

UNE LECTURE DES POLITIQUES ET DES STRATÉGIES DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

Patricia DUCOING,
CESU - UNAM, Mexique

Un sujet tel que la formation, et surtout la formation des professeurs, a fait l'objet d'une attention particulière aussi bien de la part de l'Etat que des individus concernés, plus spécifiquement parlant les enseignants. Mais bien que l'Etat mexicain ait lancé, dès l'obtention de son indépendance vis-à-vis de l'Espagne, les premières tentatives d'institutionnalisation de la formation des enseignants, faisant alors des premières écoles normales¹ les éléments stratégiques de la formation des professeurs qui auraient comme mission l'éducation de peuple mexicain, ce n'est que dans le courant de la seconde moitié du XX^{ème} siècle que la matière a fait part des sujets prioritaires des agendas ministériels, aussi bien pour le Mexique que pour de nombreux pays d'Europe et d'Amérique Latine ; cette préoccupation soudaine est sans doute due à la conscience des manquements aux attentes établies pour les différents systèmes éducatifs.

Pendant toutes ces années, nous avons assisté, dans les différentes nations, à de nombreuses réformes, surtout en ce qui concerne la formation des enseignants destinés à l'éducation de base ; ces réformes, qui vont des plus radicales - comme ce fut le cas en Europe et dans certains pays d'Amérique Latine - aux plus superficielles, ont comme point de départ des changements relatifs à l'orientation, aux contenus et aux conditions de formation à l'intérieur du système normalien en soi, système qui représente la stratégie politique par excellence dans le monde occidental. Dans le cas du Mexique, nous sommes en droit de nous demander quel a été, d'un point de vue estimatif et partant d'indicateurs ponctuels, l'impact réel de la succession de réformes en tout genre - que l'on parle de « nivellement » ou de « mise à jour » - qu'a connu le système normalien ces quarante dernières années. Loin de nous la prétention d'épuiser ici les implications qui dérivent d'une analyse minutieuse de la sorte ; notre but est simplement de lancer la réflexion sur les politiques, c'est-à-dire sur les projets formulés par l'État mexicain en ce qui concerne la formation des professeurs. Nous considérons qu'il est temps de mettre sur la table le problème de la formation des professeurs en tant que politique gouvernementale dans notre pays ; en effet, quelques-uns des symptômes qui peuvent être perçus actuellement nous aideraient à réfléchir sur la manière de laquelle il convient de reformuler le problème de la formation des enseignants dans le cadre des exigences et des particularités de la société actuelle.

Nous pensons donc que si nous acceptons que la formation des enseignants représente un **axe stratégique** en vue de la consolidation et de l'amélioration de tout le système d'enseignement de base, il nous sera possible de mener à bien une réflexion sur la façon par laquelle quelques-uns des aspects et des caractéristiques des politiques et des stratégies de changement projeté et mis en oeuvre ont entravé la définition d'un **projet politique national de formation des enseignants** qui permette de faire face aux défis et aux paradoxes auxquels les professeurs sont confrontés aujourd'hui dans l'exercice de leur profession. Voici donc quelques réflexions et quelques mises en question à propos des politiques mexicaines en vigueur ; en effet, ce que l'on trouve actuellement au Mexique est :

I - UNE POLITIQUE D'AGREGATION, AU LIEU D'UNE POLITIQUE D'INTEGRATION

Une analyse minutieuse des politiques en matière de formation des enseignants conçues et mises en oeuvre pendant les cinq derniers gouvernements en place (au Mexique, le mandat présidentiel a une durée de six ans) nous permet de comprendre que les mesures prises par l'Etat représentent, en fin de compte, un processus d'accumulation, d'agrégation - nous serions même en droit de parler de « juxtaposition » - dans lequel l'on ne discerne aucun soupçon de cohérence ni d'articulation, bref, aucun sens. En effet, les décisions gouvernementales ont donné comme résultat le fait que nous nous trouvons actuellement face à une pléthore de programmes, planifiés et mis en marche par les administrations successives dans le but de former et de mettre à jour les professeurs ; ces programmes, dont le coût s'élève à des quantités astronomiques aussi bien en ce qui concerne les ressources financières que les ressources humaines, ont été justifiés par le discours officiel sur base de la distinction - nous parlerions plutôt, dans ce cas, de confusion - entre les différents niveaux de formation que sont la « formation initiale », la « qualification », le « nivellement », les « cours de niveau supérieur » et la « mise à jour ».

