

## **Les enseignants, acteurs ou spectateurs ?**

Les débats essentiels qui ont lieu autour de la formation des enseignants sont intimement liés aux transformations d'ordre culturel, politique, social et économique qui touchent, tant bien que mal, toutes les sociétés.

Aujourd'hui, les institutions éducatives se voient dans l'obligation de jouer un rôle inconnu auparavant : elles tendent en effet à être considérées comme les instances privilégiées pour prendre sur elles la responsabilité de construire et de diffuser un nouveau projet culturel, dans le cadre d'un nouveau projet mondial ; et c'est là que les enseignants jouent un rôle fondamental. La formation des enseignants ne peut d'aucune façon être isolée des processus d'industrialisation. De même, les valeurs, les savoirs et les pratiques s'insèrent dans un contexte politique et culturel spécifique.

De nos jours, le sens de la formation des enseignants a beaucoup changé par rapport à ce qu'elle représentait auparavant. Il est important de rappeler ici que l'idéal classique de formation, qui s'imposa longtemps dans les institutions scolaires, avait pour but ultime la formation humaine. L'école se voyait donc confier des fonctions de substitution de la famille, et elle était considérée comme une étape propédeutique préalable à l'atterrissage dans le monde du travail. Actuellement, sa qualité est jugée d'après des points de repère liés à une vision pragmatique des choses, "pas à partir d'étalons qualitatifs culturels ou pédagogiques, ou selon ses conséquences sociales, mais par rapport au modèle du marché en tant que moyen pour stimuler l'efficacité des systèmes scolaires, y compris le secteur public, en s'appuyant sur les différences au niveau de l'offre pour que les consommateurs encouragent la compétitivité" (Gimeno, 1998 : 5).

Depuis deux décennies, la formation des enseignants s'est vue largement concernée par les exigences de la mondialisation : l'enseignant d'aujourd'hui devrait, pour bien faire, connaître d'autres langues, savoir utiliser un ordinateur, pouvoir développer des compétences interactives, communicatives ou socio-relationnelles (le savoir-être), dominer le sujet des relations humaines – ce dernier point incluant les besoins spécifiques de la gestion de personnel, la coordination de groupes et le travail en équipe. Les besoins de type opératif (le savoir-faire) sont étroitement liés à la difficulté d'appliquer les connaissances à des situations concrètes. Enfin, la flexibilité, la polyvalence et la versatilité sont des qualifications que tout enseignant devrait posséder.

Dans ce contexte, les lignes générales proposées pour la formation des enseignants, orientées vers les axes d'apprendre à apprendre, d'apprendre à faire et d'apprendre à être, se concentreraient plus sur les processus que sur

les produits ; à l'heure actuelle, force leur est de mettre l'accent sur les produits et non plus dans le vide, ce qui les place face à un important dilemme.

Le problème auquel s'affrontent nos sociétés actuelles à l'échelon mondial, problème qui est dû principalement au processus de mondialisation, de transfert de technologies et des besoins liés à la formation, exige comme solution un nouveau fondement culturel ; il est par ailleurs important de ne pas en arriver à une perte totale de l'identité culturelle des différentes nations au nom d'un projet économique mondial.

C'est dans ce contexte que s'inscrivent les propositions faites par la Banque Mondiale en ce qui concerne la formation des enseignants. Il s'agit là de propositions formulées par des économistes et à partir de la logique et de l'analyse économiques : la relation entre le coût et les bénéfices, d'une part, et le taux de rentabilité, d'autre part, constituent les catégories centrales à partir desquelles l'on fixe bien sûr la tâche des enseignants, mais avant tout les priorités d'investissement (les niveaux éducatifs et les questions matérielles), les rendements et la qualité en soi.

Dans le modèle éducatif que nous propose la Banque Mondiale, deux facteurs très importants semblent laissés pour compte : les professeurs et la pédagogie. Il s'agit d'un modèle éducatif fondé sur des variables observables et quantifiables qui laisse de côté les aspects fondamentalement qualitatifs, c'est-à-dire les éléments qui échappent aux systèmes de mesure et qui constituent la partie essentielle de l'éducation (Torres, 1997).

