

LA FORMATION DE FORMATEURS: IDENTITE ET PROFESSIONNALISATION. UNE ANALYSE A TRAVERS UN MODELE SYSTEMIQUE SUI GENERIS "THE THREE DIMENSIONAL SPIRAL OF SENS"

Miriam APARICIO

Dr. en Sciences de l'éducation (UCA, Argentine, 1995); Dr. en Sciences de l'éducation, Paris V, Sorbonne (2005). HDR en éducation (Paris X Nanterre). HDR en Psychologie (Univ. Lille 3, France)

Main Researcher - Conseil National pour la Recherche Scientifique (CONICET) - Professeur. Universidad Nacional de Cuyo, Argentine. E-mail: miriamapar@yahoo.com

Résumé :

On aborde la situation historico-sociale de la formation de formateurs en Argentine et des aspects qui sont à l'origine de ce que j'appellerai une identité affaiblie qui traverse ce système de formation et les formateurs eux-mêmes. Cela nous donne l'occasion d'analyser le mouvement auto-soutenu entre la dimension macrosociale, méso-organisationnelle et micro-individuelle ; *feed-back* ceci qui est à la base du modèle systémique *sui-generis* de l'auteure, intitulé « La spirale tridimensionnel du sens » (*The Three Dimensional Spiral of Sens*, 2015). Le même est fondé sur les résultats de plus de 30 ans de recherches en terrain avec différentes populations. Ici nous travaillons en deux instances : d'abord, nous soulignons les faits historiques marquants de la formation des enseignants – qui est inspirée sur le système français – avec ces zones grises, liées à une identité affaiblie au niveau structurel et méso-organisationnelle. Dans un second temps, nous faisons référence à quelques résultats de la dernière étude comparative franco-argentine (2014-2016), faite avec des enseignants des IUFM. La recherche a été, notamment, qualitative en utilisant la technique des évocations hiérarchisées, parmi d'autres. A travers cette technique nous avons observé quelles sont les représentations sociales (partagées) des enseignants français et argentins qui entrent dans le cœur de la problématique (nœuds abordés) et quelles sont placées dans les périphéries, c'est-à-dire, les moins importantes. Nous avons distingué plusieurs dimensions, catégories et sous-catégories à l'intérieur de chaque nœud. Les convergences et divergences trouvés montrent bien l'influence ou l'impact du plan macro-socio-économique et politique sur le plan méso-institutionnel et le plan micro : conceptions et trajectoires professionnelles des enseignants et facteurs/dimensions associés à leurs identités et au niveau de professionnalisation.

Mots-clés : enseignants, identité, professionnalisation, représentations sociales, modèle systemique *sui generis* de trois niveaux interactifs

Abstract:

EDUCATING EDUCATORS: IDENTITY AND PROFESSIONALIZATION. AN ANALYSIS BASED ON THE SYSTEMIC MODEL SUI GENERIS "THE THREE DIMENSIONAL SPIRAL OF SENSE"

In this paper, we deal with the historical-social situation of teacher education in Argentina and those aspects which have led to a so-called "weakened identity" of this education system and of teachers themselves. This allows us to analyze the self-sustained movement between the macrosocial, meso-organizational and micro-individual dimensions; feedback that is the base of the author's systemic model sui generis entitled « The Three Dimensional Spiral of Sense » (The Three Dimensional Spiral of Sense, 2015). This analysis is based on the results of more than thirty years of research in the field with different populations. Here, we first highlight some decisive historical events related to teacher education – inspired by the French system – with their gray areas which are linked to weakened identity at the structural and meso-organizational levels. Secondly, we make reference to the results of the latest French-Argentine comparative study (2014-2016), carried out with teachers from IUFM. Our research has been particularly qualitative and uses the technique of hierarchical evocation, among others. With this technique, we have been able to observe which social representations shared by French and Argentine teachers are at the heart of the issue (nodes) and which are peripheral, that is, less important. We have distinguished many dimensions, categories and sub-categories inside each node. The similarities and differences found illustrate the influence or impact of the macro level – socioeconomic and political – on the meso-institutional and micro levels: conceptions and pathways of PhDs and social factors/pathways to their identities and level of professionalization.

Keywords: teachers, identity, professionalization, social representations, Systemic model sui generis of three interacting levels



I. LE CADRE THÉORICO-MÉTHODOLOGIQUE

Cet article présente trois parties théoriques: d'abord, j'analyse la situation de l'Argentine en matière de formation d'enseignants (formateurs). Une situation qui a connu de profondes transformations au cours des dernières années et qui offre des aspects positifs mais aussi des zones grises, associées à leur identité.

