

(1997) - « *Necessidades Educativas Especiais* ». Dinalivro : Lisboa.

BRASIL, Ministério da Educação, Cultura e Desporto.

(1996) - « *Lei 9394* ».

BRASIL, Secretaria de Educação Especial.

(1994) - « *Política Nacional de Educação Especial* ». Livro I. MEC/SEESP : Brasília.

BRENNAN, W. K.

« *El currículo para niños con necesidades especiales* ». Siglo Veintiuno Editores : Madrid.

COORDENADORIA NACIONAL PARA A INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA.

(1994) - « *Declaração de Salamanca e linha de ação : sobre necessidades educativas especiais* ». Aprovada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais : acesso e qualidade, realizada em Salamanca, Espanha. 06/1994. Patrocinada pela UNESCO. CORDE : Brasília. 54p.

CORREIA, L. de M.

(1999) - « *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* ». Porto Editora.

DOMINICÉ, P.

(1990) - « *L'histoire de vie comme processus de formation* ». L'Harmattan : Paris.

FREIRE, P.

(1996) - « *Pedagogia da Autonomia* ». Paz e Terra : São Paulo.

LISITA, V.M.S.S. (org.)

« *Formação de Professores: políticas, concepções e perspectivas* ». Editora Alternativa 2001 : Goiânia.

PACHECO, J-A., FLORES, M.A.

(1999) - « *Formação e Avaliação de Professores* ». Porto Editora.

PIMENTA, S.G. (org.)

(1999) - « *Saberes pedagógicos e Atividade Docente* ». Cortez : São Paulo.

RIBEIRO, M-L. S.R.

(1997) - « *Formação Contínua de Professores de Educação Especial* ». Trabalho apresentado. n° 4. Congresso Internacional de Educação. São Paulo.

TARDIF, M. et al.

« *Formação dos Professores e Contextos Sociais-perspectivas internacionais* ». Rés Editora : Porto.