

Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) / Réseau International Francophone des Établissements de formation de formateurs (RIFEFF), 2007.

KARSENTI, T. ; GARRY, R.-P. ; BECHOUX, J. ; et TCHAMENINGAMO, S. (2007). *La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action*. Montréal : AUF.



Nous remercions sincèrement l'Agence Universitaire de la Francophonie pour leur soutien financier qui nous a permis de réaliser cet ouvrage.

Révision linguistique : Monique Paquin et Gabriel Dumouchel

Graphisme : Sylvie Côté

Dépôt légal :

Bibliothèque et Archives Canada, 2007

ISBN: 978-0-9783236-0-8

Cet ouvrage est publié sous une licence Creative Commons 2.5 de paternité (la moins restrictive).



L'usage du masculin n'est pas discriminatoire. Il a pour but d'alléger le texte.

Table des matières

Avant-propos	7
Introduction - La formation des enseignants dans la Francophonie	9
Section synthèse des résultats de l'enquête du RIFEFF	17
Contexte de la formation des maîtres dans la Francophonie : synthèse des résultats de l'enquête du RIFEFF	19
<i>Raymond-Philippe Garry (France)</i>	
Section Afrique/Moyen-Orient	37
Ghana : l'interaction francophone régionale	39
<i>David Constans Martigny (Ghana)</i>	
Formation des enseignants au Togo : état des lieux et perspectives	43
<i>Adji sardji Aritiba (Togo)</i>	
La formation des enseignants de collège et de lycée à l'ISSEG	52
<i>Amadou Tidjane Diallo (Guinée)</i>	
La formation initiale dans les Écoles Normales Supérieures en Algérie : défis et perspectives	60
<i>Abdelbaki Benziane et Zoubida Senouci (Algérie)</i>	
L'enseignement professionnel du personnel soignant au Maroc : perspectives d'avenir	72
<i>Yasser Boukrab et Anne Marise Lavoie (Maroc)</i>	
Formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire au Burkina Faso : finalités, stratégies et réalités	80
<i>Mathias Kyelem et Missa Barro (Burkina Faso)</i>	
Le système d'éducation de base burkinabé et ses entraves	93
<i>Mathias Kyelem et Missa Barro (Burkina Faso)</i>	
La formation des enseignants et le développement durable en Afrique : d'une situation locale à une préoccupation globale	105
<i>Pierre Fonkoua (Cameroun)</i>	
La formation des enseignants au Mali	119
<i>Daouda D. Cissé et Mohamed Maïga (Mali)</i>	

La FAD au Sénégal : étude diachronique et tendances actuelles	130
<i>Alioune Moustapha Diouf, Adama Diop, Papa Youga Dieng (Sénégal)</i>	
Les politiques nationales de formation, de recrutement et de rétention des enseignants à tous les niveaux du système éducatif en Afrique :	
la situation en République du Bénin	137
<i>Justin Dongbebounde, Rémi Guedegbe, François Labe et Toussaint Tchitchi (Bénin)</i>	
TIC et formation des enseignants au Cameroun	155
<i>Salomon Tchameni Ngamo (Cameroun)</i>	
La formation des éducateurs-enseignants, des coordinateurs et des orthopédagogues à l'Institut Libanais d'Éducateurs de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université St. Joseph	172
<i>Garine Zohrabian (Liban)</i>	
Un aperçu sur la formation des enseignants en Tunisie	185
<i>Mohamed Miled (Tunisie)</i>	
Section Amérique	195
La formation continue des enseignants en Haïti	197
<i>Etzer France (Haïti)</i>	
Formation initiale des enseignants au Brésil : changements et problématiques récentes	201
<i>Cecilia Borges (Brésil)</i>	
Le système d'éducation et la formation des enseignants au Québec	219
<i>Michel Lepage et Thierry Karsenti (Québec, Canada)</i>	
Section Asie/Océanie	239
La formation initiale des enseignants au Vietnam :	
état des lieux et problèmes posés	243
<i>Trinh Van Minh (Vietnam)</i>	
Le système éducatif à Vanuatu	247
<i>Jacques Gédéon (Vanuatu)</i>	
La formation des professeurs de français-khmer de collège au Cambodge	254
<i>Vincent Dareau (Cambodge)</i>	

