

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉDUCATION ET POLITIQUE DANS LE CHILI CONTEMPORAIN (1965-2010) :
REGARDS ÉTATIQUES ET CIVIQUES SUR LES CONDITIONS DE TRAVAIL
ET DE VIE DES ENSEIGNANTS

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN HISTOIRE

PAR

CAROLYNE MÉNARD

NOVEMBRE 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Un mémoire ne s'écrit jamais seul; il est le produit du soutien et de la contribution de plusieurs personnes qui entourent l'auteur. Il importe de les remercier à leur juste valeur.

Tout d'abord, merci à mon directeur de maîtrise, M. José Del Pozo, pour avoir accepté de travailler avec moi durant les deux dernières années, et pour m'avoir proposé un sujet de mémoire qui a suscité mon intérêt dès le départ et qui m'a passionné jusqu'à aujourd'hui. Je lui suis très reconnaissante pour ses judicieux conseils et pour sa rigueur intellectuelle, ainsi que pour les contrats d'auxiliaire d'enseignement et de correction qu'il m'a confiés. Travailler avec vous fut un privilège.

Merci au Service des relations internationales de l'Université du Québec à Montréal pour m'avoir remis une bourse à la mobilité d'une valeur de 1 500\$ qui m'aida grandement à couvrir les frais de mon séjour à Santiago, au Chili.

Un énorme merci aux Chiliens et aux Chiliennes qui ont participé à la réalisation de ce mémoire; votre générosité et votre volonté de m'aider m'ont profondément touché. Merci en particulier aux professeur-e-s qui ont partagé leur histoire en ma compagnie, et pour qui j'éprouve un très grand respect : Montserrat, Mercedes, Guillermina, Angelica, Telia, Elisa, Lucia, Teresa, Silvia, Patricia, Daniela, Irma, Yorka, José, Fernando, Hugo, Juan, Luis, Eduardo, Ricardo et Carlos. Un merci très spécial à Graciela et à Mandy qui m'ont accompagné tout au long de mon séjour au Chili; vous êtes des personnes inspirantes et votre rencontre est le meilleur souvenir que je conserve de mes deux mois en sol chilien. Je tiens également à remercier Jorge Rojas, Nicolas Delaire, Nicolás Catalado, Iván Núñez, Jorge Abedrapo, Guillermo Scherping et Jorge Arrate, d'avoir apporté leur aide et accordé leur précieux temps à la réalisation de ce mémoire.

Merci à mes ami-e-s qui m'ont supporté durant ce périple scolaire; vous avez été nombreux et nombreuses à prendre des nouvelles sur l'avancement du dit projet. Je tiens à

remercier en particulier mes deux amies et ex-colocataires, Émilie et Fanny, avec qui j'ai vécu trois très belles années. Merci de votre support, vous avez été des colocataires formidables. Merci à Carlos, pour sa patience et pour sa précieuse aide avec mon espagnol, sans lesquelles mes recherches au Chili auraient été très ardues. Enfin, merci à deux amies de longue date, Hélène et Alex, qui m'ont toujours encouragé dans mes divers projets, et avec qui les discussions loufoques autour d'une bière m'ont permis de bien décontracter.

Merci à ma famille, dont les encouragements et le soutien m'épatent encore et toujours. Merci à ma mère France, pour m'avoir transmis l'amour de la lecture et de l'écriture – sans lequel je n'aurais jamais envisagé des études en histoire –, et à mon frère Marc-André pour son support et son intérêt envers mes projets. Un énorme merci à mon père Jean-Claude et à sa conjointe Josée pour leur soutien inconditionnel – autant moral que matériel – et pour leurs nombreux encouragements; vous êtes des êtres admirables et ce mémoire n'existerait pas sans vous.

Le dernier et non le moindre, mille mercis à Kevin, ce blondinet exceptionnel qui m'a accompagné au quotidien dans ce projet; tes conseils, ton soutien absolu et tes nombreux encouragements m'ont permis de mener à bout ce mémoire. Merci d'avoir été présent à tout moment et d'avoir toujours eu plus de confiance en moi que j'en ai eu en ma propre personne.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES.....	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
1. Bilan historiographique.....	3
1.1 L'éducation en Amérique latine et le tournant néolibéral des années 1980	3
1.2 L'éducation au Chili : de l'interventionnisme étatique au laissez-faire du marché	4
1.3 Les professeurs chiliens : un cas typique de détérioration des conditions de travail et de vie de la classe moyenne	9
1.4 Conclusion du bilan	15
2. Problématique	17
3. Cadre conceptuel.....	19
4. Méthodologie et sources	23
4.1 Sources écrites	23
4.2 Sources orales	24
CHAPITRE I	
LA DÉMOCRATIE CHRÉTIENNE ET L'UNITÉ POPULAIRE (1965-1973) : LES PROFESSEURS AU CŒUR DE LA RÉFORME ÉDUCATIVE.....	29
1.1 Éducation et politique au Chili (1920-1965).....	29
1.2 Les professeurs et la Démocratie Chrétienne (1965-1970).....	34
1.2.1 La Réforme éducative	34
1.2.2 Les conditions de travail des enseignants : un statut de fonctionnaire pour compenser le bas salaire	36
1.3 Les professeurs et l'Unité Populaire (1970-1973)	42
1.3.1 Un projet révolutionnaire interrompu	42

1.3.2 Être enseignant sous l'Unité Populaire : travailler pour construire la société socialiste et « l'Homme nouveau »	43
1.4 La qualité de vie des professeurs entre 1965 et 1973: vivre correctement, sans excédents	47
1.5 Le discours étatique et le discours enseignant : plusieurs convergences	50
CHAPITRE II	
LA DICTATURE MILITAIRE (1973-1990) : LES PROFESSEURS ET LE NÉOLIBÉRALISME EN ÉDUCATION	54
2.1 Contrôle et répression anticommuniste dans l'éducation (1973-1978)	54
2.1.1 L'implantation des mécanismes de contrôle et des réformes administratives	54
2.1.2 La soumission du travail enseignant à la surveillance extrême de l'État militaire.	56
2.2 La « modernisation » de l'éducation (1979-1987).....	66
2.2.1 Néolibéralisme et décentralisation du système éducatif chilien	66
2.2.2 Une importante détérioration des conditions de travail des enseignants	72
2.3 L'apparition des protestations publiques et la réponse de la dictature (1983-1990).....	83
2.3.1 L'ouverture d'espaces publics de contestation	83
2.3.2 Les professeurs et le faux pragmatisme du régime militaire.....	84
2.4 Le niveau de vie des professeurs sous la dictature : angoisse, survie financière et services sociaux coûteux	89
2.5 De profonds écarts : une évolution divergente du discours de l'État et du discours des professeurs	97
CHAPITRE III	
LA CONCERTATION POUR LA DÉMOCRATIE (1990-2010) : ENTRE ESPÉRANCES ET DÉSILLUSIONS ENSEIGNANTES	103
3.1 Une transition démocratique singulière	103
3.2 Une amélioration limitée des conditions de travail enseignantes	109
3.3 Un meilleur niveau de vie, mais inférieur à celui des autres professionnels	128
3.4 Le discours de l'État et le discours des professeurs : entre convergences et divergences	137
CONCLUSION	143

APPENDICE A	
DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON	151
APPENDICE B	
QUESTIONNAIRE UTILISÉ LORS DES ENTREVUES	157
APPENDICE C	
Liste exhaustive des sources écrites consultées	161
BIBLIOGRAPHIE	171

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Tableau		Page
2.1	Évolution des dépenses étatiques en éducation, 1981-1990	77
3.1	Modèle des rémunérations enseignantes (septembre 2002)	111
A.1	Répartition des témoins selon le sexe	151
A.2	Répartition des témoins selon la provenance sociale des parents	151
A.3	Répartition des témoins selon l'âge (en 2011)	152
A.4	Répartition des témoins selon l'allégeance politique (1965-2010)	153
A.5	Répartition des témoins selon le milieu de travail (1965-2010)	154
A.6	Répartition des témoins selon les matières scolaires enseignées	155
Figure		
3.1	Dépenses privées dans l'éducation primaire et secondaire, exprimées en pourcentage des dépenses totales du pays en éducation (2007)	142

RÉSUMÉ

Ce mémoire porte sur l'évolution des conditions de travail et de vie des professeurs de l'enseignement secondaire au Chili, entre 1965 et 2010. Les enseignants du secondaire ont vu leur situation de travail et leur niveau de vie se modifier considérablement durant les cinq dernières décennies, particulièrement sous la période de la dictature de Pinochet (1973-1990). Quelques études historiographiques ont montré que l'État militaire avaient mis en place des politiques éducatives qui causèrent une importante détérioration des conditions de travail des professeurs chiliens, tout en produisant simultanément un discours valorisant à l'égard de l'éducation et des enseignants. Selon une logique contre-intuitive, les politiques de l'État sont supposées refléter son discours ou concrétiser son discours dans la pratique; si l'État chilien valorisait les professeurs, il ne devrait pas avoir adopté des politiques qui leur nuisent.

Dans cette optique, il existe une distance importante entre le discours de l'État et le discours des enseignants par rapport aux conditions de travail et de vie de ce groupe socioprofessionnel. Ce mémoire veut donc analyser comment et pourquoi le discours étatique et le discours enseignant convergeaient ou divergeaient, et ce, durant trois périodes : sous les gouvernements de la Démocratie Chrétienne et de l'Unité Populaire (1965-1973), sous la dictature militaire (1973-1990), et sous la Concertation pour la démocratie (1990-2010). La pertinence de ce mémoire réside ainsi dans l'analyse, la compréhension et l'explication de cette distance qui existe entre le discours officiel de l'État et l'expérience enseignante en ce qui concerne leurs conditions de travail et leurs conditions de vie. Pour ce faire, nous avons réalisé des entrevues avec vingt-deux professeurs de l'enseignement secondaire ayant travaillé et vécu sous les trois périodes étudiées. Nous nous sommes également appuyés sur des discours de présidents et de ministres de l'éducation, ainsi que des documents juridiques.

Ce mémoire démontre que la distance entre le discours de l'État et le discours des enseignants varia en fonction du contexte économique, politique et social de l'époque. Entre 1965 et 1973, les deux discours convergèrent généralement davantage, étant donné un contexte politique et social favorable au dialogue entre les deux instances. Les conditions de travail n'étaient pas parfaites, mais les professeurs bénéficiaient d'une protection sociale pour compenser un salaire plutôt bas, et avait une qualité de vie typique de la classe moyenne. La période de la dictature fut quant à elle l'époque où les deux discours affichèrent le plus de différences, ce qui s'explique surtout par la présence d'un régime militaire au pouvoir et d'un contexte économique difficile caractérisé par des politiques néolibérales. Les conditions de travail furent mauvaises et le niveau de vie des enseignants diminua à un seuil critique, malgré l'attitude positive et confiante du régime militaire dans son projet éducatif néolibéral. Entre 1990 et 2010, les deux discours affichèrent un mélange de convergences et de divergences; les conditions de travail et de vie des professeurs s'améliorèrent, mais sans jamais combler entièrement les attentes enseignantes, puisque la Concertation ne se distanca pas considérablement de l'héritage néolibéral de la dictature.

Mots-clés : Chili, éducation, politique, État, professeurs, conditions de travail, conditions de vie, discours, dictature.

INTRODUCTION

Au Chili, dès les débuts du XX^e siècle, l'éducation publique primaire et secondaire était considérée comme un service de l'État, lequel se devait d'en assurer le bon fonctionnement et l'accès à tous les groupes sociaux¹. En 1920, l'éducation primaire était déclarée obligatoire par la loi, et la création d'un ministère d'éducation publique suivait peu après en 1927. Une volonté d'une plus grande accessibilité à l'éducation pour tous se développa sous les gouvernements radicaux (1938-1952) – tel qu'en témoignait le slogan du président Pedro Aguirre Cerda, *Gobernar es educar* (« Gouverner, c'est éduquer »)². Elle mena à des initiatives de modernisation et d'extension du système d'éducation sous le gouvernement de la Démocratie chrétienne (1964-1970), présidé par Eduardo Frei Montalva, lequel initia une réforme éducative historique en 1965, dont l'objectif était que chacun ait accès à une éducation peu importe son milieu socioéconomique d'origine. Cette réforme restructura l'éducation primaire et secondaire, et augmenta le taux de scolarisation de 27,4% durant les six années du gouvernement³. Parallèlement à ses actions dans le secteur public, l'État subventionnait les écoles privées qui appliquaient le programme scolaire du ministère⁴. Par la suite, entre 1970 et 1973, le parti de l'Unité populaire, présidé par Salvador Allende, continua la réforme de Frei durant ses trois années au pouvoir, en tentant d'améliorer la qualité de l'éducation. Il existait donc depuis longtemps au Chili un système d'éducation primaire et secondaire public géré par l'État, lequel considérait l'égalité de l'accès à l'éducation publique comme importante, tout en acceptant l'existence de l'éducation privée. Cette situation allait changer drastiquement suite au coup d'État du 11 septembre 1973.

Le coup d'État du 11 septembre 1973 initia une période brutale dans l'histoire du Chili, celle de la dictature militaire, qui modifia la société chilienne de 1973 à 1990 par la

¹ Jason Beech et Silvina Gvitz, *Going to School in Latin America*, Westport, Greenwood Press, 2008, p. 83.

² Armando de Ramón, *Historia de Chile*, Santiago, Catalonia, 2010, p. 151.

³ Fredy Soto Roa, *Historia de la educación chilena*. Santiago, CPEIP, 2000, p. 89.

⁴ Juan J. Silva Uribe *et. al.*, *La educación particular en Chile : antecedentes y dilemas*. Santiago, CIDE, 1971, p. 60.

mise en place de politiques économiques néolibérales et par une idéologie autoritaire et violente basée sur l'anticommunisme⁵. En 1980, le régime militaire rompit avec la tradition éducative chilienne en décentralisant l'éducation par le transfert de l'administration des établissements éducatifs publics de l'État aux municipalités. Ce processus de municipalisation des établissements éducatifs publics s'étendit de 1980 à 1987. Le rôle de l'État fut également redéfini; ce dernier se considérait garant de l'éducation primaire, mais soutenait que l'éducation secondaire et universitaire devait être considérée comme un investissement provenant des familles. En octobre 1988, la population chilienne s'opposa à l'octroi d'un mandat supplémentaire de huit ans à Pinochet, et la démocratie fut de retour en 1990 avec l'élection de la Concertation pour la démocratie, une alliance de plusieurs partis de centre et de gauche. Ce parti politique mit sur pied entre 1990 à 2010 des réformes sociales dans l'éducation, mais toujours en agissant dans le cadre constitutionnel hérité de la dictature⁶. En effet, les structures institutionnelles construites sous la dictature demeurèrent en place, et le rôle de l'État, bien qu'il eut été redéfini dans une optique plus sociale, ne récupéra pas la position prédominante qu'il occupait avant 1973. Il y eut donc une rupture très importante dans l'éducation chilienne qui s'effectua en 1980 sous la dictature de Pinochet, et dont les effets sont encore fortement ressentis aujourd'hui, puisque le fonctionnement actuel du système d'éducation du pays date de cette époque.

À travers ces transformations dans l'éducation chilienne – et plus particulièrement dans l'éducation secondaire –, des modifications importantes furent ressenties par les principaux acteurs sociaux de ce domaine : les enseignants. En ce sens, notre mémoire s'intéresse à l'évolution des conditions de travail des enseignants chiliens au secondaire de 1965 à 2010. 1965 fut une année charnière dans l'histoire de l'éducation au Chili, caractérisée par le début de la Réforme éducative du gouvernement de Frei Montalva. L'année 2010 marqua quant à elle le retour de la droite au Chili avec l'élection de la Coalition pour le changement dirigée par Sebastián Piñera, qui mit fin de cette manière à 20 années de gouvernement de centre-gauche au pays. Avant d'aborder plus en détails les questionnements soulevés par ce sujet, il importe de dresser dans un premier temps un portrait de l'historiographie qui l'entoure.

⁵ Carlos Huneeus, *The Pinochet Regime*, London, Lynne Rienner Publishers, 2007, p. 3.

⁶ Simon Collier et William F. Sater, *A History of Chile, 1808-2002*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004, p. 390.

1. Bilan historiographique

Ce bilan historiographique présentera les principaux ouvrages reliés au sujet de ce mémoire en trois temps; tout d'abord, un ouvrage traitant de l'histoire de l'éducation en Amérique latine, ensuite des études concernant plus particulièrement l'histoire de l'éducation au Chili, et enfin, quelques analyses portant spécifiquement sur les professeurs chiliens.

1.1 – L'éducation en Amérique latine et le tournant néolibéral des années 1980

Sous la direction de Silvina Gvirtz, pédagogue argentine et titulaire d'un doctorat en éducation de l'Université de Buenos Aires, et de Jason Beech, professeur et directeur du baccalauréat en éducation de l'Université de San Andrés à Buenos Aires⁷, l'ouvrage collectif *Going to school in Latin America* (2008) explore l'histoire du système d'éducation public et privé de quinze pays latino-américains, du XIX^e siècle à aujourd'hui. L'objectif de Gvirtz et Beech est de présenter les similarités et les différences entre l'histoire des systèmes d'éducation en Amérique latine. Les auteurs visent à offrir une compréhension de l'éducation d'un point de vue latino-américain, et non d'un point de vue occidental ethnocentrique⁸. En ce sens, leur ouvrage offre un portrait global et vulgarisé de l'histoire de l'éducation latino-américaine, qui trace le cadre général dans lequel s'inscrit le sujet de ce mémoire.

Au cœur de leur analyse, les auteurs abordent la question d'un tournant vers le néolibéralisme économique dans l'histoire contemporaine de l'éducation de certains pays latino-américains. En effet, ils observent une privatisation et une décentralisation de l'éducation dans les années 1980 au Chili et en Argentine, mais également au Pérou. Selon les auteurs, le Chili et l'Argentine ont vécu cette décentralisation sous des gouvernements

⁷ Jason Beech et Silvina Gvirtz, *Going to School in Latin America*. Westport, Greenwood Press, 2008, p. 341.

⁸ *Ibid.*, p. 1.

dictatoriaux, qui avaient comme objectif de supprimer les éléments subversifs de gauche de leur pays, selon une idéologie anticommuniste. Dans le cas du Pérou, les auteurs considèrent que cette décentralisation se produit sous le gouvernement démocratique qui succède à la dictature militaire en 1980, pour répondre aux problèmes de la crise économique et des dettes que vit le pays⁹. Ainsi, *Going to School in Latin America* possède le mérite de combiner facteurs politiques et facteurs économiques dans l'explication du tournant néolibéral en éducation en Amérique latine. Cependant, l'étude possède le défaut de réaliser peu de parallèles entre les différents pays; l'histoire de l'éducation de chaque pays est abordée et analysée en détails, mais les parallèles entre les différentes régions sont plutôt laissés à la discrétion du lecteur. Les auteurs directeurs n'atteignent donc pas complètement leur objectif de départ, soit d'analyser les similitudes et les différences entre chaque pays; l'étude s'inscrit davantage dans le survol descriptif et explicatif que dans l'analyse comparative, en se basant principalement sur des sources dites secondaires, comme des monographies et des articles de périodiques.

1.2 – L'éducation au Chili : de l'interventionnisme étatique au laissez-faire du marché

Tout comme l'ouvrage précédent, Iván Núñez observe la tendance néolibérale que prend l'éducation dans les années 1980 dans son étude *Desarrollo de la educación chilena* (1982); contrairement à Gvirtz-Beech, il l'analyse cependant strictement dans le contexte historique chilien. Dans le domaine de l'éducation chilienne, les études d'Iván Núñez sont des incontournables. Auteur de nombreux ouvrages sur l'histoire de l'éducation et sur les professeurs au Chili, Núñez travailla au sein d'organismes syndicaux professoraux dans les années 1960, et fut haut fonctionnaire du Ministère de l'éducation publique sous le gouvernement d'Allende au début des années 1970¹⁰. Il fut expulsé du ministère suite au coup d'État de 1973, et réintégra ses rangs seulement dans les années 1990. Notre bilan historiographique ne saurait être complet sans quelques-uns de ces ouvrages. Son étude

⁹ *Ibid.*, p. 287.

¹⁰ Entrevue réalisée avec Iván Núñez, le 1^{er} septembre 2011.

Desarrollo de la educación chilena hasta 1973 trace d'abord un portrait de l'histoire de l'éducation au Chili de 1930 à 1973 pour en dégager les principales tendances, et se questionne ensuite à savoir si le nouveau modèle éducatif que le gouvernement militaire a implanté en 1980 et en 1981 s'inscrit dans ces tendances, ou s'il rompt au contraire avec elles¹¹.

Dans la première partie de l'étude, l'auteur montre que l'éducation au Chili avait suivi depuis 1938 un processus de développement et d'expansion qui visait à intégrer le plus d'enfants possibles. Pour ce faire, le rôle de l'État s'était renforcé, et la gestion de l'éducation avait été centralisée autour de ce dernier. Cette volonté de démocratiser davantage l'éducation s'était concrétisée par des résultats satisfaisants; déjà en 1956, le taux de scolarisation de la population de 7 à 18 ans atteignait 56,2%, par rapport à 40,3% en 1940¹². À l'opposé, le système d'éducation que la dictature avait mis en place en 1980 était décentralisé, afin de diminuer le rôle de l'État, et il avait approfondi la segmentation des classes sociales. L'auteur conclue de cette manière que le modèle éducatif de la dictature contredisait la tendance historique de renforcement du rôle de l'État qui se remarquait de 1938 à 1973. De plus, le nouveau modèle éducatif revigorait des principes de segmentation et de hiérarchie dans l'accès à l'éducation, ce qui rappelait davantage le XIX^e siècle¹³. En revanche, Núñez ne mentionne pas dans cette étude que malgré les changements apportés à l'éducation, le discours de l'État après 1973 était demeuré quant à lui en continuité avec le discours étatique d'avant; il avait continué de valoriser l'éducation et de mettre de l'avant son importance dans la société.

Néanmoins, une des qualités de l'étude de Núñez est la diversité des sources; des monographies spécialisées, des ouvrages généraux et des articles de revue sont utilisés, ainsi que des documents administratifs, juridiques et législatifs, ce qui confère une solide légitimité à l'étude. Le principal défaut de cet ouvrage de Núñez est qu'il date quelque peu; comme il a été produit en 1982, il faut aussi considérer les autres études qui ont été publiées après cette année sur des sujets similaires. De plus, son étude n'aborde que les huit premières années du

¹¹ Iván Núñez Prieto, *Desarrollo de la educación chilena hasta 1973*, Santiago, PIIIE, 1982, p. 35.

¹² *Ibid.*, p. 18.

¹³ *Ibid.*, p. 44.

régime militaire; il faut donc éviter d'appliquer les conclusions de l'auteur à l'ensemble de la période dictatoriale.

La décentralisation de l'éducation chilienne évoquée par Núñez est par ailleurs explorée plus en détails dans l'ouvrage *School Choice in Chile : Two Decades of Educational Reform*, publié en 1999 et rédigé par Varun Gauri, économiste travaillant pour le World Bank Group et détenteur d'un doctorat en politiques publiques de l'Université Princeton. Gauri s'intéresse dans cette étude aux effets de la décentralisation et de la privatisation des écoles du système d'éducation chilien durant la dictature de Pinochet. Il soutient que l'introduction des mécanismes de marché dans l'éducation n'améliora pas de manière significative l'efficacité ni la performance des écoles primaires et secondaires, et que, par extension, l'éducation primaire et secondaire ne peut pas fonctionner selon les règles du marché¹⁴.

L'auteur dresse un portrait complet et détaillé des principales réformes éducatives mises en place sous la dictature. Il explique le transfert de gestion des établissements éducatifs aux municipalités, et la multiplication des écoles privées subventionnées au début des années 1980. Il mentionne aussi le changement du fonctionnement des subventions étatiques à l'éducation; le régime militaire avait établi en 1980 que le financement de l'État aux écoles publiques municipales et aux écoles privées avec subventions était maintenant déterminé en fonction du nombre d'étudiants de chaque école¹⁵. Selon l'auteur, les écoles devinrent de cette manière semblables à de petites entreprises; certaines réduisirent par exemple leurs ressources pour diminuer leurs dépenses. Gauri affirme ainsi que ces réformes affectèrent grandement la qualité générale de l'éducation chilienne, et nuisirent particulièrement au secteur public qui se détériora grandement. En conséquence, entre 1980 et 1983, le taux d'inscription dans les écoles publiques primaires et secondaires passa de 78 à 71%, et celui dans les écoles privées (subventionnées et non subventionnées) augmenta de 15 à 22%¹⁶.

¹⁴ Varun Gauri, *School Choice in Chile*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 2008, p. 103.

¹⁵ *Ibid.*, p. 42.

¹⁶ *Ibid.*, p. 25.

Gauri analyse ensuite la performance des écoles sous les nouvelles réformes. Par une méthodologie basée sur des statistiques du Ministère de l'éducation chilien (MINEDUC), il montre que la performance générale de l'éducation ne s'accrut pas de manière significative suite aux réformes du régime militaire. Par ailleurs, Gauri a le mérite d'être nuancé, et il accorde un avantage aux nouvelles réformes d'éducation sous la dictature : les parents pouvaient maintenant choisir dans quelle école ils envoyaient leurs enfants sans aucune contrainte administrative étatique, ce qui n'était pas possible auparavant. Or, selon l'auteur, ce furent les ménages avec un statut socioéconomique élevé qui profitèrent davantage de cette possibilité d'inscrire leurs enfants dans les meilleures écoles¹⁷. Enfin, l'auteur affirme que le discours de l'État militaire entre 1973 et 1990 continua de valoriser l'éducation et d'insister sur son importance au sein de la société – comme c'était le cas avant 1973 – malgré une diminution des dépenses publiques en éducation, lesquelles avaient été réalisées dans le but d'améliorer l'efficacité du système.

Gauri aborde en dernier lieu l'évolution de l'éducation durant les années 1990. Selon lui, bien qu'elle se disait de centre-gauche, la Concertation pour la démocratie – qui prit le pouvoir en 1990 – fut favorable au maintien de la privatisation et de la décentralisation. Elle tenta néanmoins de remédier aux problèmes du système d'éducation en augmentant les dépenses publiques, mais en conservant cette orientation privée de l'éducation, ce que l'auteur considère très paradoxale¹⁸. Cependant, Gauri nuance en même temps sa critique en affirmant que le gouvernement d'Aylwin ne possédait pas le pouvoir constitutionnel nécessaire pour annuler les réformes mises en place par la dictature. En guise de conclusion, l'auteur affirme qu'il n'y eut pas une amélioration significative de la performance du système éducatif chilien avec les réformes de Pinochet, et que même dans un système où le choix d'écoles par les parents était libre, l'information sur les écoles ne circulait pas parfaitement¹⁹. Pour réaliser cette étude, l'auteur se basa sur de nombreux documents municipaux et rapports du MINEDUC, ainsi que sur des monographies chiliennes récentes spécialisées dans l'éducation et des études de la Banque mondiale.

¹⁷ *Ibid.*, p. 71.

¹⁸ *Ibid.*, p. 87.

¹⁹ *Ibid.*, p. 103.

Tout comme l'ouvrage de Gauri, l'article de Cristián Cox «Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX», publié dans l'ouvrage collectif *Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar de Chile* (2005) dirigé par le même auteur, s'intéresse à la détérioration de l'éducation chilienne dans les années 1980 et 1990, mais il en examine un autre aspect. En effet, alors que Gauri analysait la performance du système d'éducation après les réformes de 1980, Cox aborde le problème de la segmentation des classes et de la réduction de l'égalité des chances qu'engendrèrent les réformes du système d'éducation introduites par le régime militaire. Il analyse plus en profondeur ce que les gouvernements de la Concertation réalisèrent pour corriger ce problème. Dans cette optique, il dresse un portrait très complet des réformes réalisées sous les gouvernements des années 1990 et 2000, en établissant trois milieux d'intervention : les conditions politiques et économiques qui définissent le fonctionnement du système scolaire, l'amélioration de l'équité en éducation, et l'amélioration de la qualité des apprentissages. Il soutient que le rôle du privé en éducation ne fut pas modifié sous la Concertation mais que le marché, en tant que régulateur du système, fut contrebalancé par les politiques sociales de l'État²⁰.

De plus, Cox s'intéresse aussi à l'évolution du financement public en éducation durant cette période. Il établit que les dépenses publiques de l'État en éducation furent réduites de 27% entre 1982 et 1990, passant ainsi de 4,9 à 2,5% du PIB. Elles augmentèrent toutefois de 2,6% à un 4,3% du PIB entre 1990 et 2000, passant de 940 à 3 017 millions de dollars (en dollars de 2001)²¹. Cox conclue que si les politiques éducatives correspondaient à une logique de marché et de compétition dans les années 1980, elles correspondirent davantage à une logique d'intégration sociale durant les années 1990²². Il affirme que si le discours des gouvernements de la Concertation insistait sur l'importance de l'égalité et sur la valorisation de l'éducation, il ne fut pas toujours facile de réorienter le rôle de l'État vers un interventionnisme en éducation afin de concrétiser ce discours.

²⁰ Cristián Cox, «Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX», dans Cristián Cox, *Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar de Chile*, Santiago, Editorial Universitaria, 2005, p. 20.

²¹ *Ibid.*, p. 45.

²² *Ibid.*, p. 24.

Une grande qualité de l'article de Cox est l'inclusion de nombreuses statistiques, graphiques et tableaux pertinents. Pour ce faire, l'auteur s'est servi de plusieurs documents du MINEDUC. Cependant, si Cox montre que le discours valorisant de l'État dans les années 1990 ne fut pas toujours concrétisé par des actions conséquentes, il ne fournit pas beaucoup d'explications sur les causes de ce phénomène. En comparaison, Gauri établissait davantage les raisons des échecs des tentatives de la Concertation, mais il ne donnait pas d'explications sur les politiques éducatives en tant que telles, car il semblait assumer que les gouvernements des années 1990 n'avaient pas eu de grandes réalisations. Cox fait plutôt le contraire; il n'explique pas les causes des échecs, mais montre par sa description détaillée des politiques éducatives que les gouvernements des années 1990 et 2000 atteignirent quand même certains objectifs. Cette différence d'interprétation peut s'expliquer par le fait que Cox travaillait en 2005 au sein du MINEDUC, étant directeur de l'unité des programmes et des évaluations; il possédait peut-être une meilleure connaissance des réalisations du ministère ou il souhaitait peut-être mettre l'accent sur ses réussites.

En somme, par leur analyse de la situation scolaire chilienne, les études de Núñez, de Gauri et de Cox permettent de mieux comprendre le contexte particulier du Chili dans lequel les enseignants évoluèrent entre 1965 et 2010.

1.3 - Les professeurs chiliens : un cas typique de détérioration des conditions de travail et de vie de la classe moyenne

Les études précédentes de Varun Gauri et de Cristián Cox ont montré entre autres que les politiques éducatives des années 1980, 1990 et 2000 pouvaient différer du discours de l'État, puisque le contenu de ce discours n'était pas toujours concrétisé. Ce postulat se retrouve également dans l'ouvrage *Cambios en la situación del magisterio* d'Iván Núñez, publié en 1982. Tel que nous l'avons mentionné précédemment, Iván Núñez est une sommité dans le domaine de l'histoire de l'éducation au Chili. Il est donc normal que notre bilan historiographique comprenne quelques-unes de ses études. Núñez se questionne ici sur les

changements des conditions de travail du professorat qui furent engendrés par les politiques du régime militaire de 1973 à 1982. Il débute par une brève description de leur situation avant 1973, et décrit ensuite comment cette situation se transforma avec les politiques éducatives de la dictature. La première phase du régime militaire (1973-1980) se résuma selon lui en « une politique de contrôle et d'épuration du professorat, inspirée par des motifs de sécurité nationale et par l'objectif d'éradiquer du corps enseignant la politisation et l'action du marxisme »²³. À l'instar de Cox et de Gauri, l'auteur établit que, malgré cette répression appliquée sur les enseignants, le discours de l'État militaire continua de valoriser l'importance de l'éducation et des professeurs, ce qui se concrétisa par la création du Collège des Professeurs et de la *Carrera Docente*. Toutefois, selon Núñez, ces deux politiques visaient davantage à augmenter le contrôle sur les enseignants qu'à valoriser leur profession; le Collège des Professeurs était une institution dirigée par le régime militaire qui souhaitait donner l'illusion aux professeurs qu'ils avaient encore un organisme syndical leur permettant de faire entendre leur voix, et la *Carrera Docente* limitait les professeurs à n'avoir d'autre perspective d'ascension que celle d'adopter une fonction de directeur²⁴.

Selon l'auteur, la deuxième phase du régime militaire (1980-1982) fut une période de privatisations où la profession enseignante devint soumise aux lois du marché. Núñez affirme qu'avec le transfert des établissements scolaires aux municipalités, les professeurs du secteur public perdirent leur ancien statut de fonctionnaires publics – ainsi que tous les bénéfices y étant reliés – et devinrent des travailleurs privés qui devaient négocier leurs conditions de travail de manière individuelle avec leur employeur. En ce qui concerne les enseignants du privé subventionné, leur situation ne se dégrada pas de manière aussi drastique que celle des professeurs du public, selon l'auteur, mais elle ne s'améliora pas, dû au nouveau système de subventions étatiques. Les professeurs du privé non subventionné, quant à eux, ne virent pas non plus leurs conditions de travail s'améliorer, étant donné une situation économique difficile durant les années 1980. Selon Núñez, après 1980, le discours de l'État souhaitait faire du système d'éducation une entité plus « fonctionnelle » au plan économique et plus liée au schéma économique et politique du régime militaire; il continuait malgré tout d'affirmer

²³ Iván Núñez, *Cambios en la situación del magisterio*, Santiago, PIIIE: Academia de Humanismo Cristiano, 1982, p. 9.

²⁴ *Ibid.*, p. 20.

l'importance des professeurs dans le bon fonctionnement de l'éducation, ce qui, selon Núñez, demeurerait une déclaration de façade. En guise de conclusion, l'auteur établit que les réformes du régime militaire eurent comme principal effet de détériorer la profession enseignante dans son ensemble et de réduire son importance au Chili. Il conclue aussi qu'il existait une divergence entre le discours de l'État, l'action implantée en éducation et les effets de la situation concrète sur le professorat²⁵.

Malgré le fait que son étude soit relativement courte, Núñez base son analyse sur une diversité intéressante de sources : des documents législatifs et juridiques tels que lois et décrets-lois, des articles de journaux, des monographies spécialisées et des articles de revues sont utilisés en grand nombre. Par ailleurs, comme Varun Gauri, l'auteur a aussi le mérite d'être nuancé dans son analyse; certes il affirme que la condition des professeurs s'est détériorée avec la dictature, mais il mentionne aussi les problèmes qui existaient dans la situation des professeurs avant 1973. La seule lacune de l'étude est encore une fois sa relative ancienneté; tel que mentionné précédemment, il ne faut pas oublier de considérer d'autres études plus récentes.

La détérioration de la situation des professeurs est également abordée dans l'ouvrage *El sistema escolar y la profesión docente* (1991) produit par Ana María Cerda, María de la Luz Silva, Iván Núñez et Rodrigo Azun, mais les auteurs s'attardent ici davantage aux modifications négatives que subirent le rôle enseignant et la professionnalisation de la profession enseignante. Cet ouvrage regroupe cinq études qui ont été menées entre 1988 et 1990, et qui soutiennent que la participation des acteurs sociaux est un facteur nécessaire pour tout effort d'amélioration de la qualité et de l'équité de l'éducation. Leur hypothèse de départ est que le salaire et les rémunérations des professeurs, qui découlèrent des modifications apportées par le régime militaire, ne favorisèrent pas leur professionnalisation²⁶. Pour démontrer cette hypothèse, les auteurs analysent le statut juridique de 1973 à 1990, ce qui permet de compléter d'une certaine manière l'étude *Cambios en la situación del magisterio* d'Iván Núñez datant de 1982.

²⁵ *Ibid.*, p. 59.

²⁶ Ana María Cerda et al., *El sistema escolar y la profesión docente*. Santiago, PIIE, 1991 p. 9.

À travers l'étude des modifications du rôle du professeur, les auteurs remarquent qu'il s'était produit depuis 1973 une détérioration importante du salaire des professeurs, laquelle avait affecté son niveau de vie, sa motivation personnelle au travail, son statut social et son accès au perfectionnement professionnel. Ils constatent aussi qu'il se produisit une grande hétérogénéisation des salaires des professeurs au secondaire sous la dictature; selon les auteurs, les enseignants se différenciaient par des critères qui n'avaient rien à voir avec leur performance au travail, tel que le type d'école où il enseigne²⁷. De plus, le salaire des professeurs était – et est toujours – inférieur à celui de d'autres professionnels qui possédaient des qualifications similaires. Les auteurs soutiennent que tous ces facteurs nuisent encore aujourd'hui à la professionnalisation de l'enseignant, c'est-à-dire à sa possibilité d'être considéré et d'être traité comme un professionnel. Suite à leur analyse, ils concluent que le rôle du professeur n'était pas considéré comme professionnel avant 1973, mais le statut de fonctionnaires publics des professeurs aidait leur cheminement vers une future situation professionnelle. Cependant, avec la dictature, la perte de ce statut et la soumission des professeurs aux principes de privatisation renforcèrent leur déprofessionnalisation et leur prolétarianisation²⁸. Enfin, les auteurs concluent qu'il se produisit une claire détérioration des niveaux de rémunérations des professeurs suite aux réformes du régime militaire en éducation.

L'étude se base principalement sur des monographies, ce que les auteurs admettent être une limite de leur ouvrage, mais ils considèrent leur analyse comme le point de départ de futures études qui adopteront une méthodologie et des sources plus pertinentes. Par ailleurs, l'étude s'inscrit davantage dans le champ de la sociologie et de la pédagogie que de l'histoire. Malgré tout, le portrait de la situation juridique des professeurs à travers les différentes périodes est pertinent et révèle certaines caractéristiques de l'évolution de leur salaire, une composante importante de leurs conditions de travail.

²⁷ *Ibid.*, p. 121.

²⁸ *Ibid.*, p. 187.

Le dernier ouvrage de ce bilan historiographique, *Chile's Middle Class : A Struggle of Survival in the Face of Neoliberalism*, est une étude sociologique publiée en 1991 et réalisée par Larissa Lomnitz, professeure de sociologie à l'Université Nationale Autonome du Mexique, et Ana Melnick, anthropologue. Tout comme les deux études précédentes, Lomnitz et Melnick illustrent les effets des politiques économiques néolibérales du régime militaire sur les enseignants, un groupe socioprofessionnel qu'elles considèrent représentatif de la classe moyenne. L'hypothèse des auteures est que les enseignants du primaire et secondaire furent parmi les plus affectés par les politiques économiques du régime militaire et ce, de plusieurs manières: « Not only has their standard of living deteriorated, but also their social status and the symbolic construction underpinning their class identity have been threatened »²⁹. Selon les auteures, l'application du modèle néolibéral affecta trois aspects de la vie des enseignants : leurs conditions de travail, leurs ressources sociales, et la représentation de leur rôle dans la société. En ce sens, Lomnitz et Melnick touchent aux deux principaux aspects des études précédentes, respectivement les conditions de travail et le rôle des enseignants, et elles les analysent conjointement afin d'en extirper une relation de causalité.

En ce qui concerne leurs conditions de travail, selon les auteures, le régime militaire débuta par un « nettoyage » du corps professoral, tel que Núñez en parle dans son étude, résultant en des mises à pied de centaines d'enseignants considérés comme étant opposés à l'idéologie de droite de la dictature, et en démantelant les organisations syndicales des enseignants, éliminant ainsi le droit de parole qu'ils avaient auparavant dans l'élaboration des politiques éducatives des gouvernements. Selon les auteures, cette perte de stabilité d'emploi eut un impact direct sur les ressources sociales disponibles chez les enseignants; ces derniers se tournèrent alors souvent vers leurs réseaux sociaux pour chercher de l'aide pour survivre, ce qui affecta leur estime de soi³⁰. Toutes ces conditions eurent un impact sur la représentation symbolique des enseignants au sein de la société chilienne, et sur la manière dont ils se percevaient en tant que membres de ce groupe social. Pourtant, selon les auteures, le discours de l'État militaire continuait de véhiculer un message très similaire à celui du

²⁹ Larissa Lomnitz et Ana Melnick. *Chile's Middle Class : A Struggle for Survival in the Face of Neoliberalism*. London, Lynne Rienner Publishers, 1991, p.1

³⁰ *Ibid.*, p. 49.

passé, soit que l'éducation était importante et que les enseignants étaient primordiaux. Or, Lomnitz et Melnick soutiennent que les enseignants sentirent quant à eux que leur profession n'était plus valorisée au sein de la société comme auparavant³¹.

En conclusion, Lomnitz et Melnick affirment que leur analyse de la situation des professeurs montre que certains segments de la classe moyenne souffrirent plus des politiques de la dictature que les classes pauvres, dont la position dans le tissu social ne fut pas vraiment menacé. Cette conclusion nous semble critiquable, car elle minimise le traitement subi par les plus démunis, qui fut également très dur, et le fait que la pauvreté s'élargit grandement sous la dictature. Une deuxième lacune de l'étude des deux auteurs est par ailleurs le fait qu'ils abordent très peu la situation des professeurs du secteur privé, ce qui peut également être reproché à l'ouvrage collectif précédent dirigé par Ana María Cerda.

En ce qui concerne la méthodologie, Lomnitz et Melnick innoveront ici par rapport aux études précédentes que nous avons présentées; elles se servent de sources orales, soient des entrevues avec une quinzaine d'enseignants au primaire et au secondaire. En termes de sources écrites, elles utilisent des monographies spécialisées sur les classes sociales et des documents du Conseil du Trésor. Toutefois, leur méthodologie quant aux sources orales peut être critiquée; les auteures ne donnent aucune information sur la sélection des témoins ni sur les questions auxquelles elles ont répondu. De plus, une partie complète du livre donne la parole à cinq professeurs sans aucune limite, ce qui cause souvent un éloignement des témoins par rapport au sujet initial. Par ailleurs, comme il s'agit d'une étude sociologique, la perspective historique est peu présente; la situation des professeurs avant 1973 est faiblement évoquée. Malgré ces faiblesses, cette étude établit des précédents pertinents pour notre sujet en ce qui concerne la détérioration des conditions de travail et des conditions matérielles de vie des professeurs. Un de ces apports réside aussi dans la considération de nouvelles variables, comme l'estime de soi des enseignants et la perception de leur vocation.

³¹ *Ibid.*, p. 149.

1.4 – Conclusion du bilan

Ce bilan historiographique illustre le champ de recherche entourant notre sujet, et nous permet de mettre en place un cadre d'analyse pour bien circonscrire notre problématique. Les trois thématiques présentées révèlent un certain nombre d'éléments importants à retenir. Tout d'abord, l'étude de Gvirtz-Beech montre que plusieurs pays latino-américains appliquèrent des principes économiques néolibéraux au fonctionnement de l'éducation dans les années 1980, soumettant ainsi leur système scolaire à une décentralisation et aux lois du marché. Les années 1980 représentent en ce sens un tournant important dans l'histoire de l'éducation latino-américaine contemporaine. Les auteurs indiquent qu'il pouvait y avoir eu différentes raisons pour implanter des politiques néolibérales en éducation, telles que la situation économique du pays, les idéologies politiques du gouvernement et l'expérience historique particulière du pays. Par ailleurs, ils soulignent aussi que le cas du Chili présentait des similarités avec l'Argentine, le Brésil et le Pérou. Dans cet ordre d'idées, l'expérience particulière du Chili en éducation durant les années 1980 s'inscrit dans un contexte plus large qui affecta l'Amérique latine en entier. Or, le Chili présente aussi des caractéristiques particulières; c'est notamment ce que montrent les ouvrages de Núñez, Gauri et Cox. En effet, ils révèlent que les politiques éducatives de la dictature de Pinochet rompirent avec la tradition en éducation au Chili depuis les années 1940, et que le rôle de l'État changea en fonction du tournant néolibéral. Toutefois, si le rôle de l'État changea, son discours continua à promouvoir l'importance de l'éducation et des professeurs tout au long des années 1960, 1970, 1980, 1990 et 2000. Enfin, la deuxième étude de Núñez, celle de Cerda-La Luz Silva-Núñez-Azun et celle de Lomitz-Melnick révèlent que les politiques éducatives issues de ce tournant néolibéral causèrent une détérioration des conditions de travail, des conditions de vie et du rôle des professeurs du primaire et du secondaire au Chili.

Dans cet ensemble d'ouvrages qui touchent au politique, au social et à l'économique, deux tendances de l'historiographie sont visibles. Nous retrouvons d'une part des ouvrages qui abordent l'éducation et les conditions de travail des professeurs d'une perspective

politique – c'est-à-dire à travers les politiques, les idéologies et les choix économiques de l'État – telles que les études de Núñez et de Gauri, et nous retrouvons d'autre part des ouvrages qui abordent la question de l'éducation et de la situation des professeurs davantage d'une perspective sociale – à partir du vécu des professeurs – telle que l'étude de Lomnitz-Melnick par exemple. Il y a donc présence d'ouvrages qui touchent davantage à l'histoire politique, et présence d'ouvrages qui touchent davantage à l'histoire sociale. Si l'histoire politique et l'histoire sociale sont souvent considérées comme deux opposés et ont généré dans le passé des tensions entre leurs disciples respectifs au sein de la communauté historienne, nous pensons qu'il est possible de tirer davantage de ces deux approches si nous les travaillons ensemble que si nous en privilégions une par rapport à l'autre. En ce sens, nous croyons que nous pouvons tirer des explications supplémentaires à l'histoire des conditions de travail et de vie du professorat chilien à travers un dialogue entre le politique et le social, soit entre l'État et les acteurs sociaux qui vivent ces politiques étatiques au quotidien.

Dans le cas du Chili, cet État mit en place durant les années 1980 des politiques éducatives causant une détérioration des conditions de travail des professeurs, tout en produisant simultanément un discours valorisant à l'égard de l'éducation et des enseignants, tel que les ouvrages précédents le montrent. Cependant, en théorie, les politiques de l'État sont supposées refléter son discours ou concrétiser son discours dans la pratique. Dans cet ordre d'idées, si l'État chilien prônait l'importance des enseignants, il ne devrait pas avoir adopté des politiques éducatives qui leur nuisirent. Or, la réalité fut beaucoup plus complexe; il existait souvent une divergence entre le discours de l'État et la situation vécue par le professorat – tel qu'Iván Núñez l'établit pour la période 1973-1982³². Les ouvrages historiographiques permettent ainsi d'établir que nous sommes face à des perceptions différentes d'une même réalité : une vision institutionnelle de la part des gouvernements chiliens et une vision socioprofessionnelle de la part des enseignants sur le phénomène des conditions de travail et de vie du professorat chilien.

³² Iván Núñez, *Cambios en la situación del magisterio*, Santiago, PIIE : Academia de Humanismo Cristiano, 1982, p. 59.

La pertinence de notre mémoire réside donc dans l'analyse, la compréhension et l'explication de cette distance qui existe entre le discours officiel de l'État et le vécu des professeurs, en ce qui concerne leurs conditions de travail et leurs conditions de vie. Nous souhaitons également analyser les facteurs qui expliquent cette distance, et comment elle évolua entre 1965 et 2010. Si les études sont plurielles sur la détérioration de la situation des professeurs suite à l'application des politiques éducatives de la dictature, il y a une absence historiographique en ce qui concerne les études sur les différentes perceptions qui existent quant à la situation du professorat. Certes, Iván Núñez a établi – à travers son ouvrage *Cambios en la situación del magisterio* (1982) – que des divergences entre le discours de l'État et le vécu des professeurs existaient entre 1973 et 1982, mais la question n'a pas été élucidée ni pour le reste de la dictature (1982-1990), ni pour les autres périodes qui nous intéressent (1965-1973 et 1990-2010).

2. Problématique

Ce bilan de l'historiographie permet de se questionner sur les convergences et les divergences entre le discours de l'État et le discours des professeurs. Il s'agira d'effectuer une comparaison entre ces deux instances pour chacune des trois périodes à l'étude. Pour ce faire, trois questionnements principaux doivent trouver réponse.

Dans un premier temps, il faut établir si le discours de l'État et le vécu des professeurs convergent, et ce pour les trois périodes étudiées. Que se dégage-t-il des discours de l'État en ce qui concerne les professeurs? Quels sont les objectifs du discours étatique et de ses politiques éducatives par rapport aux conditions de travail des professeurs? Comment les professeurs ont-ils vécu ces politiques éducatives dans leur monde de travail et dans leur vie quotidienne? Il y a-t-il une différence existant entre les propos tenus par l'État, les actions qu'il a effectuées et le vécu des professeurs?

Dans un deuxième temps, il importe d'établir pourquoi les discours de l'État et le vécu des professeurs divergent ou convergent selon les trois périodes étudiées. Quels sont les facteurs qui peuvent expliquer ces divergences ou convergences selon la période? Pourquoi existent-ils différentes définitions des conditions de travail et des conditions de vie des professeurs à certains moments?

Dans un troisième temps, il importe d'expliquer cette évolution des divergences et convergences entre les discours de l'État et le vécu des professeurs à travers les trois périodes qui nous intéressent. Comment le discours de l'État, le vécu des professeurs, et leurs divergences ou convergences évoluent-ils à travers les trois périodes étudiées? Quels sont les facteurs qui peuvent expliquer cette évolution particulière?

Face à ces trois questionnements, nous émettons l'hypothèse que les divergences et les convergences entre le discours de l'État et le vécu des professeurs sont directement en lien avec le contexte social, politique et économique de chaque période. Ainsi, sous des régimes démocratiques, les deux instances convergeraient davantage que sous un régime dictatorial. Une situation économique difficile causerait également des divergences plus grandes entre l'État, qui se retrouverait aux prises avec des ressources limitées, et les enseignants, qui deviendraient insatisfaits par rapport à leur situation personnelle. La présence de mouvements sociaux assez forts pourraient aussi jouer sur les accords et désaccords existant entre le discours politique et la réalité enseignante. Par ailleurs, si des explications aux différences et aux similarités entre le discours étatique et l'expérience professorale se trouveraient dans le contexte des trois périodes étudiées, des renseignements supplémentaires se localiseraient aussi dans les perceptions sociales de l'État et des enseignants, selon nous. Il faudra donc rechercher des pistes du côté des idéologies et des valeurs de chaque instance. Enfin, les conditions de production, de diffusion et de réception des discours nous semblent receler des justifications additionnelles.

Cette analyse du dialogue entre l'État et les professeurs nous permettra de comprendre pourquoi après vingt ans de retour à la démocratie et de politiques éducatives d'un gouvernement de centre-gauche, il subsiste encore aujourd'hui de grandes

insatisfactions au cœur du corps professoral par rapport à leurs conditions de travail et de vie. Il nous permettra également d'avoir une compréhension plus complète de l'évolution des conditions de travail et de vie des enseignants, puisqu'il existe plusieurs définitions de cette même réalité, et il importe de toutes les considérer pour obtenir le portrait le plus complet.

3. Cadre conceptuel

Après avoir élaboré les questions orientant notre problématique, il importe de définir les concepts clés de notre recherche, soient les *conditions de travail*, et les *conditions de vie* et le *discours*.

Tout d'abord, les conditions de travail forment un concept complexe à définir. D'une manière générale, elles désignent l'environnement dans lequel les employés œuvrent, et les modalités dans lesquelles ils exercent leur travail. Ainsi, selon Ana María Cerda, les conditions de travail d'un enseignant regroupent deux catégories : ce qui relève de la condition de salarié du professeur (généralement stipulée dans le contrat de travail ou régularisée par l'État) et ce qui relève de l'environnement et de l'atmosphère de son travail³³. Les composantes qui relèvent de la condition de salarié du professeur regroupent le salaire, l'horaire de travail, l'accès au perfectionnement, et les avantages sociaux (vacances payées, congés de maternité, congés de maladie, assurances-santé, conditions de fin d'emploi et indemnisation, conditions de chômage)³⁴. Les aspects qui relèvent de l'environnement et de l'atmosphère du milieu de travail regroupent quant à eux le contrôle ou la supervision à laquelle les professeurs sont soumis, les relations qu'ils entretiennent avec leurs collègues et la direction, les ressources et les infrastructures de l'établissement de travail, le type d'étudiants de l'établissement de travail, la participation politique et les possibilités de regroupement professionnel enseignant (tels que syndicats ou autres organismes de rassemblement), la reconnaissance du travail effectué (provenant de l'État, de la société, des

³³ Ana María, Cerda *et al.* *El sistema escolar y la profesión docente : algunos mecanismos y condiciones del sistema que regula el rol docente*. Santiago, PIIIE, 1991, p. 22.

³⁴ *Ibid.*, p. 26.

pairs, ou des élèves), et le sentiment d'épanouissement personnel au travail³⁵. Il est à noter que nous ne considérerons point la dimension d'hygiène et de sécurité au travail dans notre analyse, puisqu'il existe déjà une étude entièrement dédiée à ce sujet, celle de Teresita Salamé, *Condiciones de trabajo y salud ocupacional de los profesores de la región metropolitana de Chile*, datant de 1998.

Ensuite, à l'instar des conditions de travail, les conditions de vie peuvent être elles aussi traitées de différentes manières. Comme il s'agit d'un concept très large, il est à noter que dans le cadre de notre étude, nous tiendrons compte des conditions de vie directement en lien avec la situation de travail de l'employé et avec le contexte social, économique et politique de l'époque. Ainsi, les conditions de vie comportent elles aussi deux facettes : ce qui est lié aux facteurs matériels et ce qui relève de l'environnement quotidien. Les facteurs matériels concernent la capacité des témoins de combler leurs besoins fondamentaux et non fondamentaux, la faculté des témoins de répondre aux besoins de leur famille – si cela s'applique, la possibilité pour les témoins d'économiser et d'avoir une certaine sécurité financière, et les conditions de retraite³⁶. Les facteurs liés à l'environnement ou le milieu de vie, quant à eux, regroupent le climat – politique, social et économique – de la vie quotidienne, la qualité de la santé des témoins, et le stress qu'ils vivent en lien avec des événements particuliers. Par ailleurs, afin d'évaluer la qualité de vie des professeurs, nous comparerons leurs conditions de vie entre 1965 et 2010 aux conditions de vie générales de la classe moyenne durant cette période; en effet, tel qu'établi par l'étude de Larissa Lomnitz et d'Ana Melnick, les professeurs forment un secteur typique de la classe moyenne chilienne³⁷. Au Chili, la classe moyenne constitue un secteur social large, dont l'influence sur les politiques gouvernementales crut de manière constante entre 1920 et 1960; en ce sens, avant le coup d'État de 1973, l'État devait tenir compte des répercussions de ses politiques sur le niveau de vie de la classe moyenne, dont l'ampleur était non négligeable³⁸. Cette situation changea toutefois après 1973. Dans cette optique, il sera pertinent d'analyser les

³⁵ *Ibid.*, p. 26 et p. 34.

³⁶ Définition inspirée à partir de la méthodologie dans José Del Pozo, *Les Chiliens au Québec. Immigrants et réfugiés, de 1955 à nos jours*, Montréal, Boréal, 2009. 424 pages.

³⁷ Larissa Lomnitz et Ana Melnick, *op.cit.*, p. 1.

³⁸ John J. Johnson, *La transformación política de América Latina. Surgimiento de los sectores medios*. Buenos Aires, Hachette, 1961, p. 91.

répercussions des politiques gouvernementales sur les conditions de vie des professeurs en tant que secteur de la classe moyenne, afin de conclure si ces politiques ont engendré un appauvrissement ou un enrichissement de la classe moyenne. L'appartenance sociale étant importante au Chili, il est possible de considérer que la classe moyenne, malgré l'hétérogénéité des professions qui s'y retrouvent, possède ses propres caractéristiques, sa propre culture et ses propres besoins – la volonté de monter dans l'échelle sociale et l'importance de l'apparence (en lien avec l'appartenance à la classe moyenne) en font entre autres partie.

Mentionnons que cette conceptualisation des conditions de travail et des conditions de vie est particulièrement importante pour l'analyse qui suivra dans notre mémoire. En effet, dans chaque chapitre, nous analyserons la distance entre le discours de l'État et le discours enseignant par rapport à chacune des composantes des conditions de travail et des conditions de vie. Pour chaque période étudiée, nous traiterons seulement des composantes qui auront subi des changements suite aux politiques éducatives du gouvernement ou qui seront mentionnées dans les discours étatiques.

Passons maintenant à la définition de discours. Michel Foucault a dédié un ouvrage entier au discours et aux règles qui en régissent le fonctionnement. Dans *L'ordre du discours*, il affirme que « le discours n'est guère plus que le miroitement d'une vérité en train de naître à ses propres yeux, [...] qu'un jeu d'écriture dans le premier cas, de lecture dans le second, d'échange dans le troisième, et cet échange, cette lecture, cette écriture ne mettent jamais en jeu que des signes »³⁹. Dans cet ordre d'idées, il ne faut pas percevoir le discours comme une communication qui dicte la vérité ou qui dicte la réalité; le discours n'est toujours qu'une représentation d'une réalité ou d'une vérité hypothétique. Sa production, sa diffusion et sa réception sont soumises à un ensemble de perceptions diverses qui génèrent des significations différentes en fonction de l'auteur, du diffuseur, du récepteur, ainsi que du contexte politique, économique, culturel et social de l'époque dans lequel il prend racine.

