

LES DÉFIS DANS LA CONSTRUCTION D'UNE ÉCOLE POUR TOUS : LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Introduction

Les politiques publiques de formation d'enseignants au Brésil sont systématisées dans les propositions suivantes :

- formation initiale du premier et du deuxième cycles comme condition pour l'habilitation de l'exercice de la fonction d'enseignant ;
- formation en service _comme qualification continue et actualisation des enseignants habilités.

Ces deux modalités se présentent presque comme deux compartiments étanches ce qui rend difficile l'articulation théorie/pratique et les possibilités d'une transformation effective des quotidiens scolaires.

Nous allons présenter l'adoption de politiques publiques de formation d'enseignants dans une perspective totalement différente. Cette politique est adoptée dans la ville de Três Corações dans l'État de Minas Gerais, suivie par le LEPED/UNICAMP et qui a comme partenaire l'université locale UNINCOR.

La formation d'enseignants assume un caractère interactif entre la théorie et la pratique, en systématisant la propre formation en service dans la modalité du deuxième cycle au niveau de ce qui est appelé au Brésil la Spécialisation (équivalent à une licence).

Les deux perspectives de formation initiale et la formation en service se fondent quand alors que l'optique des politiques traditionnelles les sépare.

Ainsi les possibilités de réflexion de la propre pratique et des interventions se consolident dans des actions de transformation.

Le contexte

Le travail de construction d'une école pour tous a commencé pendant l'administration de 1993-1996. Le Secrétariat municipal à l'éducation de Três Corações a signé un accord avec l'UNICAMP et ainsi la PROEDEM _Programme de Développement de l'Handicapé mental_ qui à l'époque, avait comme objectif l'inclusion de l'élève handicapé et avec des nécessités d'éducation spéciales dans l'école publique régulière d'enseignement.

Ce début est un point de référence de notre proposition d'éducation pour tous, car au fur et à mesure qu'on formaient les professeurs de l'enseignement régulier à travailler avec des enfants spéciaux, une constatation d'impact surgit : l'école régulière ne s'améliore que si nous découvrons que tous les élèves sont spéciaux, c'est à dire quand nous reconnaissons l'hétérogénéité et la diversité des classes scolaires.

L'enseignant de l'école dite régulière commence à travailler avec les différences quand elle abandonne la norme traditionnelle d'éducation à travers laquelle tous les élève sont égaux, réguliers. Et cette découverte a besoin d'être vécue dans les écoles, dans les salles de cours!

L'inclusion scolaire fut interrompue temporairement et, en termes, quand la politique municipale d'enseignement a pris un autre chemin pendant l'administration élue pour la période 1997-2000. Nous disons, en termes, car une proposition construite par toute une école et à partir

d'une expérience vécue par tous dans le quotidien des écoles, ne change pas par les manoeuvres politico-conjoncturelles.

La reprise du projet d'une école pour tous dans cette municipalité s'est ouverte à une autre perspective : comprenant un ensemble trois fois plus grand d'écoles municipales que celui qui existait dans le passé, avec des horizons plus amples et avec une plus grande clarté du sens de l'inclusion scolaire.

Au début de 2001, toutes les écoles ont réalisé un projet participatif afin de définir les priorités de travail des écoles municipales.

Les enseignants, étudiant les questions relatives à la salle de cours et à la relation enseignement/apprentissage, ont donné la priorité, entre autre, à :

- l'appui de spécialistes pour s'occuper des élèves qui n'apprenaient pas (orthophonistes ; psychologues, etc) car ils ne se sentaient pas préparés pour faire face tout seul à ce déficit ;
- des études et des alternatives pour le travail avec les différences dans la salle de cours ;
- la nécessité d'actualisation et de formation en service (ils manquaient d'études systématiques des quatre dernières années) ;
- la révision du système d'évaluation, car le système de cycles avait été adopté de haut en bas.

Les politiques publiques du projet

A partir de ce diagnostique, il a été adopté des politiques inclusives qui visent :

- le travail avec les différences dans l'école régulière, à partir d'études et de l'adoption de solutions tirées de la réalité de chaque école, en renforçant le propre projet pédagogique. C'est notre marque fondamentale : travailler avec la diversité, à partir de la diversité des écoles ;
- la création d'espace systématique d'études par école, le Module d'Instruction, où durant une journée, l'école étudie des alternatives propres, à partir des études déjà faites. Pendant cette journée, les élèves travaillent sur des projets indépendants et toute l'école s'arrête pour réfléchir et pour questionner ses pratiques, échanger des idées, raconter des expériences et des autres activités corrélatives ;
- la modification du système d'évaluation, en éliminant son caractère classificatoire et en permettant la construction d'un procès effectif d'accompagnement du processus de scolarisation des élèves ;
- le paiement des heures supplémentaires à l'enseignant de l'alphabétisation, afin d'aider les élèves à interagir correctement, en enseignant à ces camarades plus grands qui ne savent pas encore lire ;
- la flexibilité du calendrier et des horaires des écoles pour l'adoption de temps et d'espaces diversifiés d'écoute aux élèves ;
- l'appui matériel et structurel par l'acquisition de livres, de matériels pédagogiques, d'informatisation de secteurs nécessaires etc ;
- la formation d'enseignants : accord avec l'université locale UNICOR, en faisant venir des professeurs du LEPED de l'UNICAMP, qui aujourd'hui travaille avec la diversité. Ce travail est systématisé dans un cours spécialisation (licence) pour tous les enseignants effectifs qui possèdent un cours supérieur (DEUG). Le cours n'est pas qu'une proposition académique qui finit toujours par se résumer à des disciplines, des horaires, et des diplômes, mais le cours est un accord pour étudier avec les enseignants tout au long du travail au quotidien.