De nos jours, le discours économique exerce sur le panorama éducatif une domination totale, à tel point que le discours éducatif en soi, celui qui s'occupe des relations et des processus d'enseignement et d'apprentissage en classe, celui de la pédagogie, celui de l'éducation en tant que telle – et de ses représentants, tels que les professeurs, les pédagogues et les spécialistes en éducation et domaines connexes – n'a plus sa place dans la formulation des politiques éducatives à l'échelon national et international, puisqu'il est sorti des mains des pédagogues et des éducateurs.

La majorité de ceux qui expriment aujourd'hui leur opinion à propos des affaires éducatives n'a aucune expérience et manque des connaissances les plus élémentaires pour s'attaquer aux domaines dans lesquels ils prennent des décisions : l'éducation primaire, l'enseignement et l'apprentissage en classe, l'apprentissage des enfants, la formation des enseignants, le développement et la réforme des plans d'études, les politiques linguistiques, l'acquisition de la lecture, de l'écriture et du calcul, l'élaboration de manuels scolaires et d'autres types de matériel, etc. Parmi eux, peu sont ceux qui ont été confrontés à la vie en classe, peu sont ceux dont les enfants étudient dans l'enseignement public, qui est la mouche de leurs propositions

et de leurs décisions. Malgré le fait que toute décision, toute politique d'amélioration et de réforme est soi-disant adoptée au nom de l'apprentissage, nous sommes toujours face à une boîte noire. Les discussions à propos du savoir et de la pédagogie sont considérées comme des technicismes, comme des « détails de l'éducation ».

Du point de vue des plans d'études et de la pédagogie, les faiblesses de ce discours économique appliqué à l'éducation sautent aux yeux. En ce qui concerne le plan d'études, il est souvent réduit aux contenus qui le composent, et ces contenus sont eux-mêmes réduits aux différentes matières. Le plan d'études des filières est donc déterminé par les matières qui sont enseignées et donne une idée de la fréquence et de la durée de l'enseignement (Torres : 1997).

Le fait de réduire l'éducation aux contenus en tant qu'information à transmettre et de considérer l'apprentissage comme une simple assimilation de savoirs est un élément sous-jacent dans la conception traditionnelle, transmissive et bancaire de l'éducation. Sous cette optique, le manuel scolaire est considéré comme le porteur par excellence du plan d'études, en faisant l'impasse sur le rôle central de l'enseignant dans sa relation avec les élèves en classe et hors du contexte scolaire.

La notion de plan d'étude utilisée par la Banque Mondiale n'inclut nullement, dans les politiques éducatives, l'analyse du fonctionnement de l'enseignement, et les politiques éducatives elles-mêmes ne concèdent que peu d'importance à la pédagogie ; en effet, peu est dit à propos des méthodes à suivre, des différences entre enseigner et apprendre, des pratiques enseignantes et des activités en classe.

Le sujet de l'enseignement est, aussi bien pour la Banque Mondiale que pour la société en général, un sujet assez épineux qui met mal à l'aise les preneurs de décisions, ce qui se reflète dans les attitudes assez ambiguës, inconsistantes et même parfois contradictoires adoptées par ceux-ci. Les professeurs sont souvent considérés comme des syndicalistes à outrance, faisant naître des associations avec des notions comme celles de revendications salariales, de corporatisme, d'intransigeance, de grève, si ce n'est avec des idées plus noires encore telles que la corruption et les manœuvres politiques.

Une fois à l'intérieur du sujet des enseignants, deux questions sont vraiment épineuses : le salaire et la formation continue. Les propositions que la Banque Mondiale a émises dans les deux cas, fondées sur des études qui lui permettent de mettre en relief le caractère non prioritaire des investissements dans ces deux domaines, ne mettent personne d'accord ; il est d'ailleurs possible d'observer des changements dans le discours de la

Banque Mondiale à propos de ces deux sujets particuliers ou en ce qui concerne le corps enseignant en général.

