Portugal : le professionnalisme des enseignants

Professionalisation of teaching in Portugal

Portugal: el profesionalismo de los docentes

Maria Manuela Franco Esteves

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/1871>

DOI : 10.4000/ries.1871

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2002

Pagination : 51-58

ISBN : 978-285420-554-1

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Maria Manuela Franco Esteves, « Portugal : le professionnalisme des enseignants », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 30 | septembre 2002, mis en ligne le 24 novembre 2011, consulté le 08 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/1871> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.1871>

Portugal : le professionnalisme des enseignants

Manuela Esteves

L'ACCÈS À LA PROFESSION

La dernière trentaine d'années a été marquée par l'universitarisation de la formation initiale des enseignants. Il s'agit d'un mouvement caractérisé par la responsabilisation exclusive des établissements d'enseignement supérieur en ce qui concerne la préparation d'éducateurs et de professeurs. Les écoles universitaires peuvent avoir des programmes de formation pour l'éducation préscolaire, pour l'enseignement de base (de la 1^{re} à la 9^e année de la scolarité) et pour l'enseignement secondaire (de la 10^e à la 12^e année). En réalité, la plupart d'entre elles forment surtout des enseignants pour le 3^e cycle de l'enseignement de base et l'enseignement secondaire. Des écoles supérieures d'éducation de l'enseignement supérieur polytechnique préparent des éducatrices et des enseignants pour les 1^{er} et 2^e cycles de l'enseignement de base. Cette tendance vers l'universitarisation de la formation initiale s'est vérifiée dès le début des années soixante-dix jusqu'à la fin des années quatre-vingt et la loi de base du système éducatif (1986) l'a justement consacrée. Récemment, cette loi a été revue afin de permettre aux écoles polytechniques de former aussi des enseignants pour le 3^e cycle, sous certaines conditions.

La formation dispensée repose sur trois axes : une formation scientifique sur les contenus de l'enseignement, une formation scientifique dans le domaine des sciences de l'éducation et une période de formation pratique encadrée.

Actuellement, la durée totale de la formation est de quatre années pour devenir éducatrice du pré-scolaire ou enseignant du 1^{er} et 2^e cycle et de cinq ou six années pour les enseignants des autres niveaux. Toutes ces formations mènent à l'obtention d'un diplôme de maîtrise.

Les institutions d'enseignement supérieur, particulièrement les écoles universitaires, ont une très large autonomie concernant l'organisation des programmes de formation. C'est à elles de décider si la formation aux diverses composantes est intégrée (et des modalités de cette intégration) ou si elle est une formation séquentielle (d'abord une formation sur les contenus et, ensuite, la formation pédagogique, théorique et pratique). Les disciplines constituant le programme sont aussi laissées au libre choix de chaque école supérieure. Cependant, il y a des traits communs : en règle générale, la dernière année des cours est consacrée au stage professionnel ; la composante de formation pédago-

gique inclut, de façon convergente, plusieurs disciplines : psychologie de l'éducation, sociologie, développement curriculaire et didactique(s) spécifique(s).

Le recrutement des enseignants pour les établissements scolaires publics (environ 95 % du total) est une fonction de l'État. Pour organiser le recrutement, celui-ci a fait confiance, jusqu'à présent, aux seules certifications attribuées par l'enseignement supérieur. Un appel à candidature nationale est ouvert généralement au mois de janvier, soit pour des postes vacants, soit pour ceux susceptibles de le devenir, et tant pour les postes de titulaires que pour les contrats annuels.

Depuis trois ans, on a commencé à préparer et à développer un système public d'accréditation des cours de formation initiale des enseignants afin de garantir le respect de certaines finalités et objectifs communs par toutes les institutions et la conformité des conditions de réalisation de la formation. Ce travail a déjà conduit à la publication d'un profil de compétences des enseignants et d'un ensemble de critères pour l'accréditation d'un cours de formation, les institutions d'enseignement supérieur devant, cette année même, faire la preuve que leurs cours correspondent à ces critères.

LA PLACE ET LE RÔLE DES ENSEIGNANTS

Autonomie et responsabilité face aux réformes

Les défis divers auxquels l'éducation scolaire est confrontée, notamment le combat contre l'échec scolaire et l'élévation de la qualité des apprentissages, ont amené les États un peu partout, en Europe et dans le monde, à engager des réformes plus ou moins profondes des enseignements de base et secondaire.

Les études de cas nationaux et les études comparatives internationales dont on dispose permettent de dégager quelques traits communs entre ces divers mouvements de réforme et de connaître les contraintes qui ont empêché ou rendu difficile la concrétisation des finalités poursuivies.