D'après, je fais référence au statut de la formation des enseignants dans le cadre des pays développés, qui la place au niveau d'une *semi profession*, avec tout ce que cela comporte dans le sens d'une identité faible. Notamment, je retrouve la situation en France tenant compte que l'éducation en Argentine et leurs bases juridiques, ont été inspirées sur les lois françaises depuis 1880 et, même dans les dernières années, les experts français ont exercé une influence notable sur les dernières réformes. Cette problématique vient s'ajouter aujourd'hui, d'une part, à celle des demandes accrues du contexte vis-à-vis de l'enseignant (surtout dans des pays moins développés, où l'formateur n'a pas seulement le rôle d'enseignant, mais aussi de « contention sociale »); d'autre part, s'ajoutent les nouvelles caractéristiques des publics provenant de zones défavorisées que l'formateur – et spécialement le néo-titulaire – accueille. La perception des écarts entre le « maître idéal » et le « maître réel » finit par affaiblir son identité.

Enfin, j'esquisse les bases de ma pré-théorie systémique, intitulé *La spiral tridimensionnel du sens* (publié en anglais, 2015), où jouent trois niveaux en interaction soutenue: macro social, méso organisationnel et micro. L'articulation de ceux-ci nous permet d'interpréter les phénomènes humains et sociaux sans oublier les « processus » et les « raisons » qui sont à la base des statistiques ; dans notre cas, du système éducatif en relation avec le système de l'emploi ; « raisons » liées à l'identité affaiblie des enseignants eux-mêmes et au besoin de professionnalisation.

1) La formation d'enseignants: l'histoire et ses effets en Argentine

Je soulignerai les événements marquants au long de cette histoire et leurs effets visibles et invisibles, produits de la diversification des fonctions dans la formation d'enseignants. Parmi ces fonctions, j'esquisserai la place de la formation (formation continue) et celle de la recherche. Pour finir, je m'arrêterai sur la dernière instance, la création de l'Institut National de Formation des Enseignants, 2007 (INFD) : ses objectifs, son organisation interne, ses lignes d'action et résultats. L'analyse dévoile une identité fragile.

La fragmentation et ses racines : La formation d'enseignants est un processus continu et de longue durée qui ne s'épuise pas au cours de la formation initiale. La profession enseignante se trouve constamment sollicitée par les changements et les progrès qui s'opèrent aux différentes sphères de la société, la culture, la politique, les technologies, la connaissance scientifique. Dans ce cadre, la professionnalisation constitue une stratégie fondamentale pour renouveler leur métier et pour répondre aux nouveaux besoins de la société, compte tenu de la complexité du rôle d'enseignement et de médiation culturelle qu'ils assurent dans ses différentes dimensions (politique, socio-culturelle et pédagogique) (cf. *Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional*, ítem 11). Cependant, en dépit de la mise en place de nouveaux dispositifs, le système montre une fragmentation forte.

Esquissons les étapes les plus importantes.

Dans le passé et jusqu'en 1988, la formation enseignante en Argentine était assurée par les Écoles normales, c'est-à-dire, elle s'inscrivait dans le *cycle du second degré*. Cette année-là fut créée la Direction nationale du niveau supérieur. Or, cette création ne fut pas suivie d'un développement

institutionnel spécifique; un grand nombre de normes du niveau secondaire fut maintenu (cf. *Plan Nacional de Formación Docente*, p. 18).

Un évènement marquant dans cette évolution fut le transfert abrupt de l'administration éducative à la juridiction des provinces en 1994, ce qui entraîna des conséquences visibles et invisibles sur le plan de l'identité (cf. *Hacia un Acuerdo sobre la Institucionalidad del Sistema de Formación Docente*, le rapport de l'OEI et de l'Institut international de planification de l'éducation, IIPE), le Rapport final produit par la commission fédérale pour la Formation d'enseignants initiale et continue et les conclusions des commissions internationales).

Dans le premier document cité (item 9-11), on lit : « Les provinces argentines gèrent depuis plus d'une décennie les institutions qui forment les formateurs et les enseignants du second degré. Ce fut une période intense en ce qui concerne la définition de politiques pour la formation d'enseignants. Des changements structurels, à caractère fondateur, ont laissé leur empreinte sur les institutions et les acteurs – même s'ils n'ont pas toujours abouti – et certains ont eu d'importantes retombées ». De plus, fut encouragée la réduction du nombre d'institutions de formation et la réorganisation des filières de spécialisation. Les processus d'accréditation ont ajouté nouvelles exigences : les instituts de formation d'enseignants ont dû se soumettre à une série d'évaluations et attester un certain nombre de conditions institutionnelles jugées appropriées pour la fonction de formation, mais aussi visant à incorporer de nouvelles fonctions telles que la formation continue et la *recherche*. Cependant, ces processus n'ont été menés à terme dans toutes les provinces, ni n'ont été systématiquement soutenus au long de la décennie (*ibid.*, item 10 et 11, p. 15).