³⁹ Michel Foucault, *L'ordre du discours*, Paris, Gallimard, 1971, p. 51.

Dans le cadre de notre mémoire, ce discours peut prendre deux formes : le discours politique de l'État et le discours social des enseignants. Notre objectif est justement d'effectuer une comparaison entre ces deux discours, qui ont des représentations différentes de la situation des professeurs au Chili. Le discours de l'État sera défini à travers l'analyse d'allocutions officielles des présidents et des ministres de l'éducation entre 1965 et 2010, ainsi que par les politiques éducatives dictées par eux durant la même période. Le discours des enseignants – qui pourra aussi être caractérisé dans notre texte par les expressions « vécu enseignant », « expériences professorales » ou réalité enseignante » (par opposition à la réalité perçue par l'État) – se définira par leurs expériences de vie et de travail, ainsi que par tous les récits de vie recueillis dans les entrevues réalisées, incluant les perceptions et les représentations des témoins, qu'elles soient objectives ou non – ici commence le travail de discernement de l'historien.

Il importe de mentionner en dernier lieu que le discours de l'État et le discours des enseignants⁴⁰ ne sont pas forcément homogènes, étant tous deux composés de différentes entités individuelles. En revanche, les paroles de chacune de ces entités individuelles forment un discours collectif par les similarités qu'elles partagent entre elles et qui les organisent en deux groupes de discours, celui de l'État et celui des professeurs, de la même manière que lorsque différents individus forment un groupe spécifique par les ressemblances qu'ils détiennent.

⁴⁰ Il est à noter que les termes *professeur* et *enseignant* seront utilisés à titre de synonymes dans la présente étude, leurs définitions encyclopédiques étant très similaires. À des fins d'esthétisme littéraire, ces deux termes désigneront automatiquement les professeurs de l'enseignement secondaire. Dans le cas où nous ferions référence à des enseignants différents de cette description, nous préciserons la nature spécifique des dits professeurs au moment opportun.

4. Méthodologie et sources

4.1 – Sources écrites

Les sources écrites nous permettront d'analyser la perception de l'État par rapport aux conditions de travail et de vie des enseignants; en conséquence, elles sont formées de discours officiels et de documents législatifs. Les discours officiels regroupent ceux prononcés par les présidents et ceux prononcés par les ministres de l'éducation, entre 1965 et 2010. Les documents législatifs sont quant à eux composés des lois, des décrets-lois, et des décrets avec force de loi qui ont encadré, légitimé et officialisé la mise en place des politiques éducatives. La cueillette de ces trois types de sources écrites a été réalisée à différents endroits à Santiago (Chili), à l'automne 2011 : à la Bibliothèque nationale, aux Archives administratives nationales, à la Bibliothèque du Congrès National, et à la Bibliothèque du Ministère de l'éducation du Chili⁴¹. La longueur restreinte de notre mémoire ne nous permet toutefois pas d'analyser toutes les politiques éducatives et tous les discours de l'État réalisés en quarante ans. Nous avons donc été dans l'obligation de choisir les politiques éducatives ayant apporté les changements les plus importants dans les conditions de travail et de vie des enseignants du secondaire. Elles ont été déterminées grâce aux lectures historiographiques; ce choix ne relève donc pas uniquement de notre jugement personnel, puisqu'il est aussi corroboré par d'autres auteurs⁴². Nous avons ainsi analysé 72 documents législatifs, et 50 discours gouvernementaux, pour un total de 122 documents officiels qui reflètent la vision de l'État chilien⁴³.

En ce qui concerne la méthode d'analyse de nos sources, nous nous inspirerons de la méthodologie utilisée dans l'analyse de contenu qualitative, qui consiste à codifier les informations présentes dans un texte en unités d'information et à les classer ensuite en catégories⁴⁴. Dans notre cas, il s'agira de prendre chaque discours ou chaque document

⁴¹ Comme la langue originale de ces documents est l'espagnol, les citations qui en furent extraites et qui sont présentes dans ce mémoire furent traduites en français par l'auteure, afin de rendre la lecture de ce document plus accessible.

⁴² Notamment Iván Núñez, Cristián Cox, Varun Gauri, Larissa Lomnitz, Cristian Bellei, Teresita Salamé, et Fredy Soto Roa.

⁴³ Se référer à l'Appendice C pour une liste exhaustive de ces documents.

⁴⁴ Laurence Bardin, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 1996, p. 134.

législatif et d'y codifier les informations qui concernent les conditions de travail et de vie des professeurs, ainsi que la perception générale des professeurs qui se retrouve dans ces documents. Utilisée par de nombreux chercheurs, l'analyse de contenu est une méthode qui a prouvé sa légitimité dans le passé et qui permet de « retracer, de quantifier, et d'évaluer les idées ou les sujets présents dans un ensemble de documents »⁴⁵. Elle comprend néanmoins une limite principale, celle de s'attarder uniquement sur les éléments les plus explicites et les plus apparents. C'est souvent ce que lui reprochent les disciples de l'analyse du discours. En effet, plusieurs analystes du discours s'intéressent à l'aspect linguistique et à l'organisation textuelle des discours; ils considèrent le langage comme une pratique sociale et s'intéresse à ce que l'utilisation de ce langage révèle ainsi qu'aux significations qui se cachent dans le langage lui-même, au lieu de considérer simplement ce qui est énoncé dans le discours⁴⁶. Or, l'ampleur restreinte de notre travail et le fait que nous devons couvrir quarante années dans un travail relativement court ne nous permet pas de mettre en œuvre une telle analyse linguistique, aussi pertinente puisse-t-elle être. Cependant, l'analyse de discours comprend un principal avantage par rapport à l'analyse de contenu, celui de considérer les conditions et les processus de production et de réception des discours, et le contexte sociopolitique plus large dans lequel le discours s'inscrit. Cet aspect nous semble primordial dans notre analyse; il ne s'agit pas seulement de s'intéresser au contenu, mais également au contexte qui les entoure. Par ailleurs, le choix de notre méthodologie doit aussi respecter notre visée historique, et ne pas s'enfermer dans une méthode d'analyse sociologique qui nous ferait perdre de vue notre objectif principal, soit de retracer l'évolution des conditions de travail et de vie des enseignants chiliens au secondaire de 1965 à 2010.

4.2 – Sources orales

Les sources orales nous permettront d'explicitement la perception des enseignants chiliens sur leurs propres conditions de travail et de vie. Pour ce faire, 22 entrevues ont été

⁴⁵ Christian Leray. *L'analyse de contenu*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008. p. 5.

⁴⁶ Ruth Wodak, « Pragmatique et 'Critical Discours Analysis' : un exemple d'une analyse à la croisée des disciplines », *Revue de sémio-linguistique des textes et discours (SEMEN)*, no. 27 (avril 2009), p. 106.

réalisées avec des professeurs au Chili à l'automne 2011⁴⁷. Les témoins ont été choisis selon deux critères de sélection primordiaux. Premièrement, les professeurs devaient travailler ou avoir travaillé dans la branche « sciences humaines et naturelles » de l'enseignement secondaire⁴⁸. Deuxièmement, les professeurs devaient enseigner ou avoir enseigné durant au moins deux des trois périodes historiques étudiées (1965-1973, 1973-1990, et 1990-2010)⁴⁹. Nous avons également respecté la proportion hommes-femmes du corps professoral de l'enseignement secondaire dans la constitution de notre échantillon; 63% sont des femmes et 37% sont des hommes. Les témoins proviennent tous de familles de la classe populaire ou moyenne, et étaient tous âgés entre 55 et 95 ans au moment des entrevues⁵⁰. De plus, nous nous sommes assurés que les trois types d'écoles (publiques municipales, privées avec subventions, privées sans subventions) soient tous représentés par nos témoins⁵¹. Par ailleurs, nous avons également interviewé deux porte-paroles du mouvement syndical professoral : Jorge Abedrapo, directeur de la division métropolitaine du Collège des Professeurs depuis 2004, et Guillermo Scherping, membre de l'exécutif national de la *Central Unitaria de Trabajadores* (CUT), la principale centrale syndicale du pays, depuis 2007⁵². Nous avons aussi interviewé deux membres de la haute administration du MINEDUC : Iván Núñez, haut fonctionnaire du ministère de 1970 à 1973 sous Allende, et Jorge Arrate, ministre de l'éducation de 1992 à 1994 sous le gouvernement Aylwin. Ces entrevues nous ont permis d'obtenir des discours supplémentaires de différents acteurs sociaux du milieu de l'éducation⁵³.

⁴⁷ La langue maternelle des témoins étant l'espagnol, les citations des entrevues qui se retrouvent dans ce mémoire furent traduites en français par l'auteur, dans le but de rendre la lecture de ce document plus accessible.

⁴⁸ Au Chili, l'enseignement secondaire comprend deux branches : la branche principale est celle de l'enseignement « sciences humaines et naturelles », qui mène à l'université, et la seconde branche est celle de l'enseignement technique, qui mène directement au marché du travail et qui forment les étudiants en vue d'exercer divers métiers industriels.

⁴⁹ Bien que l'utilisation de témoignages oraux soit particulièrement pertinente pour l'étude de la période de la dictature, nous avons aussi favorisé cette approche pour l'étude des périodes précédant et suivant la dictature, afin d'observer plus facilement l'évolution du discours, des conditions de travail et des conditions de vie des enseignants au cours des trois périodes.

⁵⁰ Ainsi, si la majorité des témoins vécurent les trois périodes à l'étude, il y eut deux professeurs plus jeunes parmi notre échantillon qui ne vécurent peut-être pas la dictature de la même manière, ce qui sera pris en considération dans notre analyse.

⁵¹ Pour plus de détails sur les caractéristiques de notre échantillon, se référer à l'Appendice A.

⁵² Nous avons toutefois préféré privilégier les entrevues avec des enseignants qu'avec des porte-paroles du mouvement syndical professoral, puisque cela nous permettait de vérifier une hypothétique hétérogénéité du discours enseignant et d'explorer d'autres avenues que le discours officiel des organismes syndicaux.

⁵³ Pour des raisons de protection de la vie privée, les prénoms et noms des témoins ayant participé à cette étude seront indiqués seulement par leurs initiales dans notre mémoire. Les noms de Jorge Abedrapo, Jorge Arrate, Iván Núñez et Guillermo Scherping apparaîtront quant à eux dans leur intégralité, puisqu'il s'agit de personnalités publiques connues.

Il importe néanmoins de mentionner certaines limites de notre échantillon. La première limite à prendre en considération est sa représentativité limitée. Certes, le fait d'analyser une vingtaine de cas et d'étendre les conclusions de l'étude de ces cas à l'ensemble d'un groupe socioprofessionnel peut paraître problématique. Cependant, étant donné la faible ampleur de notre mémoire, il s'agit de la seule méthode appropriée, qui a d'ailleurs été réalisée par d'autres chercheurs bien avant nous⁵⁴. La deuxième limite concerne les allégeances politiques de nos témoins. Tous les participants de notre échantillon se disent de gauche ou de centre-gauche, à l'exception d'une enseignante. De plus, presque la moitié des professeurs interviewés fut membre du Parti communiste ou du Parti socialiste à un certain moment entre 1965 et 2010⁵⁵. Il est possible que cette situation ait eu une incidence sur les propres recueillis en entrevue, ce dont nous tiendrons compte dans notre analyse. Une nuance s'impose cependant; même si la majorité des témoins s'affichèrent ouvertement de gauche, ils ne furent pas les membres les plus radicaux ou militants du professorat, en ce sens où la majorité d'entre eux ne fut pas torturés ni gardés sous arrestation durant de longues périodes. Malgré leur allégeance politique, les professeurs interviewés ne furent pas exclus à vie du système d'enseignement et ils purent ainsi continuer à travailler sous la dictature, ce qui témoigne de leurs opinions politiques modérés.

En ce qui concerne la méthodologie, les entrevues étaient composées en majorité de questions ouvertes⁵⁶. Une première section était dédiée à la description du témoin, suivie de trois sections sur les trois périodes étudiées. Ces trois sections étaient composées de questions concernant les conditions de travail et les conditions de vie des enseignants lors de chaque moment-clé que nous avons précédemment déterminé. De cette manière, il était possible de voir une évolution dans la situation des professeurs sur les trois périodes. Les témoins ont été repérés grâce à des contacts de notre directeur de maîtrise, et grâce au réseau socioprofessionnel des enseignants au Chili; comme Lomnitz et Melnick le mentionnent dans leur étude, le réseau social des enseignants est très serré et élaboré au Chili⁵⁷.

⁵⁴ Par exemple, l'étude de Lomnitz et Melnick ne comprenait qu'une quinzaine d'entrevues.

⁵⁵ Voir l'Appendice A pour plus d'informations.

⁵⁶ Pour plus de détails sur le questionnaire d'entrevue soumis aux témoins, voir l'Appendice B.

⁵⁷ Larissa Lomnitz et Ana Melnick, *op.cit.*, p. 24.

En ce qui a trait à la méthode d'analyse, les sources orales peuvent être évaluées, comparées et citées comme tout autre matériel⁵⁸. Après avoir retranscrit les entrevues à l'écrit, nous nous inspirerons de la méthodologie de l'analyse de contenu afin de codifier et de catégoriser l'information, comme dans le cas des sources écrites, selon les mêmes catégories, de manière à pouvoir effectuer un dialogue constant et efficace entre la définition institutionnelle politique et la définition des acteurs sociaux des conditions de travail et de vie. Par ailleurs, comme les sources orales peuvent également être considérées comme un discours des enseignants, nous nous inspirerons aussi de l'analyse narrative, une forme d'analyse du discours, qui se concentre sur les conditions de production du discours oral, par exemple sur l'analyse des silences, des expressions, et des répétitions du témoin lors de l'entrevue⁵⁹. Nous croyons que ce type d'analyse peut compléter efficacement l'analyse de contenu et répondre à certaines limites des sources orales.

En effet, il est souvent reproché aux témoignages de contenir une trop grande émotivité qui peut falsifier le jugement de l'historien. Le problème de la mémoire du témoin est également considéré comme une limite traditionnelle des témoignages; il peut arriver que les témoins ne se rappellent pas de certains événements. De plus, il est souvent reproché aux sources orales de travailler strictement dans le domaine de la perception. L'analyse narrative propose de considérer ces défauts traditionnels des sources orales non pas en limites de la recherche, mais plutôt en sources d'informations supplémentaires. Par exemple, il peut se cacher des informations importantes ou des facteurs d'explications dans une émotion suscitée par une question. Il importe également de considérer le contexte de production de ce discours oral; si le contexte de production des sources écrites date d'une année en particulier, le contexte de production de toutes les entrevues date nécessairement de 2011. Le contexte de production de nos sources – qui font pourtant référence à la même réalité – ne date pas de la même époque dans le cas des sources orales et des sources écrites; il ne s'agit pas d'un problème fondamental, mais il faut en prendre compte dans l'analyse. Par ailleurs, si les sources orales offrent une perception de la réalité, les discours des présidents et des ministres de l'éducation en offrent également une, même s'il s'agit de sources écrites.

⁵⁸ Paul Richard Thompson, *The Voice of the Past: Oral History*. Oxford, Oxford University Press, 2000, p. 271.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 270.

Malgré ces limites, les sources orales possèdent des avantages qui les rendent très pertinentes dans le cadre de notre recherche. Elles permettent à des acteurs sociaux souvent peu considérés dans l'histoire officielle de retrouver une place et une voix qui leur est propre. Elles donnent également un accès privilégié au vécu des professeurs, et à leur perception de la réalité, ce qui est un aspect pratiquement impossible à trouver dans les sources écrites. Par ailleurs, considérant qu'une partie de la période que nous étudions est une dictature, et que le contrôle officiel de l'information y fut assez fort, nous croyons que les témoignages deviennent très pertinents pour bien comprendre la période. De plus, comme vingt ans se sont écoulés depuis la fin de la dictature, il est logique de penser qu'un plus grand recul sera présent dans la vision des témoins par rapport à la période de l'Unité Populaire et à celle du régime militaire, comparées aux entrevues réalisées tout de suite après la fin de la dictature⁶⁰.

Enfin, avant d'engager l'analyse de notre sujet, une brève explication de l'organisation de ce mémoire s'impose. Notre mémoire est divisé en trois chapitres, présentés de manière chronologique dans l'optique d'aider le lecteur à discerner plus facilement la présence d'une évolution des conditions de travail et de vie des enseignants au fil des années entre 1965 et 2010. Chaque chapitre débute par une brève mise en contexte de la période, suivi de l'analyse de la situation de travail et de la qualité de vie des enseignants. Le premier chapitre porte sur l'époque des gouvernements de la Démocratie Chrétienne et de l'Unité Populaire (1965-1973), alors que le deuxième concerne la période de la dictature militaire de Pinochet (1973-1990). Le dernier chapitre aborde quant à lui l'ère des gouvernements de la Concertation sous le retour à la démocratie (1990-2010).

⁶⁰ Tel que ce fut le cas dans l'étude de Larissa Lomnitz et d'Ana Melnick, où leurs entrevues furent réalisées en 1991, donc peu après la fin officielle de la dictature.

CHAPITRE I

LA DÉMOCRATIE CHRÉTIENNE ET L'UNITÉ POPULAIRE (1965-1973) : LES PROFESSEURS AU CŒUR DE LA RÉFORME ÉDUCATIVE

Afin de répondre aux questions de notre problématique, nous débuterons par une analyse de la période 1965-1973, laquelle se divise en deux phases, celles du gouvernement de la Démocratie Chrétienne et celle du gouvernement de l'Unité Populaire. Cette période débute avec l'initiation de la Réforme éducative du gouvernement Frei et se termine par le coup d'État qui renversa le gouvernement Allende. Après une brève mise en contexte, nous chercherons à voir dans quelle mesure les perceptions des enseignants face à leurs conditions de travail et de vie partagent des similarités avec les perceptions de l'État sur ce sujet. Nous expliquerons cette situation, avant d'en analyser l'évolution globale durant la période.

1.1 – Éducation et politique au Chili (1920-1965)

Afin de bien comprendre la situation des enseignants au milieu des années 1960, il importe de retracer un bref historique de leurs conditions de travail et du système d'éducation dans lequel ils œuvraient. Pour ce faire, il est nécessaire de remonter aux années 1920, époque où le professorat commença à se structurer comme groupe socioprofessionnel et à prendre conscience de ses conditions de travail qu'il jugeait médiocres¹. En 1922 fut créée la première organisation syndicale enseignante, l'Association générale des professeurs du Chili (AGP), formée en majorité d'enseignants du primaire². À travers cet organisme, les

¹ Iván Núñez, *Historia del trabajo docente y formación de profesores de Chile*. Santiago, PIIIE: Academia de Humanismo Cristiano, 1989, p. 1.

² Leonora Reyes Jedlicki. *Memoria, conflicto educacional y ciudadanía. El movimiento del profesorado primario en Chile, 1922-1928*. Santiago, CEME (Archivo Chile), 2006, p. 6.

professeurs commencèrent à critiquer la pédagogie du système d'éducation, caractérisée par l'obéissance des enseignants aux ordres de l'État – qui prenait toutes les décisions éducatives sans consulter le professorat – et par une discipline stricte appliquée aux élèves. Ils proposèrent un plan de réforme du système d'éducation en 1928 – connu sous le nom de « l'École nouvelle » – visant à libérer celui-ci de l'autoritarisme pédagogique qui le caractérisait depuis le XIX^e siècle³. Ce projet fut néanmoins rejeté par le président dictatorial Carlos Ibáñez del Campo en 1928; ce dernier imposa une contre-réforme qui renforça le contrôle étatique sur les enseignants ainsi que la centralisation des décisions éducatives entre les mains de l'État.

En 1938, suite à la crise économique et au désordre politique des années 1930, le Front Populaire de Pedro Aguirre Cerda fut élu, et souligna sa volonté de promouvoir une meilleure accessibilité à l'éducation⁴. Le contrôle de l'État sur les professeurs fut relâché et le gouvernement améliora les conditions de travail enseignantes en assurant aux professeurs une stabilité d'emploi, des augmentations salariales basées sur l'ancienneté, et divers avantages sociaux. À partir des années 1940, et particulièrement dans le contexte de l'après-guerre, une plus grande démocratisation des structures de la société fut mise de l'avant dans plusieurs pays. Au Chili, dans le domaine de l'éducation, elle s'accompagna d'une volonté d'assurer une scolarité de qualité pour tous, sans distinction de classes sociales⁵. Or, les faiblesses du développement économique du pays firent en sorte que les demandes sociales concernant l'expansion et la modernisation du système d'éducation augmentèrent plus rapidement que la capacité du gouvernement à répondre à ces demandes. Pour les professeurs, cette lenteur et faiblesse du développement économique signifiait que leurs demandes d'augmentations salariales ne furent pas toujours résolues, ce qui rendit les manifestations très fréquentes et renforça l'organisation syndicale professorale⁶. En 1944, les différents syndicats enseignants se regroupèrent sous une fédération, la Fédération d'Éducateurs du Chili (FEDECH), ce qui accrut leur poids syndical et politique.

³ *Ibid.*, p. 7.

⁴ Armando De Ramón. *Historia de Chile*. Santiago, Catalonia, 2010, p. 151.

⁵ Fredy Soto Roa, *Historia de la educación chilena*. Santiago, C.P.E.I.P, 2000, p. 86.

⁶ Iván Núñez, *Cambios en la situación del magisterio*. Santiago, P.I.I.E.: Academia de Humanismo Cristiano, 1982, p. 6.

Dans cette optique de modernisation de l'éducation, les années 1940 et 1950 furent aussi marquées par une vague d'explorations et d'innovations pédagogiques, tels qu'en témoignèrent l'élaboration du plan de rénovation graduelle de l'éducation secondaire, qui recherchait des nouvelles formes d'organisation scolaire, et la prolifération des lycées expérimentaux⁷. Les professeurs participèrent activement dans ces expérimentations pédagogiques, et purent donner leur avis dans l'élaboration concrète de nouveaux programmes scolaires. Cependant, le système d'éducation présentait toujours des problèmes de ressources et d'infrastructures durant les années 1950, face à la haute demande de la population quant à l'accès et à la qualité du système d'éducation. Il fut calculé qu'entre 1940 et 1957, les inscriptions au secondaire – tous secteurs confondus – augmentèrent de 157,8% en passant de 44 055 étudiants en 1940 à 113 395 étudiants en 1957⁸.

En 1960, le gouvernement de Jorge Alessandri Rodríguez promulgua le décret avec force de loi 338, *l'Estatuto Administrativo*. Ce « Statut Administratif » fixait les conditions de travail et d'emploi de l'ensemble des fonctionnaires d'État, dans tous ses ministères. Selon Alessandri, le but était ainsi d'assurer une uniformité dans le traitement des fonctionnaires publics, car les différents statuts régulant auparavant le traitement du fonctionariat pouvaient être sujets à diverses interprétations⁹. Un chapitre de ce décret demeurait toutefois dédié aux employés du MINEDUC. Comme l'ensemble des fonctionnaires, les professeurs bénéficiaient grâce à ce décret d'un certain nombre de droits : droit à une allocation familiale, droit à une allocation pour un changement de résidence (si causé par l'emploi), droit à une allocation pour le travail nocturne ou le travail lors de jours fériés, droit à une assistance médicale pour une maladie contractée dans le cadre du travail, droit aux vacances (calculées en fonction du nombre d'années d'expérience), droit aux congés de maladie (dont la durée était fixée par le Service médical national des employés, selon la maladie), droit à l'indemnisation lorsque les fonctions de l'employé prenaient fin, et droit à la retraite¹⁰. Les fonctionnaires tombaient automatiquement à la retraite après avoir cumulé 30 années

⁷ Fredy Soto Roa, *op. cit.*, p. 86. Les lycées expérimentaux étaient des écoles secondaires créées dans l'optique d'y essayer diverses méthodes d'enseignement et différentes pédagogies.

⁸ Iván Núñez, *Desarrollo de la educación chilena hasta 1973*. Santiago, P.I.I.E., 1982, p. 18.

⁹ Jorge Alessandri Rodríguez, *Mensaje del presidente de la Republica, Don Jorge Alessandri Rodríguez, al Congreso Nacional al inaugurar el periodo ordinario de sesiones. 21 de mayo de 1960*. Santiago, [s.n.], 1960, p. 1.

¹⁰ Ministerio de Hacienda, *Decreto con Fuerza de Ley 338. Estatuto Administrativo. Texto original*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 6 de abril de 1960, p. 13.

d'expérience, ou lorsqu'ils atteignaient l'âge de 65 ans (s'ils possédaient un minimum de 10 ans d'expérience). De plus, comme celui des autres fonctionnaires, le salaire des enseignants était régulièrement ajusté en fonction des fluctuations de l'Indice des prix à la consommation (IPC). Ces derniers n'avaient toutefois pas le droit de se syndiquer ni de déclencher une grève.

Parmi les normes appliquées spécifiquement au personnel du MINEDUC, les professeurs devaient entre autres réussir un concours organisé par l'État pour occuper un poste dans un établissement public. Par ailleurs, les enseignants diplômés avaient le droit de faire un échange à l'étranger d'une durée maximale de 5 ans tout en continuant de recevoir leur salaire, dans le but d'améliorer leur formation. Les professeurs bénéficiaient aussi d'augmentations salariales triennales; après 3 ans de service, leur salaire augmentait de 40%, alors qu'après 6 ans, il augmentait de 50%, et ainsi de suite jusqu'à atteindre 140% du salaire initial après 27 ans de service¹¹. En ce qui concerne l'horaire de travail, le décret stipulait un maximum de 36 heures hebdomadaires pour les professeurs de l'enseignement secondaire. Six de ces 36 heures pouvaient être consacrées à des tâches scolaires extérieures à la salle de classe, telles que la planification des cours, la correction des examens et des travaux, les rencontres avec les élèves et les parents, etc. Enfin, il était interdit aux fonctionnaires du MINEDUC de posséder des établissements éducatifs privés subventionnés par l'État¹². Notons que ces normes sur les conditions de travail des enseignants du public furent en vigueur jusqu'en 1978.

Les professeurs de l'enseignement secondaire travaillant dans les établissements privés étaient quant à eux soumis à la législation du Code du travail et de la loi 10.518 de 1952. Cette dernière divisait les écoles privées en deux catégories, celles de la classe « A » et celles de la classe « B ». Dans les écoles « A », les professeurs ne pouvaient pas obtenir un salaire inférieur à 64% du revenu minimum annuel d'un enseignant du public, alors que dans les écoles « B », ils ne pouvaient pas avoir un salaire inférieur à 46% de ce revenu minimum. Chaque 3 ans, les professeurs avaient droit à une augmentation de 12% de leur revenu, en

¹¹ *Ibid.*, p. 45.

¹² *Ibid.*, p. 47.

plus des réajustements salariaux qui suivaient l'IPC¹³. Les autres dispositions des conditions de travail des enseignants du privé étaient négociées directement avec l'employeur, de manière individuelle. Il est important de mentionner que ces normes régulèrent la situation de travail des professeurs du privé jusqu'en 1981.

Telle était donc la situation individuelle et collective des enseignants du secondaire au Chili à l'aube de la Réforme éducative de 1965. Les professeurs œuvraient dans un système d'éducation composé de trois types d'écoles : publiques, privées subventionnées, et privées non subventionnées. Les écoles publiques étaient gérées et financées complètement par l'État, et elles dominaient le système d'éducation par leur réputation et la quantité d'élèves qui y étaient inscrits – 130 439 inscriptions au public contre 80 178 inscriptions au privé (subventionné et non subventionné) en 1965¹⁴. Les écoles privées subventionnées recevaient depuis les années 1950 un financement de l'État de l'ordre de 50% du coût d'un élève de l'éducation publique, si elles offraient un enseignement gratuit à des fins non lucratives et si elles appliquaient le programme scolaire du ministère de l'éducation¹⁵. Ces subventions représentaient 6% du budget étatique dédié à l'éducation¹⁶. Les écoles privées non subventionnées, quant à elles, allaient chercher leur financement entièrement à partir des frais de scolarité qu'elles chargeaient. Les écoles privées – subventionnées et non subventionnées – appartenaient généralement soit à des congrégations religieuses, à des communautés immigrantes ou à des individus qui cherchaient à réaliser un profit monétaire.

Ce bref portrait de l'histoire contemporaine de l'éducation chilienne nous montre que depuis les années 1920, les enseignants chiliens avaient commencé peu à peu à manifester plus ouvertement leurs opinions en tant que groupe socioprofessionnel, par rapport à leurs conditions de travail et au fonctionnement du système d'éducation. L'État se fit plus réceptif aux propos des professeurs surtout entre 1940 et 1960, décennies durant lesquelles un approfondissement graduel de la démocratisation de la société s'observa¹⁷, dans lequel

¹³ Ministerio de Educación Pública. *Ley 10.518. Fija disposiciones que regirán las relaciones entre colegios particulares pagados, de instrucción primaria o secundaria, y sus profesores*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional, 6 de octubre de 1952, p. 2.

¹⁴ Superintendencia de educación pública. *Estadísticas educacionales, 1965*. Santiago, 1965, p. 5.

¹⁵ Juan J. Silva Uribe *et. al.*, *La educación particular en Chile: antecedentes y dilemas*. Santiago, CIDE, 1971, p. 60.

¹⁶ Máximo Pacheco Gómez, « Una nueva educación, una nueva cultura », *Revista de Educación*, no. 20 (1969), p. 16.

¹⁷ Armando de Ramón, *op. cit.*, p. 147.

s'enracina la Réforme éducative de 1965. Si le salaire enseignant n'était toujours pas excellent à cette époque, les professeurs bénéficièrent néanmoins d'une protection sociale de l'État par leur statut de fonctionnaire.

1.2 – Les professeurs et la Démocratie Chrétienne (1965-1970)

1.2.1 – La Réforme éducative de l'administration Frei Montalva

À la fin de l'année 1964, le parti de la Démocratie Chrétienne, présidé par Eduardo Frei Montalva, prit le pouvoir au Chili et engagea dès l'année suivante une Réforme éducative qui s'échelonna sur les cinq années de son gouvernement. Si la Réforme éducative prenait ses racines dans le concept de progrès social développé depuis les années 1920, elle innovait en ce sens qu'elle cherchait à transformer et à moderniser l'entièreté du système d'éducation, alors que les réformes précédentes s'étaient attaquées à des éléments ponctuels du système¹⁸.

Plusieurs facteurs expliquent l'arrivée de cette réforme. Tout d'abord, dans cette vague de démocratisation de la société évoquée précédemment, de fortes demandes se faisaient sentir des secteurs sociaux moins nantis qui souhaitaient obtenir un meilleur accès à l'éducation – et à la mobilité sociale qui y était associée – pour ultimement améliorer leur niveau de vie. Ensuite, le gouvernement de la Démocratie Chrétienne reconnut que le système scolaire accusait un retard important; le taux d'analphabétisme atteignait d'ailleurs 16,4% en 1960¹⁹. Il existait également une forte ségrégation sociale dans le système d'éducation chilien; les classes populaires ne franchissaient généralement pas le primaire, les classes moyennes atteignaient l'enseignement secondaire, alors que l'université était réservée aux élites²⁰. De plus, le système éducatif était particulièrement inflexible et rigide face aux

¹⁸ Iván Núñez, *Reformas institucionales e identidad de los docentes, 1960-1973*. Santiago, P.I.I.E., 1990, p. 243.

¹⁹ Banco Central de Chile. *Indicadores económicos y sociales de Chile: 1960-2000*. Santiago, Banco central de Chile, 2001, p. 781. Il est à noter que les données sur l'alphabétisme étaient recensées aux dix ans à l'époque, donc le taux d'alphabétisme fut calculé seulement pour les années 1960 et 1970, et ne fut pas calculé entre les deux dates, faute de données.

²⁰ Leonora Reyes Jedlicki, *op.cit.*, p. 5.

changements scientifiques et technologiques qui bouleversaient le monde à cette époque²¹. Le Chili avait pourtant grandement besoin d'améliorer son développement économique; pour ce faire, il lui fallait une population plus éduquée et mieux outillée pour faire face aux besoins du marché du travail. Dans cette optique, le gouvernement concevait l'éducation comme un facteur de développement de la société :

Ce que la nation chilienne attend de l'éducation : qu'elle fasse de chaque individu une personne efficace dans le travail que lui ont assigné ses capacités, ouverte à la science et la technologie, et aux besoins culturels²².

L'État considérait donc qu'un de ses rôles était d'investir dans l'éducation, puisqu'il s'agissait de la meilleure garantie pour améliorer le développement économique et culturel du pays. Dans cette optique, entre 1964 et 1970, le budget en éducation passa de 1 100 millions à 2 900 millions d'escudos chiliens²³. Enfin, la Réforme éducative s'inscrivait dans un contexte propice aux changements, marqué entre autres par la création de l'Alliance pour le Progrès en 1961. Ce projet, initié par le président américain John F. Kennedy, visait une coopération économique plus forte entre les États-Unis et l'Amérique latine et proposait des moyens – qui eurent plus au moins du succès – pour solutionner les problèmes économiques de la région latino-américaine. Dans cette optique, le gouvernement américain concéda un prêt de 10 millions de dollars en 1967 et de 16 millions de dollars en 1968 pour aider le financement de la Réforme éducative²⁴.

Les transformations causées par la Réforme éducative furent multiples. Sa principale réalisation fut un changement de la structure du système d'éducation – qui perdura jusqu'à aujourd'hui – en établissant la durée de l'école primaire à 8 ans, et celle de l'école secondaire, à 4 ans. Auparavant, l'école primaire et secondaire comprenaient toutes deux 6 années; comme une proportion importante de la population ne terminait que le primaire, la conséquence de transférer deux années du secondaire au primaire fut d'augmenter l'éducation d'un plus grand nombre de personnes²⁵. La Réforme modernisa également les programmes

²¹ Mario Leyton Soto, « La reforma educacional, 1964-1970 » dans Ministerio de Educación Pública, *El C.P.E.I.P. y la educación*, Santiago, C.P.E.I.P., 1998, p. 4.

²² Juan Gómez Millas, *Discurso del Ministerio de Educación Pública*. Santiago, Editorial Universitaria, 1966, p. 6.

²³ Mario Leyton Soto, *op.cit.*, p. 22. Ces montants équivalent approximativement à 98 millions de dollars américains en 1964 et à 257 millions de dollars américains en 1970 (en dollars US de 1970 et selon le taux de change annuel moyen de cette même année).

²⁴ Iván Núñez, *Reformas institucionales e identidad de los docentes, 1960-1973*. Santiago, P.I.I.E., 1990, p. 126.

²⁵ Fredy Soto Roa, *op.cit.*, p. 89.

scolaires pour les rendre plus adéquats à la réalité des années 1960, et pour qu'ils tiennent compte des progrès de la science et de la technologie. Elle causa par ailleurs une expansion considérable du système; le nombre d'inscriptions au secondaire bondit de 130 750 étudiants en 1967 (année où la réforme structurelle fut terminée) à 202 506 étudiants en 1970, ce qui entraîna par conséquent une augmentation de la construction d'écoles²⁶. Il importe néanmoins de mentionner que cette expansion fut également la conséquence du boom démographique des années 1950 et 1960. Enfin, la Réforme avait aussi comme objectif d'améliorer la carrière enseignante, ce à quoi nous nous intéresserons au fil des prochaines pages.

1.2.2 – Les conditions de travail des enseignants : un statut de fonctionnaire pour compenser le bas salaire

La Réforme éducative de l'administration Frei Montalva comprenait des clauses concernant la situation de travail des professeurs, notamment par rapport à leur salaire, leur horaire, leurs avantages sociaux, leur accès au perfectionnement professionnel, leur environnement de travail, et par rapport à la reconnaissance publique envers leur travail.

Comme les enseignants étaient les principaux acteurs du milieu scolaire, leur appui était important pour la réussite de la Réforme éducative. C'est entre autres ce qui motiva le gouvernement à accorder dès le début de sa réforme une augmentation salariale aux professeurs; par la loi 16.464, il décréta en 1966 une augmentation de salaires de l'ordre de 25% pour l'ensemble des fonctionnaires, et de l'ordre de 30% pour les professeurs du public²⁷. Les professeurs du privé, quant à eux, reçurent une augmentation proportionnelle à l'IPC. Cependant, l'année suivante, l'économie chilienne fut frappée par une crise conjoncturelle, ce qui empêcha le gouvernement d'effectuer des augmentations salariales supplémentaires, faute de revenus²⁸. Cette situation déclencha une grève historique des

²⁶ Ernesto Schiefelbein F., *Diagnóstico del sistema educacional chileno en 1970*. Santiago, Universidad de Chile: Departamento de Economía, 1976, p. 167

²⁷ Ministerio de Hacienda. *Ley 16.464. Reajustas de sueldos*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 25 de abril de 1966, p. 5.

²⁸ Iván Núñez, *Reformas institucionales e identidad de los docentes, 1960-1973*. Santiago, P.I.I.E., 1990, p. 124.

professeurs d'une durée de 60 jours en 1968. Pour solutionner cette crise, l'État se vit dans l'obligation d'octroyer deux augmentations salariales la même année²⁹, ce qui fit passer le salaire mensuel moyen d'un professeur de 2 988 escudos en 1965 à 12 240 escudos en 1969 (en escudos de 1969)³⁰. Par rapport à ces diverses augmentations salariales, le président Frei insista dans ses discours sur les grands efforts de son gouvernement, mentionnant qu'il avait fait plus que n'importe quel gouvernement précédent pour améliorer les revenus des enseignants³¹. Or, du côté des professeurs, l'attitude fut plutôt mitigée; s'ils affirmèrent que cette période fut en effet celle où ils eurent le salaire le plus élevé (en comparaison avec l'ère de la dictature et de l'après-dictature), les témoins interviewés insistèrent sur le fait que malgré tout, les rémunérations enseignantes demeuraient basses, même après les ajustements du gouvernement. Selon eux, la seule manière d'accroître ses revenus d'une manière significative à l'époque était d'occuper un poste administratif, telle que la direction d'un établissement scolaire³².

Cette distance entre la version de l'État et celle des enseignants peut s'expliquer par différents facteurs. D'une part, la situation économique de la période n'aida pas les initiatives étatiques; l'inflation ne cessa d'augmenter à la fin des années 1960 –passant de 18,1% en 1967 à 30,7% en 1969³³. Une telle situation réduisait donc à chaque année l'effet des augmentations salariales décrétées, et en conséquence, le pouvoir d'achat des enseignants ne s'améliora pas de manière importante³⁴. D'autre part, la distance peut se justifier par une différence de perception entre l'instance politique et l'instance professorale. En effet, dans un régime démocratique, en général « l'instance politique doit agir en fonction du possible, alors

²⁹ Il accorda une augmentation des rémunérations de 12,5% et une allocation spéciale mensuelle de 7,5%, toutes deux calculées à partir du salaire annuel de 1967. Ensuite, il concéda une future augmentation de 16% des échelles salariales pour les années 1969 et 1970. Sources : Ministerio de Hacienda. *Ley 16.840. Reajusta sueldos y salarios. Modifica y crea las plantas de personal que indica. Suplementa el presupuesto vigente. Modifica impuestos. Aprueba normas varias del sector publico. Modifica las leyes y decretos con fuerza de ley que señala*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional, 24 de mayo de 1968.

³⁰ Máximo Pacheco Gómez, « Una nueva educación, una nueva cultura », *Revista de Educación*, no. 20, 1969, p. 23. Ces montants équivalents approximativement à un salaire moyen de 347 \$US en 1965 et de 1420 \$US en 1969 (en dollars US de 1969 et selon le taux de change annuel moyen de cette même année).

³¹ Eduardo Frei Montalva. *Cuarto mensaje del presidente de la Republica de Chile, don Eduardo Frei Montalva, al inaugurar el periodo de sesiones ordinarias del Congreso Nacional. 21 de mayo de 1968*. Santiago, [s.n.], 1968, p. 49.

³² Entrevue réalisée avec G. K., le 7 septembre 2011.

³³ Simon Collier et William F. Sater, *A History of Chile, 1808-2002*. Cambridge, Cambridge University Press, 2004, p. 316.

³⁴ Il est à noter que parmi notre échantillon, entre 1965 et 1973, huit professeurs travaillèrent uniquement dans le public, trois travaillèrent dans le public et dans le privé, et un professeur travailla uniquement dans le privé. Ainsi, cette critique d'un salaire insuffisant provenait en majorité d'enseignants du public ayant bénéficié des augmentations de l'État, alors que certains auraient pu croire qu'elle était formulée par des enseignants du privé qui ne profitèrent pas de ces hausses.

que l'instance citoyenne l'a élue pour réaliser le souhaitable »³⁵. En ce sens, le gouvernement de la Démocratie Chrétienne plaidait un manque de ressources, dû aux lacunes du développement économique, et des fortes demandes de tous les secteurs sociaux comme justification pour son incapacité à combler les aspirations salariales enseignantes. Les professeurs, quant à eux, trouvaient injuste que leur salaire ait toujours été inférieur à celui des autres professions libérales; une étude menée par Gyarmati à la fin des années 1960 montrait par exemple que 61% des enseignants considéraient qu'ils devraient gagner un revenu équivalent à celui des avocats ou des ingénieurs³⁶. Ils trouvaient d'autant plus inacceptable que cette situation se poursuive sous un gouvernement qui avait pourtant fait de l'éducation l'axe central de son projet de société, et qui avait besoin des professeurs pour assurer l'application adéquate des réformes prévues.

En ce qui concerne l'horaire de travail enseignant, si *l'Estatuto Administrativo* de 1960 fixait un maximum de 36 heures par semaine, la réalité de la majorité des professeurs était très différente. En effet, ils dépassaient pratiquement tous cette limite, leur nombre moyen d'heures hebdomadaires variant entre 40 et 60 heures³⁷. Les enseignants chiliens travaillaient ainsi très souvent en même temps dans plusieurs écoles ce qui avait créé l'appellation de « professeurs-taxis » pour les désigner. Parmi les enseignants de notre échantillon qui travaillèrent entre 1965 et 1970, seulement 2 – qui œuvraient dans le système public – n'eurent pas à enseigner dans plus d'une école. Deux raisons peuvent éclairer cette distance entre la politique éducative et la réalité enseignante. Dans un premier temps, le phénomène des « professeurs-taxi » existait depuis longtemps au Chili, étant une conséquence directe du bas salaire des enseignants. La plupart devaient donc travailler plus de 36 heures par semaine pour avoir un bon salaire, ou pour avoir la possibilité d'économiser³⁸. Dans un deuxième temps, étant donné la grande expansion que vivait le système d'éducation sous la Réforme éducative, le manque de professeurs fut une réalité temporaire et put expliquer pourquoi les heures supplémentaires des professeurs furent

³⁵ Patrick Charaudeau, *Le discours politique : les masques du pouvoir*. Paris, Vuibert, 2005, p. 14.

³⁶ Ernesto Schiefelbein F., *op.cit.*, p.184.

³⁷ Entrevues réalisées avec M. F. (4 septembre 2011), E. A. (28 septembre 2011), et L.V. (29 septembre 2011).

³⁸ Entrevues réalisées avec M. R. (15 août 2011), M. F. (4 septembre 2011), G. K. (7 septembre 2011), G. B. (8 septembre 2011), R. S. (26 septembre 2011), E. A. (28 septembre 2011), F. G. (19 septembre 2011), C. I. (22 septembre 2011), H. R. (21 septembre 2011).

tolérées par l'État, qui en avait grandement besoin. Le nombre de professeurs du public augmenta considérablement sous cette période, passant de 9 847 en 1964 à 15 015 en 1969³⁹, mais le rythme de croissance de leur nombre fut généralement plus lent que la croissance des inscriptions.

Ainsi, les deux parties trouvaient un avantage à ces heures de travail excédentaires; l'État satisfaisait la forte demande de son système d'éducation, et les professeurs augmentaient leur revenu avec une réalité qui faisait déjà partie de leur quotidien avant les années 1960. En contrepartie, les enseignants appréciaient particulièrement les 6 heures dont ils bénéficiaient pour les tâches pédagogiques en-dehors de la salle de classe; ces heures limitait le travail qu'ils devaient effectuer chez eux après leur journée de travail. De plus, s'ils devaient travailler en général plus que la normale, les enseignants bénéficiaient d'un principal avantage concernant leur horaire; au fur et à mesure qu'ils gagnaient des années d'expérience, leur quantité d'heures hebdomadaires diminuait sans que leurs rémunérations ne changent⁴⁰.

Par rapport aux avantages sociaux, la seule initiative du gouvernement Frei Montalva dans ce domaine fut la création en janvier 1967 du « Service de bien-être du professorat et des fonctionnaires du MINEDUC », par la loi 16.617. Cet organisme avait pour mission de fournir aux employés du MINEDUC des soins médicaux et dentaires, de l'aide sociale, de l'aide financière et de l'aide juridique⁴¹. Du côté des professeurs, la création de cet organisme fut très bien reçue, bien que ces services n'étaient disponibles qu'aux professeurs du public. 2 enseignants racontèrent qu'ils avaient réussi à acheter leur première maison et leurs premiers électroménagers grâce aux prêts monétaires que leur fournit cet organisme⁴². Il est possible d'expliquer la création du Service du Bien-Être par le rôle protecteur de l'État envers ses fonctionnaires, un rôle qu'il assumait depuis plusieurs décennies. La création du *Servicio de bienestar del magisterio* peut aussi être interprétée comme une manière pour le

³⁹ Máximo Pacheco Gómez, « Una nueva educación, una nueva cultura », *Revista de Educación*, no. 20, 1969, p. 21.

⁴⁰ Entrevues réalisées avec I. P. (9 septembre 2011), S. C. (26 septembre 2011), E. M. (21 septembre 2011).

⁴¹ Ministerio de Hacienda. *Ley 16.617. Fija escala de categorías, grados y sueldos de los funcionarios que indica. Crea la corporación denominada servicio de bienestar del magisterio y de los funcionarios dependientes del MINEDUC. Dispone fondos para diversas instituciones. Modifica impuestos. Modifica leyes y decretos con fuerza de ley que señala. Aprueba disposiciones varias. Otras materias.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional, 31 de enero de 1967, p. 18.

⁴² Entrevues réalisées avec F. G. (19 septembre 2011) et M. F. (4 septembre 2011).

gouvernement de compenser pour des augmentations salariales et des horaires qui ne correspondaient pas à ce que les enseignants désiraient.

En ce qui a trait à l'accès au perfectionnement professionnel, une nouvelle politique fut élaborée sous la Démocratie Chrétienne, qui considérait comme fondamental que les professeurs soient informés des innovations scientifiques et technologiques de l'époque et qu'ils soient formés convenablement pour pouvoir appliquer la Réforme de manière adéquate⁴³. C'est pourquoi l'État créa en décembre 1967 le Centre de perfectionnement et de recherches pédagogiques (CPEIP), qui offrait des cours gratuits de perfectionnement aux professeurs. De plus, en janvier 1969, le gouvernement donna le droit aux directeurs d'établissements scolaires publics d'octroyer un congé payé à leurs professeurs à temps plein qui suivaient des cours de perfectionnement⁴⁴. Cette attitude de l'État très favorable au perfectionnement enseignant peut s'expliquer par sa vision de l'éducation, la considérant comme partie intégrante de la vie : « Nous donnons une importance principale [...] au perfectionnement pédagogique. Nous concevons cette fonction comme constante et inhérente au travail enseignant, et non comme épisodique »⁴⁵. Il semble toutefois y avoir eu des lacunes dans la diffusion de l'information relative à ces cours gratuits de perfectionnement, car plusieurs professeurs n'étaient pas toujours au courant de leur existence, tel que le raconte un témoin interviewé : « Les cours de perfectionnement étaient gratuits, mais ce n'était pas publicisé et les gens étaient mal informés; parfois ils n'y prêtaient pas attention »⁴⁶.

Penchons-nous maintenant sur l'environnement de travail des professeurs. Si les discours de l'État insistaient généralement sur l'augmentation du budget alloué à l'éducation, les enseignants interviewés affirmèrent quant à eux qu'il existait malgré tout un sérieux manque de ressources et d'infrastructures scolaires face au grand nombre d'inscriptions. Ainsi, le même établissement scolaire pouvait recevoir de deux à trois écoles par jour, puisqu'il manquait d'établissements pour l'ensemble du réseau scolaire⁴⁷. Cette situation

⁴³ Mario Leyton Soto, *op.cit.*, p. 14.

⁴⁴ Ministerio de Educación Pública. *Decreto 4873. Reglamenta artículo 111 de la ley 16.617*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional, 15 de enero de 1969, p. 2.

⁴⁵ Juan Gómez Millas, *Discurso del Ministerio de Educación Pública*. Santiago, Editorial Universitaria, 1966, p. 14.

⁴⁶ Entrevue avec M. F., le 4 septembre 2011.

⁴⁷ Entrevue réalisée avec M. F., 4 septembre 2011.

témoigne de la difficulté du gouvernement Frei à répondre aux besoins croissants du système d'éducation, confirmant du même coup les lenteurs du développement économique de l'époque.

En ce qui concerne la reconnaissance publique envers les enseignants, le discours du gouvernement Frei Montalva insistait généralement sur l'importance des professeurs au sein de la société chilienne, oscillant entre une reconnaissance de leur travail et un rappel de leurs devoirs :

Le Chili de demain aura les vertus de ses enseignants. La nation entière sollicite votre effort intellectuel, votre dévouement au travail et votre générosité pour remplir chaque jour avec plus de dignité la profession que vous avez choisie. Les professeurs doivent être l'exemple moral et intellectuel des étudiants [...]. Ils doivent leur transmettre les valeurs de sacrifice, d'effort et de générosité⁴⁸.

Or, cette apologie des enseignants ne se concrétisa pas en actions importantes. La seule initiative de la Démocratie Chrétienne fut la création en août 1967 d'une journée officielle des professeurs visant à honorer les éducateurs, fixée en date du 11 septembre⁴⁹. Cette reconnaissance fut toutefois symbolique; elle ne s'accompagna d'aucun bénéfice matériel. Malgré tout, des 8 enseignants interviewés qui travaillèrent sous le gouvernement Frei, 7 confirmèrent qu'ils éprouvaient une certaine gratitude par rapport à leur travail : « Nous avions de l'autorité et nous étions reconnus par la communauté. Ce fut une époque dorée pour les professeurs »⁵⁰. Ainsi, cette reconnaissance que les professeurs ressentirent provenait en partie de l'attitude générale de la société chilienne, qui accordait une grande attention à l'éducation et par conséquent au travail des enseignants.

Enfin, une majorité de professeurs considèrent que la période du gouvernement de la Démocratie Chrétienne était en général une belle époque pour être enseignant, qui leur permettait de s'épanouir dans leur milieu de travail. Seulement une enseignante – la seule ayant une allégeance politique de droite dans notre échantillon – était d'avis contraire; selon

⁴⁸ Máximo Pacheco, *Mensaje del ministro de educación Máximo Pacheco en la inauguración del año escolar 1970*. Santiago, [s.n.], 1970, p. 5. Notons que l'État n'effectuait pas de distinction entre les professeurs du public et du privé dans ses discours; il s'adressait toujours à eux en tant que groupe homogène.

⁴⁹ Ministerio de Educación Pública. *Ley 16.662. Establece Día del Maestro*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional, 9 de agosto de 1967, p. 1.

⁵⁰ Entrevue réalisée avec L.V., le 29 septembre 2011.

elle, l'expansion du système d'éducation causé par la Réforme éducative du gouvernement Frei avait diminué la qualité de l'éducation et la qualité de la formation des enseignants⁵¹.

1.3 – Les professeurs et l'Unité Populaire (1970-1973)

1.3.1 – Un projet révolutionnaire interrompu

En septembre 1970, le gouvernement de l'Unité Populaire, présidé par Salvador Allende, fut élu au Chili avec 36,3% des voix⁵². Ce nouveau gouvernement – d'orientation marxiste – souhaitait effectuer une révolution à l'intérieur des cadres institutionnels existants au Chili. Cette révolution devait consister en la construction d'une société socialiste qui se ferait dans le respect de la démocratie, et qui visait l'incorporation du peuple au pouvoir politique de l'État⁵³. En termes d'économie, le programme du gouvernement prévoyait un modèle qui, bien que n'excluant pas les entreprises privées petites et moyennes, serait dominé par des entreprises d'état, dont certaines seraient des compagnies privées expropriées et nationalisées.

Dans le domaine de l'éducation, le principal objectif du gouvernement Allende était de faire en sorte que le système éducatif serve la construction d'une société socialiste, à travers la démocratisation et la pluralisation de l'éducation⁵⁴. Tel que c'était le cas sous la Démocratie Chrétienne, l'éducation continuait à servir le développement économique du pays, qui s'éloignait toutefois de la tendance capitaliste avec le projet de l'Unité Populaire. Selon Allende, la nouvelle éducation chilienne devait être « nationale, productive, scientifique, sociale, intégrale, tout en contribuant à la formation de l'*Hombre Nuevo* »⁵⁵. Cet « homme nouveau » serait capable de penser au-delà des mentalités imposées par la société

⁵¹ Entrevue réalisée avec D.V., le 7 octobre 2011.

⁵² Armando de Ramón, *op.cit.*, p. 184.

⁵³ *Ibid.*, p. 191.

⁵⁴ Salvador Allende Gossens, *Mensaje del presidente Allende ante el pleno congreso. 21 de mayo de 1972*. Santiago, [s.n.], 1972, p. 720.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 721.

de classes et d'agir solidairement envers l'humanité, en se dotant d'un esprit critique et en se soumettant à la volonté collective; tout cela impliquait la formation d'une nouvelle mentalité, à laquelle l'éducation contribuerait selon l'État.

Il importe néanmoins de mentionner qu'en pratique, l'Unité Populaire ne réalisa pas de grands changements en éducation, surtout en comparaison avec le gouvernement antérieur. D'une part, le parti de Salvador Allende ne fut qu'au pouvoir pendant trois ans et ses projets furent interrompus par le coup d'État du 11 septembre 1973. Il fallut d'ailleurs attendre le début de 1973 pour que son projet éducatif, la *Escuela Nacional Unificada* (« École nationale unifiée – ENU) – que nous aborderons en profondeur au cours des prochaines pages – soit présenté au public⁵⁶. D'autre part, l'Unité Populaire axa davantage ses actions dans le domaine économique, où elle réalisa notamment une importante Réforme agraire ainsi que la nationalisation du cuivre, deux projets majeurs qui nécessitèrent beaucoup de ressources et de temps de la part du gouvernement⁵⁷.

1.3.2 – Être enseignant sous l'Unité Populaire : travailler pour construire la société socialiste et « l'Homme nouveau »

Malgré tout, les projets et les discours de l'Unité Populaire eurent certains impacts sur les conditions de travail des enseignants, en particulier sur leur salaire, leurs relations interpersonnelles, leur pouvoir politique et syndical, ainsi que sur la reconnaissance publique envers le travail.

En premier lieu, par rapport aux rémunérations professorales, l'attitude du gouvernement fut quelque peu ambiguë. D'une part, les discours du président Allende exprimaient une volonté d'augmenter le salaire des enseignants en fonction du développement du pays, et d'assurer des revenus convenables également pour les professeurs

⁵⁶ José Del Pozo. *Le Chili contemporain : quelle démocratie?* Montréal, Nota Bene, 2000, p. 57.

⁵⁷ Armando de Ramón, *op.cit.*, p. 193.

du privé⁵⁸, qui étaient souvent délaissés par les politiques gouvernementales. D'autre part, si Allende reconnaissait les dures conditions de travail des professeurs, il considérait aussi qu'il avait le droit de d'exiger le travail bénévole des enseignants⁵⁹. En pratique, aucune politique ne fut décrétée sous l'Unité Populaire pour augmenter les salaires des enseignants – en dehors des réajustements en fonction de l'IPC – et ce, malgré la grande empathie du président à leur égard⁶⁰.

Cet écart entre le discours et la réalité enseignante peut s'expliquer par la courte durée du gouvernement et les difficultés économiques qu'il eut à affronter. En effet, certaines décisions économiques de l'Unité Populaire empirèrent l'inflation qui frappait déjà fortement le pays sous la Démocratie chrétienne. De plus, dans le contexte de la guerre froide, l'arrivée au pouvoir d'un gouvernement marxiste par voie démocratique au Chili ne plaisait pas du tout au gouvernement américain. Richard Nixon décréta ainsi une baisse de l'aide économique au Chili, laquelle chuta de 260 millions en 1967 à 3,8 millions en 1973⁶¹. Les États-Unis firent également pression sur les institutions internationales, telles que la Banque mondiale, pour obtenir la cessation des prêts au Chili. Ainsi, les ressources financières nécessaires à une augmentation salariale professorale n'étaient pas disponibles. Cette dure situation économique peut justifier pourquoi Allende fait référence au travail bénévole des enseignants dans un de ses discours; face à un système d'éducation en pleine expansion et à des ressources limitées, les enseignants devraient effectuer plus de travail sans obtenir le salaire correspondant, selon lui. Aussi, le projet idéologique de l'Unité Populaire voulait la construction d'une société socialiste, et l'État était conscient que ce projet allait demander la contribution et le dévouement de tous.