Nous commencerons donc par une mise en question de ces notions. Par « formation initiale », l'administration entend la formation de base qui habilite n'importe quel individu à exercer l'art d'enseigner. Quant au « nivellement », celui-ci représente aux yeux du gouvernement la formation proposée aux professeurs déjà en service qui ne possèdent pas de diplôme de licence ; il s'agit donc d'un espace qui ouvre la possibilité d'obtenir un certificat, dans ce cas un diplôme de licencié en éducation primaire. Les « cours de niveau supérieur » renvoient à la formation de troisième cycle. La « qualification » représente une autre possibilité destinée aux professeurs qui n'ont pas eu l'occasion

¹ La première école normale du Mexique fut créée par la Compagnie de Lancaster en 1823. L'institution, connue sous le nom de « La Philanthropie », était divisée en trois sections différentes : la division d'enseignement primaire, où l'on apprenait la lecture, l'écriture, l'arithmétique et le catéchisme ; celle d'enseignement normal, qui avait pour but de former les professeurs selon la méthode fraîchement inaugurée de Lancaster, qui devait être enseignée en six mois, et, finalement, la section destinée à l'enseignement des arts et métiers (Solana, 1981; Meneses Morales, 1998).

d'acquérir une formation initiale et qui travaillent dans des zones rurales ou difficiles d'accès. La « mise à jour » est, quant à elle, un autre type de formation, le plus récent, censé répondre au besoin de garantir que les professeurs ont connaissance et savent gérer les nouvelles orientations du plan d'études général de l'enseignement primaire.

Bien que, depuis la perspective du discours officielle, les diverses modalités de la formation semblent répondre à des besoins spécifiques, l'on trouve derrière ces représentations une profonde ignorance du problème réel que représente la formation de l'être humain ou, en tout cas, une **négation totale de la complexité** du problème. Toutes ces catégories reposent sur une vision sous-jacente qui part de l'**extériorité** - pour parler comme Honoré, - c'est-à-dire des programmes en tant que tels, et non pas de l'**intériorité du sujet** à qui l'on offre la possibilité de **se former**. Tous ces programmes et toutes ces stratégies définies par les gouvernements successifs, au lieu d'avoir comme point de départ l'existence de l'être humain, reposent sur la chronologie et la chronométrie institutionnelles. Ainsi, il est vain de croire que l'on puisse déclarer achevé ce que l'on dénomme mise à jour une fois que l'enseignant a suivi toutes les matières et réussi tous les examens inhérents au programme pour lequel il s'était inscrit. Comme le montre Honoré, la formation est une condition de possibilité de l'être humain et est en rapport direct avec son existence sur terre. « Comprendre la formation comme une attribution spécifique de l'existence équivaut à reconnaître que, parmi tous les êtres vivants, l'être humain est le seul à jouir de la possibilité de choisir et d'agir sur son propre développement, sur lui-même,⁶² c'est-à-dire de se former ». ⁶³ Les politiques de formation ont été, jusqu'ici, établies et mises en application à partir d'une notion de formation qui ne tient absolument pas compte du point de vue du sujet historique défini et singulier, ce qui a donné lieu à des actions incohérentes et à la création d'instances dont les fonctions se superposent, ce qui se traduit par une grande complexité de la géographie nationale des institutions responsables de la formation des professeurs destinés à l'enseignement de base :

◆ **L'éducation normale pour l'enseignement maternel, primaire, secondaire, spécial et supérieur.** Il s'agit ici de l'institution reconnue historiquement comme l'institution de formation initiale par excellence, quoiqu'aux yeux du gouvernement elle soit responsable, depuis déjà quelques années, des « cours de niveau supérieur » puisqu'elle offre aussi la possibilité d'entreprendre des études de troisième cycle. Cependant, depuis la création d'autres institutions telles que l'Université Pédagogique Nationale de l'Ajusco et les « Centros de Actualización del Magisterio » (Centres de Recyclage du Corps Enseignant ou CAM) qui offrent aussi la possibilité de suivre des cours de « formation initiale », l'école normale n'est plus vraiment l'institution de formation initiale par excellence, bien qu'elle reste celle qui jouit de la plus grande réputation et de la tradition la plus distinguée en la matière ;