La politique municipale d'éducation souligne, donc, la formation des enseignants en service, encourage l'élaboration des projets pédagogiques de chaque école, sans massification d'un courant théorique indiqué de haut en bas, et, principalement, croyant que c'est à partir de l'école régulière qu'on construit un travail effectif d'établissement de l'inclusion scolaire.

Parmi tous ces aspects, le présent article va privilégier la formation des enseignants en service, qui ouvre une perspective nouvelle dans le sens de conjuguer formation d'enseignants et formation au niveau de la spécialisation, en alliant ainsi de manière intéressante les défis de la théorie et de la pratique.

La politique publique de formation d'enseignants que nous défendons ici se dessine à chaque plus en accord avec un concept de personne et d'éducation en tant que processus d'humanisation et d'équation de la salle de cours dans une perspective de totalité, et le cadre théorique s'appuie sur les concepts de Paulo Freire et de Michel de Certeau et leurs réflexions sur le quotidien.

En guise de conclusion...

Ce procès est en cours, mais quelques signes deviennent forts et évidents dans le modèle paradigmatique qui est en train d'être adopté comme politique publique de formation des enseignants de l'École Publique Municipale de Três Corações à Minas Gerais :

- Le cours s'achemine et nous pouvons apercevoir un processus avec des progrès, des défis et même des retards par rapport à la défense de postures qui ne veulent pas être changer ;
- L'existence de tactiques et de stratégies vécues ouvre mille possibilités d'invention du quotidien ;
- Les stratégies demeurent fortes et marquent les temps et les espaces car le quotidien ne se dessine pas qu'à partir de l'inédit ;
- La validité de parler à partir de chaque salle de cours, représentée par l'investissement en formation chez chaque enseignant est vraiment réel, car il ne s'agit pas d'un processus en dehors de l'école, mais qui germe en chaque relation d'enseignement et d'apprentissage ;
- La croyance dans une pédagogie de l'espérance comme dit Paulo Freire, qui de plus en plus confirme la posture d'une conception d'être humain et d'éducation comme un processus permanent du devenir ;
- La cohérence entre les valeurs, la posture épistémologique sous-jacente et la méthodologie de sélection de cette modalité de formation d'enseignants et de plus consolidée par les activités et les méthodes adoptées dans toutes les disciplines dans un réseau interdisciplinaire. Les témoignages d'enseignants présentés attestent cette approche ;
- L'adéquation profonde entre la proposition d'une éducation pour tous et la manière d'articuler le cours de formation qui unit la salle de cours (lieu de vie de chaque enseignant) et le sceau académique d'une spécialisation construite à partir de la relation dialectique entre théorie et pratique (confère tout ce savoir faire dans les paroles des enseignants).
- L'importance d'unir ces deux modalités de formation, fait en sorte que les investissements en éducation de l'argent publique et au nom de tous, soient renforcés une plus grande garantie de transformation, d'accès, bref, d'effective démocratisation de l'école publique et des quotidiens scolaires, au lieu d'investissements purement bureaucratiques et administratifs qui n'occasionnent que des processus formels de 'diplômer' et d'accès à des carrières dans une perspective purement fonctionnaliste ;
- Enfin, une inclusion assurée dans chaque fil tissé, de l'infini réseau de vie et de réalisation, non seulement des enseignants et des spécialistes, mais de chaque élève,

comme part intégrante de ce plus grand jeu, en montrant que des politiques inclusives ne se font pas par des mesures isolées, mais par des préoccupations cohérentes et d'affinités entre ce qui est proclamé et ce qui se fait.

Références bibliographiques

- CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano – artes de fazer (*L'invention du quotidien – manières de faire*). Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia – os saberes necessários à prática educativa (*Pédagogie de l'autonomie – les savoirs nécessaires à la pratique éducative*). São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.
- MANTOAN, Maria Teresa. (org.) Caminhos pedagógicos da inclusão (*Parcours pédagogiques de l'inclusion*). São Paulo: Memnon, 2002-11-29.
- MORIN, Edgar. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento (*La tête bien faite: repenser la réforme, réformer la pensée*). Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001
- SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade (*Documents d'identité*). Belo Horizonte: Editora Autentica, 1999.