En deuxième lieu, en ce qui a trait aux relations entre les professeurs, les témoins interviewés confirmèrent que si les rapports interpersonnels étaient généralement bons entre 1970 et 1973, il existait tout de même davantage de divisions politiques entre les enseignants

⁵⁸ Salvador Allende Gossens. *Política educacional del gobierno de la Unidad Popular*. Santiago, Ediciones Ministerio de Educación Pública, 1971, p. 11

⁵⁹ *Ibid.*, p. 13.

⁶⁰ Entrevue réalisée avec G. K., le 7 septembre 2011.

⁶¹ Armando de Ramón, *op.cit.*, p. 204.

sous l'Unité Populaire que sous la Démocratie Chrétienne⁶². Il existait aussi un certain clivage professoral sur l'ENU, le projet éducatif que l'Unité Populaire voulait implanter. Publiquement divulgué en janvier 1973, l'ENU avait quatre objectifs : le maintien des relations entre éducation et développement économique, la formation d'un « homme nouveau » par le socialisme, l'intégration d'une éducation polytechnique pratique à l'enseignement théorique traditionnel, et l'implantation de l'éducation permanente de l'enfance à l'âge d'or – tout cela dans le but ultime d'inculquer des valeurs favorables au travail productif, à la coexistence démocratique et à l'engagement social⁶³. Ce projet ne fut toutefois jamais appliqué, puisque l'opposition politique et populaire était très forte et accusait l'ENU de vouloir endoctriner la jeunesse chilienne⁶⁴. Il importe de préciser que la division qui existait au sein des professeurs face à ce projet s'inscrit dans la culture politique de l'époque, marquée par une forte politisation de la société chilienne : « À cette époque, la société était tellement politisée que les gens devaient assumer une position politique comme citoyen au quotidien. C'était normal. »⁶⁵.

En troisième lieu, si la politique de l'Unité Populaire face aux enseignants se résuma à une continuité du projet éducatif de la Démocratie Chrétienne sur bien des aspects, elle effectua cependant un grand apport au pouvoir politique professoral par la reconnaissance du Syndicat Unique des Travailleurs de l'Éducation (SUTE) en 1972⁶⁶. Dès 1971, le ministre de l'éducation Mario Astorga Gutiérrez encourageait dans ses discours la participation des enseignants dans la prise des décisions éducatives :

Nous voulons que les professeurs participent à l'établissement de cette société socialiste. [...] Nous concevons la société socialiste comme une société de travailleurs qui participent et décident des formes d'existence des principes d'égalité, de justice, de solidarité, de fraternité⁶⁷.

⁶² Entrevues réalisées avec C. I. (22 septembre 2011), A. R. (6 septembre 2011), et D.V. (7 octobre 2011).

⁶³ Iván Núñez, *Reformas institucionales e identidad de los docentes, 1960-1973*. Santiago, P.I.I.E., 1990, p. 177.

⁶⁴ Joseph P. Farrell. *The National Unified School in Allende's Chile. The Role of Education in the Destruction of a Revolution*. Vancouver, UBC Press, 1986, p. 172. L'auteur affirme même que l'ENU aurait été un facteur décisif au coup d'État du 11 septembre.

⁶⁵ Entrevue avec G. K., le 7 septembre 2011.

⁶⁶ L'idée de créer un syndicat national était née dans l'esprit des professeurs suite à la grève de 1968, afin de renforcer l'unité et le pouvoir des enseignants comme groupe socioprofessionnel. L'Unité Populaire fut très réceptif face à cette demande. Source : Ministerio del Trabajo y de Previsión social. *Ley 17.615. No regirán para los funcionarios del ministerio de educación pública las disposiciones contenidas en el artículo 368, del código del trabajo y en los artículos 166 y 167 del DFL no. 338 de 1960*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 28 de enero de 1972, p. 1.

⁶⁷ Mario Astorga Gutiérrez, *Formulación de una nueva educación en el gobierno de la Unidad Popular*. Santiago, Ediciones Cultura y Publicaciones MINEDUC, 1971, p. 61.

Cette officialisation de l'existence du SUTE s'accompagna d'une légitimation de la négociation collective et du droit de grève. Les enseignants interviewés corroborèrent que le SUTE leur permit de dialoguer directement avec le gouvernement et d'avoir un plus grand pouvoir de négociation. Au cours des 50 dernières années, ce fut le moment où leur pouvoir politique et leur autorité au sein de la société atteignirent leur apogée. Différents facteurs peuvent expliquer cette action de l'Unité Populaire. Tout d'abord, la légitimation du SUTE et du droit de grève put être une manière de compenser l'impossibilité de répondre aux aspirations salariales des enseignants. De plus, elle s'inscrit directement dans le projet de société du gouvernement de créer une réelle démocratie participative. Il put aussi s'agir d'une action stratégique, le secteur professoral appuyant majoritairement Allende. En effet, considérant que les oppositions au gouvernement étaient fortes, l'officialisation du SUTE put être une manière pour l'Unité Populaire de s'assurer du constant appui des enseignants – qui, en 1971, regroupaient 20% des fonctionnaires – ce qui fonctionna puisqu'il n'y eut aucune grève enseignante de 1970 à 1973⁶⁸. Enfin, Mario Astorga Gutiérrez, ministre de l'éducation de l'Unité Populaire de novembre 1970 à janvier 1972, fut également vice-président du SUTE durant ses premiers mois d'existence en 1970.

En dernier lieu, le discours de l'État valorisa beaucoup la place des enseignants au sein de la société chilienne :

Professeurs de ma patrie, j'ai voulu vous dire combien nous comptons sur votre appui. Vous êtes le grand filon dans lequel le peuple a confiance pour rendre possible les grandes transformations que nous voulons entreprendre. Je donne ma foi et mon espérance révolutionnaire dans la conscience des professeurs chiliens⁶⁹.

Si aucune politique ne concrétisa ce discours grandiloquent, la majorité des enseignants interviewés retiraient néanmoins de leur travail un sentiment de valorisation et de satisfaction personnelle : « Le gouvernement d'Allende attribuait une énorme importance à l'éducation; elle était la base du pays. Nous travaillions pour former une génération nouvelle. J'étais très fier de travailler sous l'Unité Populaire »⁷⁰. Cette convergence entre le discours étatique et le

⁶⁸ Iván Núñez, *Cambios en la situación del magisterio*. Santiago, P.I.I.E.: Academia de Humanismo Cristiano, 1982, p.1.

⁶⁹ Salvador Allende Gossens, *Política educacional del gobierno de la Unidad Popular*. Santiago, Ediciones Ministerio de Educación Pública, 1971, p. 14.

⁷⁰ Entrevue réalisée avec M. R., 15 août 2011.

discours des enseignants se justifie donc par un programme gouvernemental où les enseignants étaient perçus comme les bâtisseurs de la société de demain, et par l'approbation de la majorité enseignante envers ce programme. En revanche, les oppositions à l'Unité Populaire existaient, bien que faibles, au sein des enseignants; parmi les douze professeurs de notre échantillon ayant travaillé sous cette période, deux ne se sentirent pas représentés par le projet de l'Unité Populaire⁷¹.

Somme toute, pour 2 professeurs minoritaires, la période de 1970 à 1973 fut quelque peu stressante étant donné les divisions existant au sein des enseignants, et de manière plus générale, au sein de la société⁷². Or, pour la majorité restante, ce fut un réel plaisir de travailler sous la période de l'Unité Populaire, puisqu'ils croyaient fortement dans le projet et la vision éducative gouvernementale.

1.4 – La qualité de vie des professeurs entre 1965 et 1973 : vivre correctement, sans excédents

Passons maintenant à l'analyse des conditions de vie des enseignants durant l'ensemble de la première période étudiée. Leur capacité à combler leurs besoins fondamentaux et non-fondamentaux, leur facilité à répondre aux nécessités de leur famille et à économiser, ainsi que le climat de leur vie quotidienne seront ici abordés.

En général, les professeurs n'éprouvèrent pas de problèmes – qui soient reliés à leur situation socioéconomique – à combler leurs besoins fondamentaux entre 1965 et 1973. Ils bénéficiaient d'un certain pouvoir d'achat, qui leur permettait de se nourrir, se loger et se vêtir confortablement : « Nous n'avons jamais eu un bon salaire. Mais c'était un salaire qui permettait au moins au professeur de vivre correctement, sans luxe. Nous n'étions pas dans

⁷¹ Ces deux enseignants travaillaient dans le secteur public, ce qui prouve que ce n'était pas forcément le secteur privé qui était dissident face au gouvernement.

⁷² Entrevues réalisées avec C. I. (22 septembre 2011) et D.V. (7 octobre 2011).

une lutte constante pour survivre, comme ce fut le cas sous la dictature »⁷³. En plus du salaire, le pouvoir d'achat des professeurs fluctuait selon divers facteurs : la situation socioéconomique de la famille d'où ils provenaient, leur situation juridique personnelle (célibataire ou marié), et l'aide provenant des politiques sociales gouvernementales. Par exemple, la moitié des enseignants ayant travaillé entre 1965 et 1973 – soit 6 professeurs sur 12 – réussirent à s'acheter une maison. De ces 6 enseignants, 3 étaient mariés et pouvaient compter sur un deuxième salaire pour les aider financièrement, 1 possédait la maison de ses parents, 1 bénéficiait d'un prêt du *Servicio de Bienestar*, et 1 fit affaire avec une coopérative de construction⁷⁴. La possession d'une automobile fut toutefois moins répandue au sein de notre échantillon; seulement deux témoins en possédaient une entre 1965 et 1973⁷⁵. Il importe de préciser qu'il n'existait pas une différence fondamentale entre la capacité des professeurs du public de combler leurs besoins de base et celle des professeurs au privé. En effet, au privé, le salaire pouvait être pire ou meilleur qu'au public; tout dépendait du propriétaire de l'école. Certains professeurs mentionnèrent que leur possibilité de combler leurs besoins fondamentaux fut plus restreinte sous le gouvernement Allende, non pas à cause de leur situation socioéconomique personnelle, mais à cause des problèmes économiques du pays, qui engendrèrent entre autres la création d'un marché noir : « À mesure que nous avançons vers 1973, il manquait de plus en plus de biens essentiels. Nous nous sommes habitués à vivre sans plusieurs choses. S'il n'y avait pas de pain, il n'y avait pas de pain, tout simplement »⁷⁶.

Par ailleurs, en général, les enseignants ayant une famille purent répondre à ses nécessités sans difficultés. D'une part, dans notre échantillon, tous les professeurs ayant des enfants et travaillant sous cette période étaient mariés, et bénéficiaient donc d'un deuxième salaire pour combler les besoins de la famille. D'autre part, l'éducation et la santé étaient peu coûteuses à l'époque, ce qui limitait les dépenses essentielles⁷⁷. En ce qui concerne leurs dépenses non fondamentales, s'ils n'étaient pas riches, les enseignants étaient néanmoins

⁷³ Entrevue réalisée avec M. R., le 15 août 2011.

⁷⁴ Entrevue réalisée avec E.A. (28 septembre 2011), R. S. (26 septembre 2011), C. I. (22 septembre 2011), D. V. (7 octobre 2011), G. B. (8 septembre 2011), M. F. (4 septembre 2011).

⁷⁵ Les témoins interviewés mentionnèrent que cette situation dépendait des professeurs. Bien qu'il existait des voitures usagées, l'achat d'une voiture demeurait cher. En général, les enseignants devaient donc choisir entre une voiture et une maison; il était très rare qu'ils pouvaient se permettre les deux. Dans notre échantillon, la majorité choisit la maison.

⁷⁶ Entrevue réalisée avec A. R., le 6 septembre 2011.

⁷⁷ Entrevue réalisée avec G. K., le 7 septembre 2011.

capables d'entretenir des loisirs peu coûteux, de prendre des vacances à l'intérieur du pays, et d'aller au cinéma ou au théâtre de temps à autre⁷⁸. Leur condition financière correspondait globalement au profil type de la classe moyenne; étant des personnes cultivées, les enseignants avaient besoin d'entretenir certains loisirs culturels.

Cependant, la plupart des professeurs était incapable d'économiser. Cette situation pouvait s'expliquer par leurs rémunérations plutôt faibles, mais aussi par un taux d'inflation, qui se dégrada de manière alarmante sous l'Unité Populaire, passant de 32,8% en 1970 à 508% en 1973⁷⁹. Parmi notre échantillon, la minorité qui réussit à accumuler quelques économies était formée de 2 enseignants qui occupèrent un autre emploi en parallèle de leur travail enseignant, et de 1 enseignante dont le conjoint était ingénieur et recevait en conséquence un salaire élevé. Ces enseignants travaillaient dans le public, ce qui aidait sans être un facteur décisif, car les rémunérations étaient en général légèrement plus élevées que dans le privé.

Si les conditions de vie des enseignants suivirent globalement une certaine continuité entre les deux gouvernements de la période, il n'en demeure pas moins que le climat et l'atmosphère de la vie quotidienne se transforma de manière assez importante entre la Démocratie Chrétienne et l'Unité Populaire, selon les témoins interviewés. En effet, alors que l'ensemble des professeurs affirma que la vie était tranquille sous le gouvernement Frei, ils furent plus divisés sur la question de l'atmosphère quotidienne sous Allende. Plusieurs se réjouissaient néanmoins de l'élection d'Allende et du projet révolutionnaire qu'il voulait mettre en place : « Sous l'Unité Populaire, il y avait une force qui te donnait beaucoup d'espoir, il y avait de l'enthousiasme pour la construction d'une nouvelle société »⁸⁰.

Bref, si les professeurs ne connurent pas le luxe sous la période 1965 à 1973, ils réussirent néanmoins à vivre correctement et dignement, sans excédents. Il faut aussi mentionner que pour 4 enseignants de notre échantillon, la profession enseignante leur permit

⁷⁸ Entrevues réalisées avec E. M. (21 septembre 2011) et G. K. (7 septembre 2011).

⁷⁹ Armando de Ramón, *op.cit.*, p. 177.

⁸⁰ Entrevue réalisée avec S. C., le 26 septembre 2011. Parmi notre échantillon, seulement deux témoins trouvèrent que le climat politique sous l'Unité Populaire était trop tendu et qu'il nuisait à leur qualité de vie.

de monter dans l'échelle sociale; provenant de familles de la classe populaire – dont les parents étaient souvent ouvriers ou agriculteurs –, ces professeurs réussirent à vivre dans de meilleures conditions que leurs parents, et montrent que dans certains cas, la profession enseignante était une manière d'accéder à l'ascension sociale⁸¹.

1.5 – Le discours étatique et le discours enseignant : plusieurs convergences

Le principal concept qui caractérise l'ensemble de la période de 1965 à 1973 est celui de continuité. Même si l'Unité Populaire fut souvent dépeinte comme un gouvernement radical dans l'historiographie, les actions concrètes qu'il posa en éducation s'inscrivirent dans la lignée des réformes éducatives précédentes, pour les raisons évoquées précédemment. Il poursuivit ainsi l'expansion du système d'éducation initiée sous Frei Montalva; le nombre d'établissements scolaires publics du secondaire passa de 176 en 1969 à 228 en 1973⁸², et le nombre d'inscriptions au secondaire passa de 178 887 élèves en 1969 à 282 721 élèves en 1973⁸³. Dans cette optique, l'Unité Populaire constitue un aboutissement et un approfondissement des politiques interventionnistes de l'État mises en marche depuis les années 1920 au Chili. Par ailleurs, l'analyse précédente de ce chapitre montre aussi une continuité entre la Démocratie Chrétienne et l'Unité Populaire en ce qui concerne les convergences et les divergences entre les discours étatiques, et le discours des enseignants. Par exemple, sous les deux gouvernements, le discours de l'État et celui des professeurs divergent sur la question du salaire, alors qu'ils s'entendent sur la question de la reconnaissance envers le travail enseignant et des avantages sociaux. Le changement majeur que l'Unité Populaire effectua par rapport aux enseignants fut la légitimation du SUTE, qui donna plus de poids politique au corps professoral.

⁸¹ Entrevues réalisées avec C. I. (22 septembre 2011), G. K. (7 septembre 2011), D. V. (7 octobre 2011) et E. M. (21 septembre 2011).

⁸² Superintendencia de Educación Pública. *Estadísticas sobre establecimientos educacionales, años 1969-1972*. Santiago, Ministerio de Educación, 1973, p. 15.

⁸³ Superintendencia de Educación Pública. *Alumnos matriculados en educación: pre-básica, básica, media y especial, año 1973*. Santiago, Ministerio de Educación, 1974, p. 2.

Il se remarque donc que le discours de l'État converge généralement davantage de la réalité enseignante qu'il n'en diverge, et ce, sous Frei Montalva et sous Allende. Comment est-il possible d'expliquer cette évolution des convergences et des divergences entre les deux types de discours sous la période de 1965 à 1973? Dans un premier temps, cette situation peut s'expliquer par le fait que la culture politique des professeurs était en accord avec le projet politique et la vision éducative des deux gouvernements. En effet, la vision de l'éducation de la Démocratie Chrétienne se basait sur la philosophie humaniste de Jacques Maritain, lequel croyait que l'éducation était nécessaire à la société pour assurer le maintien de la démocratie⁸⁴. Quant à l'Unité Populaire, son idéologie de créer une société socialiste avait pour but de distribuer plus équitablement les richesses, de rendre plus égal l'accès à l'éducation et de former une nouvelle mentalité plus solidaire. Les professeurs de notre échantillon approuvaient massivement ces projets de société, d'autant plus que leurs allégeances politiques penchaient surtout vers la gauche⁸⁵.

Dans un deuxième temps, ces convergences majoritaires entre la perception étatique et la perception enseignante doivent s'analyser en considérant le contexte de production des entrevues. Un des impacts du coup d'État de 1973 est qu'il modifia la représentation des enseignants de leur propre passé, c'est-à-dire qu'ils interprètent maintenant leurs expériences passées en comparaison avec la période de la dictature : « Aujourd'hui, lorsque nous parlons entre amis, tout est discuté en fonction du coup d'État. Cette division historique entre l'avant et l'après du coup d'État nous a beaucoup marqué »⁸⁶. Ainsi, les professeurs interviewés avaient tendance à parler de leurs conditions de travail entre 1965 et 1973 en comparaison avec la période de la dictature qui suivit; étant donné que les conditions sous la dictature se détériorèrent notablement, leur situation de travail et leur niveau de vie sous la Démocratie Chrétienne et l'Unité Populaire leur apparaissaient nécessairement meilleures. Or, il n'en demeure pas moins que la situation de travail ne fut pas parfaite sous les gouvernements précédents la dictature, ce que plusieurs témoins confirmèrent :

À cette époque, nous disions qu'il manquait de ressources, que le gouvernement devait ouvrir l'Université à plus de gens. Nous manifestions beaucoup parce que nous pensions

⁸⁴ Iván Núñez, *Reformas institucionales e identidad de los docentes, 1960-1973*. Santiago, P.L.I.E., 1990, p. 77.

⁸⁵ Entrevues réalisées avec C. I. (22 septembre 2011) et D. V. (7 octobre 2011). Des douze enseignants interviewés, seulement un n'approuvait pas le projet de l'Unité Populaire, et une n'approuvait pas les projets des deux gouvernements

⁸⁶ Entrevue réalisée avec M. T., le 29 septembre 2011.

toujours que les choses allaient s'améliorer. Nous n'avions jamais pensé que ça pourrait empirer⁸⁷.

Le contexte de production des entrevues est donc important ici; le recul dont bénéficient les enseignants en 2011 joue sur leurs représentations du passé. Sans que leur description de leur situation de travail entre 1965 et 1973 soit fautive – car leurs conditions étaient effectivement meilleures sous cette période que sous la dictature –, leur perspective comparative peut avoir accentué leur optimisme par rapport à cette période. Cependant, il serait erroné d'affirmer que les enseignants interviewés idéalisèrent cette période. Si la gouvernance de l'Unité Populaire est parfois idéalisée par la gauche chilienne, les professeurs reconnaissent les lacunes qui existaient sous Allende. Parmi notre échantillon, seulement une professeure idéalisait cette période, mentionnant que tous les enseignants pouvaient s'acheter une voiture et une maison sans problème avant 1973⁸⁸, ce que plusieurs autres témoins nièrent.

Dans un dernier temps, les convergences entre les deux types de discours se justifient également par la nature du régime politique en place entre 1965 et 1973 et par le contexte politique de cette période. En effet, sous un régime démocratique, l'instance politique doit répondre à certaines demandes des citoyens, puisqu'elle doit constamment légitimer sa place au pouvoir dans une visée électorale⁸⁹. Ainsi, il n'est pas dans l'intérêt d'un gouvernement démocratique de promouvoir une réalité dans ses discours officiels qui ne correspond pas à la réalité expérimentée par la population. Au Chili, le contexte politique de l'époque de Frei Montalva et d'Allende, marqué par de nombreuses protestations sociales et un corps professoral puissant, rendait impossible l'application de réformes en éducation sans être conséquent envers les enseignants et leurs conditions de travail.

En conclusion, au cours de ce premier chapitre, les sources ont démontré que les professeurs, s'ils ne recevaient pas un salaire exceptionnel, bénéficiaient néanmoins d'une bonne protection sociale, d'une qualité de vie convenable et d'une reconnaissance publique notable entre 1965 et 1973. Sous la Démocratie Chrétienne et sous l'Unité Populaire, des convergences existaient entre le discours étatique et le discours enseignant sur les questions

⁸⁷ Entrevue réalisée avec G. K., le 7 septembre 2011.

⁸⁸ Entrevue réalisée avec G. B., le 8 septembre 2011.

⁸⁹ Patrick Charaudeau, *op.cit.*, p. 49.

des avantages sociaux, de la participation politique et de la reconnaissance du travail, et que des divergences se remarquaient sur la question du salaire et des ressources matérielles. Cette prépondérance des convergences peut s'expliquer par une concordance entre culture politique enseignante et idéologies gouvernementales, par la perspective comparative des enseignants, et par le contexte politique de l'époque. En ce qui concerne leurs conditions de vie, les enseignants vécurent entre 1965 et 1973 comme un secteur typique de la classe moyenne : correctement, sans excédents.

Le coup d'état de 1973 mettra un frein à l'aboutissement du projet socialiste de l'Unité Populaire du jour au lendemain, et initiera une nouvelle période qui rompra avec l'ère de l'État interventionniste qui régula le fonctionnement économique et politique du Chili depuis les années 1920. Nous verrons dans le prochain chapitre que les convergences et divergences entre le discours de l'État dictatorial et le discours des professeurs changeront drastiquement par rapport à ce qu'ils étaient sous les gouvernements de la Démocratie Chrétienne et de l'Unité Populaire.

CHAPITRE II

LA DICTATURE MILITAIRE (1973-1990) : LES PROFESSEURS ET LE NÉOLIBÉRALISME EN ÉDUCATION

Si les professeurs partageaient avec les gouvernements de 1965 à 1973 une vision du système d'éducation basée sur l'interventionnisme de l'État, la situation changea radicalement sous la dictature militaire d'Augusto Pinochet (1973-1990), où une nouvelle perception de l'éducation et des conditions de travail des enseignants se mit en place. Dans le présent chapitre, nous nous interrogerons sur la manière dont la distance entre le discours étatique et le discours des enseignants se modifia sous ce régime militaire et sur les changements que celui-ci implanta dans les conditions de travail et de vie des professeurs. La période de la dictature sera analysée en trois phases distinctes: une première phase allant de 1973 à 1978, caractérisée par l'implantation de mécanismes de contrôle sur la population chilienne, une deuxième phase allant de 1979 à 1987, définie par la « modernisation » du système d'éducation, et une troisième phase parallèle allant de 1983 à 1990, marquée par l'émergence de protestations citoyennes et l'ouverture d'espaces publics de contestation.

2.1 – Contrôle et répression anticommuniste dans l'éducation (1973-1978)

2.1.1 – L'implantation des mécanismes de contrôle et des réformes administratives

Le 11 septembre 1973, les Forces armées chiliennes renversèrent le gouvernement de l'Unité Populaire et le remplacèrent par une Junte militaire dirigée par les généraux Gustavo Leigh, Augusto Pinochet, César Mendoza et par l'amiral José Merino. Le 18 septembre 1973, la Junte justifia son geste politique par « la nécessité de préserver les valeurs et les traditions

formant la nation chilienne, qui s'était retrouvée dans un processus de destruction systématique inspiré des principes du marxisme-léninisme sous l'Unité Populaire »¹. S'ensuivit une série de mesures pour « protéger » la société chilienne de l'influence marxiste. En ce sens, le 13 octobre 1973, la Junte dicta le décret-loi 77 qui déclara illégaux les partis politiques de gauche, tels que le Parti socialiste, le Parti radical, le Parti communiste, l'Union socialiste populaire, la Gauche chrétienne, et l'Action populaire indépendante². De nombreuses personnes furent ainsi arrêtées, interrogées, mises à pied, ou dans les pires cas, torturées et assassinées. Dans le cadre de cette purge idéologique menée par le régime militaire, toute conduite pouvant être interprétée comme une allégeance au marxisme ou une défiance de l'autorité du gouvernement pouvait être sévèrement punie³. La Junte militaire percevait le Chili comme étant au bord d'une crise nationale et d'une guerre civile, et était prête à tout pour restituer l'ordre et l'unité nationale afin de sauver la nation en péril. Le secteur de l'éducation subit également ce « nettoyage » imposé par l'État, le but étant selon les autorités d'éradiquer les influences politiques de l'éducation et de libérer la jeunesse chilienne du lavage de cerveau marxiste imposé par l'Unité Populaire⁴. Pour assurer le respect des normes établies par le gouvernement, le réseau éducatif national fut divisé en secteurs dirigés par des militaires, sous le contrôle général du Commandement des institutions militaires⁵. Notons que le MINEDUC fut aussi dirigé par des hommes de l'armée jusqu'en 1978.

Par ailleurs, des changements structurels furent introduits dans le système d'éducation, un des objectifs du régime militaire étant de réformer le modèle administratif des services publics. Dans cette optique, la Commission nationale de la réforme administrative (CONARA) fut créée en décembre 1973, dans le but d'obtenir une

¹ Junta de Gobierno de la República de Chile, Ministerio de Defensa Nacional, Subsecretaria de guerra. *Decreto Ley 1. Acta de Constitución de la Junta de Gobierno*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 18 de septiembre de 1973, p. 1.

² Quelques mois plus tard, tous les partis politiques furent interdits. Source : Ministerio del Interior. *Decreto Ley 77. Declara ilícitos y disueltos los partidos políticos que señala*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional, 13 de octubre de 1973, p.1.

³ Pamela Constable et Arturo Valenzuela, *A Nation of Enemies: Chile under Pinochet*. New York, W.W. Norton & Company, 1991, p. 249.

⁴ Augusto Pinochet Ugarte, *Un año de construcción: 11 de septiembre de 1973 – 11 de septiembre 1974. El jefe supremo de la nación informa al país*. Santiago, [s.n.], 1974, p. 268.

⁵ Larissa Lomnitz et Ana Melnick, *Chile's Middle Class: A Struggle for Survival in the Face of Neoliberalism*. London, Lynne Rienner, 1991, p. 36.

administration publique efficace et décentralisée⁶. Suite à la formation de cette commission, le décret 575 créa en 1974 les Secrétariats ministériels régionaux (SEREMI), ce qui décentralisa la gestion des services publics – dont l'éducation – du national au régional, et ce pour les 13 régions administratives du pays. Il est toutefois important de noter qu'initialement, la Junte militaire ne comptait pas effectuer une réforme drastique dans l'éducation, tel que le mentionna Hugo Castro Jiménez, premier ministre de l'éducation sous la dictature : « Nous recherchons une rénovation permanente de l'éducation. Repartir à zéro et tout changer n'est pas notre intention »⁷.

En 1975, le gouvernement militaire publia son projet éducatif officiel à travers le document « Politiques éducatives du gouvernement du Chili ». Il y introduisit une modification du rôle de l'État, selon laquelle ses fonctions étaient maintenant soumises au principe de subsidiarité. Selon ce principe, l'État devait s'occuper uniquement des actions qui ne pouvaient être développées par des personnes individuelles ou des sociétés intermédiaires⁸. Le document stipulait trois objectifs : l'élimination des influences marxistes dans l'enseignement, la décentralisation administrative pour moderniser l'éducation, et la réalisation d'une étude sur l'état actuel du système d'éducation.

2.1.2 – La soumission du travail enseignant à la surveillance extrême de l'État militaire

Dans ce contexte, les conditions de travail des enseignants subirent des modifications, entre autres par rapport au contrôle et à la surveillance auxquels les professeurs étaient soumis, à leurs relations interpersonnelles, à leur pouvoir politique et syndical, à leur salaire, à leur horaire, à leurs avantages sociaux, ainsi qu'à la reconnaissance publique de leur travail.

⁶ Ester Olivás Escudero. *Historia de la administración pública y del Estado de Chile, desde 1810 hasta 1996*. Valparaíso, Universidad de Playa Ancha de ciencias de la educación, 1997, p. 115.

⁷ « Almirante Castro: los rumbos de la educación », *Ercilla*, no. 2065, 1975, p. 19.

⁸ « Políticas Educativas del Gobierno de Chile », *Revista de Educación*, no. 55, 1975, p. 14.

Tout d'abord, le contrôle et la surveillance auxquels les professeurs étaient soumis augmenta drastiquement sous cette première phase de la dictature. Dès le jour du coup d'État, plusieurs écoles publiques furent fermées et envahies par les militaires, comme le raconta une professeure d'espagnol : « Le 11 septembre, des militaires entrèrent dans l'école et nous firent sortir de force. Un militaire pointa sa mitraillette dans mon dos »⁹. 8 témoins interviewés se retrouvèrent d'ailleurs sans emploi durant une courte période suivant le coup d'État, pour cause de renvoi, d'exil ou de fermeture de l'établissement où ils travaillaient¹⁰. Entre 1973 et 1978, le quart des enseignants de notre échantillon donnèrent leurs cours avec des militaires dans leur salle de classe. De plus, 16 professeurs confirmèrent la présence de *sapos* dans les écoles, des personnes engagées par le gouvernement pour surveiller le personnel enseignant¹¹. Une autre professeure d'histoire subit quant à elle des interrogations répétées de la part des militaires : « Une personne du CNI [*Centro Nacional de Inteligencia* – le service de renseignements de la dictature] m'interrogeait à tous les débuts de mois pour savoir de quoi je parlais dans mes cours. Il y avait des directions très strictes à suivre »¹². Des livres disparurent des bibliothèques scolaires, et de nombreux ouvrages littéraires furent interdits, comme ceux de Pablo Neruda. Des défilés militaires furent également organisés dans les écoles pour souligner divers événements comme le coup d'État, la bataille de Concepción ou la naissance de Pinochet, et l'hymne national devait être récité chaque lundi¹³. Il est important de mentionner que ces mécanismes de contrôle furent généralement davantage ressentis dans le réseau public que dans le réseau privé, puisque comme les écoles publiques relevaient du ministère, il était plus facile pour le gouvernement d'y assurer une surveillance étroite. Un professeur ayant travaillé de 1974 à 1990 au *Colegio latinoamericano de integración*, une école privée non subventionnée, mentionna d'ailleurs qu'il avait senti la terreur générale de la dictature, mais pas le contrôle direct dans son lieu de travail¹⁴.

⁹ Entrevue réalisée avec E. M., 21 septembre 2011.

¹⁰ Entrevues réalisées avec M. F. (4 septembre 2011), A. R. (6 septembre 2011), G. B. (8 septembre 2011), F. G. (19 septembre 2011), J. C. (12 septembre 2011), C. I. (22 septembre 2011), R. S. (26 septembre 2011), L. V. (29 septembre 2011).

¹¹ Entrevues réalisées avec I. P. (9 septembre 2011), E. A. (28 septembre 2011), D. V. (7 octobre 2011), J. C. (12 septembre 2011), R. S. (26 septembre 2011), M. S. (15 août 2011), L. C. (24 septembre 2011), M. F. (4 septembre 2011), E. M. (21 septembre 2011), G. B. (8 septembre 2011), G. K. (7 septembre 2011), T. G. (13 septembre 2011), T. D. (8 septembre 2011), S. C. (26 septembre 2011), M. T. (29 septembre 2011), et A. R. (6 septembre 2011).

¹² Les événements commémorés par les défilés avaient tous une saveur militaire et patriotique. Par exemple, la bataille de Concepción fut un combat important de la Guerre du Pacifique – qui opposa le Chili au Pérou et à la Bolivie entre 1879 et 1883 – et qui fut remporté par l'armée chilienne. Source : entrevue réalisée avec M. F., le 4 septembre 2011.

¹³ Entrevues réalisées avec A. R. (6 septembre 2011) et M. F. (4 septembre 2011).

¹⁴ Entrevue réalisée avec H. R., 16 septembre 2011.

Du côté du gouvernement, Pinochet justifia ce contrôle sur les professeurs par l'importance qu'occupait l'éducation dans son projet de rétablir la bonne posture de la nation chilienne :

Au Chili, l'éducation acquiert aujourd'hui une signification bien spéciale. Le mouvement militaire du 11 septembre s'est fixé la mission de reconstruire une nation divisée et au bord de sa désintégration morale, institutionnelle et économique. [...] Nous sommes conscients que cette tâche de reconstruction nationale est impossible à atteindre si nous ne changeons pas profondément la mentalité des Chiliens, et spécialement celle des nouvelles générations.¹⁵

Cette nouvelle mentalité serait subséquemment inculquée aux jeunes par les professeurs. Or, pour s'assurer que cet enseignement soit bien effectué, l'État devait tout d'abord éliminer les influences marxistes de l'éducation – car elles étaient dangereuses pour la jeunesse chilienne – et dicter les valeurs à promouvoir dans le milieu scolaire : le respect de la hiérarchie, le sérieux, le dévouement, la discipline et le travail¹⁶. Ainsi, paradoxalement, la surveillance accrue dont les enseignants étaient victimes se faisait, selon l'État, pour le bien de la nation chilienne et parce que les professeurs étaient très importants dans la réussite du projet éducatif du gouvernement.

Il y a donc ici une divergence assez importante entre le discours de l'État et la réalité enseignante, qui peut s'expliquer entre autres par l'idéologie anticommuniste de la Junte militaire. En effet, il était connu que la majorité des professeurs avait des opinions politiques de gauche, et qu'ils avaient appuyé l'Unité Populaire par le passé¹⁷ – les allégeances politiques des membres de notre échantillon peuvent d'ailleurs en témoigner. Il peut ainsi être avancé que le gouvernement militaire percevait les enseignants comme une menace au rétablissement de l'ordre social, et qu'il avait conséquemment mis sur pied des mesures pour s'assurer de leur passivité. Évidemment, il n'était pas dans l'intérêt stratégique et politique du gouvernement de mentionner ouvertement l'exagération des mesures de surveillance exercées sur les professeurs, les violations de leurs droits civils, et la brutalité du contrôle que certains

¹⁵ Augusto Pinochet, « Mensaje del excelentísimo Señor Presidente de la Junta de Gobierno a los educadores de Chile », *Revista de Educación*, no. 47, 1974, p. 3.

¹⁶ Hugo Castro Jiménez, « Clase Magistral dictada por el Ministro de Educación Pública, Contralmirante Hugo Castro Jiménez », *Revista de Educación*, no. 47, 1974, p. 5.

¹⁷ Cristián Cox et Cecilia Jara. *Datos básicos para la discusión de políticas en educación (1970-1988)*. Santiago, CIDE, 1989, p. 26. Dans cette étude, Cox et Jara ont recensé les allégeances politiques des membres du SUTE en 1972; parmi eux, 60% appuyaient des partis politiques de gauche ou d'extrême-gauche, 38% appuyaient le parti démocrate-chrétien, et moins de 2% appuyaient des partis de droite ou d'extrême-droite.

subirent. Il n'en demeure pas moins que sous la dictature de Pinochet, le nombre de détenus-disparus et d'exécutés politiques faisant partie des enseignants du primaire et du secondaire fut estimé à 117 personnes, sans compter les milliers de professeurs qui s'exilèrent¹⁸.

L'implantation de mécanismes de contrôle et d'une supervision accrue dans l'éducation affecta aussi les relations des professeurs entre eux; ils ne purent plus se regrouper et converser aussi ouvertement qu'auparavant, de peur d'être surveillés :

Le milieu de travail est devenu très stressant. À l'école de Puente Alto où j'enseignais, nous avons appris à nous taire car nous avons des collègues qui étaient du côté de la dictature. Il fallait avoir des yeux tout le tour de la tête, car nous ne savions jamais de quel côté était telle personne. Plus personne ne faisait confiance à personne, ce qui a affecté la qualité de l'éducation¹⁹.

Dans les écoles publiques, les directeurs furent parfois remplacés lorsqu'ils avaient une allégeance politique contraire à celle du régime militaire; ce fut notamment le cas dans les établissements de travail de 4 professeures de notre échantillon²⁰. Les interactions entre les professeurs et les directeurs furent généralement moins autoritaires et tendues dans les écoles privées sans subventions, comme elles étaient moins soumises au contrôle du ministère²¹. Les relations entre les enseignants et les élèves prirent elles aussi une tournure différente avec l'arrivée de la dictature. En effet, parmi notre échantillon, 3 professeures enseignèrent à des enfants de militaires, qu'elles craignaient parfois plus que les autres élèves. Une professeure de français interviewée enseigna par exemple à la fille de l'amiral José Toribo Merino, ce qui augmenta son stress au travail²². Cette perception des professeurs face à leurs élèves fut directement en lien avec le contexte politique de l'époque; la présence de fils ou de filles de militaires dans leur classe ne causait aucun problème sous les gouvernements démocratiques antérieurs, mais elle prit une toute autre signification sous une dictature militaire.

¹⁸ Antonio Valencia, « La dictadura al pizarrón », dans *La Nación*, 17 décembre 2006, p. 1.

¹⁹ Entrevue réalisée avec G. K., 7 septembre 2011.

²⁰ Entrevues réalisées avec S. C. (26 septembre 2011), G. K. (7 septembre 2011), L. C. (24 septembre 2011), et M. F. (4 septembre 2011).

²¹ Entrevue réalisée avec J. O., le 15 septembre 2011.

²² Entrevue réalisée avec M. R., le 15 août 2011.

Le contrôle du régime militaire s'exerça également à travers la création en octobre 1974 du Collège des Professeurs, une association professionnelle à laquelle tous les enseignants devaient adhérer afin d'exercer leur profession²³. L'État justifia cette action en mentionnant que la création d'un collège professionnel était une ancienne revendication des enseignants – il s'agissait en effet d'une de leurs revendications durant les années 1960 – et il présenta la formation de cette association comme une manière de dignifier le travail des enseignants²⁴. Le Collège des Professeurs avait comme objectif officiel de représenter le professorat et d'aider à améliorer sa situation de travail. Or, pour les professeurs, cet organisme fut accueilli comme un outil supplémentaire de contrôle, car ses dirigeants étaient nommés par le gouvernement militaire²⁵. En ce sens, la naissance du Collège des Professeurs peut être perçue comme une tentative de la part de la dictature d'afficher un comportement démocratique, alors que cette politique éducative servit plutôt ses propres intérêts politiques et idéologiques.

La création du Collège des Professeurs permit par ailleurs au gouvernement militaire de justifier la dissolution du SUTE, qu'il ordonna en décembre 1975 dans le décret-loi 1.284 : « Considérant que la formation récente du Collège des Professeurs rend non nécessaire l'existence du SUTE, le gouvernement annule l'existence et la personnalité juridique du SUTE »²⁶. Par le même acte, le gouvernement enleva aux enseignants leur droit de grève et leur droit de se syndiquer. Cette mesure fut mal reçue par les professeurs, qui la virent comme une manière de supprimer leur poids politique, de diviser le corps enseignant, et de leur retirer le pouvoir syndical qu'ils avaient acquis auparavant – un pouvoir que le régime militaire considérait comme une menace à son projet politique²⁷. Il leur était donc maintenant impossible d'exprimer publiquement leurs opinions et d'intervenir par rapport aux décisions éducatives gouvernementales. Une distance notable s'observe ici entre l'idéologie du régime militaire et la culture politique des professeurs. Pour l'État, l'ordre public était dans un tel péril qu'il fallait empêcher tout mouvement social et préserver l'unité nationale en interdisant

²³ Ministerio de Educación. *Decreto Ley 678. Crea el Colegio de Profesores de Chile. Texto original*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 16 de octubre de 1974, p. 8.

²⁴ *Ibid.*, p. 1.

²⁵ Entrevues réalisées avec L. C. (24 septembre 2011) et M. F. (4 septembre 2011)

²⁶ Ministerio de Educación. *Decreto Ley 1.284. Cancela personalidad jurídica de los organismos que indica y crea comisión administradora de sus bienes. Versión única*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 19 de diciembre 1975, p. 1.

²⁷ Entrevues réalisées avec L. V. (29 septembre 2011) et E. A. (28 septembre 2011).

les actions d'organismes perturbateurs comme les syndicats²⁸. Les enseignants, quant à eux, avait entretenu une participation syndicale active depuis les années 1920, qui était devenue partie intégrante de leur culture politique. L'apogée de ce pouvoir syndical avait été la formation du SUTE, et son anéantissement soudain en 1975 fut un choc pour plusieurs.

Outre le contrôle et la surveillance auxquels ils furent soumis, le salaire des enseignants se modifia également entre 1973 et 1978. Dans ce domaine, la première action du gouvernement fut de créer une échelle salariale unique (*Escala Única de Remuneraciones – EUR*) pour l'ensemble des fonctionnaires publiques, à travers le décret 249 de 1974, « dans le but de simplifier les paies des employés publics et d'accorder le même salaire à des fonctions similaires »²⁹. Cette politique fit chuter drastiquement les salaires enseignants; en 1975, le salaire moyen d'un professeur n'était plus que 28% de ce qu'il était en 1971³⁰. Dans un discours prononcé en 1974, Pinochet se justifia en insistant sur le fait que le Chili traversait la plus dure année de son histoire – à cause des actions précédentes de l'Unité Populaire – et qu'il était donc impossible de répondre pour l'instant aux aspirations salariales des enseignants, ce qu'il promit de faire dès que les ressources économiques seraient plus disponibles³¹.

Les revenus des enseignants s'améliorèrent quelque peu à la suite de la politique de la *Carrera Docente*, élaborée dans le décret 2.327 de 1978, et à la suite des bonus salariaux qui en découlèrent en 1978 et en 1979. En effet, en 1981, le revenu moyen des professeurs équivalait à 43% de ce qu'il était en 1971; une augmentation de 15% par rapport à 1975³². La politique de la *Carrera Docente* créait une série d'échelons, correspondant aux différents niveaux de l'EUR, que les enseignants pouvaient gravir au fur et à mesure qu'ils cumulaient

²⁸ Salomón Magendzo, *El control autoritario expresado en las circulares del Ministerio de Educación en el periodo 1973-1981*. Santiago, PIIIE, 1981, p. 17.

²⁹ Ministerio de Hacienda. *Decreto Ley 249. Fija escala única de sueldos para el personal que señala*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional, 4 de enero de 1974, p. 1.

³⁰ Centro Nacional de Desarrollo Alternativo (CENDA). *Deuda histórica – documentos: remuneraciones del magisterio*, [En ligne]. <http://www.cendachile.cl/Home/extension/actividades/Otras-actividades/deuda-historica-documentos> (Page consultée le 7 mai 2012).

³¹ Augusto Pinochet Ugarte, "Mensaje del excelentísimo señor presidente de la junta de gobierno a los educadores de Chile", *Revista de Educación*, no. 47, 1974, p. 4.

³² Marcial Maldonado, *La privatización de la educación en Chile*. San José, Internacional de la Educación, 2003, p. 29.

des heures de travail et du perfectionnement professionnel³³. Le gouvernement militaire affirmait qu'il voulait ainsi répondre à une ancienne revendication des enseignants, selon laquelle le travail enseignant ne leur permettait pas d'augmenter leur salaire en fonction de leurs mérites³⁴. Le ministre de l'éducation Gonzalo Vial Correa présenta la *Carrera Docente* comme un accomplissement important de son gouvernement et mentionna en 1978 qu'elle représentait « une augmentation annuelle de 100 millions de pesos dans le budget des rémunérations des professeurs de l'État »³⁵.

Les professeurs interviewés confirmèrent cette augmentation des rémunérations suite à la création de la politique de la *Carrera Docente*. Or, ils soulignèrent que cette augmentation salariale fut plus faible que celle dont bénéficièrent les autres travailleurs, et que leur diminution salariale de 1974-1975 fut plus forte que celle des autres travailleurs. Les indicateurs salariaux comme l'*Índice General de Sueldos y Salarios* (IGSS), qui concerne l'ensemble des travailleurs, et l'*Índice de remuneraciones del magisterio* (IRM), qui concerne l'ensemble des professeurs de tous niveaux, confirment ces propos. En effet, le salaire de l'ensemble des travailleurs avait chuté, en 1975, à 51,3% de ce qu'il était en 1971, alors que celui des enseignants avait chuté à 28% de sa valeur en 1971, tel que mentionné précédemment³⁶. En 1978, après l'application de la *Carrera Docente*, le salaire professoral équivalait à 43% de sa valeur en 1971, alors que le salaire moyen de l'ensemble des travailleurs équivalait alors à 79,3% de sa valeur en 1971, un pourcentage nettement supérieur³⁷. Notons que cette évolution du salaire enseignant suivit de manière générale l'évolution des dépenses publiques en éducation; celles-ci furent réduites entre 1974 et 1975, passant de 112 718 millions à 90 655 millions de pesos chiliens (en pesos de 1986) et elles augmentèrent entre 1976 et 1978, passant de 98 413 millions à 124 445 millions de pesos (en pesos de 1986)³⁸.

³³ Ministerio de Educación. *Decreto Ley 2.327. Crea la Carrera docente y regula su ejercicio. Texto original*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 1 de septiembre de 1978, p. 6.

³⁴ Ana María Cerda et al. *El sistema escolar y la profesión docente : algunos mecanismos y condiciones del sistema que regula el rol docente*. Santiago, PIIIE, 1991, p. 82.

³⁵ Gonzalo Vial Correa, "Palabras del Señor Ministro de Educación al promulgarse el decreto de carrera docente", *Revista pedagogía*, no. 217, septiembre 1978, p. 950.

³⁶ Marcial Maldonado, *op. cit.*, p. 29.

³⁷ *Ibid.*, p. 29.

³⁸ Cristián Cox et Cecilia Jara, *op. cit.*, p. 6. Ces montants correspondent approximativement en dollars américains à des dépenses publiques de 584 millions en 1974 et de 470 millions en 1975, ainsi que de 510 millions en 1976 et de 645 millions en 1978 (en dollars US de 1986 et selon le taux de change annuel moyen de cette même année).

De plus, si les professeurs du public reconnurent qu'il y eut une augmentation des salaires en 1978-1979, leur opinion générale de la *Carrera Docente* fut plutôt défavorable. À leurs yeux, cette politique ne fit qu'empirer la subordination des professeurs aux directeurs, car elle établissait une claire différenciation entre les deux, autant en termes de fonctions que de rémunérations³⁹. Dans une perspective liée au contexte politique, il est aussi possible de comprendre la *Carrera Docente* comme une tactique visant à diviser les professeurs et les directeurs afin de réduire globalement l'influence politique des travailleurs de l'éducation comme groupe socioprofessionnel, selon l'adage « diviser pour mieux régner ». Il importe de préciser que chez les enseignants du privé, l'effet de la *Carrera Docente* ne se fit évidemment pas sentir. Cette politique comportait seulement une clause qui concernait les professeurs du privé et qui fixait leur salaire à un minimum de 75% de celui de leurs homologues au public⁴⁰. En-dehors de cette règle, les rémunérations des enseignants au privé continuaient d'être négociées de manière individuelle avec l'employeur. En ce sens, les 5 professeurs de notre échantillon qui travaillèrent dans le privé (subventionné ou non subventionné) entre 1973 et 1978 mentionnèrent que leur salaire n'avait pas été grandement affecté sous cette période; il n'avait certes pas augmenté, mais il n'avait pas diminué de manière aussi drastique que celui des enseignants du public⁴¹.

La politique de la *Carrera Docente* imposa aussi des changements dans l'horaire des enseignants, en modifiant la durée d'une heure de cours de 45 minutes (une heure pédagogique dans l'ancien système) à 60 minutes (une heure chronologique dans le nouveau système)⁴². Or, le salaire horaire ne fut pas réajusté proportionnellement à ce temps supplémentaire; les professeurs travaillèrent donc 15 minutes de plus par heure pour le même salaire horaire. De plus, la *Carrera Docente* figea le nombre d'heures maximales par semaine à 30 heures pour les professeurs du secondaire œuvrant dans le réseau public – ces derniers avaient le droit d'effectuer 44 heures hebdomadaires de travail dans certains cas

³⁹ Patricio Rojas Ramos, *Remuneraciones de los profesores en Chile*. Santiago, Centro de Estudios Públicos, 1998, p. 28.

⁴⁰ « Sueldos y reajustes de diciembre de 1978 y marzo de 1979 », *Revista de Educación*, no. 221, abril-mayo de 1979, p. 1087.

⁴¹ Entrevues réalisées avec H. R. (16 septembre 2011), E. A. (28 septembre 2011), L. V. (20 septembre 2011), F. G. (19 septembre 2011), L. C. (24 septembre 2011).

⁴² « Sueldos y reajustes de diciembre de 1978 y marzo de 1979 », *Revista de Educación*, 221, abril-mayo de 1979, p. 1085.

exceptionnels⁴³. Les enseignants du privé (subventionné et non subventionné), quant à eux, pouvaient travailler jusqu'à 48 heures par semaine, selon les normes du Code du travail, réformé en juin 1978⁴⁴.

L'État se justifia en mentionnant que comme le professorat formait le groupe le plus nombreux de l'administration publique, ses heures de travail devaient être rationalisées et redistribuées de manière à répondre aux besoins réels des établissements sans engendrer de dépenses excessives pour le gouvernement⁴⁵. Cependant, le principal problème avec cette clause de la *Carrera Docente* fut que le salaire horaire ne compensa pas suffisamment la diminution de l'horaire hebdomadaire des professeurs, ce qui empira leur situation socioéconomique. De plus, un des objectifs de cette diminution des heures dans le système public fut d'inciter les enseignants à travailler davantage dans le réseau scolaire privé⁴⁶, lequel offrait certes plus d'heures, mais pas forcément des meilleures conditions de travail. Cette mesure s'inscrivait directement dans le cadre du projet éducatif de la dictature, selon lequel l'État réduisait ses fonctions pour en octroyer davantage au secteur privé. Par ailleurs, une des manières de rationner les heures de travail enseignant fut de supprimer les heures *cátedras* dont bénéficiaient auparavant les professeurs – soit les heures qui leur servaient à effectuer des tâches en-dehors de la salle de classe comme la correction des examens ou les rencontres avec les parents – ce qui augmenta leur travail non rémunéré.

À l'instar du salaire et de l'horaire enseignants, les avantages sociaux des professeurs subirent quelques transformations entre 1973 et 1978. Les modifications principales furent apportées encore une fois par la politique de la *Carrera Docente*. Cette dernière remplaça tout d'abord les triennaux auxquels étaient soumis les salaires enseignants par des biennaux, qui augmentèrent les revenus des professeurs aux deux ans⁴⁷. Si les enseignants semblaient gagnants avec cette mesure – car elle augmentait plus rapidement leur salaire –, ces biennaux s'appliquaient jusqu'à un maximum de 9 années d'expérience, alors que les triennaux

⁴³ Ministerio de Educación. *Decreto 1.191. Aprueba reglamento del Decreto Ley no. 2.327, de 1978, de Carrera Docente. Versión única*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 28 de noviembre de 1978, p. 14.

⁴⁴ Ministerio del Trabajo y de Previsión social. *Decreto Ley 2.200. Fija normas relativas al contrato de trabajo y a la protección de los trabajadores. Texto original*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 15 de junio de 1978, p. 7.

⁴⁵ « Horas docentes », *El Mercurio*, 21 février 1980, p. A3.

⁴⁶ « Caduca Pago de Horas Extensivas », *El Mercurio*, 19 février 1980, p. C1.

⁴⁷ Ministerio de Educación. *Decreto 1.191. Aprueba reglamento del Decreto Ley no. 2.327, de 1978, de Carrera Docente. Versión única*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 28 de noviembre de 1978, p. 28.

antérieurs s'appliquaient jusqu'à la cumulation de 27 années d'expérience⁴⁸. De plus, selon 3 professeurs interviewés, les biennaux ne permirent pas de compenser la baisse de salaire que les enseignants subirent entre 1973 et 1975⁴⁹. En ce qui concerne le reste des bénéficiaires sociaux des professeurs, comme l'accès au *Servicio de Bienestar del magisterio*, ils demeurèrent régis par l'*Estatuto Administrativo* de 1960.⁵⁰

Malgré la détérioration des conditions enseignantes qu'elle causa, la mise en place des mesures évoquées précédemment n'empêcha pas le gouvernement d'exprimer sa reconnaissance envers les professeurs dans ses discours officiels :

Jeunes étudiants, il faut vous rappeler le respect que vous devez à vos enseignants [...]. On n'est pas conscient de la journée épuisante qu'il doit accomplir et la carence de moyens qu'il affronte dans son travail. Les éducateurs ont fait de leur mission un véritable apostolat. Nous désirons donc exprimer un salut bien spécial à tous ceux qui participent et collaborent dans le processus éducatif.⁵¹

Il est intéressant de noter que ce discours élogieux envers le travail des professeurs pouvait varier en fonction du ministre de l'éducation. En effet, en 1977, un an après que le ministre Arturo Troncoso Daroch prononça le discours ci-haut, le nouveau ministre de l'éducation, Luis Niemann Núñez, insista quant à lui sur l'évaluation professionnelle à laquelle devait être soumis les enseignants, afin de contrôler leur efficacité au travail⁵². Cet exemple réitère l'ambiguïté de l'attitude gouvernementale à l'égard des enseignants, et confirme que le discours officiel de l'État n'était pas toujours homogène.

En conséquence, le discours de reconnaissance du régime militaire envers les enseignants ne trouva que très peu de concrétisations réelles. Le gouvernement maintint certes la « Journée du professeur », établie sous la Démocratie Chrétienne, et en modifia la date du 11 septembre au 10 décembre⁵³. Il considéra que sa reconnaissance envers les enseignants s'exprimait par la création de la *Carrera Docente*, qui selon lui permettait de

⁴⁸ Ana María Cerda *et al.*, *op.cit.*, p. 83.

⁴⁹ Entrevues réalisées avec M. F. (4 septembre 2011), J.C. (12 septembre 2011) et E. A. (28 septembre 2011).

⁵⁰ Ministerio de Educación. *Decreto 1.191. Aprueba reglamento del Decreto Ley no. 2.327, de 1978, de Carrera Docente. Versión única*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 28 de noviembre de 1978, p. 26.

⁵¹ Arturo Troncoso Daroch, « Mensaje del Sr. Ministro de Educación Contralmirante Arturo Troncoso Daroch. Apertura del Año Escolar 1976 », *Revista de Educación*, no. 56, 1976, p. 6.

⁵² Luis Niemann Núñez. « Discurso del Sr. Ministro de Educación en la Jornada de Fide primaria », *Revista de pedagogía*, no. 208, Septiembre de 1977, p. 654.

⁵³ Ministerio de Educación. *Decreto Ley 680. Establece fecha de celebración del Día del Maestro*. Santiago, Biblioteca Nacional del Congreso, 10 de octubre de 1974, p. 1.

réellement dignifier le travail des professeurs. Cette dignification ne fut cependant qu'une fausse apparence; dans la pratique, la *Carrera Docente* manquaient d'incitatifs significatifs et de rémunérations convenables pour créer une vraie carrière enseignante professionnelle⁵⁴. Cette affirmation fut corroborée par l'ensemble des témoins interviewés, qui ne virent pas leurs conditions de travail s'améliorer notablement avec cette politique éducative. Un tel comportement ne leur donna pas l'impression que la dictature les considérait hautement, d'autant plus qu'il contrastait énormément avec l'attitude attentive des gouvernements démocratiques antérieurs face aux revendications enseignantes. Selon Guillermo Scherping, conseiller pédagogique du Collège des Professeurs, le discours de reconnaissance du régime militaire agit à titre de façade pour tenter de masquer le contrôle exercé sur eux, les violations de leurs droits, et leurs pertes de libertés⁵⁵.