En effet, une analyse détaillée de la trajectoire récente de la Banque Mondiale permettra de montrer une progression évidente : partant d'une attitude négative qui nie absolument toute influence de la formation des enseignants sur la qualité de l'éducation et la productivité scolaire (fondée sur toute une série d'études qui démontreraient l'absence totale de résultats positifs), les fonctionnaires de la Banque Mondiale ont dû reconnaître de plus en plus non seulement que les connaissances acquises par les enseignants sont un facteur clé de leur productivité, mais aussi que les études sur lesquelles ils avaient fondé leur première opinion à propos de la relation entre la formation des enseignants et la productivité scolaire ne montrent pas un patron assez palpable pour permettre de tirer des conclusions hâtives. Cependant, la formation et la formation continue des enseignants sont encore confinées au second rang des priorités et des stratégies que la Banque Mondiale concocte pour les pays en voie de développement, loin derrière l'infrastructure, la réforme des institutions et l'approvisionnement de manuels scolaires. Outre la tendance à réduire les montants assignés dans les prêts de la Banque Mondiale à la formation et à la formation continue des enseignants, et en rapport directe avec celle-ci, il est également possible d'observer une propension à prioriser les programmes de formation continue du personnel en service au détriment des programmes de formation initiale.

Par ailleurs, dans les réflexions de la Banque Mondiale la formation et la formation continue des enseignants ne cessent d'être considérées de façon isolée, sans tenir compte des changements nécessaires dans d'autres domaines afin de rendre les investissements dans la formation des enseignants utiles et rentables. C'est un fait qu'aujourd'hui, étant donné les circonstances actuelles, la formation continue représente souvent un tremplin pour trouver un travail mieux rémunéré, ou même abandonner l'enseignement. Cet effet pervers est, de nos jours, un des principaux dangers qui guettent les projets de formation dont le succès n'a pas d'égal.

Au milieu des années quatre-vingt, une étude parrainée par la Banque Mondiale (Haddad : 1985) concluait que les programmes de formation initiale des enseignants financés par cette organisation étaient loin d'obtenir les résultats attendus en ce qui concerne la relation entre coût et bénéfices. Ces dernières années, plusieurs études confirment que les enseignants les mieux formés (ceux qui ont suivi plus d'années de formation et qui ont obtenu les meilleures notes) obtiennent de leurs élèves de meilleurs résultats. Sur la base de ces conclusions, la Banque Mondiale déconseille fortement aux gouvernements d'investir dans la formation initiale des enseignants et leur conseille, au contraire, de mettre l'accent sur la formation du personnel en service, étant donné la plus grande rentabilité que celle-ci présente par rapport à la première. La Banque Mondiale

recommande également pour ces deux types de formation l'application de la modalité à distance, qui est considérée beaucoup plus rentable que le système fréquentatif.

A vrai dire, la formation initiale et la formation en service sont deux étapes différenciables d'un même processus d'apprentissage, de professionnalisation et de mise à jour permanente du métier d'enseignant. S'agissant d'une profession aussi complexe et qui entraîne une énorme responsabilité telle que le métier d'enseignant, et tenant compte de l'objectif principal, qui n'est autre que l'amélioration de la qualité de l'éducation, il n'est pas possible de choisir : toutes deux sont nécessaires et se complètent. Par ailleurs, dans les faits, la formation initiale et la formation continue se voient confrontées aux mêmes problèmes et aux mêmes faiblesses.

Les descriptions et les évaluations des programmes de formation du personnel en service appliqués dans le monde entier montrent souvent les mêmes défauts et les mêmes points faibles, fréquemment attribués aux programmes de formation initiale (le caractère trop théorique, le manque de liens avec la pratique enseignante, la fragmentation du plan d'études, les méthodes d'enseignement bancaires et autoritaires, la faible participation des professeurs dans la confection du programme, etc.), en plus d'autres faiblesses qui lui sont propres (les problèmes d'horaire, le manque de systématisme et de continuité, le fait qu'il s'agisse de cours et de conférences isolés, la possibilité d'obtention de crédits, le grand nombre d'institutions qui offrent les formations et le grand nombre d'agents impliqués dans une offre souvent impossible de contrôler, etc.).

Les documents sur lesquels la Banque Mondiale fonde ses décisions étudient, dans le cas de la formation des enseignants, de façon isolée les contenus et les méthodes, ce qui leur permet de montrer que la connaissance de la matière pèse plus sur le rendement des élèves que le savoir pédagogique, réduisant celui-ci à l'utilisation des techniques d'enseignement. Et lorsque la Banque Mondiale recommande l'emploi des modalités à distance (par le biais de la radio, de la télévision ou par correspondance), considérées comme plus rentables que l'enseignement présentiel ou résidentiel, c'est sans tenir compte du fait que l'enseignement à distance est encore de nos jours un système peu exploré en ce qui concerne l'éducation primaire, qui est basée sur la présence des élèves, aussi bien comme modèle d'enseignement pour les élèves que comme système de formation pour les enseignants dans les pays en voie de développement.

