

**Scénario actuel de la formation des professeurs au Brésil:
les agents de la formation parmi les processus de (dé)professionnalisation**

**Scénario actuel de la formation des professeurs au Brésil :
les agents de la formation dans les processus de (dé)professionnalisation**

Belmira Oliveira Bueno
Flavia Medeiros Sarti

La professionnalisation de l'enseignement exige l'élévation du niveau de la formation des professeurs, la maîtrise des pratiques autant que celle des savoirs académiques. Dans le contexte brésilien, les controverses relatives aux lieux de production et de diffusion de ces savoirs et de ces pratiques ont stimulé un mouvement d'universitarisation, soutenu par la législation nationale, qui en 1996, en est venu à exiger un diplôme de niveau universitaire pour tous les professeurs. Cette élévation du niveau de formation se traduit en fait, par une universitarisation indirecte et incomplète, dans la mesure où elle est réalisée dans la plupart des cas à distance des universités, malgré une participation intense de leurs agents dans la production et la circulation des savoirs académiques. Le présent travail entend analyser les tensions entre les deux modèles de formation des professeurs qui coexistent actuellement au Brésil – le modèle présentiel et le modèle à distance – ce qui provoque l'émergence d'une profusion des formateurs. La présence et les pressions d'un puissant marché éducationnel au cœur des champs de la formation des enseignants oriente et nourrit l'analyse faite des enjeux économiques et symboliques.

**Today's scenario of teacher education in Brazil :
education agents amidst (dis)professionalization processes**

Belmira Oliveira Bueno
Flavia Medeiros Sarti

Teacher professionalization requires to raise the level of education of teachers so that they can master academic knowledge and practices. In the Brazilian context, disputes regarding the place of such knowledge and practice have driven a search for obtaining higher university degrees, legally supported by the national legislation in 1996, by all teachers were required to have a higher-education diploma. Raising the level of education and training has turned to be an indirect and incomplete "universitization", since it has been conducted most of the time away from the universities, although with the intense presence of these institutions and their agents in the production and circulation of academic knowledge. Both basic and continued education is provided by means of different structures, which expand the number of the bodies involved. This paper seeks to analyze the tense coexistence of the two current models of teacher education in Brazil – face-to-face and online teaching – from where arises a multitude of training agents. The presence of a powerful educational market in the country putting pressure on the field of teacher

education serves a motto and a guiding idea for the analysis, taken in its economic and symbolic meaning.

Belmira Oliveira Bueno

Flavia Medeiros Sarti

Dans le champ éducatif brésilien, la formation des professeurs a entraîné des controverses entre des groupes qui revendiquent la légitimité de définir où, comment et par qui les professeurs brésiliens doivent être formés (Maués, 2003; Bello, 2008; Gatti, 2010; Sarti, 2012; Bello e Bueno, 2012; Souza e Sarti, 2014). La professionnalisation de la formation enseignante, relève d'un mouvement international qui nous a influencés dans les dernières décennies ; elle suppose l'élévation du niveau de la formation des professeurs et un étayage pour ce qui est des valeurs, des pratiques et des savoirs académiques. (Bourdoncle, 2000). Dans cette perspective, les débats concernant le lieu de la formation, les savoirs, les pratiques nécessaires en formation ont stimulé le mouvement brésilien d'universitarisation de la formation des maitres, celui-ci a été soutenu par la législation nationale qui, en 1996, a décrété l'exigence de l'élévation de la formation de tous les professeurs brésiliens au niveau supérieur (universitaire).

Néanmoins, cette élévation du niveau initial de la formation des professeurs a pris la forme d'une "universitarisation indirecte et incomplète" (SARTI, 2012, p. 328) réalisée souvent hors du champ universitaire traditionnel (dans des institutions d'enseignement supérieur non universitaires, publiques ou privés, de façon présentielle ou à distance), mais avec une participation intense de l'université et de ses agents dans la production et la circulation de savoirs académiques. La formation initiale et continuée des professeurs brésiliens est assumée par différentes structures, ce qui amplifie considérablement le nombre d'instances impliquées.