Somme toute, si les « Politiques éducatives » de 1975 avaient fixé l'amélioration des conditions de travail enseignantes comme un des objectifs du gouvernement⁵⁶, les professeurs ressentirent au contraire une diminution de leur qualité de travail suite aux mesures adoptées entre 1973 et 1978, et leur épanouissement au travail diminua conséquemment.

2.2 – La « modernisation » de l'éducation (1979-1987)

2.2.1 – Néolibéralisme et décentralisation du système éducatif chilien

Après l'implantation de mécanismes de contrôle et de surveillance extrêmes sur la population chilienne, la dictature militaire était prête à réaliser des réformes importantes pour transformer le Chili comme elle le souhaitait. Le domaine de l'éducation ne fut pas épargné. En 1979, le régime militaire publia le document « Directives présidentielles sur l'éducation nationale », qui fixait les balises de la future « modernisation » du système éducatif. En vertu de ce document, l'éducation secondaire – et universitaire – était considérée comme un

⁵⁴ Patricio Rojas Ramos, *op.cit.*, p. 12.

⁵⁵ Entrevue réalisée avec Guillermo Scherping, le 5 octobre 2011.

⁵⁶ « Políticas Educativas del Gobierno de Chile », *Revista de Educacion*, no. 55, 1975, p. 23.

investissement de la part des familles et des étudiants; l'État se chargeait désormais d'assurer l'accès universel à l'éducation primaire seulement⁵⁷. Ce document réitérait et approfondissait les principes de subsidiarité qui régissaient le fonctionnement et les rôles de l'État et qui avaient été stipulés dans les « Politiques éducatives » de 1975. Il visait à réaliser, entre 1979 et 1983, la décentralisation rapide et efficace du système scolaire, l'incorporation graduelle des parents et de la communauté dans la gestion de l'éducation, le soutien aux initiatives du privé en éducation via l'octroi de généreuses subventions, la révision des programmes éducatifs, et l'amélioration de la condition du professorat⁵⁸.

La publication de ce document fut le prélude aux réformes importantes introduites par la dictature dans le domaine de l'éducation au cours des années 1980. Ces réformes éducatives s'inscrivirent dans le cadre d'un ensemble des transformations drastiques, connu sous le nom des « sept modernisations », que la dictature mit en place à partir de 1980 pour changer radicalement le pays et ses institutions. Ces « sept modernisations » impliquèrent des changements radicaux dans les secteurs des normes du travail, de la sécurité sociale, de la santé, du développement agricole, de l'administration, de la justice et de l'éducation⁵⁹. Dans leurs grandes lignes, elles consistaient à soumettre chacun de ces secteurs aux principes du néolibéralisme, tels que la décentralisation, la subsidiarité et la privatisation. Ce projet fut pensé et exécuté grâce à l'aide des *Chicago Boys*, un groupe d'économistes chiliens de l'Université de Chicago ayant étudié sous la tutelle de Milton Friedman, dont l'influence se fit sentir dès 1975⁶⁰. Ils élaborèrent, en collaboration avec les militaires, la réforme du secteur de l'éducation en 1979 et 1980, durant 18 mois, pour la mettre en œuvre à partir de 1981. Leur plan consistait à subordonner le système de l'éducation à la logique du marché et de la décentralisation, selon la conception que les dépenses étatiques étaient mauvaises pour l'économie, et que les lois du marché rendraient l'éducation plus efficace et plus diversifiée;

⁵⁷ Cristián Bellei et al., *Veinte años de políticas de educación media en Chile: de la autorregulación del mercado al compromiso público*. Santiago, UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 2003, p. 274.

⁵⁸ Augusto Pinochet Ugarte, *Carrera docente: reglamentos sobre evaluación y promoción. Directiva presidencial sobre la evaluación nacional*. Santiago, [s.n.], 1979, p. 102 et p. 110.

⁵⁹ Augusto Pinochet Ugarte, *Mensaje presidencial: 11 de septiembre 1979 – 11 de septiembre 1980. El presidente de la República informa al país*. Santiago, [s.n.], 1980, p. 6.

⁶⁰ Varun Gauri, *School Choice in Chile: Two Decades of Educational Reform*. Pittsburgh, U. of Pittsburgh Press, 2008, p. 23.

les parents pourraient ainsi avoir l'opportunité de choisir l'éducation de leur enfant et de payer directement pour leur choix⁶¹.

La première politique éducative élaborée dans cette optique fut celle de la municipalisation de l'éducation primaire et secondaire, officialisée à travers le décret-loi 3.063. Ce processus fut enclenché en 1981 et officiellement terminé en 1987; il consistait à transférer la gestion des établissements scolaires primaires et secondaires de l'État aux municipalités⁶². Par ce transfert, l'objectif du régime militaire était d'une part de diminuer les dépenses publiques étatiques en transférant le poids financier de l'éducation aux municipalités, et d'autre part, de faire en sorte que l'éducation corresponde davantage aux besoins de la communauté⁶³. Or, les municipalités chiliennes ne possédaient pas toutes les mêmes ressources financières. Par exemple, en 1981, la dépense mensuelle moyenne par habitant de la municipalité de Providencia était de 4 439 pesos chiliens, alors que celle de la municipalité de Pudahuel était de seulement 316 pesos chiliens⁶⁴. Dans cet ordre d'idées, les municipalités aisées pouvaient se doter de meilleures écoles, alors que les municipalités démunies avaient généralement des écoles avec de faibles ressources. Parallèlement à cette municipalisation des établissements éducatifs, le système de subventions étatiques remises aux écoles primaires et secondaires fut modifié. Pour financer l'éducation municipale et l'éducation privée subventionnée, l'État versait désormais chaque mois une subvention – du même montant pour les deux secteurs – par élève présent en classe chaque jour⁶⁵. Il était donc dans l'avantage de la direction de l'école de faire en sorte que ses étudiants soient présents à chaque jour, afin de récolter davantage de financement.

Dans le secteur public, il n'y avait pratiquement aucune règles qui encadraient l'utilisation de ces subventions par les municipalités, à l'exception de la vague mention que « les municipalités devaient s'engager à maintenir les établissements scolaires en conditions

⁶¹ *Ibid.*, p. 17.

⁶² Guillermo Briones, *et al. Las transformaciones de la educación bajo el régimen militar*. Santiago, PIIIE, 1984, p. 120.

⁶³ Cristián Cox, "Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX", dans Cristián Cox, *Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar de Chile*, Santiago, Editorial Universitaria, 2005, p. 25.

⁶⁴ Guillermo Briones *et al.*, *op.cit.*, p. 144. Ces montants équivalent approximativement à une dépense mensuelle moyenne par habitant de 114 \$US pour Providencia, et de 8 \$US pour Pudahuel (en dollars US de 1981 et selon le taux de change annuel moyen de cette même année).

⁶⁵ Marco Kremerman, *La Privatización de la educación: el caso chileno*. Sao Paulo, Campana Latinoamericana por el derecho a la educación, 2008, p. 15.

adéquates de fonctionnement »⁶⁶. Les responsables des municipalités, les *alcaldes*, pouvaient ainsi par exemple décider de consacrer davantage d'argent dans les services de salubrité municipale que dans les services éducatifs. La loi leur permettait même de conclure des ententes avec des organisations ou des personnes juridiques de droit privé pour leur transférer une partie de la gestion des services et des besoins éducatifs de la municipalité⁶⁷. Certains pourraient croire que de telles décisions prises par l'*alcalde* nécessitaient l'approbation de la communauté municipale pour être légitimes et légales. Cependant, dans le cadre d'un régime dictatorial, les *alcaldes* étaient directement désignés par le président Pinochet, et les décisions qu'ils prenaient n'étaient pas soumises aux votes de la communauté⁶⁸.

Dans le secteur privé, en plus des subventions étatiques, les propriétaires des établissements privés subventionnés de l'éducation secondaire avaient le droit d'exiger un certain montant de frais de scolarité mensuels aux parents de leurs élèves, ce qui leur permettait d'aller chercher des ressources financières supplémentaires auxquelles les municipalités n'avaient pas accès (surtout dans le cas des municipalités pauvres); 35% de ce montant serait toutefois déduit de la subvention étatique qu'ils recevraient⁶⁹. De plus, les normes que les propriétaires d'établissements scolaires privés subventionnés, les *sostenedores*, devaient respecter pour recevoir une subvention du gouvernement furent tempérées. En effet, le décret 8.144 – qui réforma le système de subventions de l'État – affirmait que pour recevoir une subvention, les *sostenedores* devaient respecter au minimum les programmes éducatifs du ministère (mais avaient le droit d'y apporter des changements), respecter les conditions de capacité, de santé et de sécurité des établissements scolaires, et avoir des professeurs compétents⁷⁰. Par contre, avant 1973, la loi insistait sur l'importance que l'établissement scolaire n'existe pas à des fins lucratives, une notion complètement absente du décret 8.144. Le principal objectif du régime militaire par la mise en place de ces

⁶⁶ Ministerio de Hacienda. *Traspaso de servicios públicos a las municipalidades. Manual de consulta*. Santiago, Ministerio de Hacienda: Dirección de presupuesto, 1980, p. 45.

⁶⁷ Ministerio del Interior. *Decreto con Fuerza de Ley 1-3.063. Reglamenta aplicación inciso segundo del artículo 38 del DL no. 3.063 de 1979. Última versión*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 31 de diciembre de 1981, p.4.

⁶⁸ Cristián Cox, *op. cit.*, p. 25.

⁶⁹ Ministerio de Educación. *Decreto 8.144. Reglamenta Decreto Ley no. 3.476, de 1980, sobre subvenciones a establecimientos particulares gratuitos de enseñanza. Texto original*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 4 de noviembre de 1980, p. 4.

⁷⁰ Ministerio de Educación. *Decreto 8.144. Reglamenta Decreto Ley no. 3.476, de 1980, sobre subvenciones a establecimientos particulares gratuitos de enseñanza. Texto original*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 4 de noviembre de 1980, p. 3.

politiques éducatives fut d'encourager la création d'écoles privées; cet objectif se concrétisa, puisque les écoles privées subventionnées – qui formaient une minorité du réseau scolaire avant 1973 – augmentèrent en nombre durant les années 1980. En effet, en 1980, dans l'éducation primaire et secondaire, 72% des écoles faisaient partie du réseau public, 18% appartenaient au privé subventionné, et 5% étaient des écoles privées sans subventions⁷¹. En 1985, 64,5% des écoles appartenaient au public, alors que la proportion du privé subventionné avait grimpé à 28% du réseau, et que celle du privé non subventionné avait légèrement augmenté à 7,5% du réseau scolaire⁷².

En plus d'être une application directe du principe de subsidiarité étatique, la municipalisation et la réforme des subventions voulaient permettre aux parents d'avoir le plus grand choix d'écoles pour leurs enfants⁷³. Le régime militaire, inspiré par ses conseillers néolibéraux, imaginait que les parents choisiraient naturellement les meilleures écoles pour leurs enfants, et qu'en créant une compétition au sein du réseau scolaire entre les différents types d'écoles, il ne resterait que les établissements d'une très bonne qualité. Pour ce faire, les parents devaient toutefois être bien informés sur la performance des diverses écoles. Le gouvernement militaire créa donc en 1982 un outil d'évaluation du rendement et de la performance des établissements scolaires – en fonction des notes de leurs élèves –, le Programme d'évaluation du rendement scolaire (PER), qui fut remplacé par le Système d'information et de médiation de la qualité de l'éducation (SIMCE) en 1988⁷⁴.

En ce qui concerne l'évolution des dépenses publiques sous cette deuxième phase de la dictature, bien que les réformes expliquées précédemment avaient entre autres pour but de diminuer les dépenses étatiques, ces dernières augmentèrent dans le secteur de l'éducation entre 1980 et 1982, principalement à cause des coûts engendrés par la municipalisation⁷⁵.

⁷¹ Marcial Maldonado, *op.cit.*, p. 10.

⁷² MINEDUC. *Estadísticas educacionales, 1985*. Santiago, Superintendencia del MINEDUC, 1985, p. 1.

⁷³ Varun Gauri, *op.cit.*, p. 21.

⁷⁴ Cristián Cox, *op.cit.*, p. 29.

⁷⁵ En effet, le gouvernement militaire payait une allocation financière aux municipalités acceptant de prendre en charge les services d'éducation et de la santé. Il payait aussi une indemnisation aux professeurs du réseau public affectés par la municipalisation. Après la crise économique de 1982-1983, toutes les municipalités furent obligées de prendre en charge ces services, et les allocations financières municipales et les indemnisations aux professeurs furent abolies.

Elles passèrent de 136 967 millions en 1980 à 148 513 millions en 1982 (en pesos de 1986)⁷⁶. Cependant, cette augmentation fut de courte durée, étant donné la crise économique de 1982-1983 qui affecta de manière importante l'économie chilienne (voir tableau 2.1, page 75)⁷⁷.

Il faut comprendre que tous ces changements en éducation – additionnés aux réformes dans les autres secteurs sociaux – furent effectués parce que l'objectif de la dictature de Pinochet était de créer un « nouveau Chili », où les libertés individuelles de l'être humain seraient supérieures à celles de l'État et conjuguées à la liberté économique et politique⁷⁸. Ce fut d'ailleurs dans cette visée qu'il produisit une nouvelle constitution en 1980; dans le secteur de l'éducation, il y inscrivit la protection de la « liberté d'enseignement », soit le droit fondamental « d'ouvrir, d'organiser et de maintenir des établissements éducatifs, sans propagande politique et sans encourager une tendance vers un parti quelconque »⁷⁹.

Ces transformations dans l'éducation chilienne s'inscrivirent également dans le contexte mondial des années 1980 marqué par le conservatisme politique et le néolibéralisme économique, tel qu'en témoignèrent les élections de Margaret Thatcher en Grande-Bretagne, Ronald Reagan aux États-Unis, et à un plus faible degré, Brian Mulroney au Canada. En ce sens, à l'instar du Chili plusieurs pays adoptèrent au cours des années 1980 des politiques soumettant l'éducation à une logique marchande⁸⁰. La différence fut toutefois que dans le cas du Chili, la nature dictatoriale du régime politique au pouvoir permit d'effectuer ces réformes éducatives d'une manière extrême et rapide.

Le nombre d'élèves au secondaire augmenta malgré tout durant les années 1980, passant de 371 626 inscriptions en 1980 à 539 150 en 1985⁸¹. Le taux d'analphabétisme chez la population de plus de 15 ans diminua conséquemment de manière constante entre 1970 et

⁷⁶ Cristián Cox et Cecilia Jara, *op.cit.*, p. 7. Ces montants équivalent approximativement, en dollars américains, à des dépenses publiques de 710 millions en 1980 et de 770 millions en 1982 (en dollars US de 1986 et selon le taux de change annuel moyen de cette même année).

⁷⁷ Cristián Cox, *op.cit.*, p. 31. Cette crise économique fut connue sous le nom de la « crise de la dette » et frappa plusieurs pays latino-américains (surtout le Mexique) à partir de 1981. Elle fut causée entre autres par la hausse des taux d'intérêt décrétée par le président américain Ronald Reagan et par la baisse de matières premières suite au deuxième choc pétrolier.

⁷⁸ Augusto Pinochet, *Visión futura de Chile*. Santiago, División Nacional de comunicación social, 1979, p. 24.

⁷⁹ Ministerio del Interior. *Decreto 1.150. Texto de la Constitución política de la Republica de Chile. Versión única*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 24 de octubre de 1980, p. 8.

⁸⁰ Béatrice Mabilon-Bonfils et Laurent Saadoun, *Sociologie politique de l'école*. Paris, PUF, 2001, p. 127.

⁸¹ Cristián Cox et Cecilia Jara, *op. cit.*, p. 4.

1990; en 1970, il était de 11%, il diminua en 1980 à 8,5%⁸², et atteignit 5,6% en 1987. Cette augmentation de la fréquentation scolaire prouve que les réformes éducatives de la dictature ne restreignirent pas l'accès à l'éducation secondaire. Par contre, elles diminuèrent l'égalité des chances en restreignant l'égalité d'accès à une éducation secondaire de qualité pour tous, laquelle variait désormais en fonction du portefeuille financier des familles :

Tous les indicateurs des années 1980 suggèrent un renforcement de la sélection sociale par l'enseignement massifié. Ce n'est donc pas tant l'inégalité des chances d'accès à l'école qui est là en cause que l'inégalité des résultats et des parcours scolaires selon l'origine sociale des élèves.⁸³

2.2.2 – Une importante détérioration des conditions de travail des enseignants

Les transformations du secteur de l'éducation effectuées entre 1979 et 1987 eurent de grandes répercussions sur la situation de travail des professeurs. Pratiquement toutes les composantes de leurs conditions de travail – leur salaire, leurs avantages sociaux, leur accès au perfectionnement, la supervision à laquelle ils étaient soumis, leurs relations interpersonnelles, les ressources et le type d'élèves de leur lieu de travail, leur horaire de travail et la reconnaissance envers leur travail – subirent une métamorphose durant ces années, ce qui témoigne de l'ampleur et de la portée de ces réformes.

Le premier – et principal – impact de la municipalisation sur les professeurs fut la diminution de leurs salaires. Avec cette politique éducative, les enseignants du public changèrent d'employeurs, passant de l'État aux municipalités. Toutefois, ils ne devinrent pas des fonctionnaires municipaux pour autant; ils furent désormais soumis à la même législation que les professeurs du privé, exprimée dans le *Plan Laboral*, une version réformée du Code du travail chilien en 1978⁸⁴. Ainsi, les politiques de l'*Estatuto Administrativo* de 1960 et de la *Carrera Docente* de 1978 ne régissaient plus leurs conditions de travail. En étant considérés comme des travailleurs du privé, les enseignants du réseau public municipal négociaient à

⁸² Ernesto Schiefelbein, « Estrategias para la alfabetización », *Revista de educación*, no. 78, 1980, p. 38.

⁸³ Béatrice Mabilon-Bonfils et Laurent Saadoun, *op.cit.*, p. 127

⁸⁴ Larissa Lomnitz et Ana Melnick, *op.cit.*, p. 39.

présent leurs conditions de travail avec leurs employeurs, de manière individuelle⁸⁵. Le ministre de l'éducation Alfredo Prieto Bafalluy justifia cette nouvelle situation professorale par une volonté de rendre égaux tous les professeurs devant la loi :

Un problème complexe qu'il fallait solutionner était la condition juridique des professeurs qui travaillaient sous la dépendance municipale. On a décidé qu'ils seraient soumis à la même législation que ceux du secteur privé. En effet, si le système municipal est en compétition avec le privé, les professeurs sont égaux dans tous les systèmes, il est normal qu'ils soient soumis à la même législation.⁸⁶

Selon l'État, un autre avantage résidant dans la municipalisation était que les professeurs pourraient désormais choisir la municipalité pour laquelle ils souhaitaient travailler, en fonction des conditions de travail qu'elle offrait⁸⁷. De plus, le nouveau système de subventions mis en place par le gouvernement permettrait d'améliorer directement les salaires des enseignants, en augmentant simplement le montant de la subvention versée pour chaque élève présent.

Or, du côté des professeurs, la situation fut beaucoup moins optimiste. Comme le salaire des enseignants dépendait désormais en partie des ressources financières municipales, il en résulta que les municipalités aisées octroyaient de meilleurs revenus que les municipalités démunies⁸⁸. Il se produisit de cette manière une grande hétérogénéité dans les salaires enseignants. Or, les municipalités riches formaient une minorité au Chili; le salaire des professeurs diminua donc de manière globale entre 1981 et 1990. Bien que l'État versa une indemnisation aux enseignants affectés par la municipalisation, le salaire enseignant moyen diminua de 15% entre 1981 et 1990, alors que le salaire moyen de l'ensemble des travailleurs chiliens diminua seulement de 3% durant la même période⁸⁹.

Plusieurs facteurs peuvent éclaircir cette distance entre la vision positive du régime militaire et la perception négative des enseignants faces à la municipalisation. Tout d'abord, pour l'État, la soumission de tous les professeurs au *Plan Laboral* constituait la meilleure

⁸⁵ Ministerio del Trabajo y de Previsión social. *Decreto Ley 2.758. Establece normas sobre negociación colectiva. Texto original*. Santiago, BCN, 6 de julio de 1979. La négociation collective était interdite dans les secteurs subventionnés par l'État, mais permise dans les secteurs privés (avec un minimum de 25 personnes). La grève était interdite dans tous les cas.

⁸⁶ Alfredo Prieto Bafalluy, *La modernización educacional*. Santiago, Universidad Católica de Chile, 1983, p. 83.

⁸⁷ Odette Magnet et Maria Eliana Castillo, « El reto de los alcaldes », *Hoy*, no. 190, 1981, p. 14.

⁸⁸ Entrevues réalisées avec C.I. (22 septembre 2011), I. P. (9 septembre 2011), M. R. (15 août 2011), G. B. (8 septembre 2011).

⁸⁹ Marcial Maldonado, *op.cit.*, p. 29.

possibilité d'améliorer la qualité de l'éducation et de l'enseignement, en y imposant une logique de compétition :

Le nouveau système permet que les professeurs d'une même école soient payés différents montants, de manière à ce que l'école puisse conserver ses meilleurs enseignants. Cela apporte une certaine concurrence entre les professeurs, qui doivent s'améliorer constamment pour obtenir un meilleur salaire⁹⁰.

En revanche, pour les professeurs interviewés, les normes du *Plan Laboral* et l'impossibilité de négocier leurs conditions de travail de manière collective leur causèrent une grande instabilité d'emploi et les soumièrent aux volontés des employeurs, qui les avantageaient rarement⁹¹. Dans cet ordre d'idées, parmi les professeurs de notre échantillon ayant travaillé dans le secteur public sous la dictature, seulement un ne perçut aucune différence dans son salaire suite à la municipalisation⁹²; tous les autres enseignants virent leurs revenus diminuer. Ensuite, la dérèglementation qui accompagna la municipalisation n'aida pas les rémunérations des professeurs. Si l'État affirmait qu'une simple hausse des subventions augmenterait le salaire enseignant, aucune règle n'obligeait en pratique la municipalité à consacrer cette augmentation de la subvention au revenu professoral, d'autant plus que les *alcaldes* pouvaient décider des priorités municipales⁹³. Enfin, la crise économique qu'affronta le Chili vers 1982-1983 nuisit à la situation des enseignants; les municipalités, aux prises avec des problèmes économiques et des baisses de subventions étatiques, commencèrent à diminuer les revenus et les heures de leurs professeurs, et en congédièrent parfois certains⁹⁴.

Évidemment, la municipalisation fut vécue seulement par les enseignants du public, mais la situation salariale des professeurs du privé subventionné et du privé non subventionné ne fut pas forcément plus rose. Avec la réforme de 1978 du Code du travail, ces derniers se retrouvèrent davantage subordonnés aux décisions de leurs employeurs qu'auparavant : « Je ne dirais pas que mon salaire fut meilleur au privé qu'au public. Cela dépendait de l'idéologie de l'école et des choix du directeur »⁹⁵. À l'instar de leurs collègues au public, ils furent également affectés par la crise économique. Malgré tous les changements qu'apporta la

⁹⁰ Alfredo Prieto, *op.cit.*, p. 84.

⁹¹ Entrevues réalisées avec I. P. (9 septembre 2011) et D.V. (7 octobre 2011).

⁹² Entrevue réalisée avec C. I., le 22 septembre 2011.

⁹³ Entrevues réalisées avec T. G. (13 septembre 2011) et M. T. (29 septembre 2011). Aucune hausse des subventions étatiques n'eut d'ailleurs lieu; le budget du gouvernement en éducation diminue continuellement entre 1983 et 1990.

⁹⁴ Cristián Bellei *et al.*, *op.cit.*, p. 284. Et entrevue réalisée avec H. R., 16 septembre 2011.

⁹⁵ Entrevue réalisée avec R. S., le 26 septembre 2011.

municipalisation, ce ne fut pas les professeurs du public qui possédèrent les salaires les plus faibles entre 1981 et 1987; selon Cristián Cox, spécialiste de l'éducation chilienne, les salaires les plus élevés se retrouvaient traditionnellement dans les écoles municipalisées ainsi que dans les écoles privées appartenant à l'Église, alors que les salaires les plus bas se retrouvaient dans les écoles privées subventionnées non associées à des organisations sans but lucratif⁹⁶. En effet, les établissements privés subventionnés aux fins lucratives, qui augmentèrent suite à la réforme des subventions du gouvernement, dépensaient moins par élève que les autres types d'écoles, afin d'augmenter leur rentabilité; cette faible dépense cachait très souvent des salaires enseignants plus bas que dans les autres écoles⁹⁷.

Tout comme leur salaire, avec la municipalisation, les bénéfices sociaux des professeurs furent désormais négociés de manière individuelle avec l'employeur, lorsqu'ils n'étaient pas définis par le *Plan Laboral*. Les enseignants perdirent de cette manière plusieurs avantages sociaux, auparavant assurés par l'*Estatuto Administrativo* (entre 1960 et 1978) et la *Carrera Docente* (entre 1978 et 1981). Les biennaux qui bonifiaient leur salaire aux deux ans disparurent, tout comme les vacances payées durant les deux mois estivaux sans cours⁹⁸. Les congés de maladie diminuèrent et la retraite automatique à 60 ans pour les femmes et à 65 ans pour les hommes fut supprimée, conséquences des « modernisations » gouvernementales entreprises dans le domaine de la santé et de la sécurité sociale⁹⁹. Chaque municipalité décidait du traitement qu'elle offrait à ses enseignants. Néanmoins, les professeurs conservèrent le droit à une indemnisation lorsque leurs fonctions prenaient fin, équivalente à un mois de salaire pour chaque année de travail, avec un maximum de 20 ans¹⁰⁰.

Cependant, le calcul des années d'ancienneté se modifia avec la municipalisation; en changeant d'employeurs (du national au municipal), les professeurs perdirent l'entièreté de leurs années d'ancienneté accumulées et repartirent à zéro¹⁰¹. De plus, bien qu'elles faisaient toutes partie du réseau scolaire public, chaque municipalité était désormais considérée

⁹⁶ Cristián Cox, *op.cit.*, p. 28.

⁹⁷ Marcial Maldonado, *op.cit.*, p. 20.

⁹⁸ Ana María Cerda *et al.*, *op.cit.*, p. 90.

⁹⁹ Entrevues réalisées avec E. A. (28 septembre 2011) et T. G. (13 septembre 2011).

¹⁰⁰ Cristián Bellei *et al.*, *op.cit.*, p. 282.

¹⁰¹ Patricio Rojas Ramos, *op.cit.*, p. 12.

comme un employeur différent. En ce sens, si un professeur changeait de municipalité durant sa carrière, il devait négocier à nouveau ses conditions d'emploi, et ses années de travail accumulées dans les autres municipalités ne comptaient pas¹⁰². Auparavant, les enseignants pouvaient enseigner dans diverses écoles du réseau public sans perdre leurs années d'expérience accumulées, puisqu'elles appartenaient toutes au même employeur : le MINEDUC. Le montant des indemnités versées aux enseignants diminua donc de manière générale, car leurs années de travail étaient réévaluées à la baisse. Une professeure interviewée perdit même son ancienneté en demeurant dans la même école :

Avec la municipalisation, la dictature sépara entre 1981 et 1990 les grandes municipalités de la région métropolitaine en plus petites municipalités. Lorsque j'ai commencé à travailler au Lycée no. 7 pour filles, je faisais partie de la municipalité de Santiago. Vers 1988, cette municipalité fut séparée en deux petites municipalités, Recoleta et Independencia. Je me retrouvai donc à travailler pour la municipalité de Recoleta, et de cette manière, je perdais tous mes bénéfices et mes années d'ancienneté accumulées avec l'ancienne municipalité de Santiago, même si je travaillais toujours dans la même école.¹⁰³

Ainsi, la municipalisation fit perdre la stabilité d'emploi dont bénéficiaient auparavant les enseignants du réseau public. Dans le cas des professeurs du privé, la situation n'était pas forcément meilleure, mais comme ils n'avaient jamais profité des avantages sociaux assurés par l'*Estatuto Administrativo* et la *Carrera Docente*, le choc fut moins radical. Cette perte de bénéfices peut s'expliquer entre autres par le projet économique de la dictature, dont un des objectifs était une réduction des dépenses publiques et de la taille de l'État. La suppression des avantages sociaux enseignants permit au régime militaire de réduire les dépenses étatiques, objectif qui fut globalement atteint, tel qu'en témoigne l'évolution des dépenses publiques en éducation au cours des années 1980 :

¹⁰² Entrevues réalisées avec M. T. (29 septembre 2011), T. D. (8 septembre 2011), D. V. (7 octobre 2011), et M. F. (4 sept. 2011)

¹⁰³ Entrevue réalisée avec M. T., le 29 septembre 2011.

Tableau 2.1
Évolution des dépenses étatiques en éducation, tous niveaux confondus, 1981-1990¹⁰⁴

Années	Total (en milliers de pesos chiliens de 1990)	Total (en milliers de dollars américains de 1990)
1981	263 208 169	863 261
1982	304 789 383	999 637
1983	241 928 840	793 469
1984	253 952 445	832 904
1985	248 374 184	814 608
1986	242 132 713	794 138
1987	226 415 090	742 588
1988	220 950 050	724 663
1989	203 256 351	666 632
1990	200 942 826	659 045

Comme nous venons de le voir, la municipalisation eut comme impact d'introduire une grande diversité de traitements envers les professeurs du réseau public, autant au niveau de leur salaire que de leurs avantages sociaux. Dans cet ordre d'idées, il est possible que le régime militaire ait voulu favoriser de cette manière une certaine division au sein des enseignants, d'autant plus que la structure du système valorisait la compétition entre eux, comme l'exprima une professeure d'histoire : « Je crois que la dictature a effectué un travail important pour diviser les professeurs, en leur donnant des traitements qui profitaient à certains et qui nuisaient à d'autres »¹⁰⁵. Il put s'agir d'une manière d'empêcher que les enseignants ne se réorganisent en groupe, dans la perspective de les garder politiquement affaiblis et silencieux. Malgré tout, des cas d'entraide entre les enseignants continuèrent d'exister : « Ce fut peut-être parce que nous vivions sous une dictature, mais j'ai beaucoup travaillé en équipe sous le régime militaire. Les relations avec la direction étaient mauvaises, très verticales, mais entre professeurs, nous sentions que nous devons nous aider »¹⁰⁶.

Dans le même ordre d'idées, le régime militaire appliquait encore un contrôle sur les enseignants entre 1979 et 1987. Si la répression s'exprima surtout durant les premières

¹⁰⁴ Tableau tiré de: Superintendencia de Educación. *Compendio de información estadística, 1990*. MINEDUC, Santiago, 1990, p. 107. Tel que mentionné précédemment, l'augmentation qui s'observe entre 1981 et 1982 peut s'expliquer par l'indemnisation que l'État payait aux professeurs transférés jusqu'en 1982. La légère augmentation en 1984 peut quant à elle être interprétée comme une timide réponse du gouvernement face aux protestations publiques qui commencèrent en 1983, ce qui sera abordé plus en profondeur dans la troisième partie de ce chapitre.

¹⁰⁵ Entrevue réalisée avec A. R., le 6 septembre 2011.

¹⁰⁶ Entrevue réalisée avec S. C., le 26 septembre 2011.

années de la dictature militaire, le contrôle qui s'affirma en éducation secondaire durant les années 1980 concerna davantage les matières enseignées et la pédagogie. En 1982, le gouvernement militaire émit de nouveaux programmes éducatifs et une réorganisation des heures de cours pour chaque matière de l'enseignement secondaire¹⁰⁷. L'accent y était mis sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie, afin que les élèves apprennent les valeurs et les traditions nationales, et développent un sentiment de patriotisme chilien. Si cet objectif ne soulevait pas la controverse sur papier, les expériences des professeurs de notre échantillon furent cependant très marquées par le sceau de la censure. Selon une professeure interviewée, enseigner l'histoire durant la dictature était « comme marcher sur des œufs »; beaucoup de thématiques furent censurées, comme l'existence de l'URSS, la Révolution française, et le fonctionnement des systèmes économiques communistes¹⁰⁸. En musique, l'enseignement de la flûte de pan fut interdit, car il s'agissait d'un instrument caractéristique de groupes musicaux de gauche comme Inti-Illimani ou Quilapayún¹⁰⁹.

Une autre conséquence de ces changements pédagogiques concerna directement les professeurs de français. En 1985, les écoles secondaires purent décider s'ils voulaient donner des cours de français ou d'anglais, alors que les deux matières étaient auparavant obligatoires. Étant donné les ressources économiques limitées des établissements scolaires, la plupart optèrent pour l'enseignement d'une seule matière, en l'occurrence l'anglais, ce qui limita les possibilités d'emploi pour les enseignants de français¹¹⁰. Il faut comprendre que le contenu des nouveaux cursus scolaires relevait directement de la nature militaire du gouvernement, fortement axée sur le patriotisme et la tradition, et qu'ils étaient conçus dans le but d'inculquer une nouvelle mentalité à la jeunesse chilienne, où l'amour et le respect de son pays étaient centraux¹¹¹. En revanche, pour les enseignants, la censure rendait leur travail difficile et délicat, et la perception du gouvernement militaire ne correspondait pas à leur perception de l'enseignement de l'histoire.

¹⁰⁷ Ministerio de Educación. *Decreto 300 Exento. Aprueba planes y programas para la educación media humanístico-científica. Texto original*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 22 de enero de 1982, p. 1.

¹⁰⁸ Entrevue réalisée avec T. G., le 13 septembre 2011.

¹⁰⁹ Entrevue avec L. C., le 24 septembre 2011.

¹¹⁰ Entrevue réalisée avec M. T., le 29 septembre 2011.

¹¹¹ Ministerio de Educación. *Decreto 300 Exento. Aprueba planes y programas para la educación media humanístico-científica. Texto original*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 22 de enero de 1982, p. 16.

D'autres changements se remarquèrent également dans l'environnement de travail des professeurs. Iván Núñez, spécialiste de l'histoire de l'éducation chilienne, souligne notamment que plusieurs professeurs du réseau public durent donner leurs cours avec moins de matériel didactique – ce qui augmenta la difficulté de leur travail – étant donné qu'une majorité de municipalités se retrouva avec un manque de ressources suite à la municipalisation et aux diminutions des subventions découlant de la crise économique de 1982-1983¹¹². Dans le secteur du privé subventionné et du privé non subventionné, la situation dépendait de la nature et de la mentalité du *sostenedor*; certains propriétaires ne mettaient que le minimum d'argent nécessaire pour faire fonctionner l'établissement (dans le but de réaliser davantage de profits) alors que d'autres investissaient dans les formations de leurs professeurs afin d'offrir un meilleur enseignement et d'attirer davantage d'élèves. Ce fut le cas notamment pour une professeure de notre échantillon qui enseigna dans le municipal et dans un collège privé subventionné appartenant à une communauté religieuse : « Les ressources du collège privé étaient très bonnes. Il y avait de bonnes infrastructures; tu pouvais donner un cours avec un rétroprojecteur, présenter un film, etc. C'était beaucoup mieux que dans le municipal »¹¹³. Tel que mentionné précédemment, les écoles privées subventionnées avaient légalement le droit de charger des frais de scolarité en plus des subventions reçues, ce qui leur permettait d'aller chercher du financement supplémentaire. Par ailleurs, dans tous les types d'établissements, le nombre d'élèves maximal par classe passa de 30 à 45 élèves suite à la municipalisation, ce qui permit à plusieurs écoles, autant au public qu'au privé, d'embaucher moins de professeurs pour réduire leurs dépenses¹¹⁴. Toutefois, ce nombre supérieur d'élèves par classe nuit à la qualité de travail des enseignants et à la qualité de l'enseignement.

Éventuellement, comme il manquait de ressources dans le réseau public, il se produisit un exode d'élèves – provenant des classes moyennes ou aisées – du public vers le privé subventionné et non subventionné. Entre 1980 et 1983, les inscriptions dans les écoles secondaires privées (avec et sans subventions) augmentèrent de 7%, alors que celles des écoles publiques municipales diminuèrent également au même moment de 7%. Les élèves

¹¹² Entrevue réalisée avec Iván Núñez, le 1^{er} septembre 2011.

¹¹³ Entrevue réalisée avec T. G., le 13 septembre 2011.

¹¹⁴ « Magisterio: Nulas Las Calificaciones. », *El Mercurio*, 1 de febrero de 1980, p. A-1 et A-12.

demeurant dans le réseau public furent en général ceux des familles populaires ou de la basse classe moyenne qui n'avaient pas les moyens de payer davantage pour l'éducation¹¹⁵. Étant donné que le coût des études universitaires avait explosé suite aux réformes de la dictature dans le secteur de l'éducation supérieure, ces élèves provenant de familles financièrement limitées souffraient souvent d'une démotivation par rapport à leurs études secondaires, car leurs familles n'avaient pas les moyens de leur payer une éducation post-secondaire¹¹⁶. La qualité de l'enseignement diminua de cette manière dans le public, fautes de ressources et d'élèves motivés, et plusieurs écoles municipales affichèrent de bas pointages au PER et au SIMCE. Pendant ce temps, les écoles privées subventionnées et non subventionnées reçurent davantage d'élèves, ce qui leur procura davantage de financement. Les élèves qu'ils reçurent furent généralement plus motivés, car ils provenaient de familles ayant les moyens de leur payer des études universitaires. Avec plus de ressources et plus d'élèves motivés, ils obtinrent des pointages plus hauts au PER et au SIMCE, d'autant plus qu'ils avaient le droit de sélectionner leurs élèves par des examens d'entrée¹¹⁷. Un cercle vicieux se créa ainsi; comme les écoles privées affichaient des meilleurs pointages au PER et au SIMCE, de plus en plus de parents – qui souhaitaient souvent favoriser l'entrée de leurs enfants à l'Université – inscrivaient ces derniers au privé, quitte à effectuer d'énormes sacrifices ou à s'endetter s'ils n'avaient pas dans l'immédiat les moyens financiers adéquats.

Du côté des enseignants, il devenait très difficile de travailler dans le municipal avec une telle dégradation du réseau public :

Avec la municipalisation, le lycée de Puente Alto commença à recevoir surtout des enfants de quartiers populaires. C'est bien de travailler avec ces jeunes, mais il faut avoir les ressources. Et comme nous ne les avons pas, il fallait toujours baisser et baisser davantage le niveau des cours, jusqu'à n'enseigner que le strict minimum. En plus, les enfants arrivaient à l'école avec des problèmes que tu ne pouvais pas résoudre, comme des problèmes de drogues ou de violences familiales.¹¹⁸

Conséquemment, plusieurs professeurs s'exilèrent eux aussi vers le privé. Parmi notre échantillon, entre 1981 et 1987, 3 enseignants allèrent travailler dans le privé tout en

¹¹⁵ À l'exception de ceux qui fréquentaient les quelques écoles publiques emblématiques qui existaient depuis très longtemps au pays et qui avaient toujours bénéficié d'une excellente réputation, comme l'*Instituto Nacional*. Source : entrevue réalisée avec L. V., le 29 septembre 2011.

¹¹⁶ Entrevues réalisées avec L. V. (29 septembre 2011), G. K. (7 septembre 2011) et T. G. (13 septembre 2011).

¹¹⁷ Marcial Maldonado, *op.cit.*, p. 21.

¹¹⁸ Entrevue réalisée avec T. G., 13 septembre 2011.

conservant leur emploi au public, et 4 quittèrent leur emploi au public pour se déplacer au privé. 3 se retrouvèrent dans le réseau du privé subventionné, et 4 dans le privé non subventionné. Cependant, il serait erroné de croire que le facteur qui motiva l'exode de ces enseignants vers le privé fut un meilleur salaire; ce fut plutôt pour des raisons de ressources supplémentaires et de type d'étudiants – des facteurs qui influèrent sur la difficulté de l'exercice de leur travail – qu'ils se déplacèrent vers le privé. Cet exemple réitère que la qualité de travail d'un enseignant est loin de se limiter au montant de la rémunération.

Il faut comprendre que cet exode des étudiants et des professeurs vers le privé correspondait à l'objectif initial de la dictature et des *Chicago Boys* en soumettant l'éducation aux principes du néolibéralisme : une privatisation maximale de l'éducation, qui se terminerait par une disparition presque complète du réseau public. En 1988, Gerardo Jofré, conseiller du ministre des finances, affirmait en ce sens que l'éducation privée présentait l'avantage de s'autofinancer et de tirer la meilleure utilisation des ressources, et que l'éducation municipale devait être de qualité inférieure à celle du privé, puisque la situation inverse serait injuste envers les parents qui étaient prêts à dépenser davantage pour l'éducation de leurs enfants¹¹⁹. Cependant, en réalité, l'introduction de mécanismes de marché dans le fonctionnement de l'éducation produisit une grande segmentation des classes sociales dans le réseau scolaire; le milieu socioéconomique de chaque élève jouait beaucoup plus qu'auparavant sur son accès à l'éducation, et par extension, sur son futur; ce fut d'ailleurs la principale critique des enseignants interviewés envers les réformes éducatives de la dictature, soit la création d'inégalités inhérentes à la structure du système d'éducation¹²⁰.

La municipalisation occasionna aussi des changements dans l'horaire de travail de certains professeurs. Certes, le maximum d'heures décrétées en 1978 ne fut pas modifié, mais l'exode des élèves du public vers le privé, tel que décrit précédemment, causa une baisse d'heures de travail hebdomadaires chez les enseignants du réseau public, surtout après la crise économique de 1982-1983. En effet, comme les dépenses publiques et les subventions

¹¹⁹ Marco Kremerman, *op.cit.*, p. 16.

¹²⁰ Entrevues réalisées avec M. F. (4 septembre 2011), M. R. (15 août 2011), J. C. (12 septembre 2011), L. V. (29 septembre 2011), J. O. (15 septembre 2011), H. R. (16 septembre 2011), G. K. (7 septembre 2011), G. B. (8 septembre 2011), A. R. (6 septembre 2011), T. G. (13 septembre 2011), M. T. (29 septembre 2011), S. C. (26 septembre 2011), L.C. (24 septembre 2011).

étatiques diminuèrent, des établissements se retrouvèrent à effectuer des demi-journées de cours, faute de moyens financiers¹²¹. Des professeurs virent alors leurs heures de travail hebdomadaires diminuer, et durent travailler dans plusieurs établissements pour avoir une semaine de travail à temps complet; ce fut le cas notamment pour 6 témoins interviewés¹²². Ainsi, une conséquence additionnelle de la municipalisation fut que le phénomène des « professeurs-taxis » qui existait avant 1973 s'aggrava avec la nouvelle structure de l'éducation secondaire – un phénomène qui se répéta aussi chez les professeurs universitaires.

L'accès au perfectionnement se modifia également entre 1979 et 1987. Comme les gouvernements démocratiques intérieurs, le régime militaire fit la promotion du perfectionnement enseignant. En 1980, Pinochet annonça la création de 50 bourses de perfectionnement universitaire pour les professeurs¹²³. La création de bourses de perfectionnement répondait toutefois à une nouvelle caractéristique du CPEIP; les cours y étaient désormais payants¹²⁴. Les cours offerts par les Universités devinrent quant à eux extrêmement chers; en 1981, la dictature avait lancé un projet de réforme dans l'éducation supérieure, ayant comme but l'autofinancement des universités¹²⁵. En conséquence, les frais de scolarité y augmentèrent en flèche. Cette situation eut une incidence directe sur les possibilités réelles de perfectionnement des enseignants : « Se perfectionner devint quasi impossible durant la dictature, parce que les universités étaient beaucoup trop chères. Ma génération perdit toutes les possibilités de se développer professionnellement »¹²⁶.

Avec ces pertes de salaires, d'avantages sociaux, d'heures de travail, et de qualité de l'environnement de travail, le sentiment de reconnaissance que dégageaient les enseignants de leur profession diminua grandement : « Les professeurs sont passés de professionnels à marginaux. Ils ont perdu leur position particulière dans la société »¹²⁷. Cette diminution de la reconnaissance publique envers les enseignants entraîna chez certains professeurs une

¹²¹ Varun Gauri, *op.cit.*, p. 40.

¹²² Entrevues réalisées avec M. F. (4 septembre 2011), T. G. (13 septembre 2011), E. M. (21 septembre 2011), J. C. (12 septembre 2011), C. I. (22 septembre 2011), E. A. (28 septembre 2011).

¹²³ Augusto Pinochet Ugarte. *Mensaje presidencial: 11 de septiembre 1979 – 11 de septiembre 1980. El presidente de la Republica informa al país*. Santiago, [s.n.], 1980, p. 110.

¹²⁴ Larissa Lomnitz et Ana Melnick, *op.cit.*, p. 147.

¹²⁵ Pamela Constable et Arturo Valenzuela, *op.cit.*, p. 256.

¹²⁶ Entrevue réalisée avec H. R., le 16 septembre 2011.

¹²⁷ Entrevue réalisée avec G. B., le 8 septembre 2011.

démotivation par rapport à leur travail, particulièrement exigeant pour ce qu'ils recevaient en retour. Face à un gouvernement qui privilégiait et vantait les bienfaits de la privatisation et les méfaits des dépenses publiques, les professeurs sentirent que leur précédent rôle de serviteur public était relégué au second plan, ce qui en amena certains à perdre la passion pour leur travail¹²⁸. En revanche, sur la scène publique, au même moment où les conditions de travail des professeurs se détérioraient comme jamais auparavant, l'État militaire continuait de valoriser le travail des enseignants à travers ses discours officiels – d'une manière similaire à celle des gouvernements démocratiques antérieurs :

Je termine mon message avec une reconnaissance spéciale pour les professeurs, en leur rendant hommage. Vous tous travaillez et modelez le présent pour rendre fécond le futur. [...] Nous leur donnons à tous notre reconnaissance et le désir très fort que chaque année ils réalisent encore mieux cette tâche si importante qu'est la formation des enfants et des jeunes de notre patrie.¹²⁹

Somme toute, la municipalisation et la privatisation de l'éducation secondaire réalisées entre 1979 et 1987 résultèrent en une grande instabilité d'emploi pour les professeurs, à laquelle s'ajoutait le stress quotidien de travailler sous une dictature. Leur épanouissement professionnel diminua parce que leurs conditions de travail se dégradèrent, mais également parce que le nouveau système scolaire en correspondait pas à leur perception de ce que devrait être l'éducation.

2.3 – L'apparition des protestations publiques et la réponse de la dictature (1983-1990)

2.3.1 – L'ouverture d'espaces publics de contestation

Parallèlement à la phase de « modernisations » réalisées par la dictature militaire entre 1979 et 1987, une phase de protestations publiques se développa entre 1983 et 1990. Cette phase se caractérisa par l'ouverture d'espaces publics de contestation du régime; entre 1983 et 1986, une vingtaine de journées de manifestations générales eurent lieu à Santiago

¹²⁸ Varun Gauri, *op.cit.*, p. 37.

¹²⁹ « Ministro inauguró año escolar 1984 », *Revista de Educación*, no. 115 (1984), p. 5.

pour protester contre la dictature militaire, certaines d'une telle importance que la ville fut paralysée¹³⁰. L'apparition de ces manifestations et d'une opposition citoyenne organisée s'explique surtout par la misère sociale que causa la crise économique de 1982-1983, par la nature oppressive du régime et par le fait que le gouvernement continuait l'application d'une doctrine économique néolibérale – qui proscrivait les dépenses publiques – malgré l'appauvrissement constant de la population chilienne¹³¹. Elle permit de révéler la profondeur de l'insatisfaction des Chiliens face aux changements introduits dans les institutions de leur pays. Il ne faut toutefois pas croire que la répression typique de la dictature disparut le temps de ces protestations; des arrestations, des blessures et des affrontements avec la police caractérisaient généralement chaque manifestation¹³². À partir de 1985, face à une crise économique dont les effets perduraient et face à des protestations publiques qui ne démordaient pas, le gouvernement militaire adopta une version légèrement plus pragmatique du néolibéralisme, en admettant que des interventions étatiques pouvaient être nécessaires dans certains domaines pour en assurer le bon fonctionnement¹³³.

Cette nouvelle attitude se fit sentir entre autres dans le domaine de l'éducation. Le MINEDUC envoya des circulaires aux *alcades* et aux propriétaires d'établissements scolaires privés pour les informer sur la façon de gérer les écoles dans le cadre du nouveau système d'éducation¹³⁴. Ces documents mentionnaient une série de critères que les établissements privés devaient respecter, et obligeaient les *alcades* de mettre en place un règlement pour l'administration du personnel éducatif transféré.

2.3.2 – Les professeurs et le faux pragmatisme du régime militaire

Analysons maintenant quel fut l'impact de ce mouvement de contestation populaire et de la réponse gouvernementale sur les conditions de travail des enseignants, plus spécifiquement sur leur pouvoir politique et syndical, sur leur salaire et sur leur horaire.

¹³⁰ Simon Collier et William F. Sater, *A History of Chile, 1808-2002*. Cambridge, Cambridge University Press, 2004, p. 376.

¹³¹ Armando de Ramón, *Historia de Chile : desde la invasión incaica hasta nuestros días*. Santiago, Catalonia, 2003, p. 268.

¹³² Simon Collier et William Sater, *op.cit.*, p. 377.

¹³³ Varun Gauri, *op.cit.*, p. 84.

¹³⁴ Ana María Cerda et al., *op.cit.*, p. 98.

En premier lieu, les professeurs prirent part eux aussi à ce mouvement de contestation populaire. Des 22 enseignants interviewés, 19 participèrent à au moins une manifestation entre 1983 et 1990. Aucun de ces participants ne perdit son emploi suite à sa présence à une manifestation; en général, les directeurs d'écoles se préoccupaient uniquement de ce qui se passait entre les murs de leur établissement¹³⁵. 3 professeurs ne participèrent pas aux manifestations, souvent par crainte de la répression et de la violence du régime militaire : « Je n'ai pas participé aux manifestations durant la dictature. Je reconnais que j'étais très paniquée durant cette période. J'avais peur de perdre mon travail ou qu'il arrive quelque chose à mes fils et mon mari »¹³⁶. Face à ces protestations populaires, la réaction de la dictature fut de les présenter comme des actions dangereuses, voire terroristes, qui devaient être maîtrisées pour le maintien de la paix sociale :

Le plus dangereux est la renaissance d'organisations ayant des affiliations avec les communistes, qui souhaitent revivre l'Unité populaire, et qui réalisent une action de terrorisme et de violence à travers leurs manifestations. Pour les arrêter, on ne peut agir avec considération. Il faut la main dure, et avec la plus grande dureté possible!¹³⁷

L'État essaya de montrer les manifestants comme une menace à la démocratie, alors qu'au contraire, les participants manifestaient justement pour le retour d'un gouvernement démocratique. Cette distance entre les perceptions des deux groupes peut s'expliquer par des définitions différentes de ce que devait être la démocratie; pour le régime militaire, elle « ne se limitait pas au simple acte de voter, mais était beaucoup plus profonde puisque tous les corps intermédiaires de la société y participaient, assumant de cette manière un rôle véritable dans l'avenir de la Nation »¹³⁸, alors que pour les manifestants, elle répondait au modèle électoral connu avant 1973 et au respect des droits et libertés de la personne.

Par ailleurs, en ce qui concerne leur pouvoir politique, les professeurs commencèrent sous cette période à regagner une certaine présence sur la scène publique en tant qu'association professionnelle. Souvenons-nous que la dictature avait interdit le droit à la grève à l'ensemble des enseignants, et permit la formation de syndicats et la négociation

¹³⁵ Entrevue réalisée avec G. K., 7 septembre 2011.

¹³⁶ Entrevue réalisée avec M. T., 29 septembre 2011.

¹³⁷ Augusto Pinochet Ugarte. *Mensaje presidencial: 11 de septiembre 1986 – 11 de septiembre 1987. El presidente de la República informa al país*. Santiago, [s.n.], 1987, p. 5.

¹³⁸ *Ibid.*, p. 22.

collective uniquement dans les écoles privées non subventionnées¹³⁹. Toutefois, elle autorisa en 1980 la formation d'associations professionnelles, définies comme étant « des associations de personnes naturelles ou juridiques, rassemblées dans le but de protéger les fonctions qui leur sont communes, sans rôle politique ni social, comptant un minimum de 25 membres »¹⁴⁰. Grâce à cette ouverture dans la loi, les professeurs fondèrent en 1981 sous la bannière d'une association professionnelle l'Association générale d'éducateurs du Chili (AGECH), comme contrepoids au Collège des Professeurs qui était toujours contrôlé par le régime militaire¹⁴¹. 3 enseignants de notre échantillon participèrent d'ailleurs à la formation de cet organisme. À travers l'AGECH, les professeurs s'opposèrent aux réformes éducatives gouvernementales, dénoncèrent la privatisation de l'éducation, revendiquèrent la démocratisation du Collège des Professeurs, demandèrent de meilleures conditions de travail et l'obtention d'un statut professionnel, et manifestèrent pour le retour de la démocratie.

En guise de réponse, l'État continua quant à lui à affirmer la légitimité et l'importance du Collège des Professeurs. La direction du Collège des Professeurs, quant à elle, condamna les manifestations et défendit l'attitude du gouvernement, ce qui déplut à bon nombre de professeurs¹⁴². Cependant, en 1985, l'assassinat de Manuel Guerrero, dirigeant communiste de l'AGECH, dans le cadre de « l'Affaire des égorgés » (*Caso Degollados*) changea la tournure des événements¹⁴³. Un tollé de protestations et d'indignations afflua de la part des professeurs et d'une grande partie de la population chilienne, de telle sorte que le gouvernement militaire céda à la revendication principale de l'AGECH, et démocratisa le Collège des Professeurs en 1985. Les premières élections eurent lieu l'année suivante, et l'AGECH fut auto-dissoute, tels que ses membres l'avaient promis s'ils obtenaient la

¹³⁹ Ministerio del Trabajo y de Previsión social. *Decreto Ley 2.756. Establece normas sobre organización sindical. Texto original*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 3 de julio de 1979 et Ministerio del Trabajo y de Previsión social. *Decreto Ley 2.758. Establece normas sobre negociación colectiva. Texto original*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 6 de julio de 1979.

¹⁴⁰ Ministerio del Trabajo y de Previsión social. *Decreto Ley 2.757. Establece normas sobre asociaciones gremiales. Texto original*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 4 de julio de 1979.

¹⁴¹ Ana Maria Cerda et al., *op.cit.*, p. 174.

¹⁴² « Profesores desapruban », *Hoy*, no. 309 (1983), p. 14.

¹⁴³ Antonio Valencia, *op.cit.*, p. 1. « L'affaire des égorgés » réfère à l'assassinat de trois communistes en 1985, Manuel Guerrero dirigeant de l'AGECH, José Parada, sociologue marxiste, et Santiago Nattino, juriste proche de l'AGECH. Les trois hommes furent enlevés et assassinés par les Forces militaires chiliennes; leurs cadavres furent retrouvés égorgés près de l'aéroport de Santiago. La dictature essaya de passer l'assassinat comme un règlement de comptes entre marxistes. Cette réponse souleva l'indignation publique et une enquête fut mise sur pied – la seule ayant eu lieu sous la dictature. Le général Mendoza, commandant des *Carabineros*, se vit ensuite dans l'obligation de démissionner, tant les protestations publiques étaient fortes.

démocratisation du Collège¹⁴⁴. Néanmoins, selon Guillermo Scherping, actuel membre de l'exécutif national de la CUT – la principale centrale syndicale du pays –, la démocratisation de cet organisme permit aux professeurs de récupérer leur pouvoir en tant qu'association professionnelle, et non leur pouvoir syndical¹⁴⁵.

En deuxième lieu, en ce qui concerne les rémunérations enseignantes, de 1983 à 1990, les professeurs du public se mobilisèrent au sein de l'AGECH – et ensuite au sein du Collège des Professeurs démocratisé – pour exiger le paiement de l'indemnisation qui leur était due lorsqu'ils passèrent à l'emploi des municipalités. En effet, le gouvernement militaire avait décidé en 1981 par le décret-loi 3.551 qu'une indemnisation spéciale non imposable serait versée à tous les professeurs du réseau public transférés au municipal, en fonction de leur localisation sur l'échelle salariale et de leurs années d'ancienneté¹⁴⁶. Par contre, le paiement de cette indemnisation fut suspendu en 1983, étant donné les difficultés économiques résultant de la crise¹⁴⁷. Cette situation amena les professeurs à parler d'une *deuda histórica*, soit d'une « dette historique » que la dictature militaire leur devait, et qu'elle ne leur remboursa jamais¹⁴⁸. Au contraire, le gouvernement procéda même à des renvois massifs de professeurs en 1986, car selon lui, le nombre d'enseignants dépassait les besoins réels du système d'éducation, ce qui rendait inefficace le système de subventions éducatives :

Malgré la grande efficacité et nécessité de la décentralisation du système d'éducation, le système a maintenu une mauvaise répartition des ressources jusqu'en 1986. Il y avait entre autres trop de personnel, ce qui veut dire que des ressources qui auraient pu être dirigées vers les élèves étaient utilisées pour payer les salaires d'enseignants dispensables. En effet, la présence de trop de professeurs dans le système faisait en sorte que la subvention éducative n'était pas suffisante pour combler les besoins des écoles.¹⁴⁹

Selon l'État, il fallait donc rationaliser la quantité d'enseignants pour économiser des ressources financières en éducation, ce qui permettrait d'ailleurs d'augmenter de manière

¹⁴⁴ Entrevue réalisée avec Jorge Abedrapo, le 20 septembre 2011.