En résumant, on peut dire que les missions attribuées aux écoles dans les sociétés industrialisées sont devenus de plus en plus nombreuses, complexes et difficiles à remplir, que la plupart d'entre elles sont retombées sur les épaules des seuls enseignants et que les conditions nécessaires au changement dans tous les domaines ont été, la plupart du temps, insuffisantes.

La situation éducative portugaise n'est pas une exception par rapport à ce cadre très général. Il faut cependant retenir et souligner quelques traits spécifiques au Portugal pour comprendre plus exactement la nature et l'extension des défis posés aux enseignants et aux écoles.

D'abord, l'expansion et la démocratisation de la scolarité ont été tardives par rapport au contexte européen. En effet, ce n'est que dans les années soixante-dix, et plus particulièrement après la révolution démocratique de 74, que ces phénomènes sont apparus. L'école fortement élitiste, héritage d'une dictature longue de cinquante ans, a eu mal à s'adapter à l'hétérogénéité sociale et culturelle des élèves qui ont commencé à la fréquenter de façon massive, surtout dans les niveaux post-primaires. Un taux moyen d'échec scolaire très élevé dans l'ensemble de l'enseignement de base (environ 25 %) continue à manifester avec éloquence la persistance de cette difficulté d'adaptation. Autre exemple d'une expansion tardive, ce n'est qu'en 1986 que la scolarité obligatoire a été prolongée de six à neuf ans, et, encore aujourd'hui, un nombre important de jeunes ne l'accomplit pas (environ 30 %).

En second lieu, l'adhésion du Portugal à la Communauté Européenne en 1985, avec tout ce que cela a exigé (et continue à exiger) de modernisation de la production et d'élévation de la compétitivité économique, a fortement pesé sur les relations éducation/emploi.

C'est dans ce contexte d'une société soumise à d'importantes mutations depuis les années 1970 qu'on doit placer les mouvements de réforme de l'école dont nous retiendrons deux étapes : la réforme des curricula dans la période 1989-1994 et celle de l'enseignement de base qui vient de commencer en 2001-2002. Il s'agit de deux réformes bien différentes sous divers aspects, y compris en ce qui concerne le rôle des enseignants et des écoles.

La première était une réforme à fort caractère normatif et prescriptif, décidée par les autorités politiques, le rôle des écoles et des enseignants étant seulement de l'appliquer. Plus qu'une réforme des curricula, elle a été surtout une réforme des programmes des disciplines ou des aires disciplinaires. Plusieurs raisons qu'il serait difficile d'examiner ici en détail auront été à l'origine de son échec. Nous en retiendrons seulement trois : l'absence de participation effective des enseignants aux décisions qui ont été prises ; une formation continue insuffisante pour préparer et soutenir les changements préconisés ; une incompréhension manifeste par les autorités éducatives de la difficulté à introduire le changement et l'innovation dans les systèmes complexes que sont les systèmes scolaires.

En revanche, la réforme en cours de réalisation (simplement appelée « réorganisation ») s'est appuyée sur une participation élargie des enseignants au moment du diagnostic de situation. Une fois les décisions prises par le gouvernement, il revient aux établissements et aux enseignants de les adapter à chaque contexte spécifique. Le curriculum national peut être aménagé par le biais d'un projet curriculaire d'école (partie de son projet éducatif) et des projets curriculaires de classe (ceux-ci sous la responsabilité de chaque enseignant ou de l'équipe qui travaille avec un même groupe d'élèves).

Le curriculum – conçu comme l'ensemble des apprentissages et des compétences à développer par les élèves, d'après les objectifs définis par la loi de base du système éducatif et les orientations approuvées par le ministre de l'Éducation – suppose alors une tension permanente entre le national et le local.

Cette tension n'est pas facile à vivre par les enseignants. Longtemps habitués à suivre des instructions officielles, la flexibilité de gestion du curriculum suscite interrogations et inquiétudes. Ce qu'on peut dire pour le moment, c'est que cette confiance faite aux écoles et aux professeurs quant à l'introduction des innovations connaît des résultats variables d'un établissement à l'autre et qu'il faudrait développer des moyens (notamment une formation continue centrée sur l'école et ses problèmes, et pas seulement sur les enseignants eux-mêmes, leurs intérêts et leurs besoins) pour assurer un meilleur équilibre entre les écoles face à l'innovation.

Au cœur des réformes actuelles se trouve la notion de développement de compétences par les élèves – une dizaine de compétences générales, opérationnalisées par des compétences spécifiques associées à chaque discipline ou aire disciplinaire. La notion de « compétences » a été définie comme le savoir en usage ou en action, pour inclure et dépasser les notions de « connaissances », de « capacités » et d'« attitudes », surtout si elles étaient envisagées auparavant de façon isolée.