Aux effets visibles de ces politiques (transfert, changements de la curricula, accréditation institutionnelle) s'en ajoute un autre, moins visible, la *fragmentation*. « Les politiques nationales qui ont suivi n'ont plus cherché à atteindre l'ensemble des institutions ; elles ont choisi de travailler à une échelle plus réduite, sans que des progrès n'aient été constatés quant à la structuration normative et politique de la formation d'enseignants en tant que système » (*ibid.*, item 12, p.15-16).

En résumé :

« Il résulte de cette histoire, préalable à la création de l'INFD, que le niveau supérieur [de formation non universitaire] manque d'identité organique consolidée et présente une faible intégration en tant que système. Le transfert des services éducatifs nationaux vers les provinces, qui ne disposaient pas de structure propre pour l'administration de ce niveau supérieur, est venu aggraver ce problème. Divers diagnostics montrent une forte différenciation entre institutions transférées et celles traditionnellement rattachées aux provinces, en ce qui concerne notamment les réglementations et les ressources respectives.

La faible consolidation de l'identité de ce niveau s'est doublée d'une faible intégration, traduite par une forte fragmentation étant donnée la diversité des profils des institutions éducatives, la disponibilité en ressources très inégale et la faible cohésion du point de vue des programmes d'études. Ceci a constitué un obstacle pour le démarrage et le développement institutionnel » (cf. *Plan nacional de formación docente*, p.18).

La sanction de la Loi 26.206 d'Éducation nationale ouvre une étape dans le domaine de la formation d'enseignants, marquée par la création de l'INFD (2007), qui apportera une chance de dépasser l'état de dispersion par l'articulation de liens entre instituts de formation d'enseignants et universités.

L'Institut National de Formation d'enseignants (INFD) comprend deux départements : Développement institutionnel et Formation - Recherche. Ses objectifs sont : a) renforcer la cohésion, l'identité et l'organisation du système de formation d'enseignants du pays ; b) orienter les politiques d'amélioration et de transformation au moyen d'un plan stratégique soutenu sur un horizon temporel large, en cherchant l'amélioration de l'ensemble du système de formation face à l'énorme diversité observée ; c) promouvoir l'articulation entre les institutions, les administrations provinciales et l'État

national de manière à assurer la cohésion et le travail collaboratif (Il faut tenir en compte qu'en Argentine il existe plus de 700 instituts nationaux de formation). Autrement dit, il cherche à rendre compatibles les exigences du système formateur et les besoins de chaque institution, en articulant les défis et les buts posés par chacun des ISFD avec les normes provinciales et nationales.

Quant à la Formation et Recherche, l'INFD assume la tâche de développer des plans, des lignes d'action de formation et de professionnalisation pour la carrière d'enseignant, en offrant appui dans la matière aux administrations provinciales. Cette professionnalisation part de la reconnaissance des responsabilités du système face aux enseignants actuels et futurs, et engage la dimension politique et sociale de la formation.

De même, cette institution assume la promotion de *la recherche* visant à la production de savoir sur l'enseignement, la formation et le métier de l'enseignant. Mais, malgré les efforts successifs de consolidation qui datent de 1993, cette fonction est encore très faible : les institutions ayant généré de la recherche sont très peu nombreuses.

Faisant un bilan :

La problématique centrale en matière de formation enseignante peut se résumer à un seul mot : fragmentation. On lit : « La fragmentation du système en instituts particuliers a cherché sa légitimation dans le discours de l'autonomie institutionnelle, propre à l'imaginaire de l'éducation supérieure universitaire, sans tenir compte du fait que cette conception d'autonomie dans des systèmes fragiles, aux normes bureaucratiques, dans des institutions faibles et pauvres en ressources, finit par encourager la segmentation et l'isolement » (*Ibid.*, p.17).

Tout ceci aboutit à un problème d'identité qui demande le renforcement de la gestion, la cohésion et l'organisation du système de formation supérieure.

De plus, la politique d'élargissement des fonctions des IFD a eu des résultats inégaux sur le plan de la formation et la recherche : 31% des institutions ont fait de la formation continue, 21% des institutions a déclaré mener des travaux de recherche (Rapport de la DINIECE, Terigi 2007). Bref : le sous-système est fortement orienté vers la formation (Rapport FLACSO, 2005). Formation et recherche, en fait, émergent tant dans la littérature comme dans nos propres résultats, comme « deux mondes bien différents » : le changement de cette représentation demandera le changement de la culture institutionnelle.

Ce tableau fait ressortir, d'une part, le besoin de revoir le sens, les buts et les effets de la diversification ; d'autre part, le besoin d'encourager la recherche et la formation à la recherche au niveau de la Formation d'enseignants. Aussi, de concevoir de nouvelles alternatives pour la professionnalisation des enseignants.