¹⁴⁵ Entrevue réalisée avec Guillermo Scherping, le 5 octobre 2011.

¹⁴⁶ Ministerio de Hacienda. *Decreto Ley 3.551. Fija normas sobre remuneraciones y sobre personal para el sector público*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2 de enero de 1981, p. 11.

¹⁴⁷ Sergio Gaete Rojas, « Discurso del Ministro de Educación: Inauguración del año escolar 1987 », *Revista de Educación*, no. 145 (1987) p. 7.

¹⁴⁸ Notons d'ailleurs que cette « dette historique » reste encore à ce jour non remboursée aux professeurs. La question de la *deuda histórica* sera également abordée dans le prochain et dernier chapitre. Source : entrevues réalisées avec M. F. (4 septembre 2011), G. K. (7 septembre 2011), M. T. (29 septembre 2011), R. S. (26 septembre 2011), G. S. (5 octobre 2011).

¹⁴⁹ Augusto Pinochet Ugarte. *Mensaje presidencial: 11 de septiembre 1986 – 11 de septiembre 1987. El presidente de la República informa al país*. Santiago, [s.n.], 1987, p. 188.

importante les salaires du reste des professeurs. Ce ne fut toutefois pas ce qui se produisit en pratique; des réajustements salariaux importants n'eurent pas lieu, et bien qu'aucun des témoins que nous avons interviewés ne perdit son emploi entre 1986 et 1990, le nombre d'enseignants mis à pied durant ces années fut évalué à 6 000 par le gouvernement, soit 5% du professorat¹⁵⁰. Si le paiement de l'indemnisation concernait uniquement les enseignants du réseau public, il est à noter que ces mises à pied touchèrent à la fois les enseignants municipaux et les enseignants du privé subventionné, soit ceux dont le revenu était directement lié aux subventions étatiques.

Par ailleurs, entre 1983 et 1990, l'AGECH et le Collège des Professeurs démocratisé manifestèrent également pour que les enseignants du public récupèrent un statut professionnel protégé par la loi. En 1987, le gouvernement militaire promulgua la loi 18.602 conférant un statut particulier aux enseignants du public, soit ceux ayant subi la municipalisation, qui fut connu sous le nom de *l'Estatuto docente*.¹⁵¹ Selon le gouvernement militaire, cette loi donnait un statut spécial aux enseignants et permettait de vraiment dignifier la carrière enseignante¹⁵². Or, il fut clairement indiqué sur papier que « les relations entre employeurs et professeurs seraient établies par le DL 2.200 dans tout ce qui n'est pas abordé par la loi 18.602 »¹⁵³. En ce sens, *l'Estatuto Docente* ne créa pas réellement un statut spécifique pour les enseignants municipaux, mais agissait plus en tant que complément du *Plan Laboral* défini dans le décret-loi 2.200 de 1978. Dans cette optique, les salaires des enseignants au public demeurèrent inchangés. Certains pourraient croire que la situation économique ne se prêtait pas à une augmentation des rémunérations professorales; cependant, à partir de 1985, la croissance économique afficha un taux positif de 6% par année, mais les dépenses publiques en éducation continuèrent à diminuer¹⁵⁴. Ces données révèlent une certaine réticence de la part de l'État face à l'augmentation des dépenses publiques, caractéristique de la mentalité économique néolibérale.

¹⁵⁰ Sergio Gaete Rojas, « Discurso del Ministro de Educación: Inauguración del años escolar 1987 », *Revista de Educacion*, no. 145 (1987), p. 7.

¹⁵¹ Ministerio de Educación. *Ley 18.602. Normas especiales para personal docente que indica. Texto original*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 23 de febrero de 1987, p. 1

¹⁵² Augusto Pinochet Ugarte. *Mensaje presidencial: 11 de septiembre 1986 – 11 de septiembre 1987. El presidente de la Republica informa al país*. Santiago, [s.n.], 1987, p. 187.

¹⁵³ Ministerio de Educación. *Ley 18.602. Normas especiales para personal docente que indica. Texto original*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 23 de febrero de 1987, p. 1.

¹⁵⁴ Cristián Cox, *op.cit.*, p. 31.

En dernier lieu, l'*Estatuto Docente* énonça également de nouvelles normes concernant l'horaire des enseignants. Il fixa le nombre d'heures hebdomadaires maximales à 44 heures, sans restrictions, et il rétablit les heures *cátedras* dont bénéficiaient avant 1978 les professeurs pour effectuer les tâches éducatives extérieures à la salle de classe; ainsi, des 44 heures hebdomadaires, le nombre d'heures en classe ne pouvait excéder 36 heures¹⁵⁵. Ces mesures permirent aux enseignants d'augmenter légèrement leurs revenus, et d'être payés pour le travail effectué en-dehors de la salle de classe, tel que la correction des examens ou les rencontres parentales. Toutefois, pour les professeurs du public interviewés, ces normes ne furent pas considérées comme suffisantes, puisque le salaire enseignant demeurait toujours aussi faible qu'auparavant. De plus, comme il s'agissait de clauses qui régissaient l'ancien statut enseignant décrit dans l'*Estatuto Administrativo* de 1960, les professeurs ne les perçurent pas comme de nouveaux acquis, mais bien comme des mesures auxquelles ils avaient droit¹⁵⁶. Il put s'agir d'une tentative du gouvernement militaire de ramener une partie de l'ancien statut dont les professeurs bénéficiaient afin de calmer leurs insatisfactions. Du point de vue des enseignants, ce fut cependant loin d'être assez.

En bref, il semble que le gouvernement militaire joua un double jeu durant cette période; d'une part, il tenta de montrer qu'il était plus conciliant face aux revendications des professeurs, mais d'autre part, il promulgua une réforme éducative vide qui n'apporta pas de réels changements, et il renvoya quelques milliers d'enseignants. Cette attitude de la dictature relativisa l'ouverture et le pragmatisme dont elle se para après 1985.

2.4 – Le niveau de vie des professeurs sous la dictature : angoisse, survie financière et services sociaux coûteux

Ces modifications dans la situation de travail des enseignants eurent des répercussions sur leurs conditions de vie, plus spécifiquement sur l'atmosphère de leur

¹⁵⁵ Ministerio de Educación. *Ley 18.602. Normas especiales para personal docente que indica. Texto original*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 23 de febrero de 1987, p. 2.

¹⁵⁶ Entrevues réalisées avec T. G. (13 septembre 2011), C. I. (22 septembre 2011), et L. C. (24 septembre 2011).

quotidien, sur leur aptitude à satisfaire leurs besoins et à économiser, sur leur capacité à répondre aux nécessités de leur famille, ainsi que sur leur accès aux soins de santé.

Dans un premier temps, le climat politique, économique et social de la vie quotidienne des enseignants changea drastiquement du jour au lendemain suite au coup d'État. En 1978, Pinochet affirma que la situation critique du Chili en 1973 justifiait ce changement dans la vie de la population, et qu'il lui permit de mieux vivre maintenant :

Nous avons un pays divisé par la haine, au bord d'une guerre civile, le 11 septembre 1973, avec un chaos socio-économique, qui se précipitait vers le totalitarisme communiste. Grâce à la lutte que nous avons menée pendant cinq ans, nous avons retrouvé l'unité nationale à travers le rétablissement de l'ordre, de la paix sociale, du respect aux hiérarchies¹⁵⁷.

Il s'agit ici d'une tactique fréquemment utilisée dans les discours politiques, soit l'utilisation d'un problème en particulier – ici, le chaos interne et la menace communiste – pour nier ou pour détourner l'attention du public d'un autre problème plus reprochable : les violations des droits de l'homme et des libertés individuelles¹⁵⁸. Car la réalité expérimentée par les professeurs fut beaucoup moins positive que le discours étatique. Parmi notre échantillon, entre 1973 et 1978, 4 enseignants vécurent une expérience de détenu et furent interrogés, 1 fut torturé, 2 durent s'exiler, 1 perdit un membre de sa famille qui fut assassiné par les militaires, et 15 personnes comptèrent des camarades détenus-disparus dans leur entourage¹⁵⁹. Un climat de peur générale était présent, et engendrait un quotidien stressant pour les professeurs. L'atmosphère quotidienne contrastait d'autant plus avec celle des années 1960 et 1970, où le climat démocratique et la libre expression prédominaient. Trois enseignantes mentionnèrent en entrevue que pour s'extraire de cette atmosphère difficile, elles durent apprendre à se déconnecter de certains événements, et à les classer dans les recoins les plus reculés de leur mémoire¹⁶⁰.

Comme la dictature avait interdit les partis politiques de gauche, les enseignants de notre échantillon qui étaient membres du Parti communiste ou du Parti socialiste devaient

¹⁵⁷ Augusto Pinochet Ugarte. *Mensaje presidencial: 11 de septiembre 1977 – 11 de septiembre de 1978. El presidente de la República informa al país*. Santiago, [s.n.], 1978, p. 1.

¹⁵⁸ Murray Edelman, *Pièces et règles du jeu politique*. Paris, Du Seuil, 1991, p. 62.

¹⁵⁹ Informations recensées à partir des entrevues réalisées avec les 22 témoins de notre échantillon, entre août et octobre 2011.

¹⁶⁰ Entrevues réalisées avec M. F. (4 septembre 2011), M. R. (15 août 2011) et E. M. (21 septembre 2011).

faire très attention pour que cette allégeance politique ne soit pas connue au grand jour. De plus, les professeurs vivaient dans une atmosphère régie par une multitude de règles, qu'ils trouvaient étouffantes : « Nous devions constamment faire attention à ce que nous disions. Il fallait être de retour chez soi avant 19h. Nous avons toutes les restrictions du monde »¹⁶¹. Par exemple, une professeure interviewée qui s'était mariée en 1976 eut à envoyer à l'État une liste de tous les invités pour son mariage; si les militaires s'y présentaient et y trouvaient une personne non inscrite sur la liste, le mariage était reconnu comme une rencontre clandestine et illégale¹⁶². Par ailleurs, le coup d'État eut parfois un effet sur la santé des enseignants; deux professeures interviewées confièrent qu'elles subirent un choc nerveux et dépressif suite au 11 septembre, et qu'elles eurent besoin de soins médicaux et d'assistance psychologique pour s'en remettre¹⁶³. Somme toute, les enseignants expérimentaient une tension quotidienne, à l'image d'une grande partie de la classe moyenne chilienne. Plus que leurs problèmes financiers, ce fut la perte de certains droits – associée à la vie sous une dictature – qui diminua grandement leur qualité de vie : « J'insiste : le pire changement qu'apporta la dictature fut la perte de libertés. Cela te marque pour la vie »¹⁶⁴.

Cette atmosphère quotidienne tendue perdura tout au long des années de la dictature, mais fut plus intense entre 1973 et 1983. À partir de 1983, les protestations publiques redonnèrent un peu d'espoir aux enseignants, comme le raconta une professeure d'histoire : « Je crois que le pire de la dictature dura réellement dix ans. Après, les mouvements sociaux organisèrent des manifestations, et avec cela, la peur disparut petit à petit »¹⁶⁵. Malgré tout, la répression demeurait très présente dans ces manifestations.

Dans un deuxième temps, les diminutions du salaire enseignant qui eurent lieu entre 1973 et 1990 réduisirent le pouvoir d'achat des professeurs; quinze témoins interviewés affirmèrent en ce sens qu'ils éprouvèrent sous la dictature plus de difficultés à combler leurs besoins fondamentaux qu'entre 1965 et 1973¹⁶⁶. Durant les premières années de la dictature,

¹⁶¹ Entrevue réalisée avec J. C., le 12 septembre 2011.

¹⁶² Entrevue réalisée avec S. C., le 26 septembre 2011.

¹⁶³ Entrevues réalisées avec T. G. (13 septembre 2011) et E. M. (21 septembre 2011).

¹⁶⁴ Entrevue réalisée avec G. K., le 7 septembre 2011,

¹⁶⁵ Entrevue réalisée avec M.F., le 4 septembre 2011.

¹⁶⁶ Entrevues réalisées avec A. R. (6 septembre 2011), E. A. (28 septembre 2011), E. M. (21 septembre 2011), T. G. (13 septembre 2011), T. D. (8 septembre 2011), H. R. (16 septembre 2011), J. O. (15 septembre 2011), J. C. (12 septembre 2011),

la situation fut particulièrement éprouvante pour ceux qui subirent un renvoi ou l'exil, étant donné l'insécurité d'emploi qui en résultait. Par après, la *Carrera Docente* de 1978 augmenta quelque peu le revenu enseignant, mais celui-ci demeurait toujours nettement plus bas que ce qu'il était en 1971. Malgré tout, des 22 professeurs interviewés qui travaillèrent sous la dictature, 6 réussirent à s'acheter une voiture entre 1973 et 1981; 2 d'entre eux achetèrent néanmoins une voiture usagée peu coûteuse, et 1 obtint de l'aide financière de sa famille¹⁶⁷. Le contexte économique précédant la crise put également aider, étant donné que les voitures étaient alors moins chères que durant les années 1960. Cependant, aucun professeur ne réussit à s'acheter une maison sous cette période; les 6 enseignants qui possédaient une maison avant 1973 purent toutefois conserver leur résidence et n'eurent pas à la vendre malgré la situation économique difficile des années 1980¹⁶⁸.

Pour les professeurs du réseau public, la capacité à combler leurs besoins se compliqua davantage durant les années 1980, étant donné que la municipalisation approfondit leur baisse de salaire et d'heures de travail. En conséquence, leur pouvoir d'achat se maintint à un niveau bas durant toute la décennie, comme les biennaux n'existaient plus pour augmenter le salaire des enseignants au fil des années. Certains professeurs trouvèrent donc d'autres moyens pour obtenir l'argent manquant, comme le décrit une professeure d'éducation physique : « J'ai utilisé mon expérience de ballerine professionnelle; j'ai dansé pour des compagnies et j'ai donné des cours de danse folklorique. J'ai également vendu des cosmétiques dans la rue »¹⁶⁹. La crise économique de 1982-1983 contribua à rendre la situation financière des enseignants encore plus ardue :

Durant la crise, j'ai eu recours à la distribution de lait et de céréales pour les enfants par l'État. Nous marchions avec des souliers brisés, car nous n'avions pas d'argent pour en acheter d'autres. Nous avons changé d'appartement six fois durant la dictature, pour des raisons financières et sécuritaires.¹⁷⁰

L. V. (29 septembre 2011), R. S. (26 septembre 2011), M. F. (4 septembre 2011), G. K. (7 septembre 2011), L. C. (24 septembre 2011), S. C. (26 septembre 2011), I. P. (9 septembre 2011).

¹⁶⁷ Entrevues réalisées avec M. F. (4 septembre 2011), T. G. (13 septembre 2011), S. C. (26 septembre 2011), R. S. (26 septembre 2011), P. H. (4 octobre 2011) et M. T. (29 septembre 2011).

¹⁶⁸ Entrevues réalisées avec E. A. (28 septembre 2011), R. S. (26 septembre 2011), C. I. (22 septembre 2011), D. V. (7 octobre 2011), G. B. (8 septembre 2011), M. F. (4 septembre 2011).

¹⁶⁹ Entrevue réalisée avec G. K., le 7 septembre 2011.

¹⁷⁰ Entrevue réalisée avec S. C., le 26 septembre 2011.

Parmi notre échantillon, 7 professeurs mentionnèrent que les années de la crise – dont les effets se firent sentir jusqu'en 1990 – furent les plus difficiles qu'ils connurent¹⁷¹. 2 enseignants eurent par ailleurs à déménager d'appartements plusieurs fois entre 1980 et 1990 pour des raisons financières; dans le cas d'une professeure d'histoire, elle dut déménager six fois sous la dictature¹⁷². Plusieurs enseignants affirmèrent qu'ils essayaient de maintenir leur dignité tout en n'ayant pas d'argent¹⁷³; ils tentaient de conserver leur niveau de vie caractéristique de la classe moyenne, malgré leur appauvrissement. Cette situation s'explique à la fois par le contexte socio-politique et contexte économique de l'époque. Dans le cadre des sept « modernisations » - ou privatisations – initiées au début des années 1980 par le régime militaire, la crise économique de 1982-1983 révéla la précarité de la situation socioéconomique des enseignants et la disparition du filet de sécurité et de protection sociales dont ils bénéficiaient auparavant¹⁷⁴.

Si la municipalisation affecta davantage les professeurs du public, la crise économique limita quant à elle le pouvoir d'achat de l'ensemble des enseignants. Certes, la diversité des biens de consommation augmenta sous la dictature, suite aux politiques économiques de libre-échange et d'ouverture des frontières, et les problèmes reliés au manque de biens essentiels et à l'apparition d'un marché noir connus sous l'Unité Populaire disparurent. Or, les professeurs n'eurent pas la chance de bénéficier amplement de cette nouvelle consommation, car leurs nouvelles conditions de travail, combinées à l'effet de la crise économique, les appauvrirent beaucoup. La situation ne s'améliora guère vers la fin de la dictature; selon les témoignages recueillis, contrairement à ce que l'État militaire affirma, le renvoi massif d'enseignants en 1986 et 1987 ne permit pas d'augmenter les salaires des professeurs restants¹⁷⁵; il n'y eut donc aucune augmentation du pouvoir d'achat des enseignants, et le renvoi de certains d'entre eux ne fit que les appauvrir davantage en tant que groupe de la classe moyenne.

¹⁷¹ Entrevues réalisées avec E. A. (28 septembre 2011), D. V. (7 octobre 2011), L. V. (29 septembre 2011), S. C. (26 septembre 2011), J. C. (12 septembre 2011), R. S. (21 septembre 2011) et E. M. (21 septembre 2011).

¹⁷² Entrevues réalisées avec S. C. (26 septembre 2011) et H.R. (16 septembre 2011).

¹⁷³ Entrevues réalisées avec G. K. (7 septembre 2011), E. M. (21 septembre 2011), T. D. (8 septembre 2011), S. C. (26 septembre 2011), G. B. (8 septembre 2011), H. R. (16 septembre 2011)

¹⁷⁴ Larissa Lomnitz et Ana Melnick, *op.cit.*, p. 150.

¹⁷⁵ Entrevues réalisées avec L. C. (24 septembre 2011), M. T. (29 septembre 2011), et C. I. (22 septembre 2011).

Si les enseignants éprouvaient déjà des problèmes pour répondre à leurs besoins essentiels, ils n'avaient pas vraiment d'argent pour exercer des passe-temps ou des loisirs. Or, le climat quotidien stressant les incita fortement à trouver des solutions : « Nous faisons de grands efforts pour entretenir des loisirs et des activités à l'extérieur de la maison, des passe-temps peu dispendieux, parce que nous en avons besoin étant donné l'atmosphère difficile. »¹⁷⁶. Les activités récréatives furent ainsi une manière pour quelques-uns de conserver une certaine qualité de vie dans un environnement où le climat de terreur rendait le quotidien insoutenable. Cependant, dans un contexte financier marqué par des baisses salariales et une dure crise économique, il était impossible pour les enseignants d'économiser : « Tout ce que nous gagnions était directement dépensé dans les besoins de base durant la dictature »¹⁷⁷. Mentionnons que les seuls professeurs de notre échantillon qui réussirent à maintenir leur pouvoir d'achat tel qu'il était entre 1973 et 1978 furent 2 enseignants qui possédaient une carrière parallèle dans la comptabilité; ce deuxième emploi, qui rapportait un salaire plus élevé que la profession enseignante, leur permit de continuer à vivre – et non à survivre comme ce fut le cas pour les autres professeurs – durant la dictature, sans excédents¹⁷⁸. En revanche, durant les dernières années de la dictature, 2 professeurs de notre échantillon réussirent quand même à effectuer de courts voyages peu coûteux dans un pays sud-américain voisin, en voiture et en résidant chez des membres de la famille¹⁷⁹. Malgré la précarité des professeurs et l'appauvrissement général de la société chilienne suite à la crise économique, le gouvernement militaire poursuivit l'application de son projet économique néolibéral jusqu'en 1990.

Dans un troisième temps, la capacité des professeurs à répondre aux besoins de leur famille diminua nécessairement elle aussi durant les années 1980, avec leur perte de pouvoir d'achat et la situation économique difficile :

Il m'était impossible avec mon salaire de subvenir aux besoins de mes trois enfants. Mon salaire mensuel couvrait nos besoins pour 15 jours. J'ai donc commencé à travailler aussi dans une maison d'édition, et à vendre des objets dans la rue¹⁸⁰.

¹⁷⁶ Entrevue réalisée avec H. R., 16 septembre 2011.

¹⁷⁷ Entrevue réalisée avec C. I. (22 septembre 2011) et T. G. (13 septembre 2011).

¹⁷⁸ Entrevues réalisées avec C. I. (22 septembre 2011) et L. V. (29 septembre 2011)

¹⁷⁹ Entrevues réalisées avec T. G. (13 septembre 2011), S. C. (26 septembre 2011), R. S. (26 septembre 2011), L. C. (24 septembre 2011), et E. A. (28 septembre 2011).

¹⁸⁰ Entrevue réalisée avec I. P., le 9 septembre 2011.

Par ailleurs, les modifications effectuées par la dictature dans le système d'éducation au début des années 1980 affectèrent doublement les professeurs : d'une part en tant que travailleurs de l'éducation, et d'autre part en tant que parents. Parmi notre échantillon, 17 professeurs avaient des enfants. De ce nombre, 7 envoyèrent leurs enfants dans une école secondaire privée (4 choisirent une école privée subventionnée et 3 choisirent une école privée non subventionnée). Certains étaient prêts à envoyer leurs enfants au privé afin qu'ils aient plus de chances d'être admis dans une bonne université, alors que d'autres avaient droit à un rabais pour leurs enfants car ils travaillaient dans ces écoles¹⁸¹. Dans le cas des 10 autres professeurs qui inscrivirent leurs enfants au public, ce fut soit par raison financière, soit par choix social ou soit qu'ils les envoyèrent dans les écoles publiques qui jouissaient d'une bonne réputation¹⁸². Enfin, il est intéressant de noter que les 5 professeurs sans enfants de notre échantillon semblent avoir eu moins de difficultés financières durant cette période que le reste des témoins.

Une autre réforme introduite par la dictature militaire affecta la qualité de vie de la classe moyenne, et, par extension, celle des professeurs : la restructuration du système de santé chilien. La principale réforme dans le domaine de la santé, initiée en 1981, consista en l'approfondissement de la privatisation des services médicaux dispensés. Le financement des services publics fut réorganisé au sein du Fond national de santé (FONASA), et les soins de santé privés furent assurés par les Institutions privées d'assurance-maladie (ISAPRE)¹⁸³. Pour bénéficier des soins privés, les cotisations de l'ISAPRE étaient élevées, et ce fut donc surtout les plus aisés de la société qui en profitèrent. Le reste de la population cotisait à la FONASA, d'un montant équivalent à 7% de leur salaire imposable¹⁸⁴. Ce système mixte eut pour effet de créer une disparité dans la qualité des services offerts au public et au privé. En recevant des cotisations plus élevées, le secteur privé pouvait offrir de meilleurs soins et de meilleurs professionnels (en payant davantage ses médecins). Le secteur public, quant à lui, dispensait

¹⁸¹ Entrevues réalisées avec R. S. (26 septembre 2011), D. V. (7 octobre 2011), P. H. (4 octobre 2011), L. C. (24 septembre 2011), J. O. (15 septembre 2011), H. R. (16 septembre 2011), T. D. (8 septembre 2011).

¹⁸² Entrevues réalisées avec M. T. (29 septembre 2011), S. C. (26 septembre 2011), M. F. (4 septembre 2011), L. V. (29 septembre 2011), J. C. (12 septembre 2011), G. B. (8 septembre 2011), F. G. (19 septembre 2011), E. A. (28 septembre 2011), A. R. (6 septembre 2011), I. P. (9 septembre 2011).

¹⁸³ Cecilia Sepúlveda, « El sistema de salud chileno » dans *¿Sistema público o privado? La salud en Chile y en el mundo.*, Santiago, LOM Ediciones, 2010, p. 8.

¹⁸⁴ *Ibid.*, p. 8.

des services de qualité inférieure, d'autant plus que l'État profita de cette privatisation de la santé pour diminuer ses dépenses publiques dans la santé entre 1981 et 1990. Pour les professeurs du réseau public, que ce soit à la FONASA ou à l'ISAPRE, les services médicaux coûtaient dorénavant plus chers pour une moindre qualité. En effet, avant 1981, l'*Estatuto Administrativo* leur conférait un système d'assurance-maladie qui couvrait la grande majorité de leurs besoins médicaux. Maintenant, ils devaient payer des cotisations à un système qui, en plus, ne couvrait pas forcément toutes leurs nécessités : « Il y a différentes maladies que l'État couvre, mais seulement à moitié. Il y a une quantité de médicaments qui sont couverts; s'ils te servent, tant mieux, sinon, tu dois payer les autres médicaments de ta poche »¹⁸⁵.

Par ailleurs, la situation économique difficile des années 1980 n'aida pas les professeurs à répondre à leurs problèmes de santé: « Durant la crise, si tu avais le malheur de tomber malade, toutes tes économies y passaient, car la santé est devenue très chère. C'est arrivé à une de nos collègues; nous avons organisé des collectes de fonds pour l'aider »¹⁸⁶. Dans le cas des enseignants du privé, la situation variait d'une école à l'autre, en fonction du régime d'assurance-maladie qu'offrait l'employeur, s'il en offrait un. Notons que les professeurs seront également affectés par les réformes de la dictature dans le secteur de la sécurité sociale, au moment de prendre leur retraite. Cet aspect sera abordé dans le prochain chapitre.

Les enseignants chiliens ne furent donc pas seulement touchés par les changements en éducation, mais bien par l'ensemble des transformations initiées par la dictature, tout comme la classe moyenne en général¹⁸⁷. En effet, si nous considérons que les employés du secteur public forment le cœur de cette classe moyenne¹⁸⁸, les réformes néolibérales, en réduisant la taille de l'État et des services publics, eurent comme effet inévitable d'appauvrir cette classe dont les enseignants faisaient partie. Les chiffres le démontrent; entre 1974 et 1987, la participation de la classe moyenne dans la force de travail nationale baissa de 8%, et le nombre de fonctionnaires publics passa de 305 000 en 1973 à 110 514 en 1990¹⁸⁹. Si pour

¹⁸⁵ Entrevue réalisée avec L. C., le 24 septembre 2011.

¹⁸⁶ Entrevue réalisée avec T. D., le 8 septembre 2011.

¹⁸⁷ Larissa Lomnitz et Ana Melnick, *op.cit.*, p. 5.

¹⁸⁸ Il s'agit d'une des caractéristiques attribuées à la classe moyenne dans Larissa Lomnitz et Ana Melnick, *op.cit.*, p. 16.

¹⁸⁹ Ester Olivas Escudero, *op.cit.*, p. 125.

l'État les réformes néolibérales devaient enrichir la population chilienne, il semble clair qu'elles profitèrent à certains groupes minoritaires, dont la classe moyenne et les enseignants ne firent pas partie.

En bref, la qualité de vie des enseignants diminua de manière prononcée sous les années 1980; plusieurs témoins mentionnèrent qu'ils ne vécurent pas durant la dictature, mais qu'ils survécurent¹⁹⁰. Ce fut, pour bon nombre d'entre eux, « les pires années qu'ils connurent de leur vie »¹⁹¹, autant au plan professionnel que personnel.

2.5 – De profonds écarts : une évolution divergente du discours de l'État et du discours des professeurs

La période de la dictature militaire suivit une certaine planification dans son déroulement. Le projet de créer un « nouveau Chili » requit dans un premier temps l'immobilisation et le silence des groupes sociaux qui auraient pu s'y opposer, ce qui fut réalisé par l'implantation de mécanismes de contrôle sur la société chilienne. Une fois les oppositions citoyennes et politiques neutralisées, le régime militaire put implanter dans un deuxième temps les réformes qu'il désirait pour transformer les institutions et les structures du pays, en s'inspirant des principes du néolibéralisme et des valeurs militaires. Par contre, ces transformations diminuèrent la qualité de vie d'une grande partie de la population, et des protestations publiques surgirent en conséquence. Le gouvernement militaire apporta donc dans un troisième temps quelques changements mineurs pour calmer les manifestations, qui nuisaient à son image.

¹⁹⁰ Entrevues réalisées avec H. R. (16 septembre 2011), M. R. (15 août 2011), G. K. (7 septembre 2011), et I. P. (9 septembre 2011).

¹⁹¹ Entrevues réalisées avec E. M. (21 septembre 2011), G. K. (7 septembre 2011), J. C. (12 septembre 2011), H. R. (16 septembre 2011), J. O. (15 septembre 2011), I. P. (9 septembre 2011), M. T. (29 septembre 2011), L. V. (29 septembre 2011), R. S. (26 septembre 2011), L. C. (24 septembre 2011), S. C. (26 septembre 2011), T. G. (13 septembre 2011), G. B. (8 septembre 2011), M. F. (4 septembre 2011), et A. R. (6 septembre 2011).

Quelle fut la place qu'occupèrent l'éducation et les enseignants à travers ce déroulement général de la dictature? Créer un nouveau Chili impliquait tout d'abord d'implanter une nouvelle mentalité à la jeunesse chilienne, en les soumettant à un discours politique différent de celui précédant 1973. L'éducation formait un médium idéal pour ce faire; en effet, « tout système d'éducation est une manière politique de maintenir ou de modifier l'appropriation des discours, avec les savoirs et les pouvoirs qu'ils emportent avec eux »¹⁹². Pour inculquer sa nouvelle mentalité adéquatement, le régime militaire devait s'attarder aux dispensateurs du discours éducatif : les professeurs. C'est entre autres pourquoi l'État continua à faire l'apologie des enseignants entre 1973 et 1990, car ils étaient les principaux sculpteurs de la jeunesse chilienne. Ainsi, dans un sens, le gouvernement militaire avait autant besoin des enseignants dans la construction de sa nouvelle société chilienne, que l'Unité Populaire avait eu besoin des enseignants dans la construction de sa société socialiste. Cependant, le régime militaire savait aussi que les professeurs étaient généralement favorables à la gauche politique, et qu'ils s'opposeraient à son projet politique et économique; cela justifia à ses yeux l'application d'un contrôle extrême. En ce qui concerne la réforme néolibérale, le secteur de l'éducation constitua une occasion pour les *Chicago Boys* de faire une expérience sur l'application des logiques du marché dans l'éducation. Or, les principales victimes de cette expérience furent les professeurs, qui virent leurs conditions de travail et de vie se détériorer notablement. Si le salaire et les horaires des enseignants n'étaient pas parfaits avant 1973, ces derniers possédaient au moins des avantages sociaux intéressants, une influence politique et syndicale, et une reconnaissance publique. Dorénavant, non seulement leur salaire et leur horaire demeuraient imparfaits, mais leurs bénéfices, leur pouvoir syndical et leur reconnaissance publique s'étaient envolés.

Les changements effectués par la dictature furent généralement ressentis par les professeurs de tous les milieux, mais à des degrés différents. Les enseignants du réseau public subirent la plus grande détérioration dans leurs conditions de travail, réalisée dans l'optique de les inciter à se déplacer vers le privé. Ils subirent le choc le plus important justement parce que leur situation était grandement meilleure avant 1973, alors que les professeurs du privé subventionné et non subventionné ressentirent ce choc à un degré

¹⁹² Michel Foucault, *L'ordre du discours*. Paris, Gallimard, 1971, p. 46.

moindre, puisque leurs conditions de travail avant 1973 n'étaient pas aussi encadrées. En 1973, les professeurs du privé avaient généralement un salaire moins élevé que ceux du public, et de moins bons bénéfices sociaux. Les politiques éducatives de la dictature ne leur permirent pas pour autant d'améliorer leur situation; elle demeura toutefois légèrement plus stable par rapport à ce qu'elle était avant 1973, alors que celle des professeurs publics changea drastiquement.

En comparaison avec la période antérieure (1965-1973), la dictature militaire représente une rupture importante, dans tous ses aspects : idéologiques, politiques, économiques, culturels et sociaux. Dans notre analyse, cela se constate par un grand nombre de divergences entre le discours de l'État et le discours des enseignants – et ce tout au long des trois phases de la dictature – alors que les années 1965-1973 avaient été marquées par davantage de convergences entre les deux instances. Comment est-il possible d'expliquer cette évolution durant la dictature?

Premièrement, une explication à cette distance entre le discours de l'État et le discours des enseignants est le masque démocratique que revêtit le régime militaire entre 1973 et 1990. En effet, le discours étatique justifiait la mise en place d'une dictature et de mécanismes de contrôle sur la population par l'importance de promouvoir la démocratie et la justice :

Notre gouvernement est la seule alternative viable pour que le Chili se projette vers un nouvel institutionnalisme et une véritable démocratie. Nous construisons un avenir de grandeur, de paix, de liberté, de justice et de progrès, tout cela sous une Patrie respectée, libre et souveraine¹⁹³.

Cette valorisation de la démocratie et de la liberté souvent répétée dans les discours de l'État peut être interprétée de plusieurs manières. D'une part, il put s'agir d'une tentative de la part du régime militaire de minimiser le caractère de rupture du coup d'État de 1973, afin de convaincre la population que la vie continuait comme avant. D'autre part, il put s'agir d'une volonté du gouvernement militaire de montrer à la communauté internationale que le Chili, malgré son régime politique non usuel, répondait aux normes des sociétés occidentales de

¹⁹³ Augusto Pinochet Ugarte, *Mensaje presidencial: 11 de septiembre 1978 - 11 de septiembre 1979. El presidente de la República informa al país*. Santiago, [s.n.], 1979, p. 3.

l'époque. Dans cette optique, ce put être une façon pour la dictature militaire de se légitimer aux yeux de sa propre population et aux yeux des autres pays, afin de pouvoir continuer à agir sans sanctions sur la scène internationale¹⁹⁴. À travers un tel discours politique, la dictature niait donc la réalité expérimentée par les enseignants et par une partie de la population chilienne, afin de préserver une bonne image¹⁹⁵. Si le langage politique put maintenir pendant un certain temps l'opinion publique immobile même en violant les règles morales, éventuellement le discours politique de l'État fut rejeté par une majorité citoyenne, parce qu'il construisait une réalité très différente de celle expérimentée par la population¹⁹⁶. Des manifestations publiques s'organisèrent alors pour rendre visible à tous le désaccord des Chiliens face aux propos politiques proclamés.

Deuxièmement, la distance entre le discours étatique et le discours enseignant peut aussi s'expliquer par les allégeances politiques des deux instances. Tel que mentionné précédemment, les professeurs formaient un groupe socioprofessionnel qui avait fortement soutenu le gouvernement de gauche de l'Unité Populaire. Sous Allende, ils étaient majoritairement en accord avec le projet éducatif du gouvernement, et ils croyaient en un État qui investissait dans l'éducation et qui en assurait l'accès égal à tous. Ce fut entre autres pourquoi ils conservèrent une image globale positive de ce parti au pouvoir, même si leurs conditions de travail n'étaient pas forcément parfaites. Il est donc logique que sous un gouvernement dictatorial de droite, qui adopta un projet éducatif néolibéral, les enseignants ne se sentirent pas à l'aise. Les valeurs que le régime militaire leur demandait de transmettre à travers leur enseignement correspondaient rarement à leurs valeurs personnelles. La vision gouvernementale du fonctionnement du système d'éducation ne s'accordait pas non plus avec la leur. Il en résulta une évaluation négative de la dictature par les professeurs.

Troisièmement, la nature du régime politique au pouvoir explique aussi la distance entre les deux types de discours. En ce sens, sous un régime dictatorial, la communication entre l'instance gouvernementale et l'instance citoyenne se brise; l'instance politique peut

¹⁹⁴ Armando de Ramón, *op.cit.*, p. 250.

¹⁹⁵ Salomon Magendzo, *op.cit.*, p. 32.

¹⁹⁶ Murray Edelman, *op.cit.*, p. 215.

dicter ce qu'elle veut sans consulter ni écouter la population¹⁹⁷. Il en résulte un approfondissement de la distance entre le gouvernement et sa population, chacun se réfugiant dans sa propre représentation de la réalité. Par exemple, dans le cas du Chili, le gouvernement militaire décida d'emprunter la voie économique du néolibéralisme, et ne dévia pas de choix malgré l'appauvrissement notable de sa population suite à la crise économique de 1982-1983. Malgré ses nombreuses tentatives de persuader la population chilienne du bien-fondé de son projet politique et économique, ce suivi scrupuleux du néolibéralisme discrédita le gouvernement, jusqu'à le conduire à sa perte du pouvoir suite au plébiscite de 1988.

De plus, la nature dictatoriale du régime politique joua beaucoup dans l'application des réformes institutionnelles au Chili. Sous un régime démocratique, des réformes éducatives aussi extrêmes, qui entraînaient une détérioration des conditions de travail et des conditions de vie des enseignants, n'auraient jamais pu avoir été appliquées, considérant le pouvoir politique et syndical que les professeurs possédaient auparavant comme groupe socioprofessionnel et leur longue tradition de protestation publique¹⁹⁸. Considérant leur culture politique, les enseignants se seraient rapidement organisés pour manifester vivement avant même que ces réformes soient appliquées. Les changements purent être réalisés aussi à l'extrême au Chili, puisque la nature dictatoriale et autoritaire du gouvernement en place permit de supprimer toute forme de protestation ou de résistance à travers des mécanismes de contrôle et de répression efficaces. Par ailleurs, le caractère dictatorial du régime politique au pouvoir limita la circulation du discours et de l'information entre les décisions prises par le gouvernement et les enseignants, ce qui peut aussi expliquer la distance entre leurs discours. Dans un régime démocratique, l'instance médiatique joue normalement le rôle d'intermédiaire entre l'instance politique et l'instance citoyenne; elle permet de les relier à travers les médias de communication et d'information¹⁹⁹. Sous la dictature militaire chilienne, ces médias furent très contrôlés par le gouvernement et subirent une grande censure. Le SUTE fut dissout, alors qu'il s'occupait auparavant d'informer ses membres sur les réformes

¹⁹⁷ Patrick Charaudeau, *Le discours politique : les masques du pouvoir*. Paris, Vuibert, 2005, p. 40.

¹⁹⁸ Varun Gauri, *op.cit.*, p. 74.

¹⁹⁹ Patrick Charaudeau, *op.cit.*, p. 47.

éducatives et les décisions du gouvernement. L'information et la communication entre le gouvernement et les enseignants se diffusèrent donc très mal entre 1973 et 1990.

En conclusion, dans ce deuxième chapitre, les sources ont démontré qu'entre 1973 et 1990, les conditions de travail et les conditions de vie des professeurs de l'enseignement secondaire au Chili se détériorèrent grandement, dû au contexte politique et socioéconomique de la période. Les professeurs perdirent durant ces années tous leurs avantages antérieurs reliés à leur condition professionnelle; des bénéfices sociaux intéressants, une sécurité sociale et une stabilité d'emploi, ainsi qu'une reconnaissance publique envers leur travail. Durant cette période, le discours des enseignants et le discours de la dictature militaire divergèrent sur de nombreux points. Cette distance put s'expliquer par la nature du régime politique au pouvoir, par l'apparence démocratique qu'il revêtit, et par une différence de valeurs et d'opinions politiques entre les deux instances.

Ces divergences entre la population chilienne et le gouvernement militaire s'approfondirent à un tel point que le maintien de Pinochet au pouvoir fut officiellement rejeté par la société suite au plébiscite de 1988. À cette occasion, Pinochet avait demandé aux Chiliens, à travers un plébiscite, s'ils lui accordaient le droit de conserver le pouvoir durant 7 années supplémentaires. Le 5 octobre 1988, 54,7% se prononcèrent contre ce nouveau mandat²⁰⁰. Il fallut attendre deux ans pour que Pinochet quitte le pouvoir et que des élections officielles aient lieu. En 1990, la population chilienne porta au pouvoir le parti de centre-gauche de la Concertation pour la démocratie, lequel se maintint au pouvoir pendant 20 ans. L'arrivée de ce parti sur la scène politique chilienne suscita beaucoup d'enthousiasme, d'espoirs et d'attentes au sein de la population. Arriva-t-il à satisfaire l'ensemble des citoyens et à reconstruire le pays suite à 17 années de dictature?

²⁰⁰ Armando de Ramón, *op.cit.*, p. 281.

CHAPITRE III

LA CONCERTATION POUR LA DÉMOCRATIE (1990-2010) : ENTRE ESPÉRANCES ET DÉSILLUSIONS ENSEIGNANTES

Dans le deuxième chapitre, nous avons démontré que sous le régime de Pinochet (1973-1990), le discours étatique divergeait de manière importante du discours des enseignants, à l'inverse du discours des gouvernements précédant le coup d'État. Le régime militaire mit en place un projet politique et économique qui nuisit aux conditions de travail et à la qualité de vie des professeurs chiliens. La nouvelle mentalité de l'État, inspirée des valeurs militaires et de la logique socioéconomique néolibérale, était très éloignée des perceptions culturelles des enseignants et d'un grand nombre de citoyens chiliens. Le retour à la démocratie en 1990 apporta en ce sens son lot d'espoirs et d'attentes pour des changements de grande envergure. Dans le présent chapitre, nous nous interrogerons sur les modifications qu'apportèrent les gouvernements de la Concertation entre 1990 et 2010 par rapport aux conditions de travail et de vie des enseignants, afin de distinguer s'il y eut une amélioration quelconque. Nous analyserons les transformations de la distance entre le discours de l'État et le discours des professeurs sous cette période, dans le but de déterminer les causes des insatisfactions enseignantes encore présentes à ce jour.

3.1 – Une transition démocratique singulière

La victoire du « Non » au plébiscite d'octobre 1988 mena à la tenue d'élections en décembre 1989. À cette occasion, deux principales alliances de partis s'affrontèrent : la Concertation pour la démocratie, formée de partis de gauche et de centre-gauche, et l'Alliance pour le Chili, formée de partis de droite et de centre-droite. La Concertation pour

la démocratie remporta les élections avec 55,2% et le nouveau président, Patricio Aylwin, entra en fonction le 11 mars 1990¹. Le projet politique d'Aylwin fut caractérisé par une volonté d'abaisser les niveaux de pauvreté du pays et de redistribuer plus équitablement la richesse nationale. En effet, au lendemain de la dictature, le nombre de personnes vivant sous le seuil de la pauvreté atteignait les 5 millions, soit près du tiers de la population². L'équité, définie comme l'égalité des chances, était un principe central au programme du premier gouvernement de la Concertation. Le rôle de l'État fut en conséquence légèrement modifié; il ne s'agissait pas de créer un État qui s'opposerait aux initiatives privées, mais plutôt un État qui régulariserait et investirait davantage dans les secteurs sociaux afin de contrebalancer les effets du marché³. Cette timide reprise de l'intervention de l'État dans l'économie permit de diminuer le nombre de personnes vivant sous le seuil de la pauvreté à 3 300 000 habitants, en 1996, et de faire passer le taux de chômage de 8,1% en 1990 à 6,6% en 1997⁴. En éducation, les dépenses publiques furent conséquemment augmentées entre 1990 et 2000, passant de 231 633 millions de pesos, soit 2,6% du PIB, à 1 577 035 millions de pesos, soit 4,3% du PIB (en pesos de 2001)⁵.

Il est important de souligner que les gouvernements de la Concertation ne modifièrent pas l'essentiel des structures héritées de la dictature de Pinochet. D'une part, l'ancien dictateur s'était assuré avant de quitter le pouvoir que les gouvernements futurs ne pourraient pas effectuer facilement des changements constitutionnels; il avait nommé avant son départ neuf sénateurs à vie au Congrès, qui étaient évidemment favorables à ses réformes néolibérales⁶. Cela permit à la droite politique de contrer plusieurs projets réformateurs de la gauche au cours des années 1990. En éducation, Pinochet dicta le 10 mars 1990 la « Loi organique constitutionnelle d'éducation » (*Ley orgánica constitucional de educación* – LOCE), visant à assurer la permanence des changements effectués sous la dictature dans le domaine éducatif, et à instituer la primauté de la « liberté d'enseignement » (*libertad de*

¹ José Del Pozo, *Le Chili contemporain : quelle démocratie?* Éditions Nota Bene, Montréal, 2000, p. 154.

² Armando de Ramón, *Historia de Chile*. Santiago, Catalonia, 2003, p. 293.

³ Cristián Cox, « Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX », dans Cristián Cox, *Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar de Chile*, Santiago, Editorial Universitaria, 2005, p. 20.

⁴ Armando de Ramón, *op.cit.*, p. 293.

⁵ Superintendencia de educación pública. *Compendio de información estadística, 2000*. Santiago, MINEDUC, 2001, p. 206. Ces montants équivalent approximativement en dollars américains à 365 millions en 1990 et 2 483 millions en 2000 (en dollars US de 2001 et selon le taux de change annuel moyen de cette même année).

⁶ Entrevue réalisée avec Jorge Arrate (6 octobre 2011), ancien ministre de l'éducation sous Aylwin (1992-1994).

enseñanza)⁷. D'autre part, l'ex-dictateur resta présent sur la scène politique, en tant que chef des forces armées jusqu'en 1998, et en tant que sénateur à vie par la suite⁸. Cette situation particulière amena certains historiens à parler d'une « démocratie sous tutelle » pour décrire la transition chilienne⁹. Par ailleurs, la Concertation avait comme priorité d'effectuer une transition démocratique pacifique, afin d'éviter toute possibilité d'un nouveau coup d'État et d'un retour à un gouvernement militaire¹⁰. Il fallait donc éviter les changements brusques et radicaux pour ne pas déclencher la colère de certains secteurs d'une société déjà divisée à la fin de la dictature. De plus, une certaine transformation idéologique s'était réalisée chez plusieurs dirigeants socialistes de la Concertation; ces derniers avaient abandonné leur idéologie marxiste des années 1970 et s'étaient convertis aux vertus de la libre entreprise durant les années de la dictature. Pour toutes ces raisons, les réformes effectuées par la Concertation entre 1990 et 2010 répondaient aux problèmes ponctuels surgissant, sans considérer les structures et les institutions néolibérales à la base de ces problèmes¹¹.

Selon cette logique, la Concertation ne s'opposa pas à la privatisation du système d'éducation chilienne; au contraire, elle l'approfondit. Non seulement la structure du système d'éducation ne fut pas modifiée – la gestion des écoles primaires et secondaires demeura décentralisée et municipalisée –, le gouvernement d'Aylwin accrut la part du privé dans les ressources financières des écoles en modifiant le système de subventions par l'introduction du « financement partagé » (*financiamiento compartido*) en 1993. Souvenons-nous que le système de subventions créé en 1980 permettait aux établissements privés subventionnés de charger un montant aux parents de leurs élèves; 35% de ce montant était toutefois déduit des subventions que l'établissement recevait de l'État¹². Désormais, avec le *financiamiento compartido*, les établissements privés subventionnés possédaient ce droit sans subir aucune

⁷ Fredy Soto Roa, *Historia de la educación chilena*. Santiago, C.P.E.I.P., 2000, p. 183. Tel que définie dans la chapitre 2, la « liberté d'enseignement » était le droit fondamental d'ouvrir, d'organiser et de maintenir des établissements éducatifs, sans propagande politique et sans encourager une tendance vers un parti quelconque.

⁸ Après son arrestation à Londres en 1998, Pinochet perdit son immunité politique, et il cessa d'être présent au Sénat après son retour au Chili en 2000.

⁹ Armando de Ramón, *op.cit.*, p. 301.

¹⁰ Malgré le retour de la démocratie, l'idée d'un nouveau coup d'État demeurait présente dans les esprits chiliens, d'autant plus qu'il y eut deux exercices militaires en plein centre-ville de Santiago en 1990 et 1993, réalisés dans le but d'intimider le premier gouvernement de la Concertation. Source : José Del Pozo, *op.cit.*, p. 162.

¹¹ Claire D'Hennezel, *Les réformes de l'éducation primaire et secondaire dans le Chili de la Concertation: changements et blocages institutionnels*, Thèse (M.A. en sciences politiques), Université du Québec à Montréal, 2007, p. 129.

¹² Ministerio de Educación. *Decreto 8.144. Reglamenta Decreto Ley no. 3.476, de 1980, sobre subvenciones a establecimientos particulares gratuitos de enseñanza*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 4 de noviembre de 1980, p. 1.

déduction de la subvention étatique qu'ils recevaient; ils ne pouvaient toutefois pas charger des frais de scolarité plus élevés que le quadruple de la valeur de la subvention étatique¹³.

Le gouvernement Aylwin reconnut néanmoins la détérioration des conditions de travail des enseignants qui s'était produite sous la dictature. Pour encadrer davantage leurs normes de travail et pour leur conférer une stabilité d'emploi, il dicta en 1991 un nouvel *Estatuto Docente* (« statut enseignant ») – très différent de celui de 1987 – qui comprenait des clauses pour l'ensemble des enseignants du pays, peu importe leur lieu de travail¹⁴. Cet *Estatuto Docente* fut modifié en 1995 sous le deuxième président de la Concertation pour la démocratie, Eduardo Frei Ruiz-Tagle, qui gouverna de 1994 à 2000¹⁵. À l'instar de son père, Frei Ruiz-Tagle mit en place une importante Réforme éducative à partir de 1995, qui touchait aux méthodes d'enseignement, aux contenus des cours, à la durée de la journée scolaire et aux conditions de travail des enseignants. Le gouvernement de Frei Ruiz-Tagle visait cinq grands objectifs avec cette réforme : améliorer la qualité et l'équité de l'éducation générale, moderniser l'éducation secondaire à travers le Programme d'Amélioration de la qualité et de l'équité de l'éducation secondaire (MCEEM), améliorer les infrastructures par la construction de nouveaux lycées et l'introduction de davantage de matériel technologique dans les écoles, le renforcement de la profession enseignante, l'augmentation de l'efficacité de la gestion du système scolaire, ainsi que l'augmentation et la diversification du financement de l'éducation¹⁶.

Une autre réalisation importante des premiers gouvernements de la Concertation fut la gestion de la question des violations des droits humains sous la dictature. La principale action de l'administration Aylwin fut la création en 1991 d'une commission d'enquête « pour la vérité et la réconciliation », qui donna lieu à la publication du rapport Rettig, lequel recensa plus de 3 000 assassinats (incluant les disparitions) causés par des actions ou des

¹³ Marco Kremerman, *La Privatización de la educación : el caso chileno*. Sao Paulo, Campana Latinoamericana por el derecho a la educación, 2008, p. 20.

¹⁴ Cristián Cox, *op.cit.*, p. 52.

¹⁵ Eduardo Frei Ruiz-Tagle était le fils d'Eduardo Frei Montalva, président du Chili entre 1964 et 1970 sous la bannière de la Démocratie Chrétienne.

¹⁶ José Pablo Arellano, *Discurso del ministro de educación en la inauguración del año escolar 1998*. Santiago, MINEDUC, 1998, p.2

membres de l'État sous la dictature de Pinochet¹⁷. Des mesures furent également mises en place pour faciliter le retour d'environ 65 000 exilés politiques. Le rapport Rettig fut très critique du fonctionnement du système judiciaire sous la dictature; en conséquence, le gouvernement d'Aylwin mit sur pied un projet de réforme judiciaire, qui fut finalement adopté en 1997 sous la présidence de Frei Ruiz-Tagle¹⁸.

Malgré ces réalisations positives, il faut comprendre que les actions effectuées par les premiers gouvernements de la Concertation autant dans le domaine des droits humains que dans les politiques sociales furent timides et lents. En ce sens, une partie de la population chilienne se désillusionna face aux promesses de la Concertation, qui ne répondit pas à leurs attentes. En conséquence, la Concertation remporta l'élection de 1999 par un pourcentage électoral très serré; Ricardo Lagos récolta 47,95% contre 47,51% pour son opposant Joaquín Lavín, au premier tour¹⁹. Ce résultat s'explique aussi par le fait que le principal problème de la Concertation pour la démocratie fut que bien qu'elle se présentait officiellement comme un parti de centre-gauche, elle ne réussit pas concrètement entre 1990 et 2000 à se différencier réellement de la droite politique, puisqu'elle respecta et approfondit les privatisations initiées sous Pinochet.

Pour son troisième mandat de 2000 à 2006, le premier défi de la Concertation fut de stimuler la croissance économique afin de contrer les effets de la crise économique – nommée la « crise asiatique » – de 1999 sur le pays, qui commença à se dissiper vers 2003²⁰. En termes de politiques sociales, l'administration Lagos continua à augmenter les dépenses publiques dans les secteurs sociaux – lesquelles passèrent de 8 237 068 millions de pesos en 2000 à 10 582 361 millions de pesos en 2005 (en pesos de 2005)²¹ – tout en conservant les structures institutionnelles héritées de la dictature. En éducation, la présidence de Lagos fut

¹⁷ Simon Collier et William F. Sater, *A History of Chile, 1808-2002*. Cambridge, Cambridge University Press, 2004, p. 392.

¹⁸ José Del Pozo, *op.cit.*, p. 160.

¹⁹ Simon Collier et William F. Sater, *op.cit.*, p. 409.

²⁰ *Ibid.*, p. 410. La crise asiatique fut causée en partie par le surinvestissement des pays occidentaux en Asie dans les années 1990, ce qui mena à l'éclatement d'une bulle financière en Thaïlande en 1997. S'ensuivit une dépréciation des monnaies asiatiques, et quelques années après, une perte de confiance dans les marchés financiers d'autres pays émergents, entre autres en Amérique latine (l'Argentine fut particulièrement touchée).

²¹ Banco central de Chile. *Síntesis estadística de Chile, 2001-2005*, [En ligne]. <http://www.bcentral.cl/publicaciones/estadisticas/informacion-integrada/pdf/sechile0105.pdf> (Page consultée le 30 juin 2012). Ces montants équivalent approximativement en dollars américains à 14 709 millions en 2000 et 18 897 millions en 2005 (en dollars US de 2005 et selon le taux de change annuel moyen de cette même année).

marquée par une importante négociation entre les professeurs et le MINEDUC, en l'an 2000²². À l'image d'une partie de la population chilienne, les insatisfactions et les désillusions enseignantes avaient grandi durant les années 1990, face à des changements qu'ils jugeaient insuffisants et partiels. En novembre 2000, un accord fut signé entre le MINEDUC et le Collège des Professeurs; les deux parties s'engagèrent à travailler ensemble pour une réalisation efficace de la Réforme éducative (initiée sous Frei Ruiz-Tagle)²³. Cet accord comprenait également de multiples clauses concernant les conditions de travail enseignantes, qui seront abordées au cours de ce chapitre.

Dans les autres sphères du milieu éducatif, l'administration Lagos poursuivit la Réforme éducative implantée sous Frei Ruiz-Tagle, avec quelques modifications ajoutées. En effet, si les années 1990 avaient été davantage marquées par un souci d'assurer l'égalité d'accès à l'éducation pour tous, les années 2000 étaient désormais marquées par le défi d'assurer une éducation de qualité pour tous et d'atteindre l'excellence scolaire, car les résultats nationaux du SIMCE entre 1990 et 2000 montraient que le système scolaire chilien affichait de pauvres résultats face aux standards d'apprentissage mondiaux²⁴. Entre 2000 et 2010, il sera dorénavant question d'améliorer la qualité de l'éducation chilienne, selon le principe que les lacunes du système d'éducation ne subsistaient pas dans l'accès à l'école, mais bien dans ce qui se déroulait à l'intérieur de la salle de classe²⁵.

En 2006, la Concertation remporta à nouveau le pouvoir, présidée cette fois-ci par Michele Bachelet. En éducation, son gouvernement fut marqué par une importante grève étudiante qui se déclencha la même année. À travers le pays, entre mai et juin 2006, des étudiants du secondaire occupèrent les écoles et refusèrent de retourner en classe tant que la LOCE ne serait pas révoquée, et que des améliorations dans l'éducation publique n'auraient pas lieu²⁶. À travers la révocation de la LOCE, les étudiants souhaitaient que le gouvernement réglemente davantage la possibilité d'ouvrir une école privée subventionnée afin d'éviter les

²² Iván Núñez, *op.cit.*, p. 499.

²³ *Ibid.*, p. 499.

²⁴ Cristián Cox, « Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX », dans Cristián Cox, *Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar de Chile*, Santiago, Editorial Universitaria, 2005, p. 42.

²⁵ Marigen Hornkohl, *Inauguración del año escolar 2006*. Santiago, MINEDUC, 2006, p. 5.

²⁶ Jason Beech et Silvina Gvitz, *Going to School in Latin America*. Westport, Greenwood Press, 2008, p. 91.