Cette perspective de développement des compétences oblige les enseignants à des changements plus ou moins importants dans leur approche habituelle du curriculum, leurs pratiques d'enseignement et leurs modes d'évaluation des élèves.

Les enseignants ont une très large autonomie dans les choix des objectifs d'apprentissage à atteindre et des méthodes pédagogiques à utiliser. La question est de savoir si cette autonomie est utilisée pour maintenir les traditions d'individualisme dans les décisions et de pratiques centrées plutôt sur l'enseignant – et pas, ou peu, sur l'élève –, ou bien si elle est conçue comme une des conditions-clés de l'innovation. La validation de cette deuxième hypothèse repose, à notre avis, d'abord et surtout sur la professionnalité de chaque enseignant et le professionnalisme des équipes.

Les contrôles extérieurs sur l'exercice professionnel ont un caractère bien diffus. Des tests préparés par le ministère de l'Éducation ont commencé à être passés par des échantillons d'élèves pour contrôler les compétences acquises dans quelques disciplines. Le but est de connaître les points faibles du système afin d'y remédier mais ils rappellent aussi aux enseignants les directions essentielles à suivre dans leur action. Les résultats des examens de fin d'études secondaires ont été utilisés par la presse pour publier un classement national des établissements. Les résultats des comparaisons internationales des apprentissages développés par les élèves dans plusieurs pays européens, les opinions

des parents et de leurs associations, l'évaluation des établissements scolaires réalisée par l'inspection générale de l'enseignement constituent aussi des modes de pression sur les enseignants et sur leur façon d'exercer la profession.

Compétences professionnelles des enseignants

L'importance accordée à la clarification des compétences professionnelles des enseignants a conduit l'an dernier à la publication, sous forme d'une loi, d'un profil général de l'exercice professionnel des professeurs des enseignements de base et secondaire. Ces compétences s'organisent autour de quatre axes :

- la dimension professionnelle, sociale et éthique ;
- le développement de l'enseignement et de l'apprentissage ;
- la participation à la vie de l'école et la relation avec la communauté ;
- le développement professionnel tout au long de la vie.

La dimension professionnelle, sociale et éthique recouvre les aspects suivants : l'acceptation par l'enseignant de sa fonction spécifique fondée sur un savoir spécialisé, appuyé sur la recherche scientifique et la réflexion partagée ; l'adhésion à la perspective de l'école unique et démocratique ; le développement d'une formation des élèves au-delà de la simple acquisition des connaissances ; la manifestation de capacités relationnelles, de communication et d'équilibre émotionnel dans les diverses circonstances de l'exercice professionnel ; l'acceptation des exigences de nature éthique et déontologique associées à la profession.

La deuxième dimension – celle du développement de l'enseignement et de l'apprentissage – définit les compétences nécessaires à l'enseignant : mettre en œuvre un ensemble de savoirs, soit spécifiques de sa discipline, soit transversaux et multidisciplinaires ; faire acquérir des apprentissages significatifs par ses élèves ; utiliser des stratégies d'enseignement diversifiées et adaptées aux contextes du travail et des méthodologies actives ; réaliser des évaluations sous diverses formes et avec des objectifs différents, y compris sa propre évaluation.

La dimension de la participation à l'école et la relation avec la communauté vise au resserrement des liens entre l'école et son environnement social ; elle inclut la construction, le développement et l'évaluation des projets d'établissement ; les activités d'administration et de gestion démocratique de l'école ; la valorisation des cultures locales ; le rôle des parents et des familles dans la vie de l'école ; l'ouverture de l'école aux projets d'intervention dans la communauté et son rôle pour inviter les enseignants à s'impliquer dans ces démarches.

Enfin, la dimension du développement professionnel tout au long de la vie engage les enseignants à réfléchir sur leurs pratiques en fonction de leurs expériences, des résultats de la recherche et d'autres ressources pour produire une auto-évaluation de leur exercice et construire leurs projets de formation

continué. Ils sont également poussés à envisager le travail en équipe comme un facteur d'épanouissement personnel et professionnel et à participer à des projets de recherche scientifique portant sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement des élèves.