Section Europe	263
Aspects spécifiques des finalités et des stratégies de formation initiale en Roumanie	265
<i>Roxana Toma et Cosmina Bârgău (Roumanie)</i>	
Formation initiale et continue des enseignants et des formateurs en Roumanie	273
<i>Constantin Petrovici (Roumanie)</i>	
Formation des professeurs de français à l'Université Alexandru Ioan Cuza de Iași, Roumanie	286
<i>Marina Mureșanu (Roumanie)</i>	
La formation des formateurs : spécificités de la structure de formation en Roumanie	290
<i>Poesis Petrescu et Amelia Marian (Roumanie)</i>	
Francophone, francophile et interculturel	298
<i>Barbara Głowacka (Pologne)</i>	
La formation des enseignants en France dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres	308
<i>Raymond-Philippe Garry (France)</i>	
Formation initiale des enseignants dans le contexte suisse : entre harmonisation nationale et modèles de formation divergents	321
<i>Abdel-jalil Akkari (Suisse)</i>	
Professionnalisation des formateurs et adéquation aux métiers de la formation	340
<i>Marie-Christine Presse et Bernard Dantier (France)</i>	
Statut des enseignants – Facteur d'intégration européenne	351
<i>Violeta Cojocar (République de Moldova)</i>	
La formation des maîtres en Belgique francophone	356
<i>Juliette Bécboux (Belgique)</i>	
La formation des enseignants du préscolaire et du primaire en Grèce entre 1984 et 2006 : contradictions et défis	362
<i>Thanassis Karalis, Konstantinos Ravanis et Vassilis Komis (Grèce)</i>	
Conclusion	375

Avant-propos

C'est en novembre 2003, à Paris, que le **Réseau International Francophone des Établissements de Formation de Formateurs (RIFEFF)** a été créé, avec la participation de représentants d'établissements de formation de formateurs des cinq continents qui, dès le départ, ont tenu à être présents pour cette première rencontre. Depuis plusieurs années, l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) participait à l'émergence de nombreux réseaux institutionnels universitaires qui sont des groupements d'établissements d'enseignement supérieur francophone par grands secteurs disciplinaires. Paradoxalement, celui permettant de réunir les représentants des établissements universitaires qui forment les enseignants n'existait pas avant 2003.

Le RIFEFF compte aujourd'hui plus de 120 membres répartis sur tous les continents et toutes les régions de la Francophonie : Afrique centrale (5), Afrique de l'Ouest (16), Amérique du Nord (17), Asie-Pacifique (12), Caraïbes (4), Europe centrale et orientale (12), Maghreb (15), Europe de l'Ouest (35), Moyen-Orient (7), Océanie (1). En tout, ce sont 41 États de la Francophonie qui sont membres du RIFEFF (voir la carte à la page suivante), facilitant ainsi la collaboration entre les États du Nord et du Sud, mais également entre les États du Sud. Le RIFEFF regroupe des facultés, des instituts et des départements universitaires des sciences de l'éducation et de pédagogie, des écoles normales supérieures ainsi que des instituts universitaires de formation des enseignants. Le RIFEFF entend promouvoir la coopération entre les institutions francophones œuvrant pour la formation de formateurs, en vue de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et à la professionnalisation des métiers de l'éducation. Notre réseau constitue ainsi un organisme permanent de réflexion, de concertation et de coopération qui se donne pour objectif de favoriser la formation initiale et continue des enseignants ainsi que la formation des formateurs de toute la Francophonie. Pour cela, il encouragera notamment les formations ouvertes et à distance qui intègrent les technologies de l'information et de la communication. Le RIFEFF souhaite aussi favoriser le développement et l'intégration des innovations pédagogiques et didactiques dans la formation à la profession enseignante. Notre réseau entend aussi parti-

ciper au développement d'une culture d'évaluation dans la formation des formateurs. Le RIFEFF aspire enfin à contribuer au développement de la recherche en éducation et en formation, tout particulièrement par l'accroissement des échanges d'informations scientifiques entre les membres de son réseau et les autres acteurs de la formation des enseignants dans la Francophonie et le reste du monde.

Il convient que vous vous fassiez votre propre opinion de cet ouvrage collectif dont les contributions ont été réalisées lors de l'année universitaire 2005-2006.

Bonne lecture à tous et à chacun!