écoles ouvertes à des fins lucratives. Ils voulaient également que l'État améliore la qualité et les ressources de l'éducation publique, toujours nettement en-dessous de celles du secteur privé subventionné. Les enseignants du secondaire et le Collège des Professeurs donnèrent leur appui au mouvement, et profitèrent de l'occasion pour dénoncer à nouveau l'existence du libre marché et de la privatisation dans le système d'éducation chilien; ils ne se servirent toutefois pas de l'évènement pour revendiquer des améliorations dans leurs conditions de travail, la cause étant celle des étudiants²⁷. Face à ce mouvement, l'administration Bachelet envoya un projet de loi au Congrès, en 2007, pour modifier la LOCE, comme il s'agissait de la principale demande des étudiants. Ce projet, dénommé la « Loi Générale de l'éducation » (*Ley General de Educación* – LEGE) avait comme objectifs d'équilibrer le droit à l'éducation avec la liberté d'enseignement, et d'assurer le droit à une éducation de qualité²⁸. Concrètement, il établit de nouvelles exigences à respecter pour ouvrir une école privée subventionnée, et il créa une instance chargée d'assurer une éducation de qualité, « l'Agence d'assurance de la qualité de l'éducation »²⁹. Or, les impacts réels de ce projet de loi furent limités; comme la Concertation refusait toujours de contrer la privatisation et les changements structurels du système d'éducation implantés sous la dictature, la ségrégation sociale inhérente au système éducatif persista, tout comme la basse qualité de l'éducation dans le secteur public. Une enseignante interviewée mentionna d'ailleurs qu'il existait encore en 2011 des *alcaldes* qui recevaient des subventions éducatives et qui ne les utilisaient pas dans le secteur de l'éducation³⁰. Les carences ce projet de loi explique, selon les professeurs de notre échantillon, l'avènement du mouvement étudiant de 2011-2012³¹.

3.2 – Une amélioration limitée des conditions de travail enseignantes

Les politiques éducatives des différents gouvernements de la Concertation pour la démocratie eurent un impact sur les conditions de travail des enseignants, en particulier sur

²⁷ Entrevues réalisées avec R. S. (26 septembre 2011) et S. C. (26 septembre 2011).

²⁸ Mariana Aylwin, « Derechos y deberes de los actores del sistema educativo en la nueva LEGE » dans José Joaquín Brunner, *La reforma al sistema escolar: aportes para el debate*, Santiago, Ediciones Universidad Diego Portales, 2007, p. 58.

²⁹ Michele Bachelet Jeria, « Al firmar el acuerdo por la Reforma de la Educación » dans Michele Bachelet Jeria, *Discursos escogidos, julio-diciembre 2007*. Santiago, Secretaría de comunicaciones Palacio de la Moneda, 2008.

³⁰ Entrevue réalisée avec T. G., le 13 septembre 2011

³¹ Entrevues avec T. G. (13 septembre 2011), E. A. (28 septembre 2011), G. K. (7 septembre 2011), M. T (29 septembre 2011).

leur salaire, leurs avantages sociaux, leur accès au perfectionnement, leur horaire, la surveillance à laquelle ils étaient soumis, les infrastructures de leur milieu de travail, leur pouvoir politique, et la reconnaissance envers leur travail.

Tout d'abord, par rapport au salaire enseignant, le gouvernement Aylwin affirma que la politique éducative de la dictature avait entraîné une grande détérioration des conditions salariales des professeurs³². Une étude réalisée par le MINEDUC en mars 1990 conclut que les salaires enseignants avaient atteint leur niveau le plus bas en 30 ans; le salaire horaire moyen au public était de 2 136 pesos (7,20\$ US), de 1 863 pesos (6,27\$ US) dans le privé subventionné, et de 2 435 pesos (8,21\$ US) dans le privé payant³³. Aylwin s'engagea à régler cette situation par l'élaboration d'une véritable carrière professionnelle régularisée et encadrée par l'État à travers la mise en place de l'*Estatuto Docente*. En 1990, le ministre de l'éducation, Ricardo Lagos, promit le remboursement de la *deuda histórica* aux enseignants, ainsi que l'ajout de normes régulatrices pour que les subventions étatiques servent à octroyer un salaire décent aux professeurs³⁴. En pratique, l'*Estatuto Docente* commença par fixer un salaire horaire minimum pour tous les professeurs, peu importe leur lieu de travail, la *Remuneración básica mínima nacional* (« Rémunération de base minimale nationale – RBMN »)³⁵. Ensuite, pour les professeurs municipaux, il établit une série d'incitatifs salariaux pour bonifier les mérites et les compétences de leurs employés enseignants : allocation d'ancienneté, de perfectionnement, de travail en milieu difficile, etc. En 1995, le gouvernement de Frei Ruiz-Tagle continua dans la même lignée et ajouta des incitatifs salariaux visant à récompenser l'excellence des professeurs, tels que la « Subvention nationale d'excellence » (*Subvención nacional de excelencia del desempeño* – SNED)³⁶. Ainsi, en 2002, le revenu enseignant répondait à la structure élaborée dans le tableau suivant :

³² Patricio Aylwin Azócar, *Mensaje presidencial de Patricio Aylwin, 21 de mayo de 1990*, [En ligne]. http://www.bcn.cl/susparlamentarios/mensajes_presidenciales/ (Page consultée le 26 mai 2012).

³³ Ministerio de Educación Pública de Chile. *Políticas educacionales: temas de gestión*. Santiago, MINEDUC, 1993, p. 81.

³⁴ La *deuda histórica* (ou « dette historique ») était le montant de l'indemnisation qui avait été promise par la dictature de Pinochet aux professeurs qui avaient été transférés dans le secteur municipal et qui ne leur avait jamais été payée, tel qu'expliqué dans le chapitre 2. Source: Ricardo Lagos, *Política educacional del gobierno del presidente Don Patricio Aylwin Azócar: discurso del Señor ministro de educación Don Ricardo Lagos Escobar en el Instituto Nacional*. Santiago, [s.n.], 1990, p. 7 et 9.

³⁵ Ministerio de Educación. *Decreto 453. Aprueba reglamento de la Ley no. 19.070, estatuto de los profesionales de la educación. Texto original*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 26 de noviembre de 1991, p. 41.

³⁶ Ministerio de Educación. *Ley 19.410. Modifica la Ley no. 19.070, sobre estatuto de profesionales de la educación, el Decreto con Fuerza de Ley no. 5 de 1993 del Ministerio de Educación sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otorga beneficios que señala. Texto original*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2 de septiembre de 1995, p. 17.

Tableau 3.1

Modèle des rémunérations enseignantes (septembre 2002)³⁷

Source de revenus	Pourcentage dans le revenu total enseignant	Description
Rémunération de base minimale nationale (RBMN)	43,9%	Salaire minimum horaire
Allocation d'ancienneté	29,3%	Selon l'expérience de l'enseignant, versée sous formes de biennaux, avec un maximum de 15 biennaux (30 ans d'expérience)
Allocation de perfectionnement	5,4%	Selon le perfectionnement réalisée, d'une valeur allant jusqu'à 40% de la RBMN.
Allocation pour milieu de travail difficile	1,9%	Selon les milieux de travail difficiles décrétés par le gouvernement (d'une valeur allant jusqu'à 30% de la RBMN).
Allocation de responsabilité	1,8%	Pour les professeurs occupant des postes de directeurs ou des postes techniques-pédagogiques
Allocation de zone	5,7%	Allouée pour les enseignants travaillant dans des zones éloignées ou extrêmes.
Unité d'amélioration professionnelle (UMP)	4,1%	Bonus proportionnel aux heures travaillées (selon 30h = 16 440 pesos), mais non proportionnel à la RBMN.
Bonification proportionnelle (SAE)	5%	Subvention additionnelle spéciale, se distribue selon les heures de contrat. Non proportionnelle à la RBMN.
Subvention nationale d'excellence (SNED)	1,1%	Allouée au meilleur 25% des établissements municipaux.
Bonification pour milieu rural	0,4%	Allouée aux professeurs travaillant en milieu rural
Autres compensations salariales historiques	1,4%	Bonification compensatoire aux impôts
Total	100%	---

Dans le cadre de sa Réforme éducative, Frei Ruiz-Tagle affirma par ailleurs l'importance d'augmenter les ressources investies dans l'éducation, en s'assurant qu'une proportion de ces

³⁷ Tableau extrait de : Centro de Estudios Nacionales de Desarrollo del Magisterio. *Colegio de Profesores de Chile. Estudio de Remuneraciones del Magisterio. Diciembre 2002*, [En ligne]. <http://www.cendachile.cl/Home/publicaciones/autores/manuel-riesco/manuel-riesco-estudios/remuneraciones-del-magisterio-dic-2002> (Page consultée le 28 juin 2012).

ressources soit dédiée à l'amélioration graduelle des salaires enseignants³⁸. Ces mesures comprises dans l'*Estatuto Docente* eurent un effet concret sur l'augmentation des revenus enseignants. Entre 1990 et 2001, ceux-ci augmentèrent en moyenne de 150%; le salaire minimum des professeurs municipaux augmenta de 182%, alors que celui des professeurs du privé subventionné augmenta de 448%³⁹. Ce pourcentage d'augmentation salariale moyenne fut beaucoup plus élevé que celui du reste des travailleurs chiliens sous la même période, lesquels virent leurs salaires moyens augmenter de 41,6% durant la même période. Par ailleurs, la négociation de 2000 entre les professeurs et l'administration Lagos eut aussi un effet sur les salaires des professeurs. En 2001, l'administration Lagos augmenta la RMNB et créa un bonus enseignant de 20 000 pesos pour les professeurs des établissements municipaux et privés subventionnés⁴⁰. Dans ses discours officiels, le gouvernement de Lagos souligna l'importante augmentation des salaires enseignants qui s'était réalisée depuis 1990 : « En 1990, le revenu moyen d'un professeur, pour 44 heures hebdomadaires, était de 272 000 pesos mensuels; en 2005, il est de 699 000 pesos mensuels, une croissance de 157% »⁴¹.

En revanche, chez les enseignants de notre échantillon, les opinions par rapport à ces augmentations salariales furent plutôt mitigées. Certes, les 20 professeurs de notre échantillon qui travaillèrent entre 1990 et 2010 reconnurent que leurs revenus augmentèrent sous cette période; or, 13 de ces enseignants affirmèrent que ces augmentations ne furent pas aussi importantes que le laissait présumer les discours gouvernementaux⁴². Selon eux, les normes établies par l'*Estatuto Docente* représentaient une grande amélioration par rapport à la période de la dictature, mais elles auraient dû être poussées plus loin. Par exemple, une professeure d'histoire souligna que l'imposition d'un salaire minimum aidait effectivement les salaires enseignants, mais que la majorité des municipalités ne payait que ce minimum à

³⁸ Eduardo Frei-Ruiz Tagle, *Programa de gobierno en educación y cultura: segundo gobierno de la Concertación*. Santiago, [s.n.], 1994, p. 111.

³⁹ Alejandra Mizala et Pilar Romaguera, « Regulación, incentivos y remuneraciones de los profesores en Chile », dans Cristian Cox, *Políticas educacionales en el cambio de siglo*, Santiago, Editorial Universitaria, 2005, p. 535.

⁴⁰ En 2001, ce bonus équivaut environ à 31,50 \$US (en dollars US de 2001 et selon le taux de change annuel moyen de cette même année). Sources : Ministerio de Educación. *Ley 19.715. Otorga un mejoramiento especial de remuneraciones para los profesionales de la educación. Texto original*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 31 de enero de 2001, p. 10.

⁴¹ Ces montants équivalent approximativement à un salaire mensuel de 486 \$US en 1990 et de 1 248 \$US en 2005 (en dollars US de 2005 et selon le taux de change annuel moyen de cette même année). Source: Ricardo Lagos Escobar. *Mensaje presidencial de Ricardo Lagos Escobar, 21 de mayo de 2005*, [En ligne]. http://www.bcn.cl/susparlamentarios/mensajes_presidenciales/ (Page consultée le 26 juin 2012).

⁴² Entrevues réalisées avec C. I. (22 septembre 2011), E. A. (28 septembre 2011), R. S. (26 septembre 2011), L. V. (29 septembre 2011), L. C. (24 septembre 2011), S. C. (26 septembre 2011), P. H. (4 octobre 2011), D. V. (7 octobre 2011), J. O. (15 septembre 2011), T. D. (8 septembre 2011), G. B. (8 septembre 2011), A. R. (6 septembre 2011), T. G. (13 septembre 2011).

ses employés enseignants, ce qui ne leur donnait pas pour autant un salaire décent⁴³. De plus, si les ajustements de la RBNM s'appliquèrent à tous les professeurs (autant au public qu'au privé), les incitatifs salariaux n'étaient obligatoires que dans le secteur municipal. Dans le privé subventionné et non subventionné, la mise en place d'incitatifs salariaux dépendait de l'initiative de chaque collègue. Une telle mesure tentait de redorer la condition des enseignants du public, qui avaient subi le plus grand choc sous la dictature en ce qui concernait leurs conditions de travail. Un professeur interviewé qui travailla dans le public et dans le privé subventionné durant les années 1990 confirma la réussite de ces mesures :

Il y eut des améliorations de salaires dans le municipal; j'ai pu le voir car je gagnais plus au lycée municipal qu'au privé subventionné d'avant. Aujourd'hui, les lycées municipaux paient en général mieux que les privés subventionnés, car ils offrent des cours de perfectionnement et des allocations salariales qui ont été mis en place avec l'*Estatuto Docente*.⁴⁴

Par la mise en place de normes qui favorisaient davantage le secteur public, il est possible que l'*Estatuto Docente* ait voulu réduire l'exil des bons professeurs vers le privé. En pratique, ces mesures eurent un effet assez limité. Parmi notre échantillon, entre 1990 et 2010, 5 professeurs travaillèrent uniquement dans le secteur public, 7 enseignèrent seulement dans le privé sans subventions, 5 combinèrent du travail dans le secteur public et dans le privé subventionné, et 3 travaillèrent uniquement dans le secteur privé subventionné. Seulement 1 professeur décida de transférer du privé subventionné au secteur public municipal, alors que 4 professeurs du secteur public commencèrent à travailler dans le privé subventionné sous cette période (3 d'entre eux conservèrent toutefois leur emploi au municipal simultanément). Ces données confirment la faible réussite de l'*Estatuto Docente* pour retenir les enseignants dans le secteur public. Deux raisons peuvent expliquer cette situation; d'une part, le salaire n'était pas le seul élément déterminant pour les professeurs dans leur choix d'un milieu de travail, et d'autre part, l'*Estatuto Docente* ne solutionna pas tous les problèmes liés aux ressources et au type d'élèves du secteur public, tel que nous l'aborderons un peu plus loin dans ce chapitre.

⁴³ Entrevue réalisée avec S. C., le 26 septembre 2011.

⁴⁴ Entrevue réalisée avec J. C., le 12 septembre 2011.

Par ailleurs, les professeurs soulignèrent aussi que si le pourcentage d'augmentation salariale était certes plus élevé chez les enseignants que chez le reste des travailleurs, leur salaire avait également diminué davantage que celui du reste des travailleurs sous la dictature. Dans cet ordre d'idées, en 2000, les professeurs avaient récupéré 70,3% de leur salaire de 1971, alors que le reste des travailleurs chiliens avait récupéré 108,2% de son salaire de 1971⁴⁵. Les enseignants interviewés reprochèrent également aux quatre présidences de la Concertation de ne pas avoir réglé le problème de la *deuda histórica*, alors que l'administration Aylwin s'était engagée à rembourser ce montant d'argent. En 2009, le gouvernement Bachelet annonça qu'il ne paierait pas cette « dette historique » aux enseignants, car il s'agissait d'un montant d'argent beaucoup trop élevé⁴⁶. Cette déclaration eut pour effet d'aggraver la désillusion des enseignants face aux promesses de la Concertation : « Le problème de la *deuda histórica* existe encore aujourd'hui; personne n'a réglé cela. J'imagine que ce problème va être oublié au fur et à mesure des décès des professeurs de l'époque »⁴⁷.

Cette distance entre le discours de l'État et le discours des professeurs trouve des explications lorsque sont considérées les priorités respectives des deux camps. D'un côté, les deux tiers des enseignants interviewés jugeaient insuffisantes les mesures prises par les gouvernements Aylwin et Frei Ruiz-Tagle pour atteindre leurs promesses salariales. Ces deux premiers gouvernements de la Concertation ne remplacèrent pas le système de subventions étatiques ni la gestion municipale des établissements scolaires, deux héritages de la dictature. Or, selon les enseignants, c'était justement le fonctionnement de ce système de subventions et de la municipalisation qui était responsable de leurs bas salaires, tout comme la compétition entre le public et le privé qui avait été simultanément introduite dans le milieu de l'éducation par la dictature⁴⁸. Du côté de l'État, un changement aussi profond n'était pas prévu dans le cadre de la nature particulière de la transition démocratique, d'autant plus que la crainte d'un nouveau coup d'État était bien présente dans l'esprit des premiers gouvernements de la

⁴⁵ Marcial Maldonado, *La privatización de la educación en Chile*. San José, Internacional de la Educación, 2003, p. 29.

⁴⁶ Manuel Riesco. *Deuda histórica*, [En ligne]. <http://economia.manuelriesco.cl/2009/10/deuda-historica.html> (Page consultée le 12 juin 2012).

⁴⁷ Entrevue réalisée avec R. S., le 26 septembre 2011.

⁴⁸ Entrevues réalisées avec L. C. (24 septembre 2011), G. K. (7 septembre 2011), L. V. (29 septembre 2011), J. A. (20 septembre 2011), S. C. (26 septembre 2011), T. G. (13 septembre 2011), et G. B. (8 septembre 2011).

Concertation, tel que l'explique Jorge Arrate, ministre de l'éducation du gouvernement Aylwin de 1992 à 1994 :

Pinochet avait été défait par le plébiscite, mais il continuait en quelque sorte à gouverner à travers les dispositions de la constitution qu'il avait dictée en 1980, et comme chef des Forces Armées. Les conditions politiques demandaient donc d'agir avec prudence. Certains disent aujourd'hui qu'il y eut trop de prudence, presque de la timidité. J'ai toujours dit que nous marchions sur des œufs, peut-être trop, mais il fallait être à cet endroit à ce moment pour comprendre.⁴⁹

Par la suite, lorsque les gouvernements Lagos et Bachelet parlaient du discours enseignant dans ses discours officiels, elle le comparait constamment à ce qu'il était durant la dictature afin d'en accentuer l'augmentation. Les professeurs, quant à eux, gardaient assurément en tête le mauvais état de leur salaire durant la période dictatoriale, mais ils se souvenaient aussi de ce qu'il était avant 1973, sous le gouvernement d'Allende, et ils utilisaient plus souvent cette période comme base de leur comparaison avec leur salaire actuel. Cette différence comparative peut témoigner d'une certaine volonté de la Concertation de clore le dossier des salaires enseignants, en affirmant qu'ils ont été suffisamment augmentés par rapport à ce qu'ils étaient au lendemain de la dictature.

Des changements furent également accomplis en ce qui avait trait aux avantages sociaux des enseignants. Dans un premier temps, l'*Estatuto Docente* de 1991 rétablit certains des anciens droits garantis aux professeurs dans l'*Estatuto Administrativo* de 1960, tels que le droit à la stabilité d'emploi, aux congés de maladie, aux congés estivaux (janvier et février), et à l'indemnisation lors de la fin des fonctions⁵⁰. Il permit aussi, dans certains cas, la permutation de postes enseignants entre différentes municipalités; les municipalités avaient ainsi le droit de réaliser des ententes conjointes pour permettre à leurs professeurs de travailler pour différents employeurs municipaux au fil de leur carrière sans perdre leurs années d'ancienneté accumulées, ce qui aurait auparavant réduit le montant de leur indemnisation lors de leur départ⁵¹. Les biennaux – qui augmentaient le salaire enseignant aux deux ans jusqu'à la cumulation de 30 années d'expérience – furent également rétablis, sous forme « d'allocation pour l'expérience », tel que mentionné précédemment. Pour le

⁴⁹ Entrevue réalisée avec Jorge Arrate, le 6 octobre 2011.

⁵⁰ Ministerio de Educación. *Decreto 453. Aprueba reglamento de la Ley no. 19.070, estatuto de los profesionales de la educación. Texto original*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 26 de noviembre de 1991, p. 36.

⁵¹ *Ibid.*, p. 39.

gouvernement Aylwin, ces mesures comprises dans l'*Estatuto Docente* permettraient une réelle dignification de la profession enseignante⁵². Le président Frei Ruiz-Tagle, quant à lui, continua dans cette lignée et mit sur pied en 1997 un prix monétaire pour les meilleurs professeurs dans chacune des treize régions du pays⁵³. Pour respecter l'entente de l'an 2000, l'administration Lagos mit sur pied en 2002 une nouvelle allocation salariale qui pouvait s'ajouter à la RMNB : l'allocation pour l'excellence pédagogique⁵⁴. Cette allocation était remise aux professeurs jugés « excellents » suite à une évaluation à laquelle ils acceptaient d'être soumis. À l'inverse de la SNED, qui était versée aux établissements, elle présentait l'avantage d'être remise aux enseignants, et donc d'avoir un impact direct sur leurs revenus. Sous l'administration Bachelet, les droits des enseignants furent inscrits dans le projet de loi de la LEGE, qui reformait la LOCE. La LEGE mentionnait ainsi que les enseignants avaient le droit à une stabilité de travail, à une rémunération minimum assurée par l'État, à des congés de maladies, à des permis d'absence, à l'autonomie dans l'exercice de leurs fonctions, et à un environnement de travail respectueux de leur intégrité physique et intellectuelle⁵⁵.

Du côté des enseignants, le retour de ces différents avantages sociaux fut bienvenu et apprécié, mais rarement considéré comme suffisant, à l'instar des augmentations salariales : « Je ne sens pas que nous avons récupéré beaucoup de bénéfices sociaux; on nous en a tellement enlevé durant la dictature que j'ai l'impression qu'ils sont restés comme avant »⁵⁶. De plus, si les gouvernements de la Concertation avaient réaffirmé les différents droits des professeurs à travers la politique éducative de l'*Estatuto Docente*, la réalité se révéla parfois différente du papier juridique, en ce sens que les ressources financières pouvaient manquer aux municipalités pour assurer la concrétisation des avantages sociaux prévus par la loi. Par exemple, une professeure d'histoire interviewée ne reçut pas d'indemnisation lorsqu'elle quitta l'école publique où elle travaillait :

⁵² Jorge Arrate MacNiven. *Discurso del Ministro de Educación Sr. Jorge Arrate Mac Niven con motivo de la inauguración del año escolar 1993. XII región*, [s.n.], p. 6.

⁵³ Eduardo Frei Ruiz-Tagle. *Mensaje presidencial de Eduardo Frei Ruiz-Tagle, 21 de mayo de 1998*, [En ligne]. http://www.bcn.cl/susparlamentarios/mensajes_presidenciales/ (Page consultée le 29 juin 2012).

⁵⁴ José Joaquín Brunner, *La reforma al sistema escolar: aportes para el debate*, Santiago, Ediciones Universidad Diego Portales, 2007, p. 115.

⁵⁵ Ministerio de Educación. *Decreto con Fuerza de Ley 2. Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley no. 20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley no. 1 de 2005. Última versión*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 17 de septiembre de 2011, p. 6.

⁵⁶ Entrevue réalisée avec P. H., le 4 octobre 2011.

J'ai travaillé 20 ans au lycée public de Puente Alto. Lorsque je suis parti en 1996, ils auraient dû me payer une indemnisation pour ces années. Mais ils ne me donnèrent pas un peso, rien. Le directeur me dit que l'école n'avait pas l'argent. J'écrivis une lettre au chef de la corporation municipale, et il me répondit que la municipalité n'avait pas l'argent. Ils ne m'ont jamais payé cette indemnisation; j'ai toujours trouvé que ce fut très injuste.⁵⁷

Cette distance entre la politique éducative et la réalité enseignante peut s'expliquer par la structure du système de subventions étatiques. Dans le cas de la professeure citée ci-haut, si la municipalité de Puente Alto avait eu une légère baisse mensuelle d'étudiants présents quotidiennement, le montant des subventions reçues avait nécessairement diminué, résultant en l'incapacité de payer l'indemnisation de l'enseignante, qui n'était pas prévue dans les dépenses initialement planifiées de l'école. Un tel cas laisse également supposer que le montant des subventions étatiques, même s'il fut augmenté, n'était pas suffisant pour répondre aux besoins des municipalités. Ainsi, même si les ressources investies par le gouvernement dans l'éducation augmentèrent entre 1990 et 2010, les inégalités inhérentes à la nature et au fonctionnement du système de subventions et du système d'éducation chilien ne disparurent pas; elles furent certes amoindries par cette augmentation des dépenses publiques, mais elles continuèrent d'exister justement parce qu'elles découlaient de la structure des institutions héritées de la dictature.

Le premier gouvernement de la Concertation reconnut que la formation des professeurs s'était elle aussi détériorée durant les années 1980, à l'instar de leur salaire. En effet, l'apparition d'un grand nombre d'universités privées sous la dictature entraîna l'apparition de différents programmes de formation pédagogique de qualité variable, ce qui résulta en une perte d'uniformité dans la formation des nouveaux professeurs qui commençaient à enseigner dans les années 1990, et en une baisse de la qualité générale de la formation enseignante⁵⁸. L'administration Frei Ruiz-Tagle tente de solutionner ce problème à travers la mise en place en 1997 de programmes de renforcement de la formation initiale enseignante et de perfectionnement fondamental, au sein de sa Réforme éducative⁵⁹. Ces

⁵⁷ Entrevue avec T. G., le 13 septembre 2011.

⁵⁸ José Joaquín Brunner, *op.cit.*, p. 108.

⁵⁹ Ministerio de Educación. *Decreto 80. Establece criterios y procedimientos para financiar la ejecución de proyectos del programa de fortalecimiento de la formación inicial de docentes. Versión única.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 19 de junio de 1997, p. 3.

programmes offrirent des bourses de perfectionnement aux enseignants et financèrent les initiatives universitaires pour améliorer la formation professorale. Le protocole de l'an 2000 comprenait également un engagement de la part du troisième gouvernement de la Concertation à promouvoir la formation et le perfectionnement enseignant. L'administration Lagos mit l'accent sur le perfectionnement des enseignants lié aux nouvelles technologies informatiques, à travers le programme ENLACES⁶⁰.

Par contre, en pratique, les enseignants interviewés ne perçurent pas une différence notable dans leur accès au perfectionnement par rapport à la période précédente⁶¹. Les cours offerts par les universités demeuraient chers, puisque les gouvernements de la Concertation n'introduisirent pas de changements par rapport aux frais de scolarité universitaires élevés – un autre héritage de la dictature. Par ailleurs, un professeur interviewé souligna que la mise en place de bourses de perfectionnement était certes positive pour les enseignants du réseau public municipal, mais pas tant pour les professeurs du privé subventionné :

Il y avait la possibilité, pour les professeurs du public et du privé subventionné, d'avoir des bourses pour des voyages de perfectionnement à l'étranger. Or, dans le cas du privé subventionné, il fallait avoir l'accord du directeur, et ce dernier acceptait très rarement, car cela représentait une dépense additionnelle pour lui; pendant 1 ou 2 mois, il devait continuer à payer le salaire de l'enseignant qui allait se perfectionner, et engager un professeur pour le remplacer⁶².

Ainsi, malgré ces initiatives optimistes, la réalité enseignante montra que le droit au perfectionnement professionnel n'assurait en rien l'application de mesures concrètes pour que les employés y aient accès.

Les infrastructures et les ressources matérielles des milieux de travail des professeurs étaient également mal en point au lendemain de la dictature, surtout dans le secteur public municipal. L'introduction du *financiamiento compartido* en 1993 avait pour but de fournir plus de ressources financières aux établissements scolaires, selon la Concertation⁶³. Cependant, selon les témoins interviewés, le *financiamiento compartido* ne fit qu'approfondir

⁶⁰ Ricardo Lagos Escobar. *Mensaje presidencial de Ricardo Lagos Escobar, 21 de mayo de 2001*, [En ligne]. http://www.bcn.cl/susparlamentarios/mensajes_presidenciales/ (Page consultée le 10 juin 2012)

⁶¹ Entrevues réalisées avec E. A. (28 septembre 2011) et J. C. (12 septembre 2011).

⁶² Entrevue réalisée avec E. A., le 28 septembre 2011.

⁶³ Sergio Molina Silva, « Discurso de Don Sergio Molina Silva, ministro de educación en inauguración año escolar 1995 ». Santiago, [s.n.], 1995, p. 8.

le fossé entre les ressources du privé subventionné et du municipal, tel que l'expliqua Jorge Abedrapo, directeur de la division de la région métropolitaine du Collège des Professeurs:

Avec la loi du financement partagé, le parent contribue monétairement à l'éducation de son enfant dans les collèges privés subventionnés. Aujourd'hui, ils payent entre 40 000 et 70 000 pesos, ce qui se rajoute à la subvention étatique de 36 000 pesos par élève. Le municipal n'a que ces 36 000 pesos, et il s'appauvrit davantage car il ne peut faire compétition avec le privé.⁶⁴

De plus, les politiques éducatives élaborées durant les deux dernières décennies ne réussirent pas à redonner une place prépondérante et prestigieuse au secteur public dans le milieu scolaire. En effet, en 1990, le privé subventionné possédait 27% des établissements scolaires primaires et secondaires, alors que le public en possédait 64% et que le privé non subventionné en possédait 9%; en 2000, le privé subventionné en possédait 30%, le privé non subventionné comptait pour 11%, et la proportion du public avait diminué à 59%⁶⁵. Le nombre d'étudiants dans le privé subventionné augmenta conséquemment entre 1990 et 2000, passant de 960 460 à 1 256 116, tout comme celui du privé non subventionné, qui passa de 217 737 en 1990 à 312 808 en 2000⁶⁶. Comme ces données le montrent, les problèmes liés aux différences de ressources et de types d'élèves entre le public et le privé demeurèrent présents entre 1990 et 2010, malgré les politiques de la Concertation, tel que le souligna une professeure interviewée: « Oui, il y eut des changements positifs en termes monétaires, puisque la Concertation augmenta notre salaire. Mais les problèmes de pertes d'élèves dans le public, des infrastructures et des ressources, tout cela continua de se détériorer »⁶⁷.

Tout comme le salaire, les bénéfices sociaux et l'accès au perfectionnement, l'horaire des enseignants se modifia entre 1990 et 2010. Dans le cas du secteur public et privé subventionné, leur horaire hebdomadaire ne pouvait pas excéder 44 heures chronologiques selon la loi, desquelles 33 heures étaient effectuées en salle de classe; le reste des heures devait être utilisée pour les activités pédagogiques hors classe (correction des travaux, préparation des cours, rencontre de parents, etc.)⁶⁸. Dans le cas du privé non subventionné, le

⁶⁴ Entrevue réalisée avec Jorge Abedrapo, le 20 septembre 2011.

⁶⁵ Marcial Maldonado, *op.cit.*, p. 48.

⁶⁶ Superintendencia de educación pública. *Compendio de información estadística, 2000*. Santiago, MINEDUC, 2001, p. 108.

⁶⁷ Entrevue réalisée avec G. K. le 7 septembre 2011.

⁶⁸ Ministerio de Educación. *Decreto 453. Aprueba reglamento de la Ley no. 19.070, estatuto de los profesionales de la educación. Texto original*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 26 de noviembre de 1991, p. 48.

maximum hebdomadaire était fixé à 48 heures⁶⁹. Malgré tout, certains enseignants continuaient à devoir enseigner dans plusieurs écoles en même temps; ce fut notamment le cas pour 4 professeurs de notre échantillon, qui travaillèrent simultanément dans deux écoles (publique et privée subventionnée, dans les quatre cas) entre 1990 et 2000⁷⁰. Deux raisons pouvaient expliquer cette situation; au lendemain de la dictature, plusieurs établissements scolaires du secteur public et du secteur privé subventionné ne dispensaient que des demi-journées de cours, ayant dû couper leurs heures de classes, faute de revenus. De plus, tel que mentionné précédemment, certains établissements scolaires ne faisaient que respecter le minimum salarial obligé par la loi, ce qui ne permettait pas à tous les professeurs de vivre correctement.

Pour remédier aux problèmes que causaient ces demi-journées d'enseignement, le gouvernement Frei Ruiz-Tagle implanta une réforme de l'horaire scolaire en 1997-1998, considérée comme le pilier de sa réforme éducative, nommée la réforme de la « Journée scolaire complète » (*Jornada escolar completa* – JEC). Cette réforme visait à étendre la journée de cours, selon le principe que davantage d'heures de cours résulteraient en une meilleure qualité de l'éducation⁷¹. Le gouvernement remettait une subvention aux établissements municipaux et privés subventionnés pour les aider à concrétiser la réalisation de la JEC⁷². Par rapport aux enseignants, la JEC représentait une expansion de 38% des heures de travail; l'objectif était ainsi de convertir les professeurs à temps partiel en professeurs à temps plein, et de limiter conséquemment leur travail dans un seul établissement scolaire⁷³.

Le projet de la JEC fut un très bon exemple d'un projet éducatif positif et cohérent sur papier, mais qui se développa tout autrement en pratique, dans un contexte particulier comme celui du Chili. La direction des établissements scolaires avaient le droit de répartir les

⁶⁹ Alejandra Mizala et Pilar Romaguera, *op.cit.*, p. 554.

⁷⁰ Entrevues réalisées avec S. C. (26 septembre 2011), M. T. (29 septembre 2011), J. C. (12 septembre 2011), E. A. (28 septembre 2011).

⁷¹ Cristian Belleí et al. *Veinte años de políticas de educación media en Chile: de la autorregulación del mercado al compromiso público*. Santiago, UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 2003, p. 315.

⁷² Ministerio de Educación. *Ley 19.532. Crea el régimen de Jornada Escolar Completa diurna y dicta su aplicación. Texto original*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 17 de noviembre de 1997, p. 4.

⁷³ Iván Núñez, « El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente » dans Cristián Cox, *Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar de Chile*, Santiago, Editorial Universitaria, 2005, p. 487.

heures supplémentaires de la JEC dans les matières qu'elle souhaitait, sans que ce soit forcément uniforme⁷⁴. Dans la plupart des établissements municipaux, la direction prit la décision d'augmenter les matières où les élèves affichaient les notes les plus basses, comme les mathématiques, la chimie ou la physique, selon la logique qu'une telle action leur permettrait d'augmenter leur note au SIMCE⁷⁵. Une meilleure note au SIMCE leur donnerait plus de chances d'attirer davantage d'étudiants, ce qui représenterait une augmentation des subventions et des ressources financières de l'école. Or, selon plusieurs enseignants de notre échantillon, cette action rendit les journées de cours particulièrement lourdes pour les élèves du secondaire et n'améliora pas leurs notes, puisque quantité ne signifie pas qualité de l'éducation⁷⁶.

Du côté des enseignants, comme les heures ajoutées étaient rarement distribuées également entre toutes les matières, la JEC permit aux professeurs de certaines matières spécifiques (dépendamment de l'école) d'augmenter leurs heures de travail et de pouvoir centraliser leur travail dans un seul établissement. En revanche, ces professeurs virent leurs heures de classe augmenter et empiéter sur leurs heures *cátedras*, soit les onze heures hebdomadaires que la loi prévoyait pour que les enseignants réalisent leurs tâches pédagogiques hors classe (correction des travaux, planification des cours, rencontre de parents, etc.)⁷⁷. Les établissements scolaires auraient dû embaucher de nouveaux enseignants pour s'assurer que le reste de leurs employés puissent bénéficier de leurs heures *cátedras*, ce qui ne fut toutefois pas fait puisqu'il s'agissait d'une dépense additionnelle. Six professeurs interviewés affirmèrent d'ailleurs que la subvention étatique reçue pour l'application de la JEC était loin d'être suffisante, et que les ressources manquaient pour la réalisation d'un tel projet⁷⁸. De plus, pour d'autres enseignants, la JEC produisit le contraire de l'effet escompté, soit de restreindre leur horaire de travail, d'autant plus que l'État avait mis des normes pour limiter le travail des professeurs dans plus d'un établissement :

⁷⁴ Cristián Bellef *et al.*, *op.cit.*, p. 318.

⁷⁵ Entrevue réalisée avec S. C., le 26 septembre 2011.

⁷⁶ Entrevues réalisées avec M. F. (4 septembre 2011), G. K. (7 septembre 2011), T. G. (13 septembre 2011), E. M. (21 septembre 2011), S. C. (26 septembre 2011), P. H. (4 octobre 2011), D. V. (8 octobre 2011), M. T. (29 septembre 2011), J. C. (12 septembre 2011), E. A. (28 septembre 2011), R. S. (26 septembre 2011), L. V. (29 septembre 2011).

⁷⁷ Entrevues réalisées avec J. C. (12 septembre 2011), L.C. (24 septembre 2011) et P. H. (4 octobre 2011).

⁷⁸ Entrevues réalisées avec D. V. (7 octobre 2011), A. R. (6 septembre 2011), R. S. (26 septembre 2011), L. V. (29 septembre 2011), J. C. (12 septembre 2011), G. K. (7 septembre 2011).

Dans l'ancien système, j'avais environ 60 heures de travail par semaine, puisque je combinais plusieurs lieux de travail. Mais avec la JEC, ils nous ont forcés à travailler un maximum d'environ 40 heures dans une seule école. Il y avait des professeurs qui travaillaient le matin dans un établissement, et l'après-midi dans un autre, et qui accumulaient plus d'heures de cette manière. Avec la JEC, ce n'était plus possible. Cette réforme m'a affecté parce que je ne pouvais pas prendre les 44 heures hebdomadaires que je voulais.⁷⁹

Le problème fut également que le salaire horaire ne compensait pas suffisamment cette baisse des heures hebdomadaires pour les enseignants qui travaillaient auparavant dans plusieurs établissements.

Ainsi, cette distance entre la politique éducative gouvernementale et la réalité enseignante peut s'expliquer par les héritages politiques et économiques de la dictature. Si la JEC était une réforme qui aurait pu fonctionner adéquatement, la structure particulière du modèle éducatif chilien la fit échouer. Tout d'abord, le système d'éducation chilien étant très libéralisé, il n'y avait pas assez de règles pour normaliser l'application de la JEC telle qu'elle fut pensée par le gouvernement, ce qui créa des déséquilibres entre les différentes matières et leur nombre d'heures respectives. Ensuite, le système public affichait déjà une déficience de ressources depuis le début des années 1990; ni l'augmentation des dépenses publiques en éducation ni la création d'une subvention additionnelle pour la JEC ne suffirent pour éliminer ce manque, ce qui causa des problèmes dans l'application de la réforme et dans la qualité de son application. Enfin, la logique marchande inhérente au système d'éducation chilien créa une distorsion dans l'application de cette réforme, en centralisant son effet sur le principal objectif d'obtenir plus de ressources financières, et non sur l'objectif d'améliorer la qualité de l'éducation. Le résultat fut que cette réforme n'améliora ni la qualité de l'éducation, ni les conditions de travail des enseignants⁸⁰.

En ce qui concerne leur pouvoir politique et syndical, les enseignants espéraient récupérer durant les années 1990 leur ancienne influence sur les décisions éducatives du gouvernement. Cependant, l'attitude des deux premiers présidents de la Concertation fut quelque peu ambivalente. Si les administrations Aylwin et Frei Ruiz-Tagle affirmèrent

⁷⁹ Entrevue réalisée avec E. A., le 28 septembre 2011.

⁸⁰ Entrevues réalisées avec P. H. (4 octobre 2011), D. V. (7 octobre 2011), et A. R. (6 septembre 2011).

l'importance de mettre en place de nouvelles instances de participation pour les professeurs dans l'éducation, elles demandèrent toutefois au Collège des Professeurs de limiter ses mobilisations politiques, puisque la transition démocratique était fragile et qu'il fallait éviter toute action la menaçant⁸¹. Elles s'engagèrent néanmoins à reconnaître la représentativité du Collège des Professeurs et à assurer le droit du professorat à participer, avec les autres secteurs, à la gestion des politiques éducatives. D'une perspective légale, les professeurs du secteur public récupèrent le droit de négocier collectivement à travers l'*Estatuto Docente*⁸².

Chez les enseignants, il y eut également une division sur leur perception par rapport à l'attitude du gouvernement face à leur participation politique et syndicale dans le domaine éducatif. Selon 9 professeurs interviewés, il y eut une volonté énoncée de la part de la Concertation pour écouter davantage les enseignants, mais elle ne fut pas concrétisée, tel que l'explique un professeur d'éducation physique : « En 1992, un représentant du MINEDUC fut envoyé à notre collège pour avoir notre opinion sur les politiques éducatives du gouvernement. Nous avons été critiques, surtout par rapport au *financiamiento compartido*, mais notre opinion fut très peu considérée parce que les projets étaient déjà lancés »⁸³. Ces professeurs reprochèrent également à la Concertation d'avoir trop utilisé l'argument du compromis et de la paix sociale pour limiter les mobilisations politiques : « La Concertation disait toujours qu'il fallait se tenir tranquilles car la transition démocratique était fragile. Alors nous nous sommes immobilisés, jusqu'à nous rendre compte sous Bachelet que les choses n'avaient pas changé »⁸⁴. En revanche, 3 professeurs considèrent la situation d'un côté plus optimiste, en ce sens que sous le nouveau régime démocratique, ils sentaient qu'ils avaient plus la possibilité de s'exprimer librement, et que la Concertation les écouta plus que le gouvernement militaire⁸⁵. Cette distance entre l'instance étatique et professorale peut s'expliquer par des perceptions différentes de ce qu'est la participation politique et syndicale. Pour la Concertation, la participation des enseignants se voyait davantage sous la forme d'une communication où leurs opinions seraient prises en compte, et où le compromis serait

⁸¹ José Pablo Arellano, *Discurso del ministro de educación en la inauguración del año escolar 1998*. Santiago, MINEDUC, 1998, p. 5.

⁸² Ministerio de Educación. *Decreto 453. Aprueba reglamento de la Ley no. 19.070, estatuto de los profesionales de la educación. Texto original*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 26 de noviembre de 1991, p. 27.

⁸³ Entrevue réalisée avec J. O., le 15 septembre 2011.

⁸⁴ Entrevue réalisée avec L. V., le 29 septembre 2011.

⁸⁵ Entrevues réalisées avec M. F. (4 septembre 2011), M. T. (29 septembre 2011), E. A. (28 septembre 2011).

de mise. Pour la moitié des enseignants, la participation impliquait plutôt un militantisme syndical et une mobilisation publique importante. Selon Iván Núñez, historien spécialiste de l'éducation, le militantisme politique et syndical était un élément constitutif de la culture enseignante chilienne, qui remontait à la période précédant le coup d'État, et que la dictature n'avait pas réussi à faire disparaître, malgré la dissolution des syndicats enseignants et l'interdiction des manifestations⁸⁶.

La situation s'améliora quelque peu avec la négociation entre le Collège des Professeurs et le gouvernement Lagos en l'an 2000. Cette négociation fut le produit de pourparlers non concluants qui avaient eu lieu en 1996 et 1998, face aux insatisfactions grandissantes des professeurs à la fin des années 1990⁸⁷. En 2000, les deux parties se réunirent à nouveau et trouvèrent enfin un terrain d'entente; un accord fut signé le 24 novembre. Cet accord comprenait six grands objectifs, qui devaient être atteints entre 2001 et 2006 : perfectionner la JEC sans désavantager la profession enseignante, renforcer les facultés de gestion et de supervision du MINEDUC, augmenter les rémunérations des professionnels de l'éducation, améliorer les conditions de travail des professeurs en ce qui concerne les heures de travail, le perfectionnement et la retraite, renforcer la profession enseignante et offrir des nouvelles opportunités de carrière, et finalement amplifier les espaces de participation des enseignants⁸⁸. Le protocole de 2000 se différenciait des négociations antérieures entre les professeurs et l'État; pour la première fois, il ne s'agissait pas seulement d'améliorer les salaires, mais bien l'ensemble des conditions de travail des enseignants, en les liant directement à une amélioration de la qualité de l'éducation⁸⁹. En fonction de cet accord, de nouvelles instances de participation furent mises sur pied pour redonner une certaine voix aux professeurs dans le processus des décisions éducatives. En 2005, l'administration Lagos décida de créer des conseils scolaires, où les parents, directeurs, professeurs et étudiants pouvaient contribuer pour améliorer le fonctionnement de chaque établissement scolaire⁹⁰. Sous le gouvernement de Bachelet, la participation des acteurs de

⁸⁶ Iván Núñez, *op.cit.*, p. 468.

⁸⁷ Cristián Bellei, *op.cit.*, p. 331.

⁸⁸ José Weinstein. *La negociación MINEDUC-Colegio de Profesores: Chile 2000. Una vision personal*. Santiago, Banco Interamericano de Desarrollo, 2006, p. 34.

⁸⁹ Iván Núñez, *op.cit.*, p. 499.

⁹⁰ Sergio Bitar. *Calidad para todo. Discurso de inauguración del año escolar 2005*. Santiago, MINEDUC, 2005, p. 11.

l'éducation fut inscrite comme un des fondements du système éducatif chilien dans le document de la LEGE, en 2009⁹¹.

Du côté des enseignants, l'entente entre le MINEDUC et le Collège des Professeurs fut généralement bienvenue, surtout après dix ans d'attentes et d'insatisfactions irrésolues par rapport aux gouvernements précédents. Néanmoins, 5 professeurs interviewés eurent l'impression que cette entente avait été réalisée uniquement grâce aux actions et initiatives du Collège des Professeurs depuis 1990, et non grâce à réelle volonté des gouvernements de respecter leurs promesses à l'égard des enseignants⁹². De plus, selon eux, les professeurs chiliens n'avaient toujours pas récupéré l'entièreté de leur pouvoir syndical entre 2000 et 2010, car leur droit à la grève n'était pas légalement assuré :

Nous n'avons toujours pas le droit à la grève légalement. Si nous la faisons, les employeurs peuvent nous remplacer. Et il y a une limite de 60 jours; après cette durée, les enseignants doivent retourner au travail sans rien de plus. Les professeurs des écoles privées subventionnées perdent automatiquement leur travail s'ils vont en grève⁹³.

Cependant, il importe de mentionner ici qu'en tant que groupe socioprofessionnel, les professeurs ne possédaient pas des opinions homogènes. Il existait certes des divergences entre les enseignants et l'État au sujet des revendications professorales, mais il existait aussi des divergences au sein même des enseignants par rapport à leurs revendications en tant que groupe et à la légitimité du Collège des Professeurs. En effet, depuis sa démocratisation, l'inscription au Collège des Professeurs était devenue volontaire; en 2003, il fut estimé que sur un total de 130 000 enseignants chiliens, 100 000 étaient membres de cet organisme⁹⁴. Les 30 000 autres professeurs n'étaient pas membres pour diverses raisons, entre autres celle de ne pas se sentir bien représentés par le Collège des Professeurs, comme ce fut le cas pour 4 témoins de notre échantillon⁹⁵. Par exemple, une professeure de mathématiques interviewée estimait que cet organisme était formé de radicaux et de communistes depuis sa

⁹¹ Ministerio de Educación. *Decreto con Fuerza de Ley 2. Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley no. 20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley no. 1 de 2005. Última versión*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 17 de septiembre de 2011, p. 2.

⁹² Entrevues réalisées avec M. T. (29 septembre 2011), E. M. (21 septembre 2011), G. K. (7 septembre 2011), J. C. (12 septembre 2011), S. C. (26 septembre 2011).

⁹³ Entrevue réalisée avec J. C., le 12 septembre 2011.

⁹⁴ Marcial Maldonado, *op.cit.*, p. 44.

⁹⁵ Entrevues réalisées avec C. I. (22 septembre 2011), D. V. (7 octobre 2011), P. H. (4 octobre 2011), L. C. (24 septembre 2011).

démocratisation⁹⁶. Une enseignante de musique reprochait quant à elle au Collège des Professeurs de se battre davantage pour l'amélioration des conditions de travail des professeurs du secteur public, alors que son mandat était de représenter l'entière des professeurs de tous les secteurs et de tout le pays⁹⁷. Pour le Collège des Professeurs, il était essentiel de défendre le réseau public, puisqu'il avait été le secteur le plus mutilé par les politiques de la dictature⁹⁸. Il y avait donc encore en 2010 des divisions subsistant entre les professeurs dues à leur politisation.

À l'image des gouvernements précédents, démocratiques et militaires, les présidents de la Concertation insistèrent eux aussi dans leurs discours officiels sur la grande importance des professeurs. Selon Frei Ruiz-Tagle, les professeurs étaient les premiers protagonistes de la Réforme éducative :

Les enseignants sont nécessaires pour réaliser la Réforme; rien ne peut s'accomplir sans eux. La société leur doit une considération spéciale, laquelle s'est manifestée dans les dernières années par un traitement légal spécifique, une amplification des possibilités de perfectionnement, une participation dans les actions d'innovation pédagogiques, et des augmentations de salaires qui atteindront plus de 60% réel entre 1990 et 1995.⁹⁹

Pourtant, les enseignants de notre échantillon n'eurent pas l'impression que leur travail était reconnu à sa juste valeur par les autorités et par la société. Certes, plusieurs avouèrent que la Concertation avait amélioré leur situation par rapport à la dictature, mais qu'ils restaient encore beaucoup à faire pour que le professorat récupère un niveau de travail et de vie adéquat, comparable à celui qu'il possédait avant la dictature : « Les changements en éducation furent excessivement lents. Pendant des années, nous nous maintînmes dans la même situation. Le professeur ne s'est jamais dignifié comme un acteur social important. Et pourtant, il est l'acteur principal d'une société en croissance »¹⁰⁰. Les professeurs sentirent que le respect d'antan face à la profession enseignante s'était désagrégé durant la dictature. Le maintien des structures éducatives héritées de la dictature fit en sorte que les professeurs ressentirent entre 1990 et 2010 une situation de travail très similaire à celle qui exista entre

⁹⁶ Entrevue réalisée avec P. H., le 4 octobre 2011. Plusieurs présidents du Collège des Professeurs entre 1990 et 2010 furent effectivement membres du Parti communiste du Chili, tels que Jorge Pavez et le président actuel Jaime Gajardo.

⁹⁷ Entrevue réalisée avec L. C., le 24 septembre 2011.

⁹⁸ Entrevue avec Jorge Abedrapo, le 20 septembre 2011.

⁹⁹ Eduardo Frei Ruiz-Tagle. *Mensaje presidencial de Eduardo Frei Ruiz-Tagle, 21 de mayo de 1998*, [En ligne]. http://www.bcn.cl/susparlamentarios/mensajes_presidenciales/ (Page consultée le 26 juin 2012).

¹⁰⁰ Entrevue réalisée avec T. D., le 8 septembre 2011.

1973 et 1990 : « Nous avons le même système d'éducation que sous la dictature, il n'y eut aucun changement important. Le professeur continue d'être traité comme un employé, et non comme un professionnel. »¹⁰¹. Une enquête de David Bravo réalisée en 2005 montra d'ailleurs que les deux principales raisons pour laquelle les professeurs quitteraient hypothétiquement leur travail étaient la faible reconnaissance de la société et le bas salaire; seulement 16% des professeurs considéraient que l'enseignement était une carrière qui offrait de bonnes opportunités de développement¹⁰². La majorité des enseignants estimait donc que la reconnaissance de l'État commençait par une amélioration de leurs conditions de travail et de leur statut professionnel dans la société.

Néanmoins, une grande amélioration qui se produisit dans les conditions de travail des enseignants avec le retour d'un régime démocratique fut la disparition d'un contrôle extrême et excessif dans leur milieu de travail, ce que tous les professeurs apprécieraient évidemment¹⁰³. La surveillance du travail enseignant ne disparut toutefois pas entièrement; en 2005, le gouvernement de Lagos initia durant cette année une réforme du système d'évaluation des professeurs municipaux, qui les obligeait à se soumettre à une évaluation réalisée par le CPEIP, alors qu'ils avaient auparavant le choix d'être évalués ou non¹⁰⁴. Cette évaluation aurait lieu tous les quatre ans, et un enseignant pourrait être renvoyé après deux mauvaises évaluations. Aux yeux des professeurs, cette réforme fut semblable à celle de la JEC; l'idée initiale était bonne, mais son application fut mal réalisée :

Le problème n'est pas que le professeur ne veut pas être évalué, le problème est sur ce qui est évalué. Le professeur doit construire et filmer une classe; ce n'est donc pas une évaluation en temps réel. En plus, ils ne te laissent pas le temps nécessaire pour accomplir tout le travail supplémentaire que la préparation à l'évaluation te demande. Je ne suis pas contre l'évaluation enseignante; je suis contre la méthodologie qui n'a pas de sens¹⁰⁵.

Par ailleurs, la disparition de ce contrôle ne rendit pas forcément l'enseignement des matières scolaires plus facile, surtout en ce qui concernait les sciences humaines. Par exemple,

¹⁰¹ Entrevue réalisée avec P. H., le 4 octobre 2011.

¹⁰² David Bravo *et al.*, *Encuesta Longitudinal de Docentes 2005. Analisis y principales resultados*. Santiago, Universidad de Chile: Departamento de Economía, 2006, p. 66.

¹⁰³ Informations recensées à partir des entrevues réalisées avec les 22 témoins de notre échantillon, entre août et octobre 2011.

¹⁰⁴ Ministerio de Educación. *Ley 19.961. Sobre evaluación docente. Texto original*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 14 de agosto de 2004, p. 1.

¹⁰⁵ Entrevue réalisée avec L. C., le 24 septembre 2011.

l'enseignement de l'histoire fut toujours aussi complexe au lendemain de la dictature; au sein d'une nation divisée sur les aspects positifs et négatifs de l'Unité Populaire et de la dictature, le problème était désormais de savoir comment enseigner la période allant de 1970 à 1990¹⁰⁶.

En somme, après 20 ans de gouvernements de Concertation, les professeurs chiliens se considéraient encore insatisfaits face à leur situation de travail, et face aux promesses des quatre présidences. Pour la majorité d'entre eux, les politiques éducatives furent généralement positives, mais ne furent pas suffisantes; elles apportèrent quelques réformes, mais ne modifièrent pas les structures institutionnelles du système d'éducation, cause véritable des problèmes selon les enseignants. Une distance notable se maintint ainsi entre le discours de l'État et celui des professeurs chiliens.

3.3 – Un meilleur niveau de vie, mais inférieur à celui des autres professionnels

Ces changements dans les conditions de travail des enseignants apportèrent aussi des modifications dans leurs conditions de vie, en particulier par rapport à leur faculté de combler leurs besoins de base, à leur capacité de répondre aux besoins de leur famille, à leur possibilité de satisfaire leurs besoins non fondamentaux et d'économiser, ainsi qu'à leur accès aux soins médicaux, à leurs conditions de retraite, et au climat de leur vie quotidienne.

Dans un premier temps, pour répondre à leurs besoins de base, il est certain que les enseignants vécurent une amélioration en comparaison avec leur situation sous la dictature. Les augmentations salariales sous Aylwin et Frei et l'atténuation des effets de la crise économique des années 1980 aidèrent les professeurs à mieux vivre, et à sortir de l'état de survie dans lequel la dictature les avait plongés. En ce sens, les 3 enseignantes qui durent occuper un second emploi non relié à l'éducation durant la dictature – surtout durant la crise économique – purent quitter le dit emploi et se consacrer intégralement au monde de l'éducation (bien qu'elles eurent deux emplois en même temps dans ce domaine entre 1990 et

¹⁰⁶ Mariela Jerrera Muzio. « Histórica Polémica. UP y Régimen Militar en las Salas de Clases », *El Mercurio*, 4 juin 2000, p. 1.

2010)¹⁰⁷. Par ailleurs, parmi les 20 enseignants de notre échantillon qui travaillèrent au cours des deux dernières décennies, seulement 3 ne possédaient pas de voiture, et 11 possédaient une maison¹⁰⁸. Ces données signifient que 12 professeurs purent s'acheter une voiture entre 1990 et 2010, alors que seulement 6 avaient pu accomplir un tel exploit sous la dictature, et que 5 professeurs réussirent à s'acheter une maison sous cette période, un chiffre supérieur à la période de la dictature mais légèrement inférieur à la situation des professeurs précédant 1973. Ces statistiques prélevées de notre échantillon montrent que les augmentations salariales de la Concertation eurent un impact positif sur la qualité de vie des professeurs, toutefois limité lorsque comparé à leur niveau de vie avant la dictature. De plus, il importe de mentionner que l'achat d'une maison ne fut pas toujours réalisé grâce au salaire enseignant. En effet, 3 professeurs vivaient dans la maison de leur conjoint ou dans l'ancienne maison de leurs parents, et une enseignante utilisait l'automobile de son conjoint¹⁰⁹. De plus, parmi ces professeurs qui possédaient soit une voiture ou une maison, 12 avaient occupé entre 1990 et 2010 un autre emploi ou une position administrative dans l'éducation, tel que directeur d'un établissement scolaire, technicien pédagogique ou orienteur¹¹⁰. Il s'agissait d'emplois qui offraient généralement une rémunération supérieure à celle de la profession enseignante, comme l'exprime une professeure d'espagnol : « Quand je fus directrice d'un collège privé sans subventions, on me payait bien, et mon salaire me permit de répondre à tous mes besoins mensuels »¹¹¹.