En ce qui concerne la formation continue, les initiatives ont augmenté de façon exponentielle au cours des dernières décennies, spécialement dans le Sud et le Sud-est du pays (les régions les plus riches), en enrôlant " divers secteurs au sein du système public des états, des municipalités, ou de la fédération (pouvant relever aussi bien de l'administration de l'éducation que d'autres secteurs comme la santé, la culture, les transports, etc.), ou encore des écoles et des organismes de différents types : organisations non gouvernementales, fondations, institutions et consultants privés (...)" (Gatti, 2010, p. 57-8).

Ainsi, tout comme il a été annoncé par le rapport *The Holmes Group* (1995) en ce qui concerne le contexte nord-américain, la formation des professeurs se configure aujourd'hui dans notre pays comme un marché rentable (Souza e Sarti, 2014), qui attire des institutions et des groupes scientifiques, qui jusque là, n'étaient pas intéressés par le thème (Nóvoa, 1999). Avec Souza et Sarti (2014), nous considérons que les relations qui caractérisent ce marché et qui le sous-tendent, remplissent une fonction symbolique, au sens de Bourdieu (1994), ce qui rend possible la modification des relations de domination qui sont présentes dans le champ éducatif. Les différents groupes et agents impliqués dans ces disputes autour de la formation des professeurs "cherchent, dans la dynamique des échanges symboliques, à imposer la valeur de leurs offres et leur autorité comme acteurs /producteurs légitimes" (Sarti, 2013).

Ce marché de la formation, de nature diffuse, a été caractérisé lors de la dernière décennie, par une plus forte recherche de cohérence organique des actions consacrées à la formation de nos professeurs. Des efforts en ce sens se retrouvent à l'origine du Plan National de Formation des Professeurs de l'Enseignement Basique, institué en 2009, qui vise à organiser la formation initiale et continuée de professeurs en exercice qui n'ont pas encore bénéficié d'une formation de niveau supérieur (universitaire). Selon ce Plan, les actions de formation à réaliser pour ces professeurs doivent être réalisées par des institutions d'enseignement supérieur publiques (mais pas toujours universitaires), réglementées – impulsées et évaluées - par l'agence de Coordination et de formation (Perfectionnement) du Personnel de Niveau Supérieur (CAPES), une agence nationale de promotion professionnelle liée au Ministère de l'Éducation. La faisabilité du plan prévoit un dispositif de collaboration entre le gouvernement central et les pouvoirs locaux.

En 2015, en raison du même désir d'organiser nationalement la formation des professeurs, les textes d'orientation sur les curriculums (« Diretrizes Curriculares ») pour la formation initiale et continuée des professionnels de l'enseignement basique¹ ont été édictés ; ils définissent un socle commun pour la formation des professeurs et prévoient des actions mieux articulées entre les institutions d'enseignement supérieur et les institutions publiques d'enseignement basique. Ce document présente les lignes directrices pour ce qui est de la structure et du curriculum de la formation initiale, dans ses modalités : première licence²,

¹ De la maternelle à l'entrée au lycée

² Au Brésil, la formation au niveau supérieure (universitaire) offerte aux futurs professeurs est dénommée "licence"

formation pédagogique (pour des diplômés non-licenciés) et la deuxième licence³. Et, pour la première fois au Brésil, ils définissent les structures, les présupposés et les buts de la formation continue des professeurs.

Ces initiatives gouvernementales, prises au cours de ces dix derniers ans dans le but de doter la formation des professeurs brésiliens d'une cohérence interne plus forte, sont ancrées dans deux modèles différents de formation. Le premier, caractérisé par l'enseignement présentiel, est traditionnel au Brésil, il est préconisé comme modèle préférentiel pour la formation initiale des professeurs (Lei 11.502/2007, Résolution CNE 2/2015); tandis que le deuxième modèle a été configuré dans les quinze dernières en fonction de l'affirmation de l'enseignement à distance (EaD) et de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC). Ce modèle formatif doit son émergence aux « programmes spéciaux de formation des professeurs », qui ont été conçus de façon provisoire pour faire face aux demandes d'universitarisation créés par la législation nationale en 1996.