2. Le statut du formateur des enseignants : Une semi-profession ? Quelle identité ?

La formation d'enseignants révèle un double problème d'identité dans le cas argentin : une faible identité pour des raisons d'institutionnalisation dans notre pays et une faible identité, à laquelle la littérature internationale fait référence depuis les années 70, qui est liée au statut de l'enseignant. Cette problématique est plus évidente de nos jours selon notre recherche et d'autres effectuées en France, parmi les enseignants néo-titulaires, qui travaillent dans des contextes défavorisés et accueillent de nouveaux publics. Le cadre nous conduit à la problématique de la professionnalisation et du décalage par rapport aux nouvelles demandes.

Arrêtons-nous un moment sur deux axes : la professionnalisation enseignante et ses conséquences en termes d'identité professionnelle.

Deux mots sur la *professionnalisation*. Développée notamment en France dans les années quatre-vingt, la question de la professionnalisation a été largement débattue à l'occasion de la mise en place des IUFM (Lang, 1999). Les effets de la « massification » du second degré en termes d'hétérogénéité des publics d'élèves – comme le signalent Gelin, Rayou & Ria (2007) et Bourdoncle & Demailly, (1998) – ont accrédité l'idée de la nécessité de l'approfondissement de compétences et savoirs indispensables à la pratique d'un métier et son corollaire, la reconnaissance sociale de l'expertise du groupe professionnel des enseignants (Bourdoncle, 1991). Le modèle du « praticien réflexif » (Schön, 1983), capable de conduire une réflexion en action, a paru pouvoir servir de cadre à la redéfinition de l'activité enseignante.

Cependant, les évaluations des effets de ce modèle montrent bien la résistance des enseignants à des réformes qui sont censées faites pour les aider. Il en existe des interprétations différentes : la demande d'un renforcement du professionnalisme des enseignants par le développement formatif et professionnel, mais aussi la reconnaissance de l'existence des difficultés sur le terrain. Ceci se traduit en déprofessionnalisation/prolétarianisation des enseignants. D'autres problèmes surgissent, comme le statut de « semi-profession » assigné en France mais aussi aux Etats Unis dans le siècle passé (Etzioni, 1969 ; Ozga & Lawn, 1981) ; les enjeux de pouvoir à l'intérieur des organisations du travail (Tardiff & Lessard, 1999 ; Desrosières, Goy & Thévenot, 1983), la dévaluation de l'image de l'enseignant dans la société, l'inefficacité des politiques éducatives (Maroy, 2006).

De plus, l'entrée dans le métier se déroule directement par le *biais d'un apprentissage sur le milieu du travail à partir des pratiques* et des normes du contexte scolaire. Dans ce cadre, l'insertion peut produire des résultats positifs, mais aussi des résultats négatifs, en ce qui concerne l'acquisition du niveau souhaité d'expertise des enseignants (Schwille & Dembélé, 2007). En général, il existe une tension entre le terrain d'exercice et la formation en alternance ; de même, il existe une « *sur-prescription* des orientations institutionnelles pour répondre aux mutations du public scolaire défavorisé accompagnée par la *sous-prescription* des moyens concrets en termes de formation pour y parvenir.

En Argentine – donc le système éducatif a été inspiré à partir du début sur le système français –, bien que les recherches et les statistiques sur le thème n'abondent pas, la situation n'en paraît pas moins conflictuelle. Selon les résultats avancés par nos dernières recherches sur les universitaires (2002-2015), il existe un grand décalage entre le maître « idéal » et le maître « réel » inscrit dans des conditions d'exercice « contextualisées » ; entre les représentations sociales du professeur (de niveau secondaire et universitaire) et le monde vécu par l'enseignant au moment de son insertion professionnelle ; entre l'image et les attentes relatives au métier d'enseignant au moment de la formation et les contrastes avec la réalité de son exercice pendant la première étape de l'insertion professionnelle (Boutinet, 2005), entre les compétences demandées par le contexte et la nature des formations censées les y préparer.

La crise d'identité au sein de bouleversements dans le monde du travail ressort nettement de leurs représentations sociales sur le métier (Goffman, 1963 : 57 et 12 ; Dubar, 1991, 2000^a; 2000b et 2000c, Rayou et al, 2007). L'identité d'enseignant est donc le fruit d'une histoire et d'une époque marquée par des caractéristiques singulières. Et, actuellement, à la problématique de l'*institutionnalisation*, encore faible, s'ajoute la problématique *sociale*, sujette à des changements rapides, étant les enseignants pas toujours préparés au long de leur formation. Le tout impact sur l'identité de l'enseignant.

L'interaction auto-soutenue entre le sujet, le contexte organisationnel et macro-social, évident dans ce scénario, est à la base de la micro-théorie de l'auteure, intitulée: *The Spiral Three Dimensional of Sens* (Aparicio, 2015 a et b).