Il existe actuellement un certain consensus sur le fait que la formation des enseignants vit en ce moment une crise très grave et que les institutions traditionnelles responsables de cette formation réclament une transformation urgente et profonde. Le fait de mettre l'accent sur la formation du personnel en service, et le discrédit de la formation initiale qui ne cesse d'augmenter

ces dernières années dans l'opinion publique, sont des facteurs clé de cette crise. Cependant, comme c'est le cas aussi pour la réforme du plan d'études, il serait vain de vouloir résoudre le problème en séparant ce qui semble ne pas fonctionner (la réforme éducative, la formation des enseignants, et, en dernier lieu, l'ensemble du système scolaire); il faudrait au contraire identifier les raisons de fond qui empêchent leur bon fonctionnement et introduire les changements nécessaires pour qu'elles fonctionnent. Evidemment, ce n'est pas seulement la formation initiale qui est en crise. Il serait nécessaire de rafraîchir tout le système de formation des enseignants, aussi bien la formation initiale que la formation continue : cette dernière, qui a depuis un certain temps joui des faveurs des preneurs de décision de la Banque Mondiale, a en effet démontré noir sur blanc son manque total d'efficacité.

Les professeurs ont beaucoup plus tendance à reproduire face à leurs classes les comportements qu'ils ont observés lors de leur propre formation, lors de leur passage par le système scolaire, que ceux qu'ils ont appris à l'école normale ou à l'université. Face à un appareil scolaire déficient, la fonction de la formation initiale et de la formation continue se voit réduite à un élément purement compensatoire et palliatif.

Une fois mises en exergue l'importance des connaissances générales dans l'exercice de l'enseignement et l'importance du système scolaire dans l'approvisionnement de ces connaissances générales, les propositions de la Banque Mondiale pour le recrutement et la formation du personnel enseignant consistent à: a) assurer un enseignement secondaire de bonne qualité ; b) compléter cette éducation générale avec une formation initiale de type court centrée sur les aspects pédagogiques ; et c) recruter les professeurs sur la base de leurs connaissances et de leurs compétences démontrables, en partant de critères similaires à ceux qui sont utilisés pour le recrutement des professeurs universitaires.

Les points b) et c) faisaient déjà partie des recommandations émises par la Banque Mondiale pour les pays d'Afrique au milieu des années quatre-vingt. Evidemment, le fait d'attirer ce profil d'enseignants, et en nombre suffisant, implique un virage à cent quatre-vingt degrés dans les paramètres d'opération du système éducatif et de la profession d'enseignant, et suppose, entre autres, la révision des salaires offerts aux enseignants et des critères pour leur définition. De fait, l'absence totale d'attention à cet aspect salarial a été désignée par les fonctionnaires de la Banque Mondiale eux-mêmes (Verspoor : 1991) comme un facteur décisif dans l'échec des programmes de formation des enseignants, et signalée comme « un apprentissage du passé ». Cependant, la Banque Mondiale se limite à camper sur ses positions – la nécessité de mettre le salaire de l'enseignant en rapport avec ses performances, qui sont elles-mêmes liées au rendement scolaire des étudiants – et néglige complètement l'analyse de la viabilité et des coûts de cette proposition.

Le problème salarial, qui est étroitement lié à celui de la qualité de l'enseignement, est donc le sujet dont il est le moins question dans tous les documents émis par la Banque Mondiale. Celle-ci insiste sur le fait que l'augmentation des salaires des enseignants n'a aucune espèce d'incidence sur la productivité scolaire. L'argument – fallacieux s'il en est, puisque aucun aspect matériel n'a en soi et de façon isolée aucun effet sur la productivité – a été poussé à l'extrême, de telle sorte que la non-révision des salaires est dans la plupart des cas une condition sine qua non dans la négociation des prêts alloués par la Banque Mondiale aux différents pays.