La permanence (et même la prédominance) de ce modèle dans la formation continuée des professeurs brésiliens est stipulée par la loi (Lei 11.502/2007) et marquée aussi par la création de l'Université Ouverte du Brésil (UAB) en 2007, pour répondre aux besoins de formations dans les régions ayant les plus grandes difficultés d'accès à l'enseignement supérieur (universitaire). La formation offerte par l'UAB s'adresse principalement aux professeurs de l'enseignement basique. Dans l'Etat de São Paulo, a été créée l'Université Virtuelle de l'Etat de São Paulo (UNIVESP); en 2008, elle a débuté son action par une offre de formation supérieure (universitaire) aux professeurs en exercice.

Dans ce contexte hétérogène, marqué par la tension entre deux modèles formatifs, on observe une profusion d'agents qui trouvent un espace d'action dans la formation des professeurs. Pour ce qui concerne la formation présentielle, le marché est particulièrement dense, il réunit professeurs de l'enseignement supérieur, chercheurs universitaires et aussi spécialistes liés à des secrétariats publics d'éducation, sans compter nombre de fondations, consultants privés, maisons d'édition, organismes internationaux, organismes gouvernementaux etc.

Pour ce qui est du modèle de formation à distance, la multiplicité des outils utilisés exige l'implication de différents groupes pour permettre la réalisation des activités prévues : tuteurs,

³ Offerte pour des licenciés qui ont le désir d'enseigner une deuxième discipline scolaire.

assistants, superviseurs, vidéoconférenciers et téléconférenciers. Les recherches que nous avons développées (Bueno, Trento e Sawaya, 2004; Bueno, 2006; Andrade, 2007; Bello, 2008; Oliveira, 2009; Bello e Bueno, 2012; Bueno e Arnoldi, 2012; Oliveira e Bueno, 2013), montrent que la formation des agents qui travaillent dans ces programmes est, souvent fort aléatoire. Ces agents sont, dans la plupart des cas, embauchés de manière temporaire par des fondations privées partenaires des universités. Il y a des exceptions : les vidéo et téléconférenciers qui sont, généralement, professeurs des universités. Ainsi, les programmes qui, de fait, sont liés à ce modèle de formation ont-ils ouvert un espace d'action pour une catégorie nouvelles d'agents de l'éducation supérieure (universitaire), c'est-à-dire pour des personnels qui se situent à l'interface de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur.

Cette situation se répète partout au Brésil, pas seulement à cause des programmes spéciaux et de la formation continuée des professeurs, mais aussi à cause de la croissance de l'Université Ouverte du Brésil (UAB) et de l'expansion de l'offre de formation initiale dans ce nouveau modèle. Il y a, dans le pays, une multitude de ces agents pédagogiques/formateurs de professeurs qui ont pris place dans ces activités de l'enseignement universitaire, ils restent néanmoins en marge des processus de professionnalisation. Ils ne sont pas attachés à une carrière, comme le sont les professeurs de l'enseignement fondamental (leurs étudiants), et ils ne sont pas non plus intégrés à l'université, d'autant qu'ils sont embauchés sur une base temporaire par des fondations privées liés à des universités publiques. De là, la présence de catégories nouvelles de personnel qui émergent dans le contexte politique actuel dans lequel les institutions de l'éducation supérieure (universitaire) sont poussées à adopter des modalités d'enseignement qui font un usage intensif des technologies de l'information et de la communication et aussi de l'enseignement virtuel.

Cette diversité caractéristique de l'univers des formateurs de professeurs brésiliens, que ce soit dans le modèle présentiel ou dans le modèle à distance (qui habituellement combine des activités présentiels et virtuelles), est donc marquée par des incertitudes quant à l'identité des agents qui assument cette tâche dans les différents espaces de formation.

Hormis les professeurs qui travaillent au niveau des licences et sont l'objet d'une certaine attention dans les recherches nationales depuis la dernière décennie (Mizukami, 2005-2006; Almeida e Habold, 2008; André e Almeida, 2010), les autres formateurs qui sont en concurrence

dans l'espace brésilien de la formation des professeurs n'apparaissent pas comme objet de recherches spécifiques dans notre contexte. Dans ce panorama, il convient enfin de souligner l'existence de manques si l'on se place dans la perspective d'une approche plus englobante de l'ensemble des formateurs qui composent les dynamiques constituées (et constitutives) du champ de la formation des professeurs.