Deux mots sur l'évolution de cette micro-théorie, les objets de recherche, les populations abordées et, notamment, sur les fondements de cette approche et les modalités/stratégies d'appréhension du jeu systémique, dans le cadre de l'évaluation de la qualité des institutions. Celle-ci – qui était en germe dans mes premières recherches (Aparicio 1978) et qui a reçu différents noms à travers le temps (2005/2009, approche « dialogique homme/monde » ; 2012, approche de la « complexité en action » – , nous permet de saisir *le sens* plus profond des comportements humains (ici, des enseignants) dans le contexte méso et macro-national.

3. Une approximation à la micro-théorie

Comment l'approche systémique et la question de la complexité est-elle inscrite dans mes recherches, développées pendant plus de trente ans dans le cadre du CONICET (CNRS en France) ?

Dans mes premières études, je faisais référence déjà au jeu du sujet/société/culture ou « trinité inséparable » en relation de sémi-dépendance et de sémi-autonomie. Cependant, est à partir de 1995 que cette approche a été développée. Deux ont été les champs de travail : la formation en relation avec l'emploi au milieu de changements abrupts en analysant, plus précisément, la relation entretenue parmi les sujets, les institutions éducatives et le monde du travail dans un scénario macro-social « situé ».

A ce moment historico-social dominait une vision efficientiste de la Qualité du système éducatif qui oubliait les “raisons” qui sont à la base des statistiques. L'évaluation (plan macro national et micro-institutionnel) restait, en général, réduite aux chiffres, aux *inputs* et *outputs* mais les *processus humains* (*attentes, représentations...*), qui sont à la base de ces chiffres, demeurent inconnus (système national et international). Ce manque flagrante m'a invité à travailler sur des modèles systémiques *sui generis*, encore inexistantes vers 2002 dans ce champs.

Mettre en place un modèle systémique des facteurs qui impacterait sur la réussite au niveau macro social et, à la fois, de l'impact qu'auraient les contextes macro ou micro-organisationnels sur les sujets impliquait donc un défi. Mes recherches s'orientent donc dans cette direction, c'est-à-dire, à la recherche d'une approche plus holistique et intégrative pour analyser les « processus » qui se sont associés (mais ne déterminent pas) le succès au niveau psycho-individuel et micro-institutionnel et agissent, en le transformant, sur le plan macro dans un mouvement récursif.

Interaction et *récurtivité*, sont deux notions qui vont traverser tous les projets de recherche développés (centraux et périphériques). Notamment, mon intérêt s'est focalisé sur l'analyse de l'impact (plan explicatif) et la compréhension (plan qualitatif) des facteurs *psychosociaux* et *socioculturels* sur le succès des *universitaires et non universitaires dans le monde du travail* dans un *moment socio-économique* marqué pour un niveau d'échec notable.

Les recherches (1995-2015) ont été faites dans des divers contextes (études comparatives) et avec plusieurs populations (universitaires, diplômés, sujets qui abandonnent l'université, enseignants, étudiants, chercheurs,...). Le « *modèle dialogique homme/monde* » réunit, au moins, cinq facteurs : de base, socioculturels, psychosociaux, pédagogique-institutionnels, structurels. De même: explication et compréhension, méthodologie quantitative et qualitative, stratégie d'analyse macro-micro-méso-macro, *inputs, processus* et *effets/résultats* ; interdiscipline/transdiscipline (Une synthèse, HDR en éducation et HDR en Psychologie, Aparicio, 2007 a et b).

Il s'agit d'une approche qui a été précédée donc par des études de diagnostic en chiffres, des études comparatives, structurelles, explicatives-prédictives, qualitatives,... ; chacune avec leurs portées et leurs limites.

En ce qui nous concerne ici, les résultats obtenus montrent bien le jeu entre l'individu, avec son psychologie « contextualisée » ; le système méso (éducatif, universitaire, scientifique,...) et le système macro national.

Plus précisément, la situation des enseignants et son identité affaiblie, émerge liée aux aspects juridiques et historiques qui ont contribué à affaiblir l'intégration et l'identité du système de formation tant comme les représentations partagées que les enseignants ont d'eux-mêmes, relatives à leur identité et à l'identité de son métier dans le contexte social.

II. MÉTHODOLOGIE

Elle a été qualitative. Les enseignants ont signé l'acceptation pour participer de cette recherche.

La population : elle a été constituée par des enseignants des IUFM en France (Paris-Est) et des Instituts de formation des enseignants, INFOD, placés à Mendoza et à San Juan, Argentine. Ici nous renvoyons aux résultats obtenus dans le dernier pays.