États de la Francophonie membres du RIFEFF

Introduction

La formation des enseignants dans la Francophonie

J'ai réuni les maîtres et leur ai dit : ne vous y trompez pas; je vous ai confié les enfants des hommes non pour peser plus tard la somme de leurs connaissances, mais pour me réjouir plus tard de la qualité de leur ascension.

Antoine de Saint-Exupéry

La formation des enseignants dans la Francophonie : diversités, défis, stratégies d'action est le fruit d'une contribution enthousiaste de plus de trente collègues des cinq continents qui ont souhaité, spontanément, faire part de la situation du système éducatif et du système de formation des enseignants de leur pays, selon une approche politique ou pédagogique, ou encore par une réflexion plus personnelle. Il s'agit de la première édition d'un ouvrage qui, nous le souhaitons, présentera un jour l'éventail complet des stratégies de formation des enseignants partout dans la Francophonie.

Mais pourquoi un tel ouvrage ? D'abord, pour permettre aux intervenants des différents pays de mieux comprendre comment sont formés les enseignants dans le monde. Ce premier pas, essentiel, devrait éventuellement favoriser les échanges entre les établissements de formation de formateurs et, c'est notre souhait principal, contribuer à la formation d'enseignants de qualité dans la Francophonie.

La qualité de la formation des enseignants est importante, en particulier si l'on souhaite atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous. Les échanges le sont tout autant pour trouver, rapidement, des solutions nous permettant de faire face à la pénurie imminente d'enseignants qui guette bon nombre de pays.

Cet ouvrage, nous l'avons dit, est donc un premier travail de constat qui met bien en exergue les nombreuses diversités de la formation à la profession enseignante dans le monde. En effet, alors que pour la plupart des professions de niveau d'exigences comparable (ingénieurs, économistes...) on constate une forte tendance à l'homogénéisation des cursus au Nord comme au Sud, pour ce qui concerne la formation des enseignants et de leurs formateurs, nous avons des durées d'études extrêmement différentes.

L'hétérogénéité du corps des formateurs, des modes et des parcours de formation des enseignants dans la Francophonie appelle de prime abord la réalisation d'une enquête permettant de faire un portrait non exhaustif des établissements de formation de formateurs du Nord et du Sud. Le premier chapitre de cet ouvrage offre une description des principaux traits qui mettent en évidence ces diversités et qui permettent de mieux appréhender les caractéristiques générales et administratives, ainsi que les structures institutionnelles et formatives de ces établissements de formation des enseignants.

Ce livre soulève la problématique de la formation initiale et continue des enseignants en quatre grandes sections. La section préliminaire regroupe quatorze textes sur cette question, dont treize d'Afrique et un du Moyen-Orient. La deuxième section de l'ouvrage est constituée de trois textes portant sur la même thématique respectivement en Haïti, au Brésil et au Québec (Canada). La troisième section est consacrée aux pays d'Asie et à l'Océanie. Elle comprend trois textes qui présentent l'organisation du système éducatif et de la formation des enseignants au Vietnam, à Vanuatu et au Cambodge. Enfin, l'ossature de la quatrième section est constituée de onze textes qui explorent, illustrent ou esquissent de façon plus ou moins spécifique la formation des enseignants dans sept pays d'Europe, soit la Roumanie, la Pologne, la Suisse, la France, la République de Moldavie, la Belgique et la Grèce.

En effet, les thèmes sont abordés sous divers angles. Certains textes commentent par un bref aperçu du contexte dans lequel baigne le système éducatif. D'autres textes retracent le panorama de la formation des enseignants dans un contexte socioéconomique et politique plus large tandis que plusieurs autres mettent directement l'accent sur les politiques, réformes, principes et fondements, les caractéristiques des modèles, les missions de l'école, les contenus et les dispositifs actuels et à venir de la formation des enseignants. Celle-ci est

désormais interpellée par de nouvelles questions que les formateurs doivent prendre en compte.