Ainsi, nous nous nous inscrivons, dans le contexte international qui connaît certains problèmes de clarification de la « figure du formateur » de professeurs. Altet *et alli* (2002) ont rapporté des débats à l'occasion de l'édition de 1998 du *Reseau Education et Formation (REF)*, lors de laquelle, ont été soulignés la faible unité du corps des formateurs de professeurs et le manque de clarification quant aux fonctions que ce groupe exerce.

A ce stade de la réflexion, ce groupe de chercheurs considérait que l'idée d'une professionnalité unique et identifiable pour les formateurs d'enseignant était prématurée (à cause de la forte hétérogénéité des pratiques, identités, insertions et statuts) et ils limitaient le débat sur la professionnalisation des acteurs en donnant à ce mot un sens plus classique (qu'on trouve aussi en portugais): celui du passage d'une pratique désintéressée et occasionnelle à un métier reconnu qui exige une formation spécifique.

Depuis, les discussions internationales à ce sujet ont bien avancé et permettent désormais une identification plus claire de la multiplicité des acteurs concernés par la formation des professeurs et par les dilemmes que révèlent ses activités. Ces discussions ont ouvert des chemins qui passent par la promotion de la collectivité dans le travail de formation, par une attention plus systématique portée: à des activités réalisées par les formateurs, aux savoirs spécifiques mobilisés, et à l'élaboration de plans plus amples s'agissant de la formation spécifique des acteurs. (Serres e Moussay, 2014; Butlen, 2014; Laot e Lescure, 2006; Bourdoncle, 2000).

Néanmoins, le thème est moins étudié dans les pays latino-américains, où prévaut la croyance selon laquelle, la seule maîtrise des savoirs disciplinaires est suffisante pour que quelqu'un puisse intervenir en formation des professeurs (Vaillant, 2005). Dans le même ordre d'idées, au Brésil, les discussions relatives, à la figure du formateur de professeurs et à son travail, sont assez faibles, malgré le grand nombre d'études produites sur le thème de la formation des enseignants dans les dernières décennies, études d'ailleurs bien répertoriées dans un domaine de recherche effervescent. En somme, les contours de la formation des professeurs

au Brésil en tant qu'espace de professionnalisation sont mal définis, tout comme nous ne savons pas davantage quel est le degré de reconnaissance et le profil des individus qui s'y investissent.

Dans ce scénario, notre groupe de recherche s'efforce d'analyser les configurations actuelles du champ de la formation des professeurs au Brésil, tout particulièrement en ce qui concerne les dynamiques impliquant des acteurs pédagogiques qui émergent ou qui ont vu leurs fonctions redéfinies dans le contexte créé par la Loi d'orientation (LDB/1996). À savoir :

- les professeurs d'université qui œuvrent dans les cours dédiés à la formation des enseignants (en formation initiale et continuée, en présentiel ou à distance) ;
- les professeurs de l'Éducation Basique (de maternelle à la fin de la 3^e) qui sont impliqués dans la formation dans des contextes divers comme les stages encadrés notamment grâce au Programme Institutionnel expérimental d'initiation à l'enseignement (PIBID), ou dans celui la formation continuée) ;
- les spécialistes qui travaillent dans les programmes de formation offerts par des consultants privés ou par des maisons d'édition ;
- et, encore, les tuteurs, assistants, conseillers qui, avec d'autres professionnels, partagent des activités d'enseignement dans les programmes de formation réalisés selon les modalités de l'enseignement à distance (EAD).

Nous avons pour objectif d'identifier les processus de professionnalisation et/ou de déprofessionnalisation déclenchés suite à la présence de ces acteurs pédagogiques divers dans le champ de la formation de professeurs, un champ dont la configuration a connu et souffert de changements importants à cause des nouvelles polémiques qu'y s'instaurent. À partir de la perspective proposée par Bourdieu, nous supposons que ces acteurs occupent des espaces différents dans le champ de la formation et qu'ils ont des chances inégales de tirer des profits dans cet espace compétitif. La professionnalisation est donc pensée avec l'espérance de bénéfices par des acteurs qui s'y impliquent et qui, en mobilisant leur capital intellectuel, offrent un type de rétroaction au champ, en favorisant son affirmation dans un espace social plus large. Il nous faut identifier les raisons d'être de ces processus et les stratégies utilisées pour son accomplissement, que ce soit celles qui sont mises en œuvre par le gouvernement ou celles qui ont été adoptées par les autres acteurs concernés par ces initiatives : les Institutions

d'enseignement supérieur, les secrétariats d'éducation, les fondations privées, les dirigeants, entre autres...