◆ **L'Université Pédagogique Nationale de l'Ajusco et son réseau de dépendances répandues dans tout le pays.** L'Université Pédagogique Nationale a été créée en 1979 dans le but de mettre à niveau tous les professeurs en service qui n'étaient pas en possession d'un diplôme de licence ; cependant, il n'est pas faux d'affirmer que l'UPN a été conçue dès le départ comme une institution de formation initiale, puisque l'on y proposait - et l'on continue à y offrir - des études de licence. En outre, le fait qu'une grande partie du corps enseignant possède déjà un diplôme de licence, a forcé en quelque sorte les dépendances de l'UPN à proposer, en plus de leurs programmes de « nivellement », des cours de troisième cycle et des espaces de diffusion et de mise à jour. D'où nous pouvons conclure que l'UPN, qui se dit être l'institution de « nivellement » par excellence, ne l'est pas vraiment au sens strict, car elle est beaucoup plus que cela ;

◆ **les Centres de Recyclage du Corps Enseignant (Centros de Actualización del Magisterio ou CAM).** Ces Centres ont été créés et mis en oeuvre en 1980 avec pour but principal la « qualification » des professeurs en service qui ne possédaient pas les diplômes requis pour enseigner. Mais, au fond, la « qualification » proposée par les Centres de Recyclage équivaut au « nivellement » de l'Université Pédagogique Nationale ; en outre, ils offrent aussi, comme l'Université Pédagogique et les Centres pour Professeurs, des cours de « recyclage » ou de « mise à jour », et même des programmes d'études de troisième cycle, c'est-à-dire de « niveau supérieur », empiétant par-là sur les fonctions de l'UPN et d'un bon nombre d'universités publiques et privées ;

◆ **le Programme National de Recyclage des Professeurs (Programa Nacional de Actualización de Profesores ou PRONAP).** Conçu sous la présidence de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), ce programme a connu une réalisation concrète dans la création des Centres pour les Professeurs (Centros de Maestros), dont la fonction principale consiste à « recycler » les professeurs en service actif par le biais de cours et d'ateliers divers à l'échelon national, un peu comme si toutes les institutions nommées plus haut n'avaient pas dans leurs attributions l'organisation de cours de mise à jour. Indépendamment du travail académique accompli en leur sein, l'existence même de ces Centres peut être mise en question, étant donné que les institutions existantes étaient tout à fait capables de prendre en charge les fonctions et les devoirs qui leur ont été assignés ;

◆ **d'autres organismes provinciaux** destinés à la formation des professeurs de l'enseignement de base. Bien que tous les états qui composent la République mexicaine ne possèdent pas de programmes spécifiques, certains d'entre eux disposent d'institutions propres. Les programmes qui y sont proposés sont en général des études de licence et de troisième cycle, que l'on retrouve à côté des programmes de toutes les autres institutions susmentionnées ;

◆ outre toutes les institutions qui ont pour but explicite la formation des enseignants, certaines **universités publiques et privées**, bien qu'elles ne s'occupent en général pas de la formation de professeurs pour l'enseignement de base, proposent des licences et des études de troisième cycle en éducation, en pédagogie ou en

⁶² Honoré, B. « Vers l'oeuvre en formation ». p 67.

⁶³ Ducoing, P. « Dar forma o formarse ». In : « El otro, el teatro y los otros ». CUT-Difusión cultural. UNAM. (sous presse).

sciences de l'éducation ; l'on retrouve parmi les professeurs qui enseignent dans le primaire - moyennant un cours de « qualification » - ou dans le secondaire des licenciés qui proviennent de ces universités.

Ce que nous venons d'exposer est une première approche panoramique du système actuel, qui n'est autre que le résultat de l'application des politiques diverses mises en oeuvre à l'échelon national. La plupart des entités décrites compte parmi ses attributions, si non pas toutes, au moins quatre ou cinq des programmes qui coexistent de façon indépendante. Mais, en plus, certains de ces programmes prennent l'allure d'un fief inexpugnable auquel les élèves et les professeurs ont difficilement accès, comme c'est le cas dans les écoles normales. Ce qui est clair, c'est que le prix payé par la nation à cause du besoin de leadership en matière de formation des professeurs ressenti par chacun des présidents qui se sont succédé est exorbitant et montre l'absence totale de transparence et de définition de ce qui constitue la véritable essence de la formation des enseignants en tant que processus permanent qui se déroule pendant toute la vie active de ceux-ci. En d'autres mots, chaque nouvelle administration a, tous les six ans, mis en application une nouvelle stratégie de formation et/ou de mise à jour qu'elle a jugé meilleure que celle de ses prédécesseurs, laissant dans un état proche de la survie les institutions créées antérieurement.