Malgré tout, les professeurs continuèrent à vivre d'une manière limitée par rapport aux autres professionnels salariés, puisqu'ils n'avaient toujours pas récupéré en 2010 le niveau salarial qu'ils possédaient avant 1973. Les professeurs interviewés furent d'ailleurs divisés sur le sujet de l'amélioration de leur pouvoir d'achat sous la Concertation. Pour 12 témoins interviewés, les augmentations salariales des gouvernements de la Concertation ne

¹⁰⁷ Entrevues avec G. K. (7 septembre 2011), I. P. (9 septembre 2011) et S. C. (26 septembre 2011).

¹⁰⁸ Informations recensées à partir des entrevues réalisées avec les 22 témoins de notre échantillon, entre août et octobre 2011.

¹⁰⁹ Entrevues avec D. V. (7 octobre 2011), G. B. (8 septembre 2011), C. I. (22 septembre 2011), R. S. (24 septembre 2011).

¹¹⁰ Entrevues avec T. D. (8 septembre 2011), J. O. (15 septembre 2011), H. R. (16 septembre 2011), I. P. (9 septembre 2011), C. I. (22 septembre 2011), G. K. (7 septembre 2011), L. V. (29 septembre 2011), E. A. (28 septembre 2011), R. S. (24 septembre 2011), P. H. (4 octobre 2011), S. C. (26 septembre 2011), T. G. (13 septembre 2011)

¹¹¹ Entrevue réalisée avec I. P. le 9 septembre 2011.

furent pas significatives et n'eurent pas un grand effet sur leur pouvoir d'achat¹¹². Dans les 8 autres cas, les enseignants reconnurent qu'il y avait eu amélioration : « Je dirais que le pouvoir d'achat est plus grand aujourd'hui. Sous la dictature, le pays était très pauvre. La Concertation a généré beaucoup de richesses, qui furent certes mal distribuées »¹¹³. Ainsi, la vision des enseignants par rapport à leur pouvoir d'achat variait en fonction de leur satisfaction face à la Concertation. L'amélioration existait, mais elle ne correspondait pas forcément aux attentes des professeurs : « le pouvoir d'achat s'est amélioré, mais pas comme nous l'aurions voulu, car le gouvernement se justifiait toujours en disant qu'il fallait faire les choses 'à l'intérieur du possible' »¹¹⁴.

Dans un deuxième temps, le bien-être financier des enseignants dépendait aussi de leur situation familiale. En général, les professeurs qui avaient des enfants eurent plus de difficultés à ressentir les changements salariaux consentis par la Concertation. Puisque les frais de scolarité universitaires demeurèrent élevés, les enseignants qui devaient financer l'éducation de leurs enfants ne récupérèrent pas une bonne condition économique entre 1990 et 2010. Ce fut notamment le cas d'une professeure de français de notre échantillon, qui dut travailler davantage lorsque ces deux fils étudièrent à l'université : « Entre 1995 et 2003, je travaillais dans trois écoles en même temps. Mes deux fils étaient à l'université, et l'université est très chère, même avec un crédit de la banque »¹¹⁵. En ce qui concerne les enseignants qui avaient des enfants au secondaire sous cette période, plusieurs envoyèrent leurs enfants dans le secteur privé, comme la situation du public était toujours mauvaise malgré les améliorations introduites par la Concertation. Des 11 professeurs de notre échantillon ayant eu des enfants au secondaire entre 1990 et 2010, 4 choisirent l'école publique, 5 préférèrent le privé subventionné, et 2 optèrent pour le privé sans subventions pour leurs enfants¹¹⁶. Dans le cas des professeurs qui choisirent le privé, des sacrifices financiers furent souvent nécessaires, ce qu'ils étaient prêts à faire pour assurer les meilleures

¹¹² Entrevues réalisées avec C. I. (22 septembre 2011), T. D. (8 septembre 2011), P. H. (4 octobre 2011), E. M. (21 septembre 2011), G. B. (8 septembre 2011), T. G. (13 septembre 2011), E. A. (28 septembre 2011), M. T. (29 septembre 2011), D. V. (7 octobre 2011), S. C. (26 septembre 2011), R. S. (24 septembre 2011), A. R. (6 septembre 2011).

¹¹³ Entrevue réalisée avec H. R., le 16 septembre 2011. Sept autres cas : I. P. (9 septembre 2011), J. C. (12 septembre 2011), M. F. (4 septembre 2011), G. K. (7 septembre 2011), L. C. (24 septembre 2011), L. V. (29 septembre 2011), J. O. (15 sept. 2011)

¹¹⁴ Entrevue réalisée avec G. K., le 7 septembre 2011.

¹¹⁵ Entrevue réalisée avec M. T. le 29 septembre 2011.

¹¹⁶ Entrevues réalisées avec H. R. (16 septembre 2011), J. O. (15 septembre 2011), P. H. (4 octobre 2011), M. F. (4 septembre 2011), S. C. (26 septembre 2011), L. V. (29 septembre 2011), D. V. (7 octobre 2011), J. C. (12 septembre 2011), T. D. (8 septembre 2011), L. C. (24 septembre 2011), I. P. (9 septembre 2011)

chances en éducation à leurs enfants. Par ailleurs, la réforme de la JEC en 1998 eut un effet sur la qualité de vie quotidienne des professeurs en tant que parents :

Avant la JEC, je pouvais dîner avec mes enfants et m'occuper d'eux l'après-midi, si je ne travaillais pas. Avec la JEC, cela ne fut plus possible, et je perdis du temps que je passais avant avec mes enfants. En plus, j'apportais plus de travail chez moi le soir, car je n'avais que six heures par semaine pour tout corriger et planifier. Je vois donc plus l'effet de la JEC comme mère que comme professeure¹¹⁷.

Ainsi, la JEC affecta non seulement les professeurs en tant que travailleurs salariés, mais également en tant que parents. Il semblerait donc qu'en général, la situation socioéconomique des enseignants parents fut défavorisée entre 1990 et 2010 par rapport à celle des enseignants sans enfants.

Dans un troisième temps, si les gouvernements de la Concertation conservèrent les structures de l'éducation universitaire héritées de la dictature, ils n'initièrent également pas de changements majeurs dans le système de santé. Entre 2001 et 2010, les gouvernements de Lagos et de Bachelet augmentèrent certes les dépenses publiques dans le secteur de la santé – qui avaient diminué de manière alarmante sous la dictature –, mais la structure du système de santé demeura la même que celle sous la dictature; les cliniques médicales étaient toujours sous la gestion des différentes municipalités, et le système fonctionnait encore à deux vitesses, avec les inégalités que cela impliquait¹¹⁸. Une étude de Bravo réalisée en 2005 révéla que 62% des professeurs du pays (tous niveaux et secteurs confondus) cotisaient au système privé de l'ISAPRE, alors que 38% cotisaient au système public de la FONASA¹¹⁹. Ainsi, les professeurs payaient en général des cotisations médicales élevées, afin d'avoir accès à des soins de santé de qualité, puisque le système public était devenu sous-financé et désuet suite aux réformes de la dictature. Le paiement de cotisations élevées eut un effet sur certains professeurs, qui durent travailler davantage pour payer ces cotisations lorsque l'accès à des soins médicaux de qualité était une priorité pour eux. Par exemple, une professeure de musique interviewée dut continuer à travailler passer l'âge où elle aurait pu théoriquement prendre sa retraite, car elle n'avait pas assez d'économies pour continuer à payer les

¹¹⁷ Entrevue réalisée avec P. H., le 4 octobre 2011.

¹¹⁸ Cecilia Sepúlveda, « El sistema de salud chileno » dans *¿Sistema público o privado? La salud en Chile y en el mundo.*, Santiago, LOM Ediciones, 2010 p. 10.

¹¹⁹ David Bravo *et al.*, *op.cit.*, p. 47.

cotisations médicales pour répondre aux besoins de ses deux filles souffrant respectivement d'une malformation cardiaque et d'épilepsie. Ainsi, les augmentations salariales décrétées par la Concertation étaient effritées par le maintien des structures des services sociaux héritées de la dictature; si le salaire s'était amélioré, les coûts associés à l'éducation et à la santé demeuraient aussi élevés que sous la dictature, et certainement plus élevés que ce qu'ils étaient avant 1973. En conséquence, la qualité de vie des professeurs était moindre sous la Concertation que sous le gouvernement de Frei et d'Allende.

Dans un quatrième temps, une certaine continuité avec la période précédente s'observa entre 1990 et 2010 quant à la capacité des enseignants de répondre à leurs besoins non fondamentaux. Dans cet ordre d'idées, la possibilité des professeurs d'effectuer des voyages demeura très similaire à ce qu'elle fut vers la fin de la dictature; quatre témoins interviewés effectuèrent des voyages, toujours en Amérique latine et en résidant généralement chez des amis ou des membres de la famille¹²⁰. De plus, la majorité des professeurs continua en général à entretenir des loisirs peu dispendieux ou gratuits¹²¹. Par ailleurs, leur capacité d'économiser se fut relativement semblable à ce qu'elle était avant 1973; il était difficile pour les enseignants d'accumuler des économies, mais ce n'était pas complètement impossible. Parmi notre échantillon, 13 professeurs mentionnèrent que ce fut impossible pour eux d'économiser entre 1990 et 2010, justement parce que tous leurs revenus étaient automatiquement dépensés dans leurs besoins essentiels, dans l'éducation de leurs enfants ou dans les soins médicaux¹²². Pour les 7 autres témoins, il fut possible d'économiser faiblement, entre autres grâce aux incitatifs salariaux que le gouvernement d'Aylwin et de Frei mirent sur place durant les années 1990¹²³. Comme ce fut le cas durant les périodes précédentes, les professeurs qui avaient le plus la possibilité d'économiser étaient ceux qui possédaient une carrière parallèle qui leur conférait de meilleurs revenus.

¹²⁰ Entrevues réalisées avec H. R. (16 septembre 2011), E. A. (28 septembre 2011), L. V. (29 septembre 2011), et L. C. (24 septembre 2011).

¹²¹ Entrevues réalisées avec S. C. (26 septembre 2011), M. T. (29 septembre 2011) et G. K. (7 septembre 2011).

¹²² Entrevues réalisées avec E. A. (28 septembre 2011), D. V. (7 octobre 2011), R. S. (24 septembre 2011), M. T. (29 septembre 2011), S. C. (26 septembre 2011), L. C. (24 septembre 2011), J. C. (12 septembre 2011), G. K. (7 septembre 2011), E. M. (21 septembre 2011), G. B. (8 septembre 2011), T. D. (8 septembre 2011), I. P. (9 septembre 2011), A. R. (6 septembre 2011).

¹²³ Entrevues réalisées avec M. F. (4 septembre 2011), P. H. (4 octobre 2011), T. G. (13 septembre 2011), C. I. (22 septembre 2011), L. V. (29 septembre 2011), H. R. (16 septembre 2011), J. O. (15 septembre 2011).

Dans un cinquième temps, les années 1990 et 2000 furent marquées par les premiers départs à la retraite des professeurs ayant enseigné avant 1973 et ayant subi les réformes de la dictature. Parmi notre échantillon, 1 enseignante prit sa retraite en 1997 et 8 enseignants prirent leur retraite entre 2000 et 2010¹²⁴. Leurs conditions de retraite devinrent ainsi une composante fort importante de leur qualité de vie. Celles-ci avaient été sujettes à une réforme sous la dictature, dans le cadre des sept « modernisations » de 1980. Cette réforme consistait en la création d'un nouveau système de pensions de retraite basé sur la capitalisation individuelle, qui remplaça l'ancien système public géré par l'État. L'ancien système fonctionnait selon un modèle de solidarité intergénérationnelle; les travailleurs publics déposaient une partie de leur salaire dans un fond commun administré par l'État, la *Caja de Empleados Públicos*, lesquelles étaient utilisées pour payer les pensions des actuels retraités¹²⁵. Le nouveau système transférait la gestion des fonds de retraite à des administrateurs privés (*Administradores de fondos de pensiones* – AFP), dans le but que ces derniers fassent fructifier les cotisations des travailleurs sur le marché financier. Chaque AFP avait son propre plan de financement et de rendement, et les travailleurs pouvaient donc décider de l'AFP à laquelle ils voulaient se joindre.

Les défenseurs de ce nouveau système privé disaient qu'ils répondaient aux deux principaux problèmes de l'ancien système public : les faibles rendements, qui augmentaient toujours les dépenses de l'État, et les inégalités des pensions, car tous les travailleurs recevaient la même pension de l'État indépendamment de ce qu'ils avaient cotisé¹²⁶. De plus, ce système permettrait à l'État de baisser ses dépenses et de répondre au futur problème de la baisse des naissances, le tout dans l'optique idéologique néolibérale. Pinochet mentionna par ailleurs dans un de ses discours officiels qu'en passant la gestion des régimes de retraite aux mains du privé, les travailleurs pourraient obtenir des retraites plus élevées qu'auparavant, qui dépasseraient même leur propre salaire¹²⁷. En 1981, les travailleurs eurent, en théorie, le choix de transférer au nouveau système de l'AFP ou de se maintenir dans l'ancien système de

¹²⁴ Entrevues réalisées avec M. F. (4 septembre 2011), A. R. (6 septembre 2011), G. K. (7 septembre 2011), G. B. (8 septembre 2011), E. M. (21 septembre 2011), M. T. (29 septembre 2011), D. V. (7 octobre 2011), C. I. (22 septembre 2011), E. A. (28 septembre 2011).

¹²⁵ Carlos Huneeus, *The Pinochet Regime*, Boulder, Lynne Rienner Publishers, 2007, p. 319.

¹²⁶ José Piñera, « La experiencia chilena y su impacto en el mundo » dans TITZE M., Mónica, *AFP: 25 años. Un modelo exitoso*, Santiago, Chile Libertad y Desarrollo, 2006, p. 22.

¹²⁷ Augusto Pinochet Ugarte. *Mensaje presidencial: 11 de septiembre 1979 – 11 de septiembre 1980. El presidente de la Republica informa al país*. Santiago, [s.n.], 1980, p. 6.

l'IFP, et ceux qui effectuaient le transfert recevaient un boni monétaire. Tous les nouveaux travailleurs entrant sur le marché du travail après 1981 étaient obligés de rejoindre l'AFP. Parmi notre échantillon, 6 professeurs retraités adoptèrent le nouveau système de l'AFP, alors que 3 se maintinrent dans l'ancien système de l'IFP, qui continuait d'être régi par l'État. Par contre, parmi les 6 professeurs qui effectuèrent le transfert au nouveau système, 2 n'eurent pas le choix et furent forcés par le directeur de leur école respective d'adopter le nouveau système¹²⁸.

Chez les professeurs retraités, la situation fut beaucoup moins rose que celle décrite par Pinochet et par les *Chicago Boys*. Qu'ils soient retraités ou non, alliés au système de l'IFP ou de l'AFP, tous les professeurs de notre échantillon, sans exception, affirmèrent que le nouveau système de l'AFP ne les avantageait pas et leur donnait – ou leur aurait donné – de faibles pensions de retraite¹²⁹. Les raisons expliquant cette situation sont multiples. Tout d'abord, le nouveau système étant de gestion privée, l'État ne contribuait plus aux pensions de retraite des professeurs, et celles-ci devenaient uniquement financées par l'épargne personnelle de ces professeurs, que les administrateurs feraient fructifier sur les marchés financiers. Comme les enseignants avaient traditionnellement des salaires bas et de faibles possibilités d'économiser, leurs cotisations se limitaient bien souvent au minimum requis, soit 10% de leur salaire mensuel¹³⁰. De plus, les AFP chargeaient des frais administratifs à leurs membres, de l'ordre de 2 ou 3% de leurs cotisations mensuelles, ce qui n'existait pas avant, et ce qui réduisit quelque peu leurs épargnes. Enfin, le principal problème du nouveau système fut que pour transformer les cotisations des membres en pensions de retraite intéressantes, le marché financier devait être prospère et adéquat. En cas de crise économique, les AFP perdaient de l'argent, surtout lors des années où le taux de rentabilité des fonds de pension atteignit des niveaux négatifs, comme en 1998 où il fut de -1,1% suite à la crise économique asiatique¹³¹. Les pensions de retraite des travailleurs variaient donc en fonction du rendement de leurs cotisations sur les marchés financiers; ce rendement fut affecté par les différentes crises économiques que le Chili eut à subir entre durant les années

¹²⁸ Entrevues réalisées avec M. F. (4 septembre 2011) et A. R. (6 septembre 2011).

¹²⁹ Informations recensées à partir des entrevues réalisées avec les 22 témoins de notre échantillon, entre août et octobre 2011.

¹³⁰ Alberto Arenas de Mesa. *Historia de la reforma previsional chilena. Una experiencia exitosa en democracia publica*. Santiago, Oficina Internacional del Trabajo, 2010, p. 20.

¹³¹ *Ibid.*, p. 35.

1980 et 1990, particulièrement par la dure crise économique de 1982-1983. Ainsi, lorsque le gouvernement de Pinochet fit la promotion du nouveau système et que les AFP soumièrent leur plan de rendement à leurs nouveaux membres en 1981, les résultats prévus étaient beaucoup plus positifs que ce qu'ils furent réellement 20 et 30 ans plus tard.

Une telle situation explique comment, dans notre échantillon, une professeure de mathématiques retraitée en 2007 reçut une pension de retraite plus faible que ce qu'elle avait cotisé en fonction de ce que le plan de rendement initial de l'AFP lui avait promis : « Ma retraite est très mauvaise. Ils m'ont donné seulement la moitié de ce que j'ai économisé en 20 ans, et sans aucun intérêt. C'est un vol »¹³². Une professeure d'histoire retraitée en 2006 émit elle aussi la conclusion qu'elle aurait obtenu une meilleure retraite avec l'IFP que l'AFP :

Une de mes amies qui a travaillé le même nombre d'années, qui a cotisé les mêmes montants, et qui a pris sa retraite en même temps que moi, mais avec l'IFP, reçoit une pension équivalant à son salaire intégral mensuel de 730 000 pesos. Je reçois avec le nouveau système 280 000 pesos par mois¹³³.

Une étude réalisée en 2000 par le Collège des Professeurs auprès de 11 782 enseignants retraités évalua que 75% d'entre eux recevaient une pension de retraite située entre 50 000 et 250 000 pesos par mois¹³⁴. Dans certains cas, des professeurs ayant atteint l'âge légal pour prendre leur retraite devaient continuer à travailler, puisque leur pension de retraite ne leur fournissait pas assez d'argent pour couvrir leurs dépenses essentielles; ce fut notamment le cas d'une professeure de musique qui travaillait toujours à 65 ans – alors que l'âge légal pour le départ à la retraite chez une femme est de 60 ans au Chili – car ses deux filles poursuivaient des études universitaires et nécessitaient des soins médicaux fréquents¹³⁵.

Suite au retour de la démocratie, les gouvernements de la Concertation mentionnèrent leur volonté d'aider les retraités, mais il fallut attendre la présidence de Bachelet pour voir des mesures se concrétiser : « Sans pensions dignes et sécuritaires, il ne peut y avoir de

¹³² Entrevue réalisée avec G. B., le 8 septembre 2011.

¹³³ Les montants mentionnés ici correspondent approximativement, en 2011, à une pension mensuelle de 1 431 \$US avec l'ancien système, et de 549 \$US dans le nouveau système (en dollars US de 2011 et selon le taux de change annuel moyen de cette même année). Source : entrevue réalisée avec M. F., le 4 septembre 2011.

¹³⁴ Ces montants équivalent approximativement à une pension de retraite située entre 93 \$US et 464 \$US par mois (en dollars US de 2000 et selon le taux de change annuel moyen de cette même année). Source : Nieves Aravena, « El Difícil Adiós a las Aulas », *El Mercurio*, 30 avril 2000, p. 1.

¹³⁵ Entrevue réalisée avec L. C., le 24 septembre 2011.

vieillesse tranquille. [...] Nous ne proposons pas d'éliminer le système actuel, mais de le réformer et de le perfectionner »¹³⁶. Dans cette optique, son administration établit en 2008 la remise d'un boni mensuel de 50 000 pesos pour les retraités de l'AFP qui avaient les pensions les plus faibles¹³⁷. Cette mesure fut appréciée de la part des professeurs, bien que ces derniers avouèrent qu'elle ne suffisait toutefois pas à combler la perte de valeur de leur pension de retraite engendrée par le changement de système vers l'AFP¹³⁸.

Dans un dernier temps, un aspect de la vie des enseignants qui s'améliora suite au retour de la démocratie fut l'atmosphère de la vie quotidienne, grâce au changement de régime politique; le sentiment de vivre en liberté améliora notablement la qualité de vie des professeurs, à l'image de celle d'une grande partie de la population chilienne. L'atmosphère quotidienne de contrôle, de répression et de terreur se dissipa et laissa place à un grand enthousiasme au lendemain de la victoire du « Non » au plébiscite de 1988, tel que le raconte une professeure de mathématiques :

Quand la démocratie est revenue, mes conditions de vie se sont améliorées grâce au sentiment de liberté et de vérité. C'était merveilleux. Nous pouvions marcher le soir. Je me souviens que le jour où le « Non » gagna, nous étions restés toute la nuit dans la rue jusqu'à 9 heures du matin. C'était très beau¹³⁹.

Il importe toutefois de préciser que chez quelques professeurs, la peur causée par dix-sept ans de vie sous une dictature ne se dissipa pas aussi rapidement. Les marques laissées par la dictature ne s'effacèrent pas du jour au lendemain pour certains : « La terreur reste. Nous avons dû réapprendre à parler de nouveau durant les années 1990. C'est une chose que les décrets-lois ne peuvent pas fixer »¹⁴⁰. Une telle situation témoigne de la force de la répression que subirent les enseignants sous la dictature, qui laissa parfois des plaies psychologiques profondes. Il faut souligner aussi que le caractère pacifique de la transition démocratique chilienne ne fit pas disparaître Pinochet et ses partisans de la vie politique et de la sphère

¹³⁶ Michele Bachelet Jeria, *Mensaje presidencial de Michele Bachelet, 21 de mayo de 2006*, [En ligne]. http://www.bcn.cl/susparlamentarios/mensajes_presidenciales/ (Page consultée le 26 juin 2012)

¹³⁷ En 2008, ce boni mensuel équivalait environ à 96 \$US (en dollars US de 2008 et selon le taux de change de cette même année). Il était versé aux retraités dont les pensions avaient un taux de remplacement liquide inférieur à 55%. Source: Ministerio de Hacienda. *Ley 20.305. Mejora condiciones de retiro de los trabajadores del sector público con bajas tasas de reemplazo de sus pensiones. Texto original*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 5 de diciembre de 2008, p.1.

¹³⁸ Entrevues réalisées avec E. A. (28 septembre 2011), M. F. (4 septembre 2011), et J. C. (12 septembre 2011)

¹³⁹ Entrevue réalisée avec G. B. le 8 septembre 2011.

¹⁴⁰ Entrevue réalisée avec L. C., le 24 septembre 2011.

publique après 1990; des événements comme son arrestation à Londres en 1998 et sa mort en 2006 ravivèrent d'ailleurs les tensions et les divisions entre ses partisans et ses détracteurs.

Somme toute, la qualité de vie des professeurs s'améliora certes entre 1990 et 2010, sans toutefois répondre entièrement aux espérances des enseignants. Le maintien des structures institutionnelles de la dictature freina les effets des politiques de la Concertation, ainsi que les possibilités d'une drastique amélioration des conditions de vie des professeurs.

3.4 – Le discours de l'État et le discours des professeurs : entre convergences et divergences

L'évolution générale des années 1990 et 2000 fut directement en lien avec la période précédente; en éducation comme dans d'autres secteurs sociaux, elle se caractérisa principalement par une tentative d'effectuer des réformes à l'intérieur des structures héritées de la dictature. Si les années 1990 avaient mis l'accent sur l'amélioration de l'égalité dans l'accès à l'éducation, les années 2000 axèrent plutôt sur l'augmentation de la qualité en éducation. Au cours des 20 dernières années, les gouvernements de la Concertation tentèrent également à travers des réformes éducatives et une augmentation du financement étatique en éducation de restituer le prestige et la bonne réputation qu'avaient le secteur public et ses enseignants avant 1973, et qu'ils avaient perdus suite aux politiques de la dictature de Pinochet. Malgré certaines améliorations, le secteur public demeura inférieur au privé, puisque les nouvelles structures du privé qui furent érigées durant la dictature ne furent pas modifiées en profondeur sous la Concertation. Dans cet ordre d'idées, les réformes effectuées entre 1990 et 2010 tentèrent de solutionner les problèmes de l'éducation chilienne à l'intérieur des institutions héritées de la dictature, alors qu'une grande partie de ces problèmes trouvaient leurs racines dans la structure du système d'éducation conçue par l'administration de Pinochet. Comme l'exprime l'analyste politique Murray Edelman, un tel comportement politique ne fait que prolonger les problèmes sociaux, même si les mesures initialement mises en place étaient censées les atténuer: «L'effet de perpétuation des problèmes, dans bien des cas, découle des efforts faits pour modifier une situation en en

transformant les comportements, sans que les institutions qui engendrent ces comportements ne soient aucune changées »¹⁴¹. En ce sens, les projets de la Concertation en éducation ne furent pas forcément mauvais, mais leurs impacts positifs furent limités à l'intérieur des structures héritées de la dictature.

Dans cet ordre d'idées, il y eut certes une rupture entre les années 1990 et 2000 et les années de la dictature – en ce qui concerne la nature du régime politique et le retour des droits et libertés individuelles –, mais des continuités s'observèrent aussi, surtout par rapport aux structures institutionnelles et à la mentalité politique et sociale des dirigeants. La relation entre le discours de l'État et le discours des enseignants entre 1990 et 2010 refléta bien ce mélange de continuités et de ruptures; des divergences et des convergences s'observèrent entre les deux instances. S'ils convergèrent sur la question de la disparition du contrôle excessif sur le travail enseignant, le discours de l'État et celui des professeurs divergèrent en général sur le salaire, l'horaire de travail, l'accès au perfectionnement, les avantages sociaux, le pouvoir syndical, et la reconnaissance publique de leur travail. Il est néanmoins important de noter que les opinions des professeurs divergeaient entre elles-mêmes; certains enseignants considéraient que les politiques de la Concertation avaient eu un effet notable sur leurs conditions de travail, alors que d'autres n'étaient pas satisfaits. Comment est-il possible d'expliquer cette évolution particulière?

Tout d'abord, il y eut entre 1990 et 2010 une grande distance entre les attentes des professeurs au lendemain de la dictature et ce que les gouvernements de la Concertation promirent de réaliser. Dans ses discours, l'État réitéra à quelques reprises que des changements allaient être réalisés « à l'intérieur du possible », c'est-à-dire à l'intérieur de ce que l'économie permettait – car le pays était pauvre au lendemain de la dictature – et de ce que la situation politique particulière permettait¹⁴² – compte tenu de la division entre partisans et opposants de Pinochet. À l'opposé, pour les professeurs comme pour la majorité des citoyens chiliens, les attentes à l'égard du retour à la démocratie étaient élevées, car plusieurs avaient vu leur situation de travail et leur qualité de vie se dégrader de manière alarmante

¹⁴¹ Murray Edelman, *Pièces et règles du jeu politique*. Paris, Du Seuil, 1991, p. 59.

¹⁴² Patricio Aylwin Azócar, *Mensaje presidencial de Patricio Aylwin, 21 de mayo de 1991*, [En ligne]. http://www.bcn.cl/susparlamentarios/mensajes_presidenciales/ (Page consultée le 15 mai 2012).

entre 1973 et 1990. Un changement réel et profond était attendu mais n'eut pas lieu, ce qui exacerba les divergences de points de vue entre l'État et la population, comme en témoigne le cas des professeurs chiliens. Parmi les vingt professeurs de notre échantillon qui travaillèrent entre 1990 et 2010, dix-huit affirmèrent que les actions de la Concertation en éducation ne répondirent pas à toutes leurs attentes¹⁴³.

Pourquoi les enseignants considérèrent-ils que leurs attentes ne furent pas entièrement comblées par rapport à leurs conditions de travail? Il faut mentionner dans un premier temps que la culture politique des professeurs était différente de la vision éducation de la Concertation. La culture politique des enseignants n'avait pas changé de manière substantielle depuis les années 1970; elle se basait encore sur le principe de service public, sur la pertinence du statut de fonctionnaire pour les professeurs, sur une militance politique et syndicale active et sur un engagement envers les valeurs d'égalité et de démocratie¹⁴⁴. De plus, tel que mentionné dans le deuxième chapitre, la majorité des enseignants que nous avons interviewés avaient des allégeances politiques de gauche, alors que les politiques éducatives de la Concertation poursuivirent l'application du néolibéralisme en éducation. En conséquence, la Concertation ne réussit pas à rejoindre la culture politique enseignante sur plusieurs points; elle ne restitua pas la réputation du public ni le statut de fonctionnaire étatique de l'enseignant, et elle véhicula une mentalité sociale et politique axée davantage sur l'économie et la régulation du marché, ce qui était différent de la mentalité des années 1970. Dans un deuxième temps, la perception des professeurs par rapport à leur situation de travail fonctionnait selon une perspective comparative sous la Concertation; pour qualifier les effets des réformes effectuées entre 1990 et 2010, ils comparaient beaucoup leur situation sous la Concertation à leur situation avant 1973. Comme leurs conditions de travail ne redevinrent jamais identiques à ce qu'elles étaient avant la dictature, leur déception s'agrandit. Il importe toutefois de souligner, dans un troisième temps, que les insatisfactions des enseignants face aux gouvernements de la Concertation transcendaient leurs propres conditions de travail. En effet, une des principales attentes des professeurs suite au retour de la démocratie était le changement des structures du système d'éducation, afin de le rendre plus juste et d'éliminer

¹⁴³ Informations recensées à partir des entrevues réalisées avec les 22 témoins de notre échantillon, entre août et octobre 2011.

¹⁴⁴ Iván Núñez, *op.cit.*, p. 460.

la segmentation sociale qui en découlait¹⁴⁵. Certes, les inégalités furent réduites – principalement parce que les gouvernements augmentèrent leurs dépenses dans le secteur public –, mais elles ne disparurent pas complètement puisque les structures du système d'éducation – génératrices de ces inégalités – ne furent pas modifiées de manière substantielle. Comme cette principale aspiration enseignante ne fut pas comblée, plusieurs professeurs développèrent une attitude négative et pessimiste à l'égard des actions de la Concertation, qui éclipsa parfois certains de ses réalisations qui avaient amélioré la situation enseignante par rapport à ce qu'elle était sous la dictature. Cette attitude explique pourquoi trois témoins interviewés affirmèrent, mot pour mot, que « la Concertation ne fit rien en éducation »¹⁴⁶. Si ce propos est certes faux – car les gouvernements des années 1990 et 2000 mirent concrètement en place des réformes éducatives –, il révèle néanmoins l'ampleur de la distance qui existait entre les attentes des enseignants et ce qui fut mis en pratique par l'État.

Ensuite, du point de vue des gouvernements de la Concertation, le caractère particulier de la transition démocratique ne permit pas d'implantation de changements radicaux. Les héritages politiques de la dictature, tels que la LOCE, le maintien de Pinochet dans la vie politique et la majorité artificielle de la droite au Congrès, limitèrent ses actions dans le domaine de l'éducation. Selon l'État, c'était le prix à payer pour une transition pacifique. Éventuellement, les structures finirent par être acceptées par le gouvernement et la volonté de changement s'affaiblit, tel que l'explique Jorge Arrate :

Au fil du temps, la Concertation finit par se transformer en un gouvernement de consensus. Il fallut attendre 2005 pour que les sénateurs désignés par Pinochet fussent supprimés. Mais il y avait alors des secteurs importants de la Concertation qui avaient fini par s'accommoder au système et qui en avaient tiré profit¹⁴⁷.

Ainsi, comme les héritages institutionnels de la dictature finirent par être acceptés par la Concertation mais furent toujours contestés par les enseignants, il est logique que leurs discours respectifs s'éloignèrent l'un de l'autre entre 1990 et 2010. Dans cette optique, le principal problème de la Concertation face aux professeurs fut de ne pas avoir su se

¹⁴⁵ Informations recensées à partir des entrevues réalisées avec les 22 témoins de notre échantillon, entre août et octobre 2011, à l'exception de C. I. (22 octobre 2011) et D. V. (7 octobre 2011).

¹⁴⁶ Entrevues réalisées avec G. B. (8 septembre 2011), T. D. (8 septembre 2011), P. H. (4 octobre 2011).

¹⁴⁷ Entrevue réalisée avec Jorge Arrate, le 6 octobre 2011.

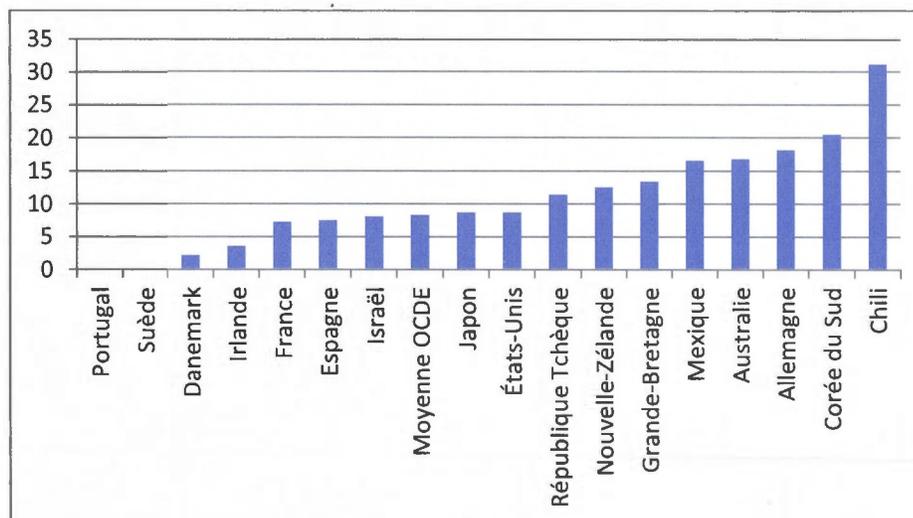
démarquer davantage de la droite politique et économique entre 1990 et 2010, malgré son étiquette officielle de parti de centre-gauche.

Enfin, malgré sa particularité, la situation du Chili durant les années 1990 et 2010 s'inscrit dans un contexte mondial. Plusieurs pays latino-américains, comme le Mexique, poursuivirent des politiques économiques héritées du néolibéralisme des années 1980, entre autres dictées par le Consensus de Washington. Au début des années 2000, certains réussirent à se distancier de ce consensus, qui fut remis lui-même en question par le FMI et la Banque mondiale, et à tourner plus vers la gauche comme en Équateur ou au Venezuela, ou au Brésil, mais dans le cas du Chili, il n'eut pas de changements substantiels, car les structures étaient déjà implantées. De plus, pour bien des groupes socioprofessionnels comme les professeurs, le contexte mondial des années 1990 et 2000 ne fut pas particulièrement favorable aux mobilisations sociales de gauche comme le furent les années 1960 et 1970.

La poursuite du système d'éducation héritée de la dictature après 1990 fit en sorte qu'en 2004, l'OCDE déclara que le Chili possédait un des systèmes d'éducation les plus segmentés au monde¹⁴⁸. Les dépenses privées – provenant entre autres des familles – pour couvrir les coûts de l'éducation primaire et secondaire représentent aujourd'hui un plus fort pourcentage des dépenses totales en éducation au Chili que dans la majorité des pays membres de l'OCDE, comme le montre la figure suivante :

¹⁴⁸ Entrevue réalisée avec Guillermo Scherping, le 5 octobre 2011.

Figure 3.1 Dépenses privées dans l'éducation primaire et secondaire, exprimées en pourcentage des dépenses totales du pays en éducation (2007)¹⁴⁹



En conclusion, dans ce dernier chapitre, les sources ont démontré qu'entre 1990 et 2010, les conditions de travail et de vie des enseignants du secondaire au Chili s'améliorèrent grâce aux politiques de la Concertation, bien que ce ne fût pas une amélioration profonde et drastique. Les attentes des professeurs face aux gouvernements de la Concertation ne furent généralement pas comblées, ce qui approfondit la distance existante entre leur discours et le discours de l'État. Aux yeux des présidents de la Concertation, les possibilités de changements furent restreints par les héritages politiques, économiques, et sociaux de la dictature. Le caractère particulier de la transition démocratique fit en sorte que les réformes des gouvernements de la Concertation se firent à l'intérieur des structures éducatives héritées de la dictature, malgré le mécontentement des enseignants. La désillusion des professeurs par rapport aux actions de la Concertation refléta les insatisfactions d'une partie importante de la population chilienne. Après vingt ans de gouvernement, bien des gens considéraient que peu de changements réels avaient eu lieu sous les quatre présidents. En ne s'étant pas assez différencié de la droite, la Concertation pour la démocratie perdit la dernière élection présidentielle, qui porta au pouvoir en 2010 la Concertation pour le changement, coalition de partis de droite et de centre-droite dirigée par Sebastián Piñera.

¹⁴⁹ Figure tirée de Marco Kremerman, *op.cit.*, p. 24.

CONCLUSION

Les professeurs de l'enseignement secondaire au Chili formèrent un groupe socioprofessionnel dont la situation de travail et de vie fluctua au gré du contexte politique, économique et social particulier des 50 dernières années. Dans ce mémoire, nous avons voulu analyser l'évolution des conditions de travail et de vie de ces enseignants entre 1965 et 2010, selon un nouvel angle d'approche. Nous avons voulu aller plus loin qu'une étude socioéconomique salariale ou qu'une étude des grands événements politiques, qui sont déjà présentes dans l'historiographie du sujet¹. Nous voulions rattacher l'histoire politique à l'histoire sociale, pour avoir une compréhension plus globale de la situation. C'est pourquoi nous avons entrepris d'analyser l'évolution des conditions de travail enseignantes selon deux regards, celui du discours de l'État et celui du discours des enseignants, afin d'explorer le dialogue – ou l'absence de dialogue – entre ces deux instances. Comme nous l'avons vu, l'État et les enseignants avaient parfois des définitions similaires et souvent des définitions différentes d'une même situation, dépendamment du contexte historique politique et socioéconomique avec lequel ils devaient composer. En ce sens, notre mémoire se voulait une analyse de la distance existant entre le discours de l'État et le discours des professeurs sur la question de leurs conditions de travail et de vie entre 1965 et 2010, dans le but d'ajouter une nouvelle approche à l'historiographie du sujet.

Pour ce faire, nous avons élaboré une problématique en trois étapes. Nous avons d'abord analysé le regard de l'État et des professeurs par rapport aux conditions de travail enseignantes, afin d'en déterminer les convergences et les divergences. Nous avons ensuite recherché des pistes d'explication à ces similarités et à ces différences dans le contexte historique de chaque période. Enfin, nous avons élaboré des explications sur l'évolution particulière de la relation, convergente ou divergente, entre l'État et les enseignants. Notre période historique a été traitée en trois temps chronologiques : la Réforme de l'éducation

¹ Voir entre autres les études d'Iván Núñez P., de Larissa Lomnitz et de Silvia Gvirtz citées dans l'introduction.

initée sous le gouvernement Frei et poursuivie sous l'administration Allende (1965-1973), la transformation néolibérale sous la dictature de Pinochet (1973-1990), et les diverses réformes des gouvernements de la Concertation lors du retour à la démocratie (1990-2010). Cette division chronologique nous a permis de mettre en valeur l'aspect évolutif des conditions de travail et de vie des professeurs. Pour répondre à notre problématique, notre méthodologie s'est basée sur deux types de sources, écrites et orales. Les sources écrites furent composées de discours officiels de l'État (présidents et ministres de l'éducation) et de documents juridiques des politiques éducatives (lois et décrets-lois), afin d'y analyser la perspective gouvernementale sur la situation enseignante. Les sources orales, quant à elles, furent composées d'entrevues avec une vingtaine de professeurs de l'enseignement secondaire ayant travaillé entre 1965 et 2010, ce qui nous permit d'analyser la perspective enseignante sur leur propre situation de travail et leur qualité de vie. Les sources ont été dépouillées selon les principes généraux d'une analyse de contenu, l'ampleur du présent mémoire ne se prêtant pas à une analyse de discours qui relèverait plus de la sociologie que de l'histoire.

Ainsi, des trois périodes étudiées, c'est entre 1965 et 1973 que nous avons retrouvé le plus de similarités entre le discours de l'État et le discours des enseignants. Il faut dire que sous les gouvernements de la Démocratie Chrétienne (1964-1970) et de l'Unité Populaire (1970-1973), les professeurs de l'enseignement secondaire travaillant dans le secteur public bénéficiaient d'un statut de fonctionnaire d'État protégé par la loi, qui leur conférait divers avantages sociaux, bien que le salaire n'atteignait pas leurs attentes. Le contexte politique se prêtait par ailleurs à une convergence entre les deux instances. D'une part, le régime démocratique permettait un dialogue réel entre les organisations syndicales et l'administration gouvernementale, et d'autre part, les valeurs et idéologies des partis au pouvoir se rapprochaient de celles des enseignants. Le projet de réforme de l'éducation enclenché par l'administration du président Frei mit l'éducation au centre du développement de la société, ce qui permit aux professeurs d'acquérir de meilleures conditions de travail et de vie, d'autant plus que le contexte social se prêtait aux mobilisations et aux mouvements sociaux. Les conditions de vie des professeurs n'étaient pas luxueuses, mais elles étaient typiques de la classe moyenne. Un certain nombre d'enseignants provenant de familles de la

classe ouvrière avait d'ailleurs réussi, entre autres grâce à des études universitaires pratiquement gratuites, à monter dans l'échelle sociale par la profession enseignante.

Nous avons ensuite vu que la période qui suivit, celle de la dictature militaire s'échelonnant de 1973 à 1990, fut très différente, en tous points, de l'époque des gouvernements Frei et Allende. Il s'agit de la période durant laquelle le discours de l'État fut le plus éloigné du discours des enseignants, pour diverses raisons. En premier lieu, le contexte politique d'une dictature réduit les enseignants au silence et brisa les possibilités de dialogue entre les deux instances, les isolant l'une de l'autre. En deuxième lieu, le contexte socioéconomique, marquée par la municipalisation de l'éducation publique, se répercuta en une détérioration importante des conditions de travail des professeurs, surtout pour ceux du secteur public qui expérimentèrent les pertes les plus drastiques. Des dégradations s'observèrent dans tous les aspects liés à l'emploi et au travail enseignants; le salaire, les bénéfices sociaux, le perfectionnement, mais aussi les ressources des écoles et le contrôle auquel les enseignants étaient soumis. Ces derniers perdirent le statut professionnel et la stabilité d'emploi acquis durant les années 1960 et 1970. L'administration Pinochet demeurait de son côté idéologiquement convaincue que le chemin du néolibéralisme était le plus approprié pour le futur de l'éducation et du pays. Notre mémoire a néanmoins contribué à démontrer, par l'analyse de la détérioration des conditions de travail et de vie des enseignants au secondaire, que le projet néolibéral en éducation provoque une augmentation des inégalités dans le milieu scolaire, entre autres en approfondissant la segmentation des classes sociales.

En ce qui concerne les conditions de vie des enseignants, les politiques économiques néolibérales mises en place sous la dictature de Pinochet dans des secteurs sociaux comme la santé, l'éducation ou les régimes de retraite eurent comme effet d'appauvrir la classe moyenne chilienne – d'autant plus qu'elles exacerbèrent les effets négatifs de la crise économique de 1982-1983 – et, par extension, de réduire la qualité de vie des enseignants chiliens. Dans cette optique, notre recherche a permis de conclure que ce ne furent pas uniquement les changements dans les conditions de travail des professeurs qui eurent une influence sur leur qualité de vie, mais bien l'ensemble du projet de société néolibéral de

l'administration Pinochet. L'ensemble des transformations de la société chilienne sous la dictature militaire nuisit à la qualité de vie des professeurs, malgré les prévisions positives dont l'État fit part dans ses discours officiels.

Enfin, nous avons démontré que la période du retour à la démocratie, sous les présidences de la Concertation (1990-2010), représenta une amélioration notable par rapport à l'ère de la dictature militaire en ce qui concerne les conditions de travail des enseignants. Toutefois, les professeurs ne récupérèrent pas entre 1990 et 2010 la situation de travail dont ils bénéficiaient avant 1973, le contexte politique, économique et social ayant changé grandement entre 1960 et 1990. C'est pourquoi cette période comprit un mélange de convergences et de divergences entre le discours de l'État et le discours des enseignants. La situation de travail des professeurs s'améliora certes; les salaires augmentèrent, certains bénéfices sociaux furent rétablis, le contrôle excessif sur leur travail fut éliminé, et le financement de l'État en éducation fut augmenté. Malgré tout, ces changements ne furent pas assez poussés et ne parvinrent pas à compenser les pertes des enseignants – surtout dans le cas de ceux du réseau public – durant la dictature. La raison principale de cette situation fut que les modifications effectuées par les gouvernements de la Concertation furent réalisées à l'intérieur des structures du système d'éducation héritées de la dictature; en ce sens, l'impact réel des changements de la Concertation était limité. L'État justifia ce maintien des héritages de la dictature par le contexte particulier des années 1990 et 2000. Du côté politique, la transition démocratique était fort complexe et ne permettait pas des changements drastiques sans mettre en péril la paix sociale, alors que du côté économique, le pays était pauvre au lendemain de la dictature et devait, avant toute autre priorité, diminuer son taux de pauvreté. Par ailleurs, le contexte social des années 1990 et 2000 ne permit pas aux enseignants de récupérer leur pouvoir syndical d'avant la dictature, les mouvements sociaux ayant alors perdu de leur force et de leur souffle par rapport aux années 1960 et 1970. Dans un tel contexte, les attentes des professeurs envers les gouvernements de la Concertation ne furent généralement pas comblées.

Les conditions de vie enseignantes s'améliorèrent néanmoins sous la Concertation, surtout lorsque comparées à leur situation sous la dictature. Au plan matériel, le pouvoir

d'achat des professeurs s'accrut suite aux augmentations salariales concédées par les divers gouvernements. La vie quotidienne s'améliora également grâce au retour du respect des droits et libertés qui accompagnent la présence d'un régime démocratique au pouvoir. Cependant, les professeurs ne récupérèrent pas leur niveau de vie d'avant 1973, alors que ce fut le cas pour la majorité des autres professionnels salariés; en conséquence, leurs attentes par rapport à l'amélioration de leur qualité de vie ne furent comblées qu'en partie.

Notre mémoire a également montré que les conditions de travail enseignantes ne se limitaient pas qu'au salaire; plusieurs autres composantes entraient en jeu et ne concernaient pas forcément l'aspect financier ou matériel. Par exemple, entre 1990 et 2010, les professeurs devaient travailler dans le cadre du système d'éducation hérité de la dictature, que la plupart d'entre eux critiquaient fortement puisqu'il générait des inégalités entre les classes sociales. Ainsi, les professeurs étaient certes préoccupés par leurs conditions matérielles et leur qualité de vie, mais ils étaient aussi inquiets pour le bien-être du système d'éducation et considéraient important d'en faire un système juste. Cette préoccupation découlait directement de leur culture politique d'avant 1973, qui ne se modifia pas énormément sous la dictature et les gouvernements de la Concertation, malgré le contexte très changeant.

Notre mémoire a donc démontré que le contexte politique et économique distinct des trois périodes influait grandement sur les changements de la situation de travail et de vie des enseignants. De manière générale, la présence d'un régime démocratique au pouvoir favorisa les convergences entre le discours de l'État et celui des enseignants, tout comme la proximité entre les idéologies et les valeurs des deux instances. Dans le cas d'une dictature, la réalité décrite par les discours officiels était complètement différente de celle expérimentée par les professeurs, ce qui résultait nécessairement en une grande divergence entre les deux instances. Dans le cadre d'une démocratie conservant des héritages de la dictature – comme ce fut le cas sous la Concertation –, ce fut donc logiquement une combinaison de similarités et de différences. Par ailleurs, un lien s'observe aussi entre le contexte économique et la relation entre le gouvernement et les enseignants. En général, lorsque la situation économique fut mauvaise, les deux instances divergeaient davantage, entre autres parce que l'État utilisait

cette situation économique comme justification pour ne pas répondre aux demandes salariales des enseignants.

Notre mémoire a également permis de constater qu'il existe un important problème de perception quant au travail enseignant au Chili. Historiquement parlant, les professeurs de l'enseignement secondaire ne furent jamais bien payés, même sous des gouvernements comme ceux de la Démocratie Chrétienne et de l'Unité Populaire, où l'éducation était pourtant centrale au projet de développement de la société². De plus, leur salaire était – et est toujours – inférieur à bon nombre de professions qui nécessitent le même niveau d'études³. Cette situation est néanmoins loin d'être unique au Chili; dans plusieurs pays industrialisés comme le Canada, les États-Unis, la France et le Royaume-Uni, l'enseignement au secondaire est souvent caractérisé par un salaire plutôt bas (en comparaison avec celui des autres professionnels) dans un milieu de travail difficile⁴. Notre mémoire invite donc à se questionner sur l'importance que nous donnons aux professeurs, et par extension à l'éducation, dans le cadre de nos sociétés contemporaines, et à la dignification réelle que nous voulons donner à cette profession. Il s'agit d'un problème de perception qui transcende notre aire géographique et notre période historique étudiée.

Si notre mémoire a apporté plusieurs conclusions, il faut mentionner que certaines questions mériteraient toutefois d'être davantage approfondies. Tout d'abord, notre étude fut réalisée en fonction d'un certain nombre de politiques éducatives choisies. Étant donné les limites du présent mémoire, nous n'avons pu traiter de toutes les politiques éducatives élaborées entre 1965 et 2010; nous avons abordé seulement les plus importantes. Dans le cadre d'une étude plus large, il pourrait être intéressant de rendre compte de l'ensemble des politiques éducatives élaborées sous cette période. Dans le même ordre d'idées, une analyse des programmes scolaires des différents gouvernements ou du contenu des manuels scolaires durant les mêmes années pourrait s'avérer judicieuse. Aussi, il serait pertinent d'effectuer une étude qui prendrait en compte les professeurs des différents niveaux d'enseignement

² Entrevues réalisées avec M. R. (15 août 2011), I. P. (9 septembre 2011), et L. V. (29 septembre 2011).

³ Ernesto Schiefelbein F., *Diagnóstico del sistema educacional chileno en 1970*. Santiago, Universidad de Chile: Departamento de Economía, 1976, p. 167.

⁴ Patricio Rojas Ramos, *Remuneraciones de los profesores en Chile*. Santiago, Centro de Estudios Públicos, 1998, p. 36.

(primaire, secondaire et universitaire). Par ailleurs, nous avons généralement abordé davantage le secteur public que le secteur privé dans notre étude; il pourrait être intéressant de réaliser une analyse plus poussée sur les conditions de travail des professeurs du privé – ce qui est d’ailleurs absent de l’historiographie. Nous sommes également conscients que notre échantillon comprenait un faible nombre d’enseignants, et que sa représentativité de l’ensemble des professeurs à l’échelle nationale est discutable; dans le cadre de notre mémoire, ce nombre suffisait pour réaliser une analyse détaillée et pertinente, mais il serait certes appropriée d’augmenter le nombre de témoins dans le cas d’une étude plus large.

Enfin, notre mémoire ouvre la porte à des réflexions additionnelles et à des possibilités de recherches connexes. Nous pensons entre autres à une étude comparative qui pourrait être réalisée entre les conditions de travail des professeurs chiliens et celles des enseignants des autres pays latino-américains, ou encore entre celles des professeurs résidant au Chili et celles des enseignants s’étant exilés durant la dictature (et qui pratiquent encore la profession dans d’autres pays). Des réflexions supplémentaires pourraient également être effectuées dans le champ de recherche plus large de l’éducation, autant au Chili que dans d’autres régions du monde. Par exemple, dans un contexte assez récent, il serait pertinent de réaliser une étude sur le mouvement étudiant chilien de 2011, qui pourrait même être mise en parallèle avec le mouvement étudiant du Québec en 2012. En dernier lieu, dans le cadre de notre problématique, nous espérons que ce mémoire aura engendré des réflexions sur les relations entre les groupes socioprofessionnels et l’État, et entre les représentations différentes de ces deux instances sur le même phénomène. Notre mémoire aura aussi offert quelques réflexions additionnelles sur la nature de la transition à la démocratie au Chili, à savoir si la transition vers la démocratie est réellement terminée puisque les institutions héritées de la dictature sont toujours en place. Les insatisfactions enseignantes demeurent donc bien vivantes, et des projets de loi continuent d’être déposés par rapport à la création d’une carrière enseignante et à la modification de la gestion municipale. Ce champ de recherche gagnera donc à être suivi de près au cours des prochaines années.

Les solutions aux problèmes du système d’éducation chilien et de la situation enseignante chilienne ne sont pas simples. Pour certains professeurs, la gestion des écoles

secondaires et primaires devraient retourner aux mains de l'État, ce qui améliorerait la qualité du public, le salaire des professeurs et l'égalité d'accès à une bonne éducation⁵. Pour d'autres, il faudrait plutôt axer sur la formation des professeurs et donner plus de bourses aux élèves dans le besoin⁶. Une chose est toutefois claire chez tous les esprits; l'État doit donner plus d'importance à l'éducation, car elle est un outil important de développement de la société :

L'éducation est tellement importante. Pour réellement provoquer des changements dans un pays, faire en sorte qu'un pays progresse, qu'une société soit meilleure, qu'elle soit plus juste, tout cela doit passer par l'éducation⁷.

⁵ Entrevues avec G. K. (7 septembre 2011), G. B. (8 septembre 2011), I. P. (9 septembre 2012) et H. R. (16 septembre 2011)

⁶ Entrevues réalisées avec C.I. (22 septembre 2011) et D. V. (7 octobre 2011).

⁷ Entrevue réalisée avec A.R. (6 septembre 2011).

APPENDICE A

DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

Tableau A.1

Répartition des témoins selon le sexe

Professeurs	Femmes	Hommes	Professeurs	Femmes	Hommes
M. R.	X		J. C.		X
M. F.	X		H. R.		X
A. R.	X		F. G.		X
G. K.	X		C. I.		X
G. B.	X		R. S.		X
T. G.	X		E. A.		X
E. M.	X		L. V.		X
L. C.	X		J. O.		X
S. C.	X				
P. H.	X				
M. T.	X				
D. V.	X				
I. P.	X				
T. D.	X				
Total	14		Total		8

Tableau A.2

Répartition des témoins selon la provenance sociale des parents

Professeurs	Classe ouvrière	Classe moyenne	Classe aisée	Professeurs	Classe ouvrière	Classe moyenne	Classe aisée
<i>Femmes</i>				<i>Hommes</i>			
M. R.		X		J. C.		X	
M. F.		X		H. R.		X	
A. R.		X		F. G.	X		

G. K.		X		C. I.	X		
G. B.		X		R. S.		X	
T. G.	X			E. A.		X	
E. M.	X			L. V.	X		
L. C.	X			J. O.		X	
S. C.		X					
P. H.		X					
M. T.	X						
D. V.	X						
I. P.	X						
T. D.		X					
Total	6	8	0	Total	3	5	0

Tableau A.3

Répartition des témoins selon l'âge (en 2011)

Professeurs	Entre 55 et 59 ans	Entre 60 et 64 ans	Entre 65 et 69 ans	Entre 70 et 74 ans	Entre 75 et 79 ans	80 ans et plus
<i>Femmes</i>						
M. R.		X				
M. F.			X			
A. R.				X		
G. K.			X			
G. B.						X
T. G.		X				
E. M.					X	
L. C.		X				
S. C.		X				
P. H.	X					
M. T.		X				
D. V.			X			
I. P.			X			
T. D.	X					
<i>Hommes</i>						
J. C.		X				
H. R.			X			
F. G.						X

C. I.				X		
R. S.				X		
E. A.				X		
L. V.		X				
J. O.		X				
Total	2	8	5	4	1	2

Tableau A.4

Répartition des témoins selon l'allégeance politique (1965-2010)

Professeurs	Gauche	Centre-gauche	Centre-droite	Droite	Membre d'un parti
<i>Femmes</i>					
M. R.	X				-
M. F.	X				PC
A. R.	X				PC
G. K.	X				PC
G. B.	X				-
T. G.	X				PC
E. M.	X				-
L. C.	X				PC
S. C.	X				PS
P. H.		X			-
M. T.	X				-
D. V.			X		-
I. P.	X				PC
T. D.		X			-
<i>Hommes</i>					
J. C.	X				PS
H. R.	X				PC
F. G.		X			-
C. I.		X			-
R. S.	X				-
E. A.	X				-
L. V.		X			-
J. O.	X				PS
Total	16	5	1	0	10

Tableau A.5

Répartition des témoins selon le milieu de travail et les années respectives (1965-2010)

Professeurs	Public - Gestion étatique nationale	Public – Gestion municipale	Privé subventionné	Privé non subventionné
<i>Femmes</i>				
M. R.	X 1971 et 1973-1978	-	-	X 1978-1986
M. F.	X 1966-1983	X 1983-2006	-	-
A. R.	X 1964-1975	-	-	X 1981-2008
G. K.	X 1965-1983	X 1983-2000	X 1960-1973	-
G. B.	X 1960-1980	-	-	X 1980-2007
T. G.	X 1975-1983	X 1983-1996	X 1996-2008	-
E. M.	X 1958-1983	X 1983-1997	-	-
L. C.	-	-	X 1980 - aujourd'hui	X 1973-1980
S. C.	X 1976-1983	X 1983-1996	X 1990 - aujourd'hui	-
P.H.	X 1977-1983	X 1983-1987	X 1995 - aujourd'hui	-
M. T.	X 1975-1985	X 1987-2002	X 1995-2003	-
D.V.	X 1969-1983	X 1983-2007	-	-
I. P.	X 1978-1981	X 1982-1990		X 1990-2010
T. D.	X 1974-1986	X 1986-aujourd'hui		
<i>Hommes</i>				
J. C.	X 1977-1981	X 1982-1985 et 1996 -aujourd'hui	X 1985-1995	-
H. R.	-	-	-	X

<i>Hommes</i>											
J. C.					X						
H. R.		X									
F. G.		X									
C. I.					X						
R. S.	X										
E. A.					X						
L.V.			X								
J. O.						X					
Total	3	4	2	0	7	2	1	1	2	0	0

Légende :

- 1 - Langage et communications (espagnol)
- 2 - Mathématiques
- 3 - Sciences naturelles (chimie, physique et biologie)
- 4 - Philosophie
- 5 - Histoire et géographie
- 6 - Éducation physique
- 7 - Musique
- 8 - Arts plastiques
- 9 - Langues étrangères (français)
- 10 - Langues étrangères (anglais)
- 11 - Religions

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE UTILISÉ LORS DES ENTREVUES¹

1. Introduction : description du témoin

1.1 - Renseignements généraux

- Année de naissance
- Sexe
- Lieu de résidence actuel
- Professions des parents/Milieu économique dont le sujet est issu (classe aisé, classe moyenne, classe ouvrière)
- Membre d'un parti politique ou allégeance politique :
- Situation juridique durant les trois périodes (célibataire, mariée, enfants, veuve, etc.)