Nous avons l'intention aussi d'identifier les tactiques utilisées par les formés qui, eux aussi d'une manière ou d'une autre, contribuent à modifier les propositions qu'ils reçoivent. Ce programme de recherche s'inscrit dans la continuité des études déjà réalisés par notre groupe à propos de la « figure du formateur de professeurs » et de son travail (Sarti, 2000; Bueno, 2008; Budin, 2014; Araújo, 2014) de même qu'il prolonge des travaux développés en partenariat avec des chercheurs du laboratoire *École, Mutations, Apprentissages* (EMA), de l'Université de Cergy-Pontoise (Sarti, 2013; Butlen, Elalouf e Sarti, 2013; Bueno, 2015), autour du rôle des formateurs dans le contexte de l'universitarisation de la formation des professeurs.

Références

ALTET, M., PAQUAY, L. & PERRENOUD, P. *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck, 2002.

ARAÚJO, S. *Acolhimento no estágio: entre modelos e possibilidades de formação docente*. 2014. Dissertação (Master en Education) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho,

BELLO, I. M. *Formação superior de professoras em serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil*. Thèse (Doctorat). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

BELLO, I. M ; BUENO, B. O. . Programas especiales de formación superior de profesoras en Brasil: la universitarización del magisterio en cuestión. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, v. 20, p. 1-22, 2012.

BOURDIEU, P. *Raison Pratique: sur la théorie de l'action*. Paris, Seuil, 1994.

BOURDONCLE, R. Professionnalisation, formes et dispositifs. In: *Recherche et Formation*, n. 35, p. 117-132, 2000.

BUENO, B. O. Programas especiais de formação de professoras, educação a distância e escolarização: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço. *Project de Recherche*, FEUSP/FAPESP, n. 2008/54746-5, 2008.

- BUDIN, C. J. *Professores formadores em grupos de formação continuada: possibilidades e limites da profissionalização do magistério*. 2014. Dissertação (Master en Education) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
- BUTLEN, M. ELALOUF, M-L, SARTI, F. *Quelle place pour les professionnels de terrain dans la formation universitaire des enseignants?* Symposium, AREF, 2013.
- BUTLEN, M. Os desafios da participação dos profissionais da escola na formação dos professores: um olhar sobre a experiência francesa de universitarização e profissionalização docente. In: Silva Junior; Gatti; Mizukami, Pagotto et Spazziani (orgs) *Por uma revolução na formação de professores*. São Paulo: Ed. UNESP, 2015, p. 49-74.
- GATTI, B.e A.. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas , v. 31, n. 113, p. 1355-1379, Dec. 2010 .
- LAOT et LESCURE. Formation d'adultes: entre fonction et métier, *Recherche et Formation*, n. 53, Paris, 2006, p. 79-93
- MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.118, p.89-118, 2003
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, v.25, n.1, p. 11-20, jan-jun, 1999.
- SARTI, F.M. . O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. *Educação e Pesquisa* , v. 38, p. 323-338, 2012.
- SARTI, F.M. Pelos caminhos da universitarização: Reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. *Educação em Revista*, v. 29, p. 215-244, 2013.
- SOUZA, D. T. R. de ; SARTI, Flavia Medeiros . Mercado simbólico de formação docente. In: Souza, D. T. R de; Sarti, F. M.. (Org.). *Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos*. 1ed.Belo Horizonte: Fino Traço, 2014, p. 3-19.
- SERRES. G. MOUSSAY S., *Activités des formateurs d'enseignants : quelles fonctions pour quels objectifs ? État de l'art*, quatrième conférence de Consensus de la chaire Unesco. Lyon, Ifé, 2014.
- VAILLANT, D. *Formación de docentes en America Latina*. Re-inventando el modelo tradicional, Octaedro: Barcelona, 2005.
- THE HOLMES GROUP Inc.. *Tomorrow's Schools of Education*. A Report of the Holmes Group. The Holmes Group. East Lansing, Michigan, 1995.