Face à cette situation à l'échelon national, de nombreuses questions surgissent, parmi lesquelles nous pouvons mettre en relief les suivantes : Est-ce possible de définir une politique de formation et de mise à jour des professeurs qui récupère en les intégrant les efforts de tous les programmes et de toutes les institutions qui existent actuellement ? Face aux carences que présente tout le pays en matière d'éducation, est-ce que l'Etat peut s'offrir le luxe de multiplier les fonctions dans des institutions différentes et désarticulées qui, en plus, n'ont nullement répondu aux attentes placées en elles ? Pourquoi l'Etat laisse-t-il dans des conditions précaires les institutions créées par les gouvernements antérieurs, au lieu de leur injecter des ressources, aussi bien économiques qu'humaines ? De quelle façon l'Etat peut-il assurer la formation permanente du corps enseignant afin de pouvoir compter sur une amélioration de l'accomplissement de leurs tâches ?

II - UNE POLITIQUE QUI MISE TOUT SUR CE QUE L'ON APPELLE « RECYCLAGE » OU « MISE A JOUR », AU LIEU DE RENDRE POSSIBLE ET D'ENCOURAGER LA FORMATION CONTINUE PENDANT TOUTE LA VIE PROFESSIONNELLE

Bien que l'Etat ait, comme nous l'avons montré plus haut, mis en oeuvre diverses stratégies pour « former », « mettre à niveau » et « recycler » les professeurs, ces actions ont un caractère essentiellement palliatif et sont, bien évidemment, tout à fait éphémères, puisqu'il est impossible de croire qu'avec un ou plusieurs cours les enseignants se seront mis à jour pour le reste de leur vie professionnelle ; nous voulons dire par-là qu'aucune action qui soit en rapport direct avec la formation ne peut être conçue comme un terme, comme le point d'orgue du processus de formation.

Nous ne pouvons nier l'effort fourni par le Sous-secrétariat d'Education primaire et normale, qui dépend du Ministère de l'Education, à partir de la création des Centres pour les Professeurs, non seulement en ce qui concerne la répartition de ces centres (plus ou moins 450 dans tout le pays) et la dotation de livres et de matériel informatique, mais aussi en rapport avec la tâche accomplie pour la formation des professeurs sur base de l'optique du plan d'études primaires mise en oeuvre à partir de 1993. Cependant, le PRONAP coûte très cher en ressources financières et humaines, pour des résultats plus que discutables. D'un côté, l'Etat, en négligeant ou même en niant la possibilité d'utiliser l'infrastructure physique et humaine offerte par les institutions existantes (les dépendances de l'UPN, les CAM, les écoles normales), a choisi de mettre en oeuvre une nouvelle politique, celle de la « mise à jour », la justifiant comme une action stratégique qui fonctionnerait comme garant du projet de réforme du plan d'études de l'enseignement primaire. Par ailleurs, ce programme a connu son apothéose lorsqu'il s'est vu fusionné avec le Programme pour la Carrière de l'Enseignant, qui s'appuie sur une logique de points directement liés à l'augmentation du salaire. En effet, le PRONAP a atteint son but de réunir un grand nombre de professeurs en concédant aux cours qui y sont donnés un maximum de points pour la carrière d'enseignant; mais cela a été fait moyennant la disqualification de tous les autres projets, programmes et actions menés à bien par les autres institutions publiques, et moyennant la négation du système d'avancement en vigueur. Ainsi, un cours suivi au Centre pour les Professeurs donne plus de points pour la carrière d'enseignant que des études de troisième cycle dans n'importe quelle université mexicaine ou de l'étranger.

Par ailleurs, le fait de suivre un cours dans un Centre pour les Professeurs ne garantit en aucun cas une amélioration du travail en classe ; en effet, contrairement à ce que le PRONAP semble préconiser de manière tacite, il est impossible d'établir un lien direct de cause à effet entre ces deux réalités, d'affirmer que la variable indépendante « X » (cours de mise à jour) produit toujours la variable dépendante « Y » (amélioration des pratiques éducatives et des performances des étudiants).