Les techniques : nous avons utilisée l'évocation hiérarchisée sur la base d'une enquête semi-structurée, qui incluait au final des phrases ouvertes qui permettaient de parler aux acteurs. Le format incorporé, a permis aussi d'observer la fréquence des mots les plus cités par les enseignants et l'importance assignée concernant les nœuds de la problématique. Les mots les plus cités et de la plus grande importance, sont entrés dans le « cœur » ou « noyau » de la représentation dans chaque cas ; c'est-à-dire, on a pu observer les aspects qui sont les plus remarquables pour les enseignants, les convergences et divergences. Les autres mots ont restés placés dans les quadrants périphériques. Nous avons dégagé sous-catégories procédant après à l'interprétation.

III. RÉSULTATS

Nous retrouvons ici certains nœuds parmi les abordés – relatifs aux aspects théoriques esquissés dans le cadre général historico-social d'Argentine et de quelques pays en matière de professionnalisation des enseignants – ainsi que les sous-catégories dégagées qui montrent : a) la dévaluation vécu par les enseignants de la part du contexte social et des responsables du champ éducatif (où cherchent-ils la satisfaction dans l'exercice quotidien du métier ?, Quelle importance assume le salaire face au futur ? Quelles attentes ont-ils concernant l'avenir dans son profession ?) ; b) l'image que les enseignants ont de son métier et l'écart par rapport aux chercheurs (souligné tant en France comme en Argentine), ce qui constitue une difficulté à l'heure d'incorporer la recherche dans les institutions qui forment les formateurs ; c) les représentations concernant la professionnalisation en Argentine (en France cet aspect est beaucoup plus développé, même s'il existe un certain in conformisme par rapport aux gouvernants et aux reformes implantées). Arrêtons-nous un moment.

a) Nœuds ou Catégories concernant la dévaluation vécue : Qu'est-ce que vous attendez dans l'exercice quotidien de votre profession ? (q 33) Est-ce que vous avez atteint ce que vous attendiez au moment de choisir cette profession ? (q 34)

Item 33. Les sous-catégories ou dimensions dégagées à partir des mots apportés par les enseignants ont été : « Formation/Professionnalisation », « Politico-institutionnelle », « Économique » et « Socio-affective ». Ces sous-catégories apparaissent dans un (1) des quatre (4) quadrants de la représentation sociale : P2 (le cœur, représentations les plus fréquentes et les plus importantes), P4 (périphérie 1, représentations très fréquents mais de basse importance), P1 (éléments de contraste), P3 (dernière périphérie : représentations très peu fréquentes et très peu importantes).

Nous avons travaillé, tout d'abord, avec les deux populations (française et argentine), après nous avons fait l'analyse pour l'Argentine et pour la France séparément aux effets d'observer les convergences et les divergences les plus remarquables. Ici nous présentons quelques résultats.

Au niveau global, seulement la sous-catégorie « socio-affective » entre dans le cœur de la représentation (P2). C'est-à-dire, globalement les enseignants attendent peu en matière de formation continue, du point de vue économique et politico-institutionnel. Cette dernière sous-catégorie est la pire placée : elle présente fréquence basse et importance basse : les enseignants donc n'attendent pratiquement rien du système social ni politique.

En Argentine, par contre, trois (3) sous-catégories entrent dans le cœur et seulement la sous-catégorie « politico-institutionnelle » reste placée sur le pire de quadrants (P3, basse fréquence et basse importance). La déception en relation avec le système politique est très forte mais encore ils gardent les espoirs en matière de formation/professionnalisation et en relation avec l'avenir (amélioration des salaires et des conditions de travail). Les demandes par rapport aux politiques et les responsables de l'emploi sont bien marquées.

Item 34 : Globalement, une nouvelle fois est la sous-catégorie « socio-affective » celle qui apparaît en P2 (le cœur de la représentation). Pour cette population, évidemment les enseignants ont vu cristalliser leurs espoirs sur le plan affectif. On observe donc la même situation que pour l'item antérieur. Cependant, il existe une différence par rapport à l'item 33 : dans ce cas il y a deux (2) sous-catégories qui émergent éloignées de ce qui apporte la satisfaction dans ce métier : « économique » et, une nouvelle fois, « politico-institutionnelle ». L'aspect économique n'a pas apporté de satisfaction ; non plus les responsables politico-institutionnels face aux demandes des enseignants et fréquents mobilisations de ce groupe en Argentine. Finalement, concernant la « Formation/Professionnalisation », elle apparaît une nouvelle fois avec basse fréquence mais une grande importance.

Cela montre une facette de la réalité : la professionnalisation encore en Argentine n'occupe pas de place remarquable et, en dépit les efforts du système, encore est loin d'être systématique. Nous l'avons souligné dans le cadre théorique.