Je crois qu'il n'est plus possible aujourd'hui d'affirmer envers et contre tout que la formation du personnel enseignant en service est plus rentable que la formation initiale, surtout lorsqu'en même temps force est de reconnaître qu'il ne s'agit là que d'un palliatif face à un système scolaire déficient et à une mauvaise (ou inexistante) formation initiale. De même, il serait vain de prétendre que c'est la formation du personnel en service qui garantit la maîtrise des contenus, variable fondamentale dans l'exercice de l'enseignant, ou de continuer à voir dans la formation des enseignants l'éternelle alternative formation initiale-formation continue ; ou de proposer de nouveaux paramètres de recrutement des enseignants (ne prendre que les meilleurs, les plus compétents) tout en évitant la question des salaires et le problème du développement professionnel qui accompagne ce profil d'enseignant. En résumé, il n'est plus possible de nos jours d'affirmer que l'on peut améliorer la qualité de l'éducation sans améliorer, et de façon substantielle, la qualité des enseignants, ce qui implique la reconnaissance du caractère inséparable du lien entre la qualité professionnelle et la qualité de vie.

Dans cette proposition, ce que la Banque Mondiale laisse de côté c'est l'identité de l'enseignant et la reconnaissance de sa pratique, déterminée dans la diachronie. En général, ce que les fonctionnaires semblent oublier c'est que les enseignants ont des besoins qui varient selon leur âge, leur expérience, le sexe auquel ils appartiennent et le moment de leur carrière dans lequel ils se trouvent.

D'après Fullan, il est important de prendre en considération trois aspects fondamentaux dans la pratique enseignante : 1) l'intention de l'enseignant ; 2) l'enseignant en tant que personne, et 3) l'environnement, le monde réel dans lequel les enseignants travaillent.

En ce qui concerne l'intention de l'enseignant, l'on peut dire que l'enseignement n'est d'aucune façon une simple accumulation d'aptitudes et de techniques, un ensemble de procédés ou une série de choses qui peuvent être apprises. En effet, bien que les aptitudes et les techniques soient d'une grande importance, l'enseignement représente beaucoup plus que cela. Il implique un engagement moral, et ce, de deux façons. Tout d'abord, les

professeurs, bien que la reconnaissance de ce fait ne soit plus si facile de nos jours, comptent parmi les influences les plus importantes dans le développement des enfants et jouent un rôle fondamental dans la formation des générations futures ; surtout, pourrions-nous ajouter, à l'époque actuelle, où la cohabitation avec d'autres êtres humains devient de plus en plus virtuelle. Le rôle moral de l'enseignant est aujourd'hui encore plus important que celui du professeur d'antan. Outre cet aspect moral, l'enseignement est aussi irréductible à des techniques efficaces et à des conduites acquises ; il s'agit de la nature des décisions et des jugements des enseignants. Dans l'enseignement, comme dans beaucoup d'autres professions, le point central du professionnalisme se trouve non pas dans le salaire, la position ou les notes obtenues, mais dans la spécificité des actions et des jugements qui caractérisent les professionnels. Comme le montre Schön (1997), l'action professionnelle inclut le fait de pouvoir émettre des jugements dans des situations où le doute est inévitable. En résumé, l'élément le plus important dans la définition du professionnalisme de l'enseignant, c'est la mise en pratique d'une aptitude, d'une expérience et d'un savoir accumulés dans les circonstances spécifiques et variables de la vie en classe, sa capacité de prendre des décisions responsables et qui font preuve d'une bonne information préalable dans l'environnement très changeant de la vie de classe.

Cette façon de voir l'enseignement et le travail fourni par les enseignants conduit à une vision pleine de respect du leadership, de l'administration et du développement professionnel, afin d'offrir notre appui aux enseignants, tout en ayant confiance en leur capacité d'émettre face aux élèves des jugements autorisés dans la classe qui leur est confiée, étant donné qu'ils sont sans doute ceux qui les connaissent le mieux.