Nous sommes donc tout d'abord en droit de mettre l'accent sur le fait que le problème de la formation ne peut être réduit à la question du savoir, puisqu'il dépend fondamentalement des sens que le sujet imprime aux connaissances qu'il acquiert, à ses expériences, à ses relations avec les autres, à son propre choix de formation, etc. Deuxièmement, la formation et l'éducation sont, au même titre que l'enseignement, des problématiques assez complexes dont la compréhension et la résolution dépendent d'un grand nombre de facteurs. En d'autres mots, le fait que les professeurs décident de suivre des cours dans les Centres pour les Professeurs obéit essentiellement - et les professeurs eux-même le reconnaissent sans hésitation - à des raisons salariales et nullement à une hypothétique volonté de se mettre à jour, d'améliorer son interaction en classe et d'obtenir, par conséquent, de meilleures performances de la part des élèves. Si nous tenons compte de la situation actuelle, il n'est donc pas faux d'affirmer que le fait de lier le problème de la formation au salaire est une grave erreur. L'Etat devrait descendre dans les classes pour constater que la pratique des professeurs ne présente aucun lien avec l'assistance aux cours de mise à jour, mais qu'elle est en rapport direct avec

certaines dimensions psychoaffectives et socioculturelles, comme par exemple la bonne volonté, la disposition et le plaisir d'enseigner, l'intérêt montré par le professeur à ce que ses élèves progressent, au même titre que l'histoire personnelle, les processus de formation suivis et tout le parcours vital et professionnel de chacun des enseignants. Face à cette élévation concédée aux cours des Centres pour les Professeurs, il est légitime de se poser la question suivante : Quel est donc le rôle que peuvent jouer les autres institutions, les CAM, les dépendances de l'UPN et les universités publiques et privées qui proposent des études de troisième cycle en éducation ? L'Etat continuera-t-il donc à créer de nouveaux programmes, à établir de nouvelles politiques de formation et de recyclage chaque fois qu'aura lieu une réforme ou un changement dans le plan d'études de l'enseignement de base ? Est-ce le choix le plus viable pour faire en sorte que le professeur assume la responsabilité de se former face aux changements permanents que subit notre société contemporaine ?

De même que n'importe quel autre professionnel, l'enseignant a besoin, pour grandir professionnellement de façon positive, d'un espace de formation permanente auquel il aurait accès tout au long de sa vie professionnelle. Aucun programme de mise à jour des professeurs ne peut clôturer le cycle de formation de n'importe quel professionnel, et encore moins d'un professeur. Même un doctorat, qui est le degré académique le plus élevé dans le monde entier, est capable de représenter la clôture d'un cycle de formation. La formation est l'affaire de toute une vie, de toute la vie de n'importe quel sujet. L'Etat devrait donc prendre conscience des tenants et des aboutissants du problème de la formation et définir une politique de formation permanente qui en tienne compte, tel que l'on fait les universités publiques du pays en mettant en oeuvre des stratégies qui rendent possible la formation permanente tout au long de la carrière académique. Comme par exemple, la possibilité de prendre une année sabbatique afin de se mettre à jour. De ce point de vue, la formation initiale pourrait s'inscrire dans un projet politique beaucoup plus ambitieux de formation permanente, auquel l'Etat destinerait un budget plus élevé même que celui qu'il alloue à la formation initiale, à l'inverse de ce que reflètent les stratégies mises en place à l'heure actuelle.

III - UNE POLITIQUE QUI FAIT DE LA FORMATION PEDAGOGIQUE LA COMPOSANTE PRINCIPALE DE LA FORMATION INITIALE, AU LIEU DE QUI PRIVILEGIER L'APPRENTISSAGE DES DIVERSES DISCIPLINES PAR-DESSUS CELUI DES MATIERES RELATIVES A L'EDUCATION

La formation proposée par l'école normale reflète bien la tradition en vigueur au Mexique, qui fut aussi la première stratégie politique mise en oeuvre dans la plupart des pays européens (la France, l'Espagne, etc.) et d'Amérique Latine, est celle qui a préparé depuis le début du XIX^{ème} siècle jusque dans les années quatre-vingt les candidats à un poste de professeur dans l'enseignement maternel, primaire et secondaire. Cependant, la plupart des pays d'Europe, et quelques-uns d'Amérique Latine, ont misé, après plus d'un siècle d'école normale, sur le transfert de la formation de professeur vers les espaces universitaires. Cette décision s'est due, entre autres, à une prise de position dans la polémique traditionnelle du schéma normalien, qui met l'accent sur la formation pédagogique au détriment de la formation dans les différentes disciplines à enseigner (les mathématiques, l'espagnol, etc.). Dans certains de ces pays, la formation des professeurs a lieu, de nos jours, dans le cadre des universités et est précédée d'une formation dans une ou plusieurs disciplines.