L'ensemble a comme effet un certain in conformisme qui touche le plan de l'identité : quelques-uns souhaiteraient changer de métier ; d'autres soutiennent que leur refuge est la dimension affective : ils ont suivi leur « vocation » en connaissance de que, très probablement, rien ou peu changera dans les prochaines années dans d'autres dimensions (modèle consommation : cette profession n'a pas des dérivations positives sur le plan économique, Becker, 1964). Pendant le siècle passé déjà il a eu une dévaluation (prolétarianisation de l'enseignant) et cette dévaluation continue.

La relation système macro national, institutionnel et individuel est claire. De plus, si on analyse le scénario sur le temps, même avec les changements introduits, la situation globale ne paraît pas changer (au moins, dans les aspects généraux). Il y aurait une certaine rétro alimentation à travers les normes internalisées pour ne parler pas de naturalisation. Les « allers-retours » dans ce système montrent une pérennisation (même si n'est pas totale) des règles culturelles, des sur-prescriptions institutionnelles par rapport aux possibilités réelles d'accéder aux moyens pour répondre aux exigences actuelles du contexte (tant institutionnel comme social : les enseignants sont actuellement beaucoup plus qu'enseignants face aux crises sociales).

b) Nœud ou catégorie relative à l'image que les enseignants ont de son métier et l'écart (souligné tant en France comme en Argentine) par rapport aux *chercheurs* (q 35).

Nous avons fait référence à l'intention de l'INFOD d'introduire la recherche comme une dimension centrale de la formation des formateurs, cela suivant le modèle français (Masterisation, gouvernement de M. Sarkozy).

Cependant, dans les deux pays, les enseignants marquent très fortement la différence par rapport au chercheur, qui serait beaucoup plus éloigné du terrain, de la salle de classe et des problématiques quotidiennes auxquelles doivent faire face les enseignants. De plus, ils emphatisent toujours la dimension cognitive (un « monde » des méthodes, d'outils étranges et de compétences, inutiles pour le travail avec les élèves).

Ici, les sous-catégories ont été : « Formation », « Cognitive », « Économique » et « Socio-affective ». Quand les enseignants se définissent à eux-mêmes, globalement et pour le groupe argentin, ils soulignent le dernier aspect, sans ignorer que pour le travail enseignant une certaine formation en matière méthodologique constitue un « plus ». Par contre, et seulement pour marquer une différence, pour le groupe français, l'aspect socio-affectif est beaucoup moins important.

Il faut dire qu'en Argentine il existe un écart historique très remarquable : les chercheurs du système scientifique sont considérés comme éloignés du terrain ; cet écart comporte, plusieurs fois, un refus du scientifique.

Une nouvelle fois, en dépit des changements introduits dans le système, il existerait des normes culturelles internalisées tout au long de l'histoire et qu'encore survivent comme représentation de ce qui caractérise à un enseignant et à un chercheur.

La culture émerge comme productrice et produite et là on trouve le sens de plusieurs comportements macro, méso et individuels en interaction.

c) Nœuds ou Catégories concernant la Professionnalisation : ils émergent des demandes au système politico-institutionnel, globalement considéré et dans chacun des deux groupes nationaux. Le manque de professionnalisation, selon les enseignants, influe sur leurs identités et produit des blessures face à une réalité qui exige plus de nos jours et, même, constitue une menace face au maintien du travail. Le système de certification de la qualité répandue dans les pays plus développés et, aussi, en Argentine, exige de dépasser des examens au final du cycle de formation pour montrer les compétences acquises, sous risque de n'obtenir pas de poste ou de perdre le poste déjà existant. Une des valeurs les plus citées par les enseignants est « stabilité », c'est-à-dire, même s'ils connaissent qui ne gagneraient pas de salaire important ou du prestige et pouvoir avec son métier, plusieurs cherchaient la stabilité. Mais de nos jours, cette stabilité devient moins « stable » si le système ne s'occupe pas de former les mêmes habilités et compétences qui seront requises aux individus.

Les niveaux de professionnalisation atteints engagent, donc, le bien-être et la santé mentale des enseignants, leur identité, leur trajectoires.

Une nouvelle fois le niveau macro, méso et micro montrent un fort tissu et jeu auto soutenu. Sans prendre en compte les trois niveaux en interaction, il nous paraît difficile de comprendre le sens profond des préoccupations actuelles de ce secteur, bien souvent oublié.

Si retrouvons notre fils conducteur, l'identité faible des enseignants – montré à travers divers nœuds qui dévoilent les difficultés de ce secteur –, nous ne pouvons pas laisser de côté les autres sous-systèmes et le système éducatif national englobant. L'aller-retour est évident. La personne et la culture jouent, de plus, un rôle essentiel. La clef de l'amélioration, d'après le Rapport de l'UNESCO, se trouve dans l'amélioration de l'enseignant. (...) L'hypothèse de base – une formation continue du professorat crée un corps enseignant mieux préparé, capable de générer de meilleurs processus d'apprentissage ainsi que des expériences éducatives chez les élèves – reste une hypothèse valable et soutenue par les courants critiques, humanistes et constructivistes » (cf. *Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional*, item 8).