1.2 - Expérience de travail

- Années d'enseignement (début/fin)
- Milieu où le sujet a enseigné (ville/campagne) et noms de la ville/village
- Nom de l'école (ou des écoles) où le sujet a enseigné
- Nombre d'années travaillées dans chaque école (si applicable)
- Type d'école (privée non subventionnée/privée subventionnée/public/confessionnelle)
- Matières scolaires enseignées (dans chaque école, si changement)
- Formation académique du sujet (années d'étude et établissement d'enseignement)

2. Développement

2.1 – Démocratie Chrétienne et Unité Populaire (1970-1973)

- Comment décririez-vous la situation de l'enseignement et du système d'éducation chiliens de 1965 à 1970 sous la Démocratie Chrétienne? Comment compareriez-vous cette période avec celle de l'Unité Populaire entre 1970 et 1973?

¹ La durée moyenne des entrevues réalisées avec les 22 témoins varie entre 90 et 120 minutes, ce qui correspond à une transcription écrite de 8 à 10 pages en moyenne par entrevue. Pour cette raison, l'ajout des transcriptions écrites des entrevues aux Annexes n'est malheureusement pas possible; ces transcriptions peuvent toutefois être consultées à la demande des lecteurs.

- Comment décrieriez-vous vos conditions de travail dans l'ensemble sous cette période?
 - Quel fut votre salaire approximatif?
 - Combien d'heures par semaine travailliez-vous?
 - Quels étaient vos bénéfices sociaux (congs de maladie, de maternité, etc.)?
 - Aviez-vous des formations payées?
 - Comment étaient les relations avec vos collègues?
 - Comment était votre niveau de confort/stress au travail?

- Comment décrieriez-vous vos conditions de vie dans l'ensemble sous cette période?
 - Vos conditions de travail vous permettaient-elles de bien vivre en général?
 - Pouvez-vous réaliser tous les achats nécessaires à vos besoins ou deviez-vous faire des coupures, vérifier régulièrement les soldes?
 - Pouvez-vous économiser, mettre de l'argent de côté?
 - Pouvez-vous prendre des vacances?
 - Pouvez-vous entretenir des loisirs?
 - Pouvez-vous financer les études de vos enfants?
 - Aviez-vous une voiture?
 - Étiez-vous locataire ou propriétaire de votre habitation?

- Quel était le projet de la Réforme éducative? Et celui de l'ENU? Quelle était votre réaction et celle des professeurs en général face à ces projets?

- Étiez-vous favorable aux politiques d'éducation de la Démocratie Chrétienne et celles l'Unité Populaire? Quelles étaient vos actions et réactions face à ces politiques? Avez-vous participé à des activités comme des manifestations pour/contre ces gouvernements?

2.2 - Régime militaire : 1973-1989

- Comment décrieriez-vous les différentes réformes éducatives effectuées sous la dictature? (i.e. transfert de la gestion des écoles au municipal, privatisation et explosion d'écoles privées, réduction des dépenses gouvernementales, démantèlement des syndicats et remplacement par le Collège des professeurs)

- Quelles ont été les conséquences des réformes effectuées en 1980 (i.e. municipalisation des écoles, privatisation, réduction des dépenses gouvernementales) sur vos conditions de travail dans l'ensemble? Comment ont-elles changé par rapport à ce qu'elles étaient avant la dictature?
 - Quel était votre salaire?
 - Vos heures de travail ont-elles augmenté?

- Vos avantages sociaux ont-ils changé?
- Vos relations avec vos collègues se sont-elles modifiées?
- Votre confort dans votre milieu de travail/votre stress a-t-il changé?

- Quelles ont été les conséquences sur vos conditions de vie dans l'ensemble Comment ont-elles changé par rapport à ce qu'elles étaient avant la dictature?

- Pouvez-vous acheter moins/plus?
- Avez-vous dû déménager dans un logement moins cher?
- Votre capacité à vous payer des vacances/loisirs a-t-elle changé?
- Changement dans votre faculté d'économiser?
- Étiez-vous capable de financer les études de vos enfants?

- Quelles moyens avez-vous pris pour vous adapter à cette situation, pour vous adapter aux conséquences des nouvelles politiques d'éducation du gouvernement? (i.e. comment avez-vous compensé les baisses de salaire? Quel impact cela a-t-il eu sur votre vision de l'éducation?)

- En 1983-1984, premières ouvertures de la dictature, premières protestations. Avez-vous participé à des manifestations contre Pinochet? En quelle année?

- Quelles ont été les mécanismes de contrôle politique et idéologique que le gouvernement a mis en place dans votre milieu de travail? Dans le milieu de l'éducation secondaire en générale? Quelles sont les conséquences sur vos conditions de travail?

- Avez-vous ressenti de manière importante un contrôle sur ce que vous deviez enseigner et ne pas enseigner sous la dictature? Pensez-vous que cela a eu un lien avec la matière que vous enseigniez?

- Dans votre vie quotidienne et votre qualité de vie, avez-vous ressenti cette forme de contrôle? Était-elle généralisée à l'ensemble de la société, ou sentiez-vous que les enseignants étaient davantage ciblés que d'autres groupes socioprofessionnels?

2.3 - Gouvernements de la Concertation : 1990-2010

- Comment caractériseriez-vous la situation de l'éducation sous les gouvernements de la Concertation? Quelles furent les principales réformes mises en place?

- Quels furent les impacts de ces réformes sur vos conditions de travail

- Votre salaire?
- Changement dans vos bénéfices sociaux?

- Changement dans vos heures de travail?
 - Changement dans vos relations avec vos collègues?
 - Votre confort/stress au travail?
- Quels furent les impacts de ces réformes sur vos conditions de vie, sur votre qualité de vie?
- Pouviez-vous effectuer vos achats sans problème?
 - Pouviez-vous économiser?
 - Votre capacité à vous payer des vacances/loisirs a-t-elle changé?
 - Étiez-vous capable de financer les études de vos enfants?
- Considérez-vous que les gouvernements de la Concertation dans les années 1990 aient répondu à vos attentes en termes d'amélioration du domaine de l'éducation? Selon vous, quelles furent les principales réussites et les principaux échecs de la Concertation face aux conditions des professeurs?
- Quelles ont été vos adaptations face aux politiques éducatives des gouvernements de la Concertation? Vous êtes-vous davantage impliqués, organisés?
- L'État a-t-il laissé suffisamment d'espace aux professeurs? A-t-il assez considéré leurs opinions dans l'élaboration des politiques éducatives?
- Comment considérez-vous vos conditions de retraite?
- Votre retraite est-elle/sera-t-elle bonne?
 - Vos conditions de travail vous ont-elles permis d'avoir une bonne retraite?
 - Les changements politiques du pays et de l'éducation ont-ils changé vos conditions de retraite?

3. Conclusion

- Attitude du sujet face au futur de l'éducation et des conditions des professeurs au Chili. Quel est le principal problème à changer? Quelle serait la solution selon votre avis?
- Dans le cadre de l'élection récente du parti de la Renovation nationale (RN) dirigé par Sebastian Pinera, comment envisagez-vous le futur de vos conditions de travail et de l'éducation au Chili?

APPENDICE C

LISTE EXHAUSTIVE DES SOURCES ÉCRITES CONSULTÉES¹

C.1 – Discours présidentiels et ministériels

Alessandri Rodriguez, Jorge. *Mensaje del presidente de la Republica, Don Jorge Alessandri Rodriguez, al Congreso Nacional al inaugurar el periodo ordinario de sesiones. 21 de mayo de 1960*. Santiago, [s.n.], 1960. 273 pages.

Allende Gossens, Salvador. *Mensaje del presidente Allende ante el pleno congreso. 21 de mayo de 1972*. Santiago, [s.n.], 1972. 998 pages.

———. *Política educacional del gobierno de la Unidad Popular*. Santiago, Ediciones Ministerio de Educación Publica, 1971. 16 pages.

Arrate Mac Niven, Jorge. *Discurso del Ministro de Educación Sr. Jorge Arrate Mac Niven con motivo de la inauguracion del año escolar 1993. XII region*.

Astorga Gutiérrez, Mario. *Formulación de una nueva educación en el gobierno de la Unidad Popular*. Santiago, Ediciones Cultura y Publicaciones MINEDUC, 1971. 73 pages.

Aylwin, Mariana. *Para aprender más y mejor. Discurso de la Ministra de Educación, 2001*. Santiago, MINEDUC, 2001. 32 pages.

Aylwin Azócar, Patricio. *Mensaje presidencial de Patricio Aylwin, 21 de mayo de 1990*, [En ligne]. http://www.bcn.cl/susparlamentarios/mensajes_presidenciales/ (Page consultée le 26 mai 2012).

———. *Mensaje presidencial de Patricio Aylwin, 21 de mayo de 1991*, [En ligne]. http://www.bcn.cl/susparlamentarios/mensajes_presidenciales/ (Page consultée le 26 mai 2012).

Bachelet Jeria, Michele. *Mensaje presidencial de Michele Bachelet, 21 de mayo de 2006*, [En ligne]. http://www.bcn.cl/susparlamentarios/mensajes_presidenciales/ (Page consultée le 26 juin 2012).

¹ Cet appendice comprend l'ensemble des sources écrites (ou « documents ») qui furent consultées dans le cadre de la réalisation de ce mémoire. La bibliographie, quant à elle, comprend les sources écrites qui furent citées dans ce travail. Considérant l'ampleur limitée du présent mémoire, toutes les sources primaires consultées ne purent être citées. Il est néanmoins pertinent d'indiquer leur utilisation dans le processus analytique de l'auteur.

- . *Mensaje presidencial de Michele Bachelet, 21 de mayo de 2009*, [En ligne]. http://www.bcn.cl/susparlamentarios/mensajes_presidenciales/ (Page consultée de 26 juin 2012).
- Bitar, Sergio. *Calidad para todos: la ruta al bicentenario. Discurso de inauguración del año escolar 2005*. Santiago, MINEDUC, 2005. 26 pages.
- Castro Jiménez, Hugo. “Clase Magistral dictada por el Ministro de Educación Pública, Contralmirante D. Hugo Castro Jiménez”, *Revista de Educación*, no. 47, 1974, p. 4-6.
- Frei Montalva, Eduardo. *Cuarto mensaje del presidente de la República de Chile, don Eduardo Frei Montalva, al inaugurar el periodo de sesiones ordinarias del Congreso Nacional. 21 de mayo de 1968*. Santiago, [s.n.], 1968. 571 pages.
- Frei Ruiz-Tagle, Eduardo. *Mensaje presidencial de Eduardo Frei Ruiz-Tagle, 21 de mayo de 1995*, [En ligne]. http://www.bcn.cl/susparlamentarios/mensajes_presidenciales/ (Page consultée le 29 juin 2012)
- , Eduardo. *Mensaje presidencial de Eduardo Frei Ruiz-Tagle, 21 de mayo de 1998*, [En ligne]. http://www.bcn.cl/susparlamentarios/mensajes_presidenciales/ (Page consultée le 29 juin 2012)
- Gaete Rojas, Sergio. “Discurso del Ministro de Educación: Inauguración del año escolar 1987”, *Revista de Educación*, no. 145, 1987, p. 5-13.
- Gómez Millas, Juan. *Discurso del Ministerio de Educación Pública*. Santiago, Editorial Universitaria, 1966. 30 pages.
- Guzmán Molinari, Juan Antonio. “Inauguración del años escolar 1988”, *Revista de Educación*, no. 155, 1988, p. 17-20.
- Hornkohl, Marigen. *Inauguración del año escolar 2006: Gracias a la educación, este es otro Chile!* Santiago, MINEDUC, 2006. 6 pages.
- “Inauguración del año escolar 1981”, *Revista de Educación*, no. 85, 1981, p. 4.
- Jiménez de la Jara, Mónica. *Inauguración del año escolar en escuela Senderos del Saber, comuna de San Ramón, palabras de la Ministra*. Santiago, MINEDUC, 2009. 5 pages.
- Lagos Escobar, Ricardo. *Discurso del Ministro de Educación Señor Ricardo Lagos, en la ceremonia de inauguración del año escolar 1991*. Concepción, [s.n.], 1991. 18 pages.
- . *Mensaje presidencial de Ricardo Lagos Escobar, 21 de mayo de 2001*, [En ligne]. http://www.bcn.cl/susparlamentarios/mensajes_presidenciales/ (Page consultée le 10 juin 2012).

- . *Mensaje presidencial de Ricardo Lagos Escobar, 21 de mayo de 2005*, [En ligne]. http://www.bcn.cl/susparlamentarios/mensajes_presidenciales/ (Page consultée le 10 juin 2012).
- . *Política educacional del gobierno del presidente Don Patricio Aylwin Azocar : discurso del Señor ministro de educación Don Ricardo Lagos Escobar en el Instituto Nacional*. Santiago, [s.n.], 1990. 15 pages.
- Lavín, Joaquín. *Discurso Ministro Lavín en inicio año escolar. Escuela Republica de México*. Santiago, MINEDUC, 2010. 2 pages
- “Ministro de Educación, Alfredo Prieto, inauguró año escolar”, *Revista de Educación*, no. 99, 1982, p. 5.
- “Ministro de Educación inauguro año escolar 1985”, *Revista de Educación*, no. 125, 1985, p. 8-9.
- “Ministro inauguró año escolar 1984”, *Revista de Educacion*, no. 115, 1984, p. 5.
- Molina Silva, Sergio. “Discurso de Don Sergio Molina Silva, ministro de educación en inauguración año escolar 1995”. Santiago, [s.n.], 1995. 9 pages.
- Niemann Núñez, Luis. “Discurso del Sr. Ministro de Educación en la Jornada de Fide primaria”, *Revista de pedagogía*, no. 208, Septiembre de 1977, p. 650-655.
- Pablo Arellano, José. *Discurso del ministro de educacion en la inauguracion del año escolar 1998*. Santiago, MINEDUC, 1998. 14 pages.
- Pacheco Gómez, Máximo. *Mensaje del ministro de educación Máximo Pacheco en la inauguración del año escolar 1970*. Santiago, [s.n.], 1970. 5 pages.
- . “Una nueva educación, una nueva cultura”, *Revista de Educación*, no. 20, 1969, p. 3-23.
- Pinochet Ugarte, Augusto. *Carrera docente: reglamentos sobre evaluación y promoción*. Santiago, J. Gonzalez P., 1979. 115 pages.
- . “Directiva presidencial sobre educación nacional”, *Revista de educación*, no. 71, 1979, p. 3-5.
- . “Mensaje del excelentísimo señor presidente de la junta de gobierno a los educadores de Chile”, *Revista de Educacion*, no. 47, 1974, p. 3-4.
- . *Mensaje presidencial: 11 de septiembre 1977 – 11 de septiembre de 1978. El presidente de la Republica informa al país*. Santiago, [s.n.], 1978. 573 pages.

- . *Mensaje presidencial: 11 de septiembre 1978 - 11 de septiembre 1979. El presidente de la Republica informa al país*. Santiago, [s.n.], 1979. 640 pages.
- . *Mensaje presidencial: 11 de septiembre 1979 - 11 de septiembre 1980. El presidente de la Republica informa al país*. Santiago, [s.n.], 1980. 695 pages.
- . *Mensaje presidencial: 11 de septiembre 1982 - 11 de septiembre 1983. El presidente de la Republica informa al país*. Santiago, [s.n.], 1983. 540 pages.
- . *Mensaje presidencial: 11 de septiembre 1986 - 11 de septiembre 1987. El presidente de la Republica informa al país*. Santiago, [s.n.], 1987. 553 pages.
- . *Un año de construcción: 11 de septiembre de 1973 - 11 de septiembre 1974. El jefe supremo de la nación informa al país*. Santiago, [s.n.], 1974. 474 pages.
- . *Visión futura de Chile*. Santiago, División Nacional de comunicación social, 1979. 52 pages.
- Prieto Bafalluy, Alfredo. *La modernización educacional*. Santiago, Universidad Católica de Chile, 1983. 122 pages.
- Provoste Campillay, Yasna. *Educación de calidad para todas y todos: discurso de inauguración del año escolar 2007*. Santiago, Ministerio de Educación, 2007. 24 pages.
- Troncoso Daroch, Arturo. "Mensaje del Sr. Ministro de Educación Contralmirante Arturo Troncoso Daroch. Apertura del Año Escolar 1976", *Revista de Educación*, no. 56, 1976, p. 5-6.
- Vial Correa, Gonzalo. "Palabras del Señor Ministro de Educación al promulgarse el decreto de carrera docente", *Revista pedagogía*, no. 217, septiembre 1978, p. 949-950.

C.2 - Documents juridiques

- Ministerio de Educación. *Decreto 80. Establece criterios y procedimientos para financiar la ejecución de proyectos del programa de fortalecimiento de la formación inicial de docentes. Versión única*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 19 de junio de 1997. 5 pages.
- . *Decreto 192. Aprueba reglamento sobre evaluación docente. Versión única*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 11 de junio de 2005. 12 pages.
- . *Decreto 223. Fija valores en que se incrementa extraordinariamente la subvención del Decreto con Fuerza de Ley no. 2, de 1998, por perfeccionamiento*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 13 de junio de 2000. 2 pages.

- . *Decreto 224. Crea con carácter experimental los consejos de educación que indica para asegurar la participación de las organizaciones que señala.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 12 de abril de 1973. 9 pages.
- . *Decreto 352. Reglamenta ejercicio de la función docente.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 9 de octubre de 2003. 7 pages.
- . *Decreto 300 Exento. Aprueba planes y programas para la educación media humanístico-científica. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 22 de enero de 1982. 30 pages.
- . *Decreto 404. Reglamenta programa de perfeccionamiento fundamental de docentes que se ejecutara por instituciones de educación superior seleccionadas y fija requisitos y procedimiento de selección de beneficiarios.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 31 de octubre de 1998. 9 pages.
- . *Decreto 453. Aprueba reglamento de la Ley no. 19.070, estatuto de los profesionales de la educación. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 26 de noviembre de 1991. 65 pages.
- . *Decreto 551. Fija nuevo factor de la Unidad de Subvención Educacional (U.S.E.) como subvención por desempeño de excelencia.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 12 de febrero de 2000. 1 page.
- . *Decreto 930. Aprueba reglamento del Decreto Ley no. 678, de 1974, que creó el Colegio de Profesores de Chile. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 3 de abril de 1976. 23 pages.
- . *Decreto 1.191. Aprueba reglamento del Decreto Ley no. 2.327, de 1978, de Carrera Docente. Versión única.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 28 de noviembre de 1978. 35 pages.
- . *Decreto 1.414. Reglamenta artículo 4 del Decreto Ley no. 3.476 de 1980, sobre enseñanza práctica de cualquier rama de la educación. Última Versión.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 22 de diciembre de 1985. 11 pages.
- . *Decreto 2.636. Modifica Decreto supremo no. 8.144, de 1980. Versión única.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 23 de julio de 1981. 2 pages.
- . *Decreto 6.494. Fija reglamento orgánico del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 22 de diciembre de 1967. 5 pages.
- . *Decreto 8.144. Reglamenta Decreto Ley no. 3.476, de 1980, sobre subvenciones a establecimientos particulares gratuitos de enseñanza. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 4 de noviembre de 1980. 9 pages.

- . *Decreto 8.817. Estatuto del servicio de bienestar del magisterio nacional y de los funcionarios dependientes del Ministerio de educación pública*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 29 de octubre de 1969. 6 pages.
- . *Decreto 9.856. Reglamento artículo 30 de la Ley 16.617, asignación de perfeccionamiento*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 13 de octubre de 1969. 4 pages.
- . *Decreto con Fuerza de Ley 1. Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley no. 18.962 orgánica constitucional de enseñanza. Última versión*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 12 de septiembre de 2009. 27 pages.
- . *Decreto con Fuerza de Ley 1. Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley no. 19.070 que aprobó el estatuto de los profesionales de la educación y de las leyes que la complementan y modifican. Última versión*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 1 de mayo de 2011. 59 pages.
- . *Decreto con Fuerza de Ley 2. Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de los Decretos Leyes no. 3.476 y 3.167 de 1980, y 3.635 de 1981, sobre subvención del Estado a los establecimientos educacionales. Última versión*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 21 de febrero de 1990. 26 pages.
- . *Decreto con Fuerza de Ley 2. Fija texto refundido, coordinado y sistematizado del Decreto con Fuerza de Ley no. 2, de 1996, sobre subvención del Estado a establecimientos educacionales. Texto original*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 28 de noviembre 1998. 38 pages.
- . *Decreto con Fuerza de Ley 2. Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley no. 20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley no. 1 de 2005. Última versión*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 17 de septiembre de 2011. 45 pages.
- . *Decreto Ley 82. Suspende aplicación del artículo 3 de la Ley no. 17.615 de 1972. Versión única*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 31 de octubre de 1973. 2 pages.
- . *Decreto Ley 352. Declara lo que indica para los fines que señala*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 23 de marzo de 1974. 1 page.
- . *Decreto Ley 456. Legisla sobre subvención a los establecimientos particulares gratuitos de enseñanza. Texto original*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 22 de mayo de 1974. 6 pages.
- . *Decreto Ley 678. Crea el Colegio de Profesores de Chile. Texto original*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 16 de octubre de 1974. 12 pages.

- . *Decreto Ley 680. Establece fecha de celebración del día del maestro. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 10 de octubre de 1974. 1 page.
- . *Decreto Ley 1.284. Cancela personalidad jurídica de los organismos que indica y crea comisión administradora de sus bienes. Versión única.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 19 de diciembre de 1975. 2 pages.
- . *Decreto Ley 2.327. Crea la Carrera docente y regula su ejercicio. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 1 de septiembre de 1978. 32 pages.
- . *Decreto Ley 3.357. Modifica Decreto Ley no. 2.327, de 1978, sobre Carrera docente, en materia de destinaciones y plantas, y otorga facultades que indica. Versión única.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 24 de mayo de 1980. 2 pages.
- . *Ley 16.662. Establece día del maestro. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 8 de septiembre de 1967. 1 page
- . *Ley 16.930. Reajusta remuneraciones que señala.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 4 de septiembre de 1968. 3 pages
- . *Ley 18.602. Normas especiales para personal docente que indica. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 23 de febrero de 1987. 4 pages.
- . *Ley 18.956. Reestructura el Ministerio de educación pública. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 8 de marzo de 1990. 4 pages.
- . *Ley 19.278. Concede beneficios que indica a profesionales de la educación que señala. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 13 de diciembre de 1993. 3 pages.
- . *Ley 19.410. Modifica la Ley no. 19.070, sobre estatuto de profesionales de la educación, el Decreto con Fuerza de Ley no. 5 de 1993 del Ministerio de Educación sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otorga beneficios que señala. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2 de septiembre de 1995. 23 pages.
- . *Ley 19.494. Establece normas para aplicación de Jornada Escolar Completa diurna en 1997, en establecimientos educacionales subvencionados. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 25 de enero de 1997. 3 pages.
- . *Ley 19.532. Crea el régimen de Jornada Escolar Completa diurna y dicta su aplicación. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 17 de noviembre de 1997. 16 pages.

- . *Ley 19.715. Otorga un mejoramiento especial de remuneraciones para los profesionales de la educación. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 31 de enero de 2001. 12 pages
- . *Ley 19.961. Sobre evaluación docente. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 14 de agosto de 2004. 3 pages.
- . *Ley 19.979. Modifica el régimen de Jornada Escolar Completa diurna y otros cuerpos legales. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 6 de noviembre de 2004. 13 pages.
- . *Ley 20.501. Calidad y equidad de la educación. Versión única.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 26 de febrero de 2011. 25 pages.
- Ministerio de Hacienda. *Decreto con Fuerza de Ley 338. Estatuto Administrativo. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 6 de abril de 1960. 57 pages.
- . *Decreto Ley 97. Concede bonificaciones que indica a los personales de los sectores público y privado. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 24 de octubre de 1973. 8 pages.
- . *Decreto Ley 121. Otorga la bonificación que señala a los profesionales a que se refiere el artículo 16 de la Ley 15.575.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 12 de noviembre de 1973. 4 pages.
- . *Decreto Ley 249. Fija escala única de sueldos para el personal que señala. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 5 de enero de 1974. 15 pages.
- . *Decreto Ley 272. Fija ubicación en la escala única para los trabajadores que indica. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 18 de enero de 1974. 18 pages
- . *Decreto Ley 534. Establece disposiciones sobre reducción del gasto público, y para tales efectos, modifica o complementa los preceptos legales que, en su caso, menciona. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 22 de junio de 1974. 10 pages.
- . *Decreto Ley 626. Sustituye a contar del 1 de enero de 1974 la ubicación en la escala única de sueldos de los personales de los servicios que indica. Última versión.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 17 de marzo de 1979. 254 pages.
- . *Decreto Ley 3.351. Fija normas sobre remuneraciones y sobre personal del sector público. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2 de enero de 1981. 13 pages.

- . *Ley 16.617. Fija escala de categorías, grados y sueldos de los funcionarios que indica. Crea la corporación denominada Servicio de bienestar del magisterio y de los funcionarios dependientes del Ministerio de educación pública. Dispone fondos para diversas instituciones. Modifica impuestos. Modifica Leyes y Decretos con Fuerza de Ley que señala. Aprueba disposiciones varias. Otras materias.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 31 de enero de 1967. 51 pages.
- . *Ley 17.654. Reajusta las remuneraciones permanentes de los trabajadores de los sectores públicos y privados. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 12 de mayo de 1972. 24 pages.
- . *Ley 20.305. Mejora condiciones de retiro de los trabajadores del sector público con bajas tasas de reemplazo de sus pensiones. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 5 de diciembre de 2008. 10 pages.
- . *Traspaso de servicios públicos a las municipalidades. Manual de consulta.* Santiago, Ministerio de Hacienda: Dirección de presupuesto, 1980. 118 pages.
- Ministerio de Justicia. *Decreto con Fuerza de Ley 630. Establece normas sobre registros profesionales. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 8 de mayo de 1981. 2 pages.
- Ministerio del Interior. *Actas oficiales de las sesiones celebradas por la Comisión y Subcomisiones encargadas del estudio del proyecto de nueva Constitución Política de la República.* Santiago, Imprenta Universitaria, 1925. 757 pages.
- . *Decreto 1.150. Texto de la Constitución política de la República de Chile. Versión única.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 24 de octubre de 1980. 49 pages.
- . *Decreto con Fuerza de Ley 1-3.063. Reglamenta aplicación inciso segundo del artículo 38 del DL no. 3.063 de 1979. Última versión.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 31 de diciembre de 1981. 5 pages.
- . *Decreto Ley 2.345. Otorga facultades al Ministro del Interior respecto de materias que indica. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 20 de octubre de 1978. 2 pages.
- Ministerio del Trabajo y de Previsión social. *Decreto con Fuerza de Ley 1. Fija el texto refundido, coordinado y sistematizado del código de trabajo. Última versión.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 17 de octubre de 2011. 217 pages.
- . *Decreto Ley 2.200. Fija normas relativas al contrato de trabajo y a la protección de los trabajadores. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 15 de junio de 1978. 27 pages.

- . *Decreto Ley 2.544. Fija normas para reuniones sindicales y gremiales. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 9 de febrero de 1979. 1 page.
- . *Decreto Ley 2.756. Establece normas sobre organización sindical. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 3 de julio de 1979. 12 pages.
- . *Decreto Ley 2.757. Establece normas sobre asociaciones gremiales. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 4 de julio de 1979. 5 pages.
- . *Decreto Ley 2.758. Establece normas sobre negociación colectiva. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 6 de julio de 1979. 17 pages.
- . *Decreto Ley 2.950. Modifica Decretos Leyes no. 2.758, 2.756, y 2.759, y deroga disposiciones que indica.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 21 de noviembre de 1979. 7 pages.
- . *Decreto Ley 3.163. Modifica y complementa el Decreto Ley no. 2.757 de 1979 sobre asociaciones gremiales. Versión única.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 5 de febrero de 1980. 4 pages.
- . *Decreto Ley 3.355. Modifica los Decretos Leyes no. 2.756 y 2.258 de 1979, e introduce también modificaciones a diversos preceptos relativos a legislación laboral.* Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 17 de mayo de 1980. 7 pages.
- . *Decreto Ley 3.500. Establece nuevo sistema de pensiones. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 13 de noviembre de 1980. 19 pages.
- . *Ley 17.615. No regirán para los funcionarios del ministerio de educación pública las disposiciones contenidas en el artículo 368, del código del trabajo y en los artículos 166 y 167 del DFL no. 338 de 1960.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 28 de enero de 1972. 2 pages.
- . *Ley 18.018. Modifica Decreto Ley no. 2.200 de 1978, y otras disposiciones en materia laboral. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 14 de agosto de 1981. 14 pages.
- Ministerio Secretaria General de la Presidencia. *Decreto 100. Fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Constitución Política de la República de Chile. Última versión.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 11 de julio de 2011. 126 pages.

BIBLIOGRAPHIE

1.0 – Sources

1.1 – Sources orales

1.1.1 – Échantillon de professeurs

Entrevues réalisées par Carolyne Ménard entre août et octobre 2011, à Santiago (Chili).

M. R. 15 août 2011.

M. F. 4 septembre 2011.

A. R. 6 septembre 2011.

G. K. 7 septembre 2011.

G. B. 8 septembre 2011.

T. D. 8 septembre 2011.

I. P. 9 septembre 2011.

J. C. 12 septembre 2011

T. G. 13 septembre 2011.

J. O. 15 septembre 2011.

H. R. 16 septembre 2011

F. G. 19 septembre 2011

E. M. 21 septembre 2011.

C. I. 22 septembre 2011.

L. C. 24 septembre 2011.

S. C. 26 septembre 2011.

R. S. 26 septembre 2011.

E. A. 28 septembre 2011.

M. T. 29 septembre 2011.

L. V. 29 septembre 2011.

P. H. 4 octobre 2011.

D. V. 7 octobre 2011

1.1.2 – Autres entrevues

Entrevues réalisées par Carolyne Ménard entre août et octobre 2011, à Santiago (Chili).

Jorge Arrate. 6 octobre 2011.

Jorge Abedrapo. 20 septembre 2011.

Iván Núñez P. 1^{er} septembre 2011.

Guillermo Scherping. 5 octobre 2011.

1.2 – Sources écrites

1.2.1 – Discours

Alessandri Rodríguez, Jorge. *Mensaje del presidente de la República, Don Jorge Alessandri Rodríguez, al Congreso Nacional al inaugurar el periodo ordinario de sesiones. 21 de mayo de 1960*. Santiago, [s.n.], 1960. 273 pages.

Allende Gossens, Salvador. *Mensaje del presidente Allende ante el pleno congreso. 21 de mayo de 1972*. Santiago, [s.n.], 1972. 998 pages.

———. *Política educacional del gobierno de la Unidad Popular*. Santiago, Ediciones Ministerio de Educación Pública, 1971. 16 pages.

Arrate Mac Niven, Jorge. *Discurso del Ministro de Educación Sr. Jorge Arrate Mac Niven con motivo de la inauguración del año escolar 1993. XII región*. 2 pages.

Astorga Gutiérrez, Mario. *Formulación de una nueva educación en el gobierno de la Unidad Popular*. Santiago, Ediciones Cultura y Publicaciones MINEDUC, 1971. 73 pages.

Aylwin Azócar, Patricio. *Mensaje presidencial de Patricio Aylwin, 21 de mayo de 1990*, [En ligne]. http://www.bcn.cl/susparlamentarios/mensajes_presidenciales/ (Page consultée le 26 mai 2012).

———. *Mensaje presidencial de Patricio Aylwin, 21 de mayo de 1991*, [En ligne]. http://www.bcn.cl/susparlamentarios/mensajes_presidenciales/ (Page consultée le 15 mai 2012).

Bachelet Jeria, Michele. *Mensaje presidencial de Michele Bachelet, 21 de mayo de 2006*, [En ligne]. http://www.bcn.cl/susparlamentarios/mensajes_presidenciales/ (Page consultée le 26 juin 2012).

Bitar Sergio. *Calidad para todos: la ruta al bicentenario. Discurso de inauguración del año escolar 2005*. Santiago, MINEDUC, 2005. 26 pages.

Castro Jiménez, Hugo. « Clase Magistral dictada por el Ministro de Educación Pública, Contralmirante D. Hugo Castro Jiménez », *Revista de Educación*, no. 47, 1974, p. 4-6.

Frei Montalva, Eduardo. *Cuarto mensaje del presidente de la República de Chile, don Eduardo Frei Montalva, al inaugurar el periodo de sesiones ordinarias del Congreso Nacional. 21 de mayo de 1968*. Santiago, [s.n.], 1968. 571 pages

- Frei Ruiz-Tagle, Eduardo. *Mensaje presidencial de Eduardo Frei Ruiz-Tagle, 21 de mayo de 1998*, [En ligne]. http://www.bcn.cl/susparlamentarios/mensajes_presidenciales/ (Page consultée le 29 juin 2012).
- . *Programa de gobierno en educación y cultura: segundo gobierno de la Concertación*. Santiago, [s.n.], 1994. 121 pages.
- Gaete Rojas, Sergio. « Discurso del Ministro de Educación: Inauguración del años escolar 1987 », *Revista de Educación*, no. 145, 1987, p. 5-13.
- Gómez Millas, Juan. *Discurso del Ministerio de Educación Pública*. Santiago, Editorial Universitaria, 1966. 30 pages.
- Hornkohl, Marigen. *Inauguración del año escolar 2006 : Gracias a la educación, este es otro Chile!* Santiago, MINEDUC, 2006. 6 pages
- Lagos Escobar, Ricardo. *Mensaje presidencial de Ricardo Lagos Escobar, 21 de mayo de 2001*, [En ligne]. http://www.bcn.cl/susparlamentarios/mensajes_presidenciales/ (Page consultée le 10 juin 2012).
- . *Mensaje presidencial de Ricardo Lagos Escobar, 21 de mayo de 2005*, [En ligne]. http://www.bcn.cl/susparlamentarios/mensajes_presidenciales/ (26 juin 2012).
- . *Política educacional del gobierno del presidente Don Patricio Aylwin Azócar: discurso del Señor ministro de educación Don Ricardo Lagos Escobar en el Instituto Nacional*. Santiago, [s.n.], 1990. 15 pages.
- Molina Silva, Sergio. *Discurso de Don Sergio Molina Silva, ministro de educación en inauguración año escolar 1995*. Santiago, [s.n.], 1995. 9 pages.
- Niemann Núñez, Luis. « Discurso del Sr. Ministro de Educación en la Jornada de Fide primaria », *Revista de pedagogía*, no. 208, Septiembre de 1977, p. 650-655.
- Pablo Arellano, José. *Discurso del ministro de educación en la inauguración del año escolar 1998*. Santiago, MINEDUC, 1998. 14 pages.
- Pacheco, Máximo. *Mensaje del ministro de educación Máximo Pacheco en la inauguración del año escolar 1970*. Santiago, [s.n.], 1970. 5 pages.
- . « Una nueva educación, una nueva cultura », *Revista de Educación*, no. 20, 1969, p. 3-23.
- Pinochet Ugarte, Augusto. *Carrera docente: reglamentos sobre evaluación y promoción*. Santiago, J. Gonzalez P., 1979. 115 pages.

- . *Mensaje presidencial: 11 de septiembre 1977 – 11 de septiembre de 1978. El presidente de la Republica informa al país*. Santiago, [s.n.], 1978. 573 pages.
- . *Mensaje presidencial: 11 de septiembre 1978 - 11 de septiembre 1979. El presidente de la Republica informa al país*. Santiago, [s.n.], 1979. 640 pages
- . *Mensaje presidencial: 11 de septiembre 1979 – 11 de septiembre 1980. El presidente de la Republica informa al país*. Santiago, [s.n.], 1980. 695 pages.
- . *Mensaje presidencial: 11 de septiembre 1986 – 11 de septiembre 1987. El presidente de la Republica informa al país*. Santiago, [s.n.], 1987. 553 pages
- . *Un año de construcción: 11 de septiembre de 1973 – 11 de septiembre 1974. El jefe supremo de la nación informa al país*. Santiago, [s.n.], 1974. 474 pages.
- . « Mensaje del excelentísimo señor presidente de la junta de gobierno a los educadores de Chile », *Revista de Educación*, no. 47, 1974, p. 3-4.
- . *Visión futura de Chile*. Santiago, División Nacional de comunicación social, 1979. 52 pages.
- Prieto Bafalluy, Alfredo. *La modernización educacional*. Santiago, Universidad Católica de Chile, 1983. 122 pages
- Troncoso Daroch, Arturo. « Mensaje del Sr. Ministro de Educación Contralmirante Arturo Troncoso Daroch. Apertura del Año Escolar 1976 », *Revista de Educación*, no. 56, 1976, p. 5-6.
- Vial Correa, Gonzalo. « Palabras del Señor Ministro de Educación al promulgarse el decreto de carrera docente », *Revista pedagogía*, no. 217, septiembre 1978, p. 949-950

1.2.2 – Documents jurídiques

- Junta de Gobierno de la República de Chile, Ministerio de Defensa Nacional, Subsecretaria de guerra. *Decreto Ley 1. Acta de Constitución de la Junta de Gobierno*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 18 de septiembre de 1973. 2 pages.
- Ministerio de Educación. *Decreto 80. Establece criterios y procedimientos para financiar la ejecución de proyectos del programa de fortalecimiento de la formación inicial de docentes. Versión única*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 19 de junio de 1997. 5 pages.
- . *Decreto 300 Exento. Aprueba planes y programas para la educación media humanístico-científica. Texto original*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 22 de enero de 1982. 30 pages

- . *Decreto 453. Aprueba reglamento de la Ley no. 19.070, estatuto de los profesionales de la educación. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 26 de noviembre de 1991. 65 pages.
- . *Decreto 1.191. Aprueba reglamento del Decreto Ley no. 2.327, de 1978, de Carrera Docente. Versión única.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 28 de noviembre de 1978. 35 pages
- . *Decreto 8.144. Reglamenta Decreto Ley no. 3.476, de 1980, sobre subvenciones a establecimientos particulares gratuitos de enseñanza. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 4 de noviembre de 1980. 9 pages.
- . *Decreto con Fuerza de Ley 2. Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley no. 20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley no. 1 de 2005. Última versión.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 17 de septiembre de 2011. 45 pages.
- . *Decreto Ley 678. Crea el Colegio de Profesores de Chile. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 16 de octubre de 1974, 12 pages.
- . *Decreto Ley 680. Establece fecha de celebración del Día del Maestro.* Santiago, Biblioteca Nacional del Congreso, 10 de octubre de 1974. 1 page.
- . *Decreto Ley 1.284. Cancela personalidad jurídica de los organismos que indica y crea comisión administradora de sus bienes. Versión única.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 19 de diciembre de 1975. 2 pages.
- . *Decreto Ley 3.357. Modifica Decreto Ley no. 2.327, de 1978, sobre Carrera docente, en materia de destinaciones y plantas, y otorga facultades que indica. Versión única.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 24 de mayo de 1980. 2 pages.
- . *Ley 18.602. Normas especiales para personal docente que indica. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 23 de febrero de 1987. 4 pages
- . *Ley 19.410. Modifica la Ley no. 19.070, sobre estatuto de profesionales de la educación, el Decreto con Fuerza de Ley no. 5 de 1993 del Ministerio de Educación sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otorga beneficios que señala. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2 de septiembre de 1995. 23 pages.
- . *Ley 19.532. Crea el régimen de Jornada Escolar Completa diurna y dicta su aplicación. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 17 de noviembre de 1997. 16 pages

- . *Ley 19.715. Otorga un mejoramiento especial de remuneraciones para los profesionales de la educación. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 31 de enero de 2001. 12 pages
- . *Ley 19.961. Sobre evaluación docente. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 14 de agosto de 2004. 3 pages.
- . *Decreto 4873. Reglamenta artículo 111 de la ley 16.617.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional, 15 de enero de 1969. 2 pages.
- . *Ley 10.518. Fija disposiciones que regirán las relaciones entre colegios particulares pagados, de instrucción primaria o secundaria, y sus profesores.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional, 6 de octubre de 1952. 3 pages.
- . *Ley 16.662. Establece Día del Maestro.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional, 9 de agosto de 1967. 1 page.
- Ministerio de Hacienda. *Decreto con Fuerza de Ley 338. Estatuto Administrativo. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 6 de abril de 1960. 57 pages.
- . *Decreto Ley 249. Fija escala única de sueldos para el personal que señala.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional, 4 de enero de 1974. 15 pages.
- . *Decreto Ley 3.551. Fija normas sobre remuneraciones y sobre personal para el sector público.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2 de enero de 1981. 13 pages.
- . *Ley 16.464. Reajustas de sueldos.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 25 de abril de 1966. 42 pages.
- . *Ley 16.617. Fija escala de categorías, grados y sueldos de los funcionarios que indica. Crea la corporación denominada servicio de bienestar del magisterio y de los funcionarios dependientes del MINEDUC. Dispone fondos para diversas instituciones. Modifica impuestos. Modifica leyes y decretos con fuerza de ley que señala. Aprueba disposiciones varias. Otras materias.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional, 31 de enero de 1967. 51 pages
- . *Ley 16.840. Reajusta sueldos y salarios. Modifica y crea las plantas de personal que indica. Suplementa el presupuesto vigente. Modifica impuestos. Aprueba normas varias del sector público. Modifica las leyes y decretos con fuerza de ley que señala.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional, 24 de mayo de 1968. 20 pages.
- . *Ley 20.305. Mejora condiciones de retiro de los trabajadores del sector público con bajas tasas de remplazo de sus pensiones. Texto original.* Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 5 de diciembre de 2008. 10 pages.

———. *Traspaso de servicios públicos a las municipalidades. Manual de consulta*. Santiago, Ministerio de Hacienda: Dirección de presupuesto, 1980. 118 pages

Ministerio del Interior. *Decreto 1.150. Texto de la Constitución política de la Republica de Chile. Versión única*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 24 de octubre de 1980. 49 pages.

———. *Decreto con Fuerza de Ley 1-3.063. Reglamenta aplicación inciso segundo del artículo 38 del DL no. 3.063 de 1979. Última versión*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 31 de diciembre de 1981. 5 pages.

———. *Decreto Ley 77. Declara ilícitos y disueltos los partidos políticos que señala*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional, 13 de octubre de 1973. 5 pages.

Ministerio del Trabajo y de Previsión social. *Decreto Ley 2.200. Fija normas relativas al contrato de trabajo y a la protección de los trabajadores. Texto original*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 15 de junio de 1978. 27 pages.

———. *Decreto Ley 2.756. Establece normas sobre organización sindical. Texto original*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 3 de julio de 1979. 12 pages.

———. *Decreto Ley 2.757. Establece normas sobre asociaciones gremiales. Texto original*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 4 de julio de 1979. 5 pages.

———. *Decreto Ley 2.758. Establece normas sobre negociación colectiva. Texto original*. Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 6 de julio de 1979. 17 pages.

1.2.3 – Annuaires statistiques

Banco central de Chile. *Indicadores económicos y sociales de Chile: 1960-2000*. Santiago, Banco central de Chile, 2001. 834 pages.

———. *Síntesis estadística de Chile, 2001-2005*, [En ligne]. <http://www.bcentral.cl/publicaciones/estadisticas/informacion-integrada/pdf/sechile0105.pdf> (Page consultée le 30 juin 2012).

Superintendencia de educación pública. *Alumnos matriculados en educación: pre-básica, básica, media y especial, año 1973*. Santiago, Ministerio de Educación, 1974. 25 pages.

———. *Compendio de información estadística, 1990*. Santiago, MINEDUC, 1991. 135 pages

———. *Compendio de información estadística, 2000*. Santiago, MINEDUC, 2001. 445 pages.

- . *Estadísticas educacionales, 1965. Total de los alumnos matriculados en los liceos fiscales, por curso, provincias y departamentos*. Santiago, Ministerio de Educación, 1966. 30 pages.
- . *Estadísticas educacionales, 1985*. Santiago, MINEDUC, 1986. 64 pages.
- . *Estadísticas sobre establecimientos educacionales, años 1969-1972*. Santiago, Ministerio de Educación, 1973. 20 pages.

2.0 – Études

2.1 – Méthodologie

- Bardin, Laurence. *L'analyse de contenu*. Paris, PUF, 1996. 291 pages.
- Del Pozo, José. *Les Chiliens au Québec. Immigrants et réfugiés, de 1955 à nos jours*, Montréal, Boréal, 2009. 424 pages.
- Leray, Christian. *L'analyse de contenu : de la théorie à la pratique. La méthode Morin-Chartier*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008. 180 pages.
- Thompson, Paul Richard. *The Voice of the Past: Oral History*. Oxford, Oxford University Press, 2000. 368 pages.
- Wodake, Ruth, « Pragmatique et 'Critical Discours Analysis' : un exemple d'une analyse à la croisée des disciplines », *Revue de sémiolinguistique des textes et discours (SEMEN)*, no. 27 (avril 2009), p. 110-136.

2.1 – Ouvrages généraux

- Collier, Simon et William F. Sater. *A History of Chile, 1808-2002*. Cambridge, Cambridge University Press, 2004. 454 pages
- Constable, Pamela et Arturo Valenzuela. *A Nation of Enemies: Chile under Pinochet*. New York, W.W. Norton & Company, 1991. 367 pages.
- De Ramón, Armando. *Historia de Chile: desde la invasión incaica hasta nuestros días (1500-2000)*. Santiago, Catalonia, 2006. 316 pages.
- Huneus, Carlos. *The Pinochet Regime*. London, Lynne Rienner Publishers, 2007. 559 pages.
- Soto Roa, Fredy. *Historia de la educación chilena*. Santiago, C.P.E.I.P, 2000. 218 pages.

2.2 – Ouvrages spécialisés

- Arenas de Mesa, Alberto. *Historia de la reforma previsional chilena. Una experiencia exitosa en democracia pública*. Santiago, Oficina Internacional del Trabajo, 2010. 139 pages.
- Beech, Jason et Silvina Gvirtz. *Going to School in Latin America*. Westport, Greenwood Press, 2008. 360 pages.
- Bellei, Cristian, et al. *Veinte años de políticas de educación media en Chile: de la autorregulación del mercado al compromiso público*. Santiago, UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 2003. 386 pages
- Bravo, David (et al.). *Encuesta Longitudinal de Docentes 2005. Análisis y principales resultados*. Santiago, Universidad de Chile: Departamento de Economía, 2006. 89 pages.
- Briones, Guillermo, et al. *Las transformaciones de la educación bajo el régimen militar*. Santiago, PIIE, 1984. 213 pages.
- Brunner, José Joaquín et al. *La reforma al sistema escolar: aportes para el debate*. Santiago, Ediciones Universidad Diego Portales, 2007. 252 pages.
- Cerda, Ana María, et al. *El sistema escolar y la profesión docente : algunos mecanismos y condiciones del sistema que regula el rol docente*. Santiago, PIIE, 1991. 180 pages
- Charaudeau, Patrick. *Le discours politique: les masques du pouvoir*. Paris, Vuibert, 2005. 256 pages.
- Cox, Cristian et Cecilia Jara. *Datos básicos para la discusión de políticas en educación (1970-1988)*. Santiago, CIDE, 1989. 74 pages
- Del Pozo, José. *Le Chili contemporain : quelle démocratie?* Montréal, Nota Bene, 2000. 259 pages.
- Edelman, Murray. *Pièces et règles du jeu politique*. Paris, Du Seuil, 1991. 249 pages.
- Farrell, Joseph P. *The National Unified School in Allende's Chile. The Role of Education in the Destruction of a Revolution*. Vancouver, UBC Press, 1986. 268 pages.
- Foucault, Michel. *L'ordre du discours*. Paris, Gallimard, 1971. 81 pages.
- Gauri, Varun. *School Choice in Chile : Two Decades of Educational Reform*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 2008. 147 pages.

- Johnson, John J. *La transformación política de América Latina. Surgimiento de los sectores medios*. Buenos Aires, Hachette, 1961. 313 pages.
- Kremerman, Marco. *La Privatización de la educación: el caso chileno*. Sao Paulo, Campana Latinoamericana por el derecho a la educación, 2008. 34 pages.
- Lomnitz, Larissa et Ana Melnick. *Chile's Middle Class: A Struggle for Survival in the Face of Neoliberalism*. London, Lynne Rienner Publishers, 1991. 160 pages.
- Magendzo, Salomon. *El control autoritario expresado en las circulares del Ministerio de Educación en el periodo 1973-1981*. Santiago, PIIE, 1981. 33 pages.
- Maldonado, Marcial. *La privatización de la educación en Chile*. San José, Internacional de la Educación, 2003. 64 pages.
- Ministerio de Educación de Chile. *Políticas educacionales: temas de gestión*. Santiago, MINEDUC, 1993. 91 pages.
- Núñez, Iván. *Cambios en la situación del magisterio*. Santiago, PIIE: Academia de Humanismo Cristiano, 1982. 81 pages.
- . *Desarrollo de la educación chilena hasta 1973*. Santiago, PIIE, 1982. 63 pages.
- . *Historia del trabajo docente y formación de profesores de Chile*. Santiago, PIIE: Academia de Humanismo Cristiano, 1989. 24 pages.
- . *Reformas institucionales e identidad de los docentes en Chile, 1960-1973*. Santiago, PIIE, 1990. 251 pages.
- Mabillon-Bonfils, Béatrice et Laurent Saadoun. *Sociologie politique de l'école*. Paris, PUF, 2001. 246 pages.
- Olivas Escudero, Ester. *Historia de la administración pública y del Estado de Chile, desde 1810 hasta 1996*. Valparaíso, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, 1997. 202 pages.
- Reyes Jedlicki, Leonora. *Memoria, conflicto educacional y ciudadanía. El movimiento del profesorado primario en Chile, 1922-1928*. Santiago, CEME (Archivo Chile), 2006. 23 pages.
- Rojas Ramos, Patricio. *Remuneraciones de los profesores en Chile*. Santiago, Centro de Estudios Públicos, 1998. 43 pages.
- Schiefelbein, Ernesto. *Diagnostico del sistema educacional chileno en 1970*. Santiago, Universidad de Chile: Departamento de Economía, 1976. 285 pages.

Silva Uribe, Juan. *La educación particular en Chile: antecedentes y dilemas*. Santiago, Centro de Integración y de Desarrollo de la educación (CIDE), 1971. 377 pages.

Weinstein, José. *La negociación MINEDUC-Colegio de Profesores: Chile 2000. Una vision personal*. Santiago, Banco Interamericano de Desarrollo, 2006. 34 pages.

2.3 – Articles d'ouvrages collectifs

Aylwin, Mariana, « Derechos y deberes de los actores del sistema educativo en la nueve Ley General de Educación », dans Brunner, José Joaquín, *La reforma al sistema escolar: aportes para el debate*”, Santiago, Ediciones Universidad Diego Portales, 2007, p. 54-67.

Cox, Cristian, « Las políticas educacionales de Chile en las ultimas dos décadas del siglo XX », dans Cox, Cristian, *Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar de Chile*, Santiago, Editorial Universitaria, 2005, p. 19-57.

Leyton Soto, Mario, « La reforma educacional, 1964-1970 », dans MINEDUC, *El CPEIP y la educación*, Santiago, CPEIP, 1998, p. 110-134

Mizala, Alejandra et Pilar Romaguera, « Regulación, incentivos y remuneraciones de los profesores en Chile », dans Cox, Cristian, *Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar de Chile*, Santiago, Editorial Universitaria, 2005, p. 519-559.

Núñez, Iván, « El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente », dans Cox, Cristian, *Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar de Chile*, Santiago, Editorial Universitaria, 2005, p. 455-517.

Piñera, José, « La experiencia chilena y su impacto en el mundo » dans Titze, Mónica, *AFP: 25 años. Un modelo exitoso*, Santiago, Chile Libertad y Desarrollo, 2006, p. 28-33.

Sepúlveda, Cecilia, « El sistema de salud chileno » dans *¿Sistema público o privado? La salud en Chile y en el mundo.*, Santiago, LOM Ediciones, 2010, p. 7-19

2.4 – Articles de périodiques

« Almirante Castro: los rumbos de la educación », *Ercilla*, no. 2065, 1975, p. 19-20.

« Caduca Pago de Horas Extensivas », *El Mercurio*, 19 de febrero de 1980, p. C-1.

« Horas Docentes », *El Mercurio*, 21 de febrero de 1980, p. A-3.

« Magisterio: Nulas Las Calificaciones. », *El Mercurio*, 1er février 1980, p. A-1 et A-12.

- « Ministro inauguró año escolar 1984 », *Revista de Educación*, no. 115 (1984), p. 5.
- « Políticas Educativas del Gobierno de Chile », *Revista de Educación*, no. 55, p. 14-24
- « Profesores desapruban », *Hoy*, no. 309 (1983), p. 14.
- « Sueldos mínimos y reajustes de diciembre de 1978 y marzo de 1979 », *Revista de pedagogía*, no. 221, abril-mayo 1979, p. 1082-1088.
- Aravena, Nieves. « El Difícil Adiós a las Aulas », *El Mercurio*, 30 abril 2000. 4 pages.
- Castillo, Eliana. « El reto de los alcaldes », *Hoy*, no. 190 (1981), p. 14-15.
- Jerrera Muzio, Mariela. « Histórica Polémica. UP y Régimen Militar en las Salas de Clases », *El Mercurio*, 4 juin 2000. 7 pages.
- Schiefelbein, Ernesto. « Estrategias para la alfabetización », *Revista de Educación*, no. 78, 1980, p. 37-39.
- Valencia, Antonio. « La dictadura al pizarrón », *La Nación*, 17 décembre 2006. 1 page.

2.5 – Mémoires de maîtrise

- D’Hennezel, Claire. *Les réformes de l’éducation primaire et secondaire dans le Chile de la Concertation: changements et blocages institutionnels*, Thèse (M.A. en sciences politiques), Université du Québec à Montréal, 2007. 205 pages.

2.6 – Ressources électroniques

- Centro de estudios nacionales de desarrollo del magisterio. *Colegio de Profesores de Chile. Estudio de Remuneraciones del Magisterio. Diciembre 2002*, [En ligne]. <http://www.cendachile.cl/Home/publicaciones/autores/manuel-riesco/manuel-riesco-estudios/remuneraciones-del-magisterio-dic-2002> (Page consultée le 28 juin 2012).
- Centro nacional de desarrollo alternativo (CENDA). *Deuda histórica – documentos: remuneraciones del magisterio*, [En ligne]. <http://www.cendachile.cl/Home/extension/actividades/Otras-actividades/deuda-historica-documentos> (Page consultée le 7 mai 2012).
- Riesco, Manuel. *Deuda histórica.*, [En ligne]. <http://economia.manuelriesco.cl/2009/10/deuda-historica.html> (Page consultée le 12 juin 2012).