Au Mexique, le schéma normalien - soutenu et défendu par les grands pontes du normalisme, beaucoup d'entre eux imbibés de la logique du Syndicat National des Travailleurs de l'Éducation et étroitement liés au Parti Révolutionnaire Institutionnel (le PRI, parti au pouvoir pendant plus de 70 ans, jusqu'en juillet 2000) - est indéboulonnable, étant donné les privilèges, issus de ce système, dont jouissent ceux qui ont le pouvoir de négocier les accords et d'établir les projets et les programmes qui concernent les professeurs et leur formation. Porteurs d'un discours technocrate, ils mènent à bien des initiatives en donnant la priorité à des schémas purement instrumentaux de l'éducation, dans le cadre d'un corporatisme de plus en plus autoritaire.

Par ailleurs, le fait d'avoir par décret - au sens propre et au figuré - élevé l'école normale au rang d'éducation supérieure n'a apporté aucun changement. Il est impossible de construire une culture universitaire dans des espaces institutionnels qui s'opposent au dialogue, à la discussion et à la polémique disciplinaire, interdisciplinaire ou transdisciplinaire ; impossible de construire une vie académique institutionnelle quand les portes restent closes pour les « autres » ; impossible de mener à bien des recherches en matière d'éducation quand les autorités continuent à favoriser la pratique enseignante et refusent de créer des espaces et d'allouer des budgets pour la formation à la recherche ; impossible d'abandonner le rôle de professeur pour se transformer du jour au lendemain en chercheur ; impossible de parler d'éducation supérieure dans un cadre de soumission, d'obéissance, de contrôle qui ne tient absolument pas compte de l'autonomie de l'individu et du groupe ou de l'engagement à respecter ; impossible de parler d'université et, par-là même, de pluralité d'opinions, d'idéologies, de croyances, d'affiliations politiques et syndicales dans un cadre de soi-disant homogénéité et de tranquillité qui nie l'existence du conflit et de la contradiction.

L'investissement réalisé par le gouvernement de Zedillo, (1994-2000) dans les écoles normales (bibliothèques, matériel informatique, etc.) n'a pas été suffisant pour faire des écoles normales des institutions de type universitaire. Même le nouveau projet de plan d'études, mis en application récemment, ne permettra pas la formation universitaire des professeurs. La logique de formation n'a cessé de relever avant tout du domaine pédagogique, au détriment de l'enseignement des différentes disciplines. En général, les professeurs qui enseignent dans les écoles normales ne sont ni des physiciens, ni des mathématiciens, ni des biologistes, etc. ; il s'agit, dans la plupart des cas, de normaliens qui ont une spécialisation en biologie, en espagnol, etc. Les écoles normales ont fermé leurs portes aux universitaires, et le problème central est donc toujours la formation rachitique dans les différentes disciplines vis-à-vis de l'importance de la formation pédagogique. Les problèmes relatifs à l'enseignement des diverses disciplines ne peuvent être résolus par

le biais d'« instruments ou de techniques pédagogiques », puisque ce qui manque sont, en fait, les contenus spécifiques de chacune de ces disciplines.

Ce dont le pays a besoin maintenant, c'est de la définition d'une politique de formation initiale pour les professeurs de l'enseignement de base. Les écoles normales ont mené à bien leur mission pendant tout le XX^{ème} siècle, et il est sans doute temps de conclure l'étape normalienne mexicaine et de confier une fois pour toute la formation des professeurs de l'enseignement maternel, primaire et secondaire aux universités, si le but poursuivi est vraiment que le professeur de ces trois degrés d'enseignement soit un universitaire et puisse, dès lors, contribuer à élever le niveau du système éducatif. En d'autres mots, il convient de mettre en premier lieu les connaissances inhérentes à chacune des disciplines, et, ensuite, de s'occuper de la formation pédagogique, comme c'est le cas aujourd'hui dans divers pays du continent. Le caractère « universaliste » de nos universités, dans lesquelles toutes les disciplines et toutes les connaissances sont cultivées et font l'objet de discussions, constitue un espace de choix pour la formation, un espace idéal pour affronter le problème de la formation des professeurs. Être professeur, c'est opter pour la culture et pour le savoir comme projet de vie, et pas seulement pour pouvoir boucler ses fins de mois. L'amour pour la culture et le savoir et la formation de sujets critiques sont les plus grandes richesses que l'université offre à ceux qui transitent par elle.