RÉFÉRENCES

Aparicio, M. (1978). Un estudio de personalidad, cultura y sociedad en adolescentes del Gran Mendoza. *Cuadernos del CIC*, 6, 35-121.

- Aparicio, M. (2012). Trajectoires universitaires/professionnelles et identité. In : J. Clénet, Ph. Maubant et D. Poisson (Eds.). *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité*. Paris : L'Harmattan, 195-229.
- Aparicio, M. (2007a). Les facteurs psychosociaux à la base de la réussite universitaire et professionnelle: aspects psychologiques et organisationnels. HDR. Psychologie. Université de Lille3. France.
- Aparicio, M. (2007b). Mobilité et réussite universitaires et professionnelles. Du niveau macro au niveau micro. HDR en Sciences de l'éducation. Université Paris X, Nanterre, France.
- Aparicio, M. (2009c). Les facteurs psychosociaux et la réussite universitaire et professionnelle. ANRT. Presses de l'ANRT, Lille, 469 p., 126 p. Annexes.
- Aparicio, M. (2015 a). Towards a sui generis systemic theory: The Three-Dimensional Spiral of Sense. A Study in Argentina Applied to Identity and Professionalization (Article 1). *Asian Academic Research Journal of Social Sciences & Humanities*, 2(7) : 246-282.
- Aparicio, M. (2015 b). The Theory of the Three-Dimensional Spiral of Sense: An Application with special Reference to Identity and Professionalization in other Disciplinary Areas (Article 2). *Asian Academic Research Journal of Social Sciences & Humanities*, (2) 7: 194-245.
- Becker, G. (1963). *Human Capital*. Columbia University Press: New York/London.
- Boutinet, J.-P. (2005). *Anthropologie du projet*. PUF, Paris.
- Bourdoncle, R. (1993). « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe ». *Revue française de pédagogie*, 105 : 83-119.
- Bourdoncle, R. & Demailly, L. (1998). (Eds.). *Les professions de l'éducation et de la formation*. Septentrion, Paris.
- Desrosières, A., Goy, A., & Thévenot, L. (1983). « L'identité sociale dans le travail statistique : la nouvelle nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles ». *Économie et Statistique*, 152 : 55-81.
- Dubar, C. (1991). « Formation continue et dynamique des identités professionnelles ». *Formation et Emploi*, 34 : 87-100.
- Dubar, C. (2000a). *La socialisation*. Armand Colin, Paris.
- Dubar, C. (2000b). *La formation professionnelle continue*. La Découverte, Paris.
- Dubar, C. (2000c). *La crise des identités*. PUF, Paris.
- Etzioni, A., (1969). *The Semi-Professions and Their Organizations*. The Free Press, New York.
- Gelin, D., Rayou, P., & Ria, L. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et Formation*. Armand Colin, Paris.
- Goffman, E. (1963). *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*. Minuit, Paris.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. PUF, Paris.
- Maroy, C. (2006). « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire ». *Revue Française de Pédagogie*, 155: 111-142.
- Ozga, J., & Lawn, M. (1981). *Teachers Professionalism and Class: A Study of Organized Teachers*. Palmer Press: London.

Schwille, J., & Dembélé, L. (2007). « *Former des enseignants : politiques et pratiques*. Principes de la planification de l'éducation », 84. UNESCO, Paris.

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. De Boeck Université, Bruxelles-Paris.

Terigi, F. (2007). Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. In G. Frigerio; G. Diker & R. Baquero (comps.). *Lo escolar y sus formas*. Del estante, Buenos Aires.

Vezub, L. (2005). *Tendencias internacionales de Desarrollo Profesional Docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España*. MECyT/ DINIECE, Buenos Aires.

Documents officiels (sélection)

MECyT, DNGCyFD, Área de Desarrollo Profesional Docente y de Planes y programas - FLACSO. "Estudio de Planes Globales. Una mirada comparada de los Planes Anuales 2003-2004". Rapport Final, avril, 2005.

MECyT, DINIECE, "La formación docente en el marco de la educación superior no universitaria. Una aproximación cuantitativa a su oferta de carreras, capacitación, investigación y extensión", mai, 2005.

MECyT, DINIECE, "El desarrollo profesional docente: experiencias, temas, problemas". Documento Final presentado a la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, octubre, 2005.

MECyT, Res. 251, CFE. "Comisión Federal para la Formación Inicial y Continua". Rapport Final, décembre, 2005.

MECyT, INFD, "Plan Nacional de Formación Docente, Documento para la discusión", mars 2007.

MECyT, INFD, "Hacia un acuerdo sobre la institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina", octubre 2007.