La définition de cet ensemble de compétences a des conséquences à divers niveaux : elle permet une nouvelle conception de la formation initiale et continue des enseignants, mais peut servir aussi de référentiel pour l'orientation et l'évaluation tant au niveau individuel qu'à celui des équipes éducatives et de la politique d'éducation concernant les conditions de travail des enseignants. Reste à voir (et cela n'est pas encore clair) jusqu'à quel point on pourra tirer profit de cette définition des compétences. Pour le moment, le cadre de références sert surtout pour l'orientation des institutions de formation initiale en les contraignant à reconstruire, si nécessaire, leurs programmes.

La formation continue est un droit et un devoir effectifs pour tous les enseignants depuis 1992. En effet, un système de formation a été créé pour permettre l'accès de tous à des programmes de formation et on a soumis la promotion dans la carrière à l'obtention par chaque enseignant d'un certain nombre de crédits de formation pendant un temps donné de sa carrière. La carrière comporte dix échelons, chacun ayant une durée de trois à quatre ans. Il faudra alors réunir trois ou quatre crédits de formation pour accéder à l'échelon immédiatement supérieur (un crédit représente 25 heures de formation).

L'organisation de la formation continue est sous la responsabilité de trois types d'institutions : des établissements d'enseignement supérieur ; des centres de formation des associations d'établissements ; des centres de formation des associations professionnelles d'enseignants.

Jusqu'ici on a constaté la prévalence de l'offre sur la demande en matière de formation. Même s'ils peuvent et doivent le faire, les enseignants et les écoles participent peu ou pas du tout à l'analyse des besoins de formation. Il y a un sentiment fort répandu que l'intérêt majeur de cette formation est l'obtention des crédits, plutôt que le développement des compétences professionnelles et l'investissement personnel dans les pratiques. Mais aucune évaluation des effets de cette formation n'a été réalisée et on peut douter (nous en doutons) que les résultats de cet effort important d'actualisation et d'approfondissement des savoirs professionnels des enseignants en exercice aient été aussi flous que beaucoup le pensent.

Il faudra cependant, à notre avis, réorienter cette formation dans trois sens : un ancrage clair sur les besoins de développement des établissements et des équipes (et moins sur les choix individuels, et parfois aléatoires, des enseignants) ; une attention beaucoup plus grande à la formation des formateurs ; un privilège fort accordé aux modalités plus innovatrices (projets de recherche, de recherche-action et d'innovation, bureaux de formation, cercles d'études) aux dépens des modalités plus scolarisées et plus répandues de la formation (cours, modules, séminaires).

École et communauté éducative

Une partie importante des responsabilités des enseignants portugais concerne leur participation à l'administration et à la gestion des établissements scolaires. Tous y sont impliqués plus ou moins volontiers.

Ce sont des enseignants élus par leurs collègues qui les représentent au conseil d'établissement et au conseil pédagogique. Les charges de direction exécutive sont aussi occupées par des enseignants élus par le conseil d'établissement, où siègent aussi des représentants des parents, de la municipalité, des personnels non enseignants de l'école, des élèves du secondaire, des associations économiques et culturelles locales. Les tendances récentes d'évolution de ce système de direction des écoles ont été dans le sens d'une implication plus forte des familles et des autorités locales dans l'éducation, tendances qu'une partie des professeurs ont ressenti comme une perte relative de pouvoir, même si on peut constater qu'il s'agit en général d'un changement plus important au niveau symbolique que dans les faits.

Parallèlement, une autonomie plus large des établissements face à l'administration centrale a été reconnue : une autonomie en partie désirée par les enseignants et en partie soupçonnée de pouvoir conduire à une déresponsabilisation de l'État à l'égard des écoles et de leurs conditions de développement, notamment en ce qui concerne les ressources financières.

Les rapports des enseignants avec les élèves et les autres membres de la communauté éducative sont, en général, ceux d'une coopération positive malgré la constatation d'une montée des phénomènes d'indiscipline et les difficultés à faire participer la plupart des parents. Les rapports des enseignants avec les équipes de direction des établissements sont plus fréquemment vécus comme des relations entre égaux, l'autorité de ceux qui dirigent ne se fondant que sur la reconnaissance de leur compétence.

Les demandes sociales face à l'école n'ont pas cessé de s'accroître pendant les dernières décennies et il n'est guère imaginable qu'elles seront moindres ou moins exigeantes dans le futur.

Cependant, tous ces nouveaux rôles, fonctions et responsabilités qui sont tombés sur les épaules des enseignants, l'ont peut-être été d'une façon excessive. Il faudra probablement redéfinir les limites entre, d'une part, ce que peuvent et doivent devenir les fonctions d'un professionnel de l'enseignement et, d'autre part, le travail de n'importe quel autre travailleur social. Non pour restreindre les missions de l'école mais pour faire en sorte que celles qui lui incombent soient accomplies d'une façon satisfaisante.