CONCLUSION

En guise de conclusion, nous aimerions mener à bien une brève réflexion à propos des **projets politiques**, faisant bien la distinction entre ceux-ci et les **programmes politiques** ; ceci nous permettra de comprendre pourquoi les **programmes politiques** (comme ceux qui nous sont imposés au Mexique), qui plaisent tant aux technocrates, sont totalement vides de sens.

L'analyse que l'on peut faire de la mise en pratique des politiques et des stratégies de réforme en ce qui concerne la formation des professeurs, dont cette communication se veut être un reflet, suppose une reconnaissance préalable du fait que la construction des politiques éducatives a été, et est toujours aujourd'hui, un **acte politique**, c'est-à-dire, un acte qui dépend d'un processus de décision à propos d'affaires qui atteignent la catégorie de problèmes d'intérêt public. Les politiques s'inscrivent généralement dans un contexte historique et montrent, par conséquent, les opinions, les orientations et les échelles de valeurs de la propre histoire culturelle et sociale, étant donné qu'elles expriment en tant que telles le regard qu'une société porte sur elle-même et la façon de laquelle elle envisage son avenir. Les politiques en matière de formation des professeurs sont construites par des acteurs concrets qui décident, qui choisissent en partant de positions qui révèlent des valeurs déterminées. En ce sens, force nous est de reconnaître que, dans ce domaine, toute prise de décision met en jeu, d'une part, une part de facteurs philosophiques - relatifs aux valeurs et à la téléologie - puisque les finalités (et non pas les objectifs), les orientations, les sens, les principes et les valeurs sont porteurs de significations. C'est ce qu'Ardoïno, appelle le **projet visé**, pour lequel l'on favorise, par-dessus la cohérence, le sens.⁶⁴

Toute politique trouve, quant à elle, sa concrétisation par le biais de plans stratégiques, et, si nous partons de cette dimension, elle est soumise à un lien plus étroit avec la réalité et les conditions de possibilité. La logique mise en oeuvre ici est une logique liée à la technique, pour laquelle la rigueur aussi bien dans la formulation (définition des objectifs, des méthodes, des modes d'évaluation) que dans son application suffit à rendre compte de sa cohérence. Selon Ardoïno, nous nous trouvons alors face à un **projet programmatique**.⁶⁵ Le **projet visé** suppose une intelligence dialectique des conflits qui rende possible la compréhension des sociétés actuelles, dont les caractéristiques principales sont la différence, l'hétérogénéité, la pluralité, la complexité et l'historicité. Le **projet programmatique**, au contraire, assujéti à la dimension chronologique, tendra à la simplification, l'homogénéisation, l'universalisation et le contrôle, ignorant dans la plupart des cas le contexte historique et temporel des sujets. « *Dans la pratique* », nous dit l'auteur, « nous trouverons, comme par hasard, une invasion manifeste de projets programmatiques tout à fait dissociés, si ce n'est qu'ils sont tous exempts dès le départ de toute orientation sensée ». ⁶⁶

BIBLIOGRAPHIE

ARDOINO, J.

(2000) - « *Les avatars de l'éducation* ». PUF : Paris.

DUCOING, P

« *Dar forma o formarse* ». In : CUT-UNAM. *El otro, el teatro y los otros*. México. (sous presse).

HONORE, B.

(1990) - « *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad* ». Ma. Palacios, T. (trad.). Narcea : Madrid.

(1992) - « *Vers l'œuvre de formation. L'ouverture à l'existence* ». L'Harmattan : Paris.

MENESES, M, E.

(1998) - « *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1991* ». CEE-UIA : Mexico.

⁶⁴ Ardoïno, J. « *Les avatars de l'éducation* ». p138-154.

⁶⁵ Ibidem.

⁶⁶ Ibidem. p143.