Si nous tenons compte du fait que l'enseignement est une profession éthique, il s'agit d'un métier chargé de significations pour ceux qui l'exercent. Il y a des choses auxquelles les enseignants attachent une importance réelle, des buts vers lesquels ils tendent par le biais de leur travail. Il y a aussi des choses qu'ils méprisent, qui ne revêtent aucun intérêt à leurs yeux. Ignorer les intentions des enseignants, ou ne pas y prêter l'attention suffisante, peut générer une attitude de résistance ou de ressentiment. Les enseignants montrent souvent ce genre de réactions, dans lesquelles on peut voir des problèmes de compétence technique, de peur du changement, de craintes envers eux-mêmes ou face au travail partagé. Les problèmes du changement peuvent être considérés, en fin de compte, comme des problèmes de l'enseignant. Ce qu'il faudrait donc, c'est découvrir la meilleure façon d'évaluer, d'analyser et de développer une intentionnalité plus solide et plus claire de l'enseignement. D'une part, il est important que l'enseignant remette sans cesse en question sa façon d'exercer la pratique de l'enseignement. D'autre part, il serait souhaitable que le monde extérieur respecte le savoir et les idées des enseignants et qu'il



ait confiance en ce savoir et ces idées ; sans cela, le risque est grand de passer sous silence des pratiques existantes d'une grande valeur.

Les transformations d'ordre à la fois académique et administratif devront, dans le futur, être plus attentives aux intentions des enseignants. Fullan et Hargreaves (1999) mettent le doigt sur quelques éléments importants : 1) permettre aux enseignants d'exprimer leurs intentions ; 2) écouter activement ce que l'enseignement a à dire ; 3) créer des opportunités pour que les professeurs fassent face aux suppositions et aux croyances sur lesquelles ils construisent leurs pratiques ; 4) se montrer disponible pour écouter ce que les enseignants ont à dire à propos du changement ; 5) éviter de créer une culture de la dépendance en surestimant la véracité des recherches publiées et en sous-estimant, au contraire, le savoir-faire des enseignants ; 6) éviter de tomber dans le piège des modes, par exemple par la mise en pratique uniforme de nouvelles stratégies sans les remettre en question ; 7) offrir aux professeurs et aux écoles dans lesquelles ils enseignent la possibilité de récupérer une responsabilité substantielle dans la prise de décisions importantes, par le biais de la création d'une communauté d'enseignants qui puisse discuter et mener à bien ensemble leurs intentions.

En ce qui concerne l'enseignant en tant qu'individu, il y a énormément de facteurs qui entrent en jeu dans la formation des professeurs ; l'un d'eux, et pas des moindres, est sans doute l'époque à laquelle les enseignants se sont formés et intégrés à la profession, ainsi que les systèmes de valeurs et les tendances éducatives dominantes lors de l'époque en question ; un autre élément important est le moment de la vie et de la carrière dans lequel se trouve l'enseignant, et l'influence que celui-ci exerce sur sa confiance en soi et en sa propre capacité éducative, son sens de la réalité et ses attitudes face au changement. Le sexe est aussi un facteur important dont il faut tenir compte.

Pour les enseignants, le changement ne se limite pas à redessiner un diagramme de flux, il a lieu dans le monde complexe et affairé de sa classe. Il faut donc connaître avec exactitude l'environnement dans lequel le professeur travaille, comment le milieu influence sa pratique enseignante ; avant d'émettre un jugement, il est nécessaire de posséder une connaissance écologique de l'enseignement, de la façon dont celui-ci se développe afin de s'adapter à son environnement, et de savoir en quoi nous pouvons, et nous devons, changer cet environnement si nous souhaitons changer ce qui s'y passe.

Dans le contexte de l'enseignement, trois aspects revêtent une importance particulière. Tout d'abord, son caractère variable. Dans l'enseignement, il est difficile de voir deux fois la même situation ; en d'autres termes, il ne peut être réduit à des mesures standard. Une deuxième facette est sa nature réaliste et pragmatique. La plupart des enseignants ont pour but de faire

sortir le meilleur de leur classe, de les motiver, de faire de l'apprentissage un processus actif et amusant. Mais pour cela il leur faut aussi préserver leur santé et réduire le stress qui les entoure. Le troisième aspect du contexte de l'enseignement est identique pour presque tous les enseignants. Il s'agit de caractères contextuels qui délimitent clairement ce que les professeurs peuvent faire et leurs possibilités réelles d'innovation. Beaucoup de ces réalités, comme le fait d'être isolés en classe, sont tout à fait institutionnalisées et certaines, comme le nombre d'élèves par classe, le temps consacré à l'enseignement et le plan d'études, sont des héritages de l'histoire de l'éducation dans les différentes nations dont il est question.