Plusieurs textes traitent de l'analyse des systèmes éducatifs qui intègrent la formation des enseignants. Les différentes phases de l'évolution des systèmes éducatifs permettent de dégager les politiques et les objectifs qui ont sous-tendu leur création. Un rapide tour d'horizon sur l'historique du développement des systèmes d'enseignement montre qu'un petit nombre (des pays d'Europe et d'Amérique essentiellement) remontent à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle. En revanche, un état des lieux révèle que la plupart des établissements de formation des enseignants ont réellement fait leurs premiers pas dans le système éducatif après la période coloniale (c'est notamment le cas de plusieurs pays de l'Afrique subsaharienne). Toutefois, au Nord comme au Sud, les problèmes de formation des enseignants deviennent plus préoccupants vers la fin du XX^e siècle et au début du troisième millénaire alors qu'on observe plusieurs mouvements de réformes en vue d'une tertiarisation de la formation des enseignants. On retrouve à la base de ce processus, qui s'est accéléré au fil du temps, le constat général du manque chronique d'enseignants en qualité et en quantité. Dans bon nombre de pays du Nord comme du Sud, des réformes considérables successives ont transformé les systèmes d'éducation et apporté d'importants changements à la vocation initiale des institutions et écoles de formation des enseignants. Ces transformations, adaptations et mutations profondes ont abouti à la création de diverses structures plus modernes aux moyens renforcés et ayant pour mission la formation des enseignants qualifiés pour le primaire et le secondaire. Il s'agit de véritables institutions dont le système de formation combine une composante scientifique ou disciplinaire et une composante pédagogique ou didactique. Leurs configurations et dénominations sont variables : FASE (Faculté des Sciences de l'Éducation), ISE (Institut Supérieur de l'Éducation), IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres), ENS (Écoles Normales Supérieures), INSE (Instituts Nationaux de Sciences de l'Éducation), IFM (Instituts de Formation des Maîtres), EFI (Écoles de Formation des Instituteurs), ISFM (Institut Supérieur de Formation des Maîtres), IFEV (Institut de Formation des Enseignants de Vanuatu), INÉ (Institut National de l'Éducation), CUI (Collèges Universitaires d'Instituteurs), HEP (Hautes écoles pédagogiques), UPN (Université pédagogique nationale), IPE (Institut pédagogique de l'éducation), etc.

En effet, d'un pays à l'autre, des textes administratifs (décrets, arrêtés, lois, lettres circulaires, directives, conventions, résolutions, etc.) régissent le fonctionnement des institutions de formation des enseignants. Ces divers textes et documents officiels laissent voir que dans un même pays, la formation et la gestion des enseignants ne relèvent pas forcément d'un seul ministère, et encore moins d'un seul établissement. Selon les contextes, les établissements de formation sont plus ou moins décentralisés, jouissent d'une autonomie de gestion financière et académique, et sont fortement dépendants d'une tutelle, soit des universités, soit des ministères de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, ou encore placés sous le contrôle des cantons et, parfois, sous la cotutelle de plus d'une entité. Au demeurant, on assiste à un éparpillement des institutions de formation. Les divers types d'écoles ou d'instituts publics et privés forment invariablement différents profils d'enseignants. L'appropriation de l'interculturel étant une réalité et une préoccupation majeure de la Francophonie, certains textes de cet ouvrage dégagent les stratégies de formation initiale à l'enseignement des langues, et du français principalement. En outre, les établissements de formation des formateurs présentent plusieurs spécificités (formation des enseignants du primaire, du secondaire, des inspecteurs, des didacticiens, des enseignants des disciplines professionnelles, des techniques, des alphabétiseurs et des éducateurs des adultes, du personnel de la santé, etc.). Donc, d'un pays à l'autre et d'un établissement à l'autre, les dimensions développées et les particularités diffèrent sur plusieurs plans :

- Conditions et niveaux de recrutement;
- Effectifs des enseignants à former;
- Finalités et objectifs de la formation;
- Normes didactiques et cycles des études;
- Répartition du volume horaire (temps alloué) et des crédits de cours par niveau de formation;
- Durée et modalités de la formation théorique et pratique;
- Contenus, axes de formation et référentiel de compétences professionnelles (savoirs, compétences générales et spécifiques visés ou à la base des programmes);
- Chronogramme, structuration des thèmes, des modules de cours et des types d'activités;

- Partenaires, méthodes et stratégies de formation;
- Défis et enjeux majeurs qui caractérisent la formation des enseignants et la professionnalisation de l'enseignement;
- Etc.