Pour répondre de façon adéquate aux défis auxquels fait face aujourd'hui la formation des enseignants, il est important de ne pas perdre de vue le développement d'une culture générale, fondée sur une conscience historique et critique bien définie, qui permettra le renforcement de l'identité nationale dans un contexte international. Les défis auxquels fait face aujourd'hui la formation des enseignants affectent non seulement le domaine scientifique de la discipline en soi, mais obligent à voir sous un nouveau jour la réalité sociale et l'ensemble de relations sociales dans lesquelles le professionnel s'insère ; parmi celles-ci, les plus importantes sont sans doute l'incertitude, l'éthique de la compréhension et la pertinence du savoir et de la compréhension (Morin : 1999).

En ce qui concerne l'incertitude, il est intéressant de signaler que les certitudes présentes dans certains domaines – comme l'économie, la politique et la culture – ne sont plus ce qu'elles étaient. La réalité est dynamique, changeante et contradictoire, et aujourd'hui plus que jamais la formation des enseignants doit se diriger vers la gestion de l'incertitude, c'est-à-dire préparer les enseignants à affronter les risques, les aléas, les surprises de la vie, laissant loin derrière la vision statique du monde.

L'éthique de la compréhension implique une compréhension préalable de l'incompréhension, l'existence d'une argumentation et d'une réfutation des arguments présentés. La compréhension n'accuse pas, et n'excuse pas non plus ; elle demande une appréhension globale du texte et de son contexte, de l'être et de son entourage, de ce qui est local et de ce qui va plus loin que les frontières définies comme telles, de ce qui est multidimensionnel, en bref, une compréhension globale de la complexité, c'est-à-dire des conditions essentielles du comportement humain (Morin : 1999, 55).

La pertinence du savoir quant à elle suppose une reconnaissance du contexte dans lequel les connaissances sont générées et se développent, ainsi qu'une vision holistique de la réalité dont la caractéristique essentielle est qu'elle reconnaît l'interrelation entre tous les éléments qui la composent et ses multiples dimensions. Par conséquent, il est important de tenir compte de

tous ces aspects, et donc de reconnaître la complexité des connaissances que l'on prétend manipuler.

Pour obtenir une formation fondée sur la compréhension, il faudra tenir compte de deux niveaux bien distincts. Le premier est en relation avec la compréhension intellectuelle et objective, le second se rapporte à la compréhension humaine intersubjective (Morin : 1999, 51). Tous deux sont nécessaires pour vivre en harmonie dans le monde actuel, dans lequel, paradoxalement, les processus de mondialisation ont créé des processus d'exclusion, faisant renaître le racisme et les fondamentalismes, sans compter les exigences de compétitivité à outrance qui émanent des réglementations du marché libre.

### **Conclusions**

Pour conclure, il est donc possible d'affirmer que les nouveaux profils d'enseignement que génèrent les exigences nouvelles de la mondialisation exigent à leur tour une réorientation et une mise à jour de leurs contenus et des méthodologies pour le travail en classe. L'UNESCO ne signale-t-elle pas qu'un des éléments importants de la formation des enseignants du futur sera l'inclusion de valeurs telles que la solidarité, la mystique du travail humain, la responsabilité, les droits de l'Homme, le respect de la paix et de l'environnement et la consolidation de l'identité culturelle et sociale (Pallán : 1997)

### **Bibliographie**

Díaz Barriga, Ángel (1993). Tarea docente. Una perspectiva didáctica y psicosocial. México, Nueva Imagen, pp. 39-99.

Coraggio, José Luis y Rosa María Torres (1997). La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos. Buenos Aires, Centro de Estudios Multidisciplinarios-Miño y Dávila Editores.

Fenstermacher, Gary D. y Jonas F. Soltis (1999). Enfoques de la enseñanza. Buenos Aires, Amorrortu, pp. 15-29.

Fullan, Michael y Andy Hargreaves (1999). La escuela que queremos. Buenos Aires, Amorrortu, 1999, pp. 39-70.

Morin, Edgar (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París, UNESCO.

Rodríguez Gil, María Emma (1999). "La relación docente-alumno, una relación de amor. Reflexión de algunos conceptos de la psicología humanista". En Revista del Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt. México.

Schön, D. (1997) La formación del profesional reflexivo. México, Paidós.