Recrutés sur la base du volontariat, de l'expérience professionnelle ou de la production d'un dossier, ou admis à la suite de tests d'aptitudes ou de concours d'entrée, les enseignants en formation initiale sont classés selon le diplôme ou le niveau requis par année et cycle, qui varient d'un pays à l'autre et selon les types d'écoles. Pour l'admission dans les établissements de formation des pays du Sud, le baccalauréat, qui sanctionne la fin des études secondaires, est considéré comme le niveau de maturité de base pour le recrutement. Dans d'autres établissements et principalement ceux du Nord, la tendance est à une élévation des niveaux de recrutement. La durée de la formation dépend aussi des échelles de formation, et dans plusieurs pays, l'État n'engage pas les enseignants *de facto* dans la Fonction publique au terme de leur formation. De même, les programmes et méthodes de formation, puisque c'est le principal objet de cet ouvrage, comportent plusieurs volets. La dimension théorique est constituée d'un ensemble d'exposés et de cours magistraux de spécialité en didactique et pédagogie, qui peuvent être des disciplines fondamentales, obligatoires, optionnelles ou complémentaires (séminaires, colloques) selon les cas. Le volet pratique a trait aux travaux dirigés, aux leçons d'essai, aux stages pédagogiques supervisés, à des sorties de terrain, à des applications en salles de classe dans les établissements scolaires, etc. Outre cette alternance théorie-pratique, la production d'un rapport final de stage ou d'un mémoire de fin de formation est une autre dimension très importante des programmes de formation des enseignants. Ainsi, selon les filières et les types de formation, les composantes sont davantage compartimentées. L'usage timide des technologies de l'information et de la communication (TIC) au sein de certains établissements de formation et la pénurie des formateurs de terrain (superviseur ou maître de stage, conseiller et inspecteur pédagogique, etc.) ont des conséquences négatives sur la formation professionnelle initiale des enseignants et l'encadrement des stages pratiques.

Tout aussi variables d'un contexte à l'autre, les profils des formateurs de formateurs constituent un autre talon d'Achille des établissements de formation. La formation des enseignants mobilise plusieurs catégories d'intervenants qui exercent dans des domaines et champs disciplinaires différents, et dont les compétences sont plurielles. Au nombre des formateurs, on retrouve des universitaires, des enseignants de lycée, des inspecteurs d'enseignement et des concepteurs de programme d'étude, et divers intervenants extérieurs. Outre les qualités liées à la discipline, plusieurs caractéristiques des formateurs (ouverture, expertise, souplesse, tolérance, etc.) sont mises en exergue. La description des différents profils de compétences des formateurs laisse voir des enseignants qui n'ont pas tous bénéficié d'une formation pédagogique complète et adéquate. Par ailleurs, ce portrait indique que les formateurs d'expérience et ceux qui sont plus qualifiés sont parfois très sollicités dans d'autres secteurs qui offrent des rémunérations et des conditions de travail plus stimulantes, notamment en Afrique de l'Ouest et du Centre.

Malheureusement, les TIC, qui sont susceptibles de combler les insuffisances et le déficit de formateurs par rapport aux besoins, sont faiblement explorées et timidement utilisées dans plusieurs établissements, et ce, entre autres, en raison de l'obsolescence des infrastructures existantes et de la faible qualité de la connexion à Internet dans plusieurs pays.

Pour la formation des enseignants dans la Francophonie, le défi n'est pas important : il est colossal. Outre les défis engendrés par des exigences d'ordre qualitatif et quantitatif, les systèmes éducatifs doivent affronter et gérer les flux massifs croissants d'étudiants, et le grand nombre d'échecs et de déperditions scolaires. Pour pallier diverses urgences, certains enseignants recrutés et envoyés directement dans l'enseignement doivent tout simplement compter sur leurs pairs pour apprendre les rudiments du métier. Les faiblesses de la formation des enseignants sont légion. Et c'est le *devoir* des établissements de formation de formateurs de trouver des pistes de solution pour former des enseignants compétents et ainsi faire face à la pénurie d'enseignants. Alors que cette préoccupation est soulignée à la fin de plusieurs textes par des questionnements sur la pertinence des réformes successives entreprises par différents gouvernements dans le secteur de l'éducation, d'autres proposent des recommandations et formulent des propositions pour de nouvelles orientations en vue d'améliorer la qualité de la formation des enseignants et du système éduca-

tif. Le RIFEFF souhaite jouer, au cours des prochaines années, un rôle significatif pour ses membres, pour la Francophonie. Car, comme le disait Julius Nyerere en 1966, « ce sont les enseignants, plus que tout autre groupe, qui déterminent les attitudes et modèlent les idées et les aspirations d'une nation ».

Section synthèse des résultats de l'enquête du RIFEFF

**Contexte de la formation des maîtres dans la
Francophonie : synthèse des résultats de
l'enquête du RIFEFF**

Raymond-Philippe Garry

Contexte de la formation des maîtres dans la Francophonie : synthèse des résultats de l'enquête du RIFEFF

Raymond-Philippe GARRY
Professeur des Universités, vice-président du RIFEFF
rpgarry@auvergne.iufm.fr

Résumé

La synthèse que nous présentons fait suite au questionnaire que nous adressons aux établissements qui désirent adhérer au RIFEFF. Les établissements ayant répondu à cette demande, nous permettent de mieux connaître les caractéristiques suivantes :

- les établissements et leurs personnels ;
- le niveau de formation et les caractéristiques du cursus ;
- les dominantes de formation, stages et crédits de formation ;
- les missions des établissements ;
- les caractéristiques administratives des formations proposées ;
- les effectifs étudiants et les années de formation dans les établissements déclarants ;
- le réseau d'établissements de formateurs dans le pays.

Cette synthèse est celle d'un questionnaire dans un contexte donné. Elle n'est pas celle des contributions individuelles de cet ouvrage, qui, elles seules, mettent en lumière toutes les facettes de ce grand dossier. Ce travail n'est qu'un premier pas vers une meilleure connaissance de notre communauté.

Contexte de la formation des maîtres dans la Francophonie : synthèse des résultats de l'enquête du RIFEFF

Raymond-Philippe GARRY

Introduction

À la suite du premier colloque du RIFEFF à Rabat (Maroc), en mars 2005, un questionnaire avait été proposé aux participants dans le but d'amorcer une démarche de réelle connaissance de nos établissements. Depuis cette date, environ 70 établissements ont répondu à cette demande.

La synthèse que nous présentons ici permet de prendre connaissance des caractéristiques générales des institutions qui forment les enseignants francophones, des niveaux de formation et des cursus, des dominantes, stages et crédits de formation, des missions et de leurs caractéristiques administratives puis des effectifs et des années de formation. Enfin, il est fait mention de l'existence ou non de réseaux d'établissements formateurs.

Cette synthèse est celle d'un questionnaire dans un contexte donné. Elle n'est pas celle des contributions individuelles de cet ouvrage qui, elles seules, mettent en lumière toutes les facettes de ce grand dossier.

Face à la très grande hétérogénéité des modes de formation des maîtres du premier et du second degré dans la Francophonie, nous considérons que ce travail n'est qu'un premier pas vers, d'une part, une meilleure connaissance de notre communauté et, d'autre part, l'ébauche de stratégies partagées pour former les enseignants dans quelque pays que ce soit.

Les établissements et leurs personnels

Les établissements concernés de la Francophonie sont très disparates (universités, facultés, écoles, instituts, écoles, voire collèges). Ce sont majoritairement des établissements publics financés à environ 80 % par l'État. Les autres sont privés, financés par les frais de scolarité.

La langue d'enseignement, qui joue un rôle important dans notre contexte, est évidemment le français, mais non exclusivement. L'anglais apparaît nettement en deuxième position et vient ensuite chaque langue nationale (arabe, vietnamien, khmer, russe, roumain, chinois, etc.).

S'agissant des personnels, on ne parle pas ici de moyennes, compte tenu de cette disparité, mais plutôt de fourchettes :

- Enseignants titulaires : de 10 à 200
- Enseignants vacataires : de 10 à 150 environ

Notons que ces données ne prennent pas en compte les intervenants ponctuels (2 à 4 heures) qui peuvent être très nombreux, parfois plus de 1000...

Il est intéressant de remarquer que les établissements de formation, qu'ils soient du Nord ou du Sud, ont un pourcentage variable de titulaires d'un doctorat. Ce pourcentage de docteurs par rapport à la somme des enseignants titulaires et vacataires varie de 5 à 80 % des effectifs et cette disparité existe également quand on regarde les établissements du Sud, mais on sait que de nombreux facteurs influencent ces données (par exemple les offres d'emplois) et que par ailleurs, les niveaux qualitatif et quantitatif des intervenants extérieurs (pigistes) jouent un rôle non négligeable.

On retrouve les mêmes disparités pour les personnels administratifs et techniques avec une faiblesse déclarée pour ce qui est des techniciens.

Le niveau de formation et les caractéristiques du cursus

Concernant le niveau de formation, une première remarque s'impose : si la plupart des établissements du Nord intègrent des formations à destination du premier et du second degré, il n'en est pas de même pour ceux du Sud dont un nombre conséquent ne prend en charge que la formation des professeurs du secondaire. Sur les réponses identifiables (environ une soixantaine), seulement un tiers prépare au professorat des premier et second degrés.

S'agissant des niveaux de recrutement pour le secondaire, ils varient de ES (fin Enseignement secondaire) à ES + 3 avec des durées d'études en établissement très variables, mais là encore il convient d'être prudent sur les interprétations, notamment parce que certains établissements prennent en charge l'ensemble

du cursus (de 3 à 5 ans de formation), d'autres n'acceptant les étudiants qu'après un début de cursus à l'université. Par ailleurs, certains futurs enseignants du secondaire sont intégrés dans le dispositif par le biais du recrutement d'enseignants en activité dans le primaire.

Sur la question du type de cursus mis en place par les autorités, à savoir un modèle de type consécutif (disciplinaire puis professionnel) ou simultané, ce dernier l'emporte (66 %) sur le consécutif (33 %) au secondaire, mais on note ici des difficultés à répondre de façon tranchée. Pour les préparations au professorat du primaire, le nombre de réponses faibles (voir ci-dessus) et leur diversité ne permettent pas de conclure.

Notons aussi que pour certaines années, en Afrique, il n'y a pas de recrutement.

Dominantes de formation, stages et crédits de formation

Les dominantes de formation dans le cursus

Rappelons à ce propos que l'on considère qu'une année est dite « disciplinaire » si ce caractère de la formation scientifique, au sens large, l'emporte en durée sur le caractère professionnel; on distinguera donc les années de formation à dominante disciplinaire de celles à dominante professionnelle.

Il convient par ailleurs de séparer les filières de formation du premier degré, plus courtes (majoritairement de 3 ans, à l'exception de certains pays du Nord où la durée va jusqu'à 5 ans) de celles du second degré.

Pour le premier degré, on note sur le cursus total de formation (quel que soit son lieu) :

- une première année disciplinaire à 100 %
- une seconde année disciplinaire à 90 %
- une troisième année, où il y a équilibre entre disciplinaire et professionnel
- des troisième et quatrième années, si elles existent (voir la remarque ci-dessus), à dominante professionnelle de 90 à 100 %

Pour le second degré, où nous avons plus de réponses, la durée est plutôt de 4 à 5 ans et on note la progression relativement nette suivante entre le disciplinaire et le professionnel :

- première année disciplinaire à 100 %
- deuxième année disciplinaire à 90 %
- troisième année disciplinaire à 66 %
- quatrième année disciplinaire à 60 %
- cinquième année professionnelle à 100 % (quand elle existe)

Il apparaît ici clairement qu'il n'y a pas d'équilibre entre la formation disciplinaire et la formation professionnelle, tout particulièrement pour le second degré, ce qui soulève des interrogations quand on constate dans les divers pays soit des systèmes très hiérarchisés, sans réel contact avec les élèves, soit une volonté de vouloir établir ces relations, mais sans avoir la formation pour le faire. Une sérieuse réflexion s'impose.

On note aussi, dans une majorité de pays francophones, une formation nettement consécutive plutôt que simultanée, alors que souvent deux établissements se partagent la durée de formation des enseignants (par exemple université et école ou institut) sans grande concertation réelle entre eux. Ce caractère est particulier quand on songe que pour la plupart des professions (et nous considérons le métier de professeur comme un métier à part entière), c'est un même établissement qui assure la formation (par exemple médecin, économiste, architecte, ingénieur, etc.). Ce n'est pas le cas dans de nombreux pays anglosaxons ainsi qu'au Canada.

Les stages dans le cursus

Dans le premier degré, même dans les formations les plus courtes, les stages ne sont pas nombreux au cours des deux premières années. Dans le cas où ceux-ci existent (30 %), ils sont de courte durée (de une à six semaines). En revanche, les années suivantes, dans 70 à 100 % des cas, les stages sont présents de façon conséquente dans la formation avec des durées importantes (de 6 à 15 semaines).

Pour le second degré, sur les trois premières années, les stages sont peu présents (1^{re} année 20 %, 2^e année 25 %, 3^e année 35 %) et de durée relativement courte (de 1 à 6 semaines). Pour les 4^e et 5^e années (quand cette dernière existe), les stages en établissements scolaires sont conséquents, souvent de 12 à 15 semaines, voire parfois avec une prise en charge de la classe de façon partielle ou totale, mais avec des horaires allégés.

On retrouve là une évidente corrélation entre les pays pratiquant une formation simultanée avec de nombreux stages en exercice (pratique accompagnée ou en responsabilité) – le Québec en est un bon exemple – et ceux privilégiant une formation plus traditionnelle, consécutive, avec des stages seulement dans les deux dernières années de formation.

Les crédits de formation

Que ce soit pour le premier ou le second degré, quelques établissements du Nord ont complètement validé leurs formations sous forme de crédits. Quant aux pays du Sud, les avancées sont très variables, mais le fait que pratiquement tous travaillent dans ce sens d'après leurs déclarations est un signe encourageant.

Les missions des établissements

Dans ce domaine, on enregistre une différence de taille entre les établissements du Nord et quelques-uns du Sud (Liban, Cambodge, etc.) d'une part, et les établissements majoritairement du Sud d'autre part : au Nord, la plupart des établissements ont développé des filières conduisant au professorat du premier et du second degré (nous n'entrerons pas dans les différences des cursus tant en programmes qu'en durées qui mériteraient une étude plus complète).

Au Sud, avec les quelques exceptions citées précédemment, la grande majorité des écoles (normales supérieures) ou établissements prépare, quasi exclusivement, au professorat du second degré (que ce soit pour le premier ou le second cycle de l'enseignement secondaire). Corrélativement, la formation des enseignants du premier degré est déconnectée, au moins dans son aspect pédagogique, de l'enseignement supérieur. Ce résultat – connu par ailleurs, et fort compréhensible ne serait-ce que pour des raisons économiques mais aussi démographiques – doit, à notre avis, être un vrai sujet de réflexion au sein du RIFEFF puisque nous pensons qu'un minimum de formation universitaire et professionnelle est une des clés pour la réussite d'une scolarisation de qualité pour les enfants, de l'Afrique subsaharienne notamment.

Un bon exemple de cette voie de formation est fourni par les pays du Maghreb : la Tunisie avec ses Instituts Supérieurs de Formation des Maîtres qui a mis le niveau de sortie pour le professorat du premier degré à bac + 2, ainsi que le Maroc et l'Algérie qui ont des formations bac + 3 (en écoles normales supérieures pour ce dernier pays).

Les caractéristiques administratives des formations proposées

Les niveaux d'entrée dans les établissements sont très variables.

- Si l'on considère les établissements qui développent des filières du premier degré, peu nombreux, dans notre enquête, on a les cas de figure suivants avec un départ à ES (fin d'Enseignement secondaire) et des durées de formation allant de ES + 3 à ES + 6 dans un cas; ces résultats concernent très majoritairement les pays du Nord (ce qui est en accord avec ce que nous avons signalé précédemment);
- Si l'on traite maintenant des stratégies pour la formation des professeurs du premier ou du second cycle de l'enseignement secondaire, la vision est très contrastée, mais révèle toutefois deux constantes générales : très majoritairement, le niveau d'entrée est de type ES et le cursus de formation est sur 5 ans (quelques fois sur 4 ans).

Première petite distinction : les professeurs de collège sont parfois formés sur 4 ans et ceux de lycée sur 5 (par exemple en Algérie).

Pour le reste, il faut distinguer les institutions qui prennent en charge les 5 années de formation de celles qui n'accueillent les étudiants qu'après 2, voire 3 années passées à l'université.

Si l'on étudie maintenant le triptyque qualification-délivrance-recrutement, on constate les points suivants :

- La qualification par examen l'emporte sur la qualification par concours (60 % - 40 %), notamment dans les pays du Nord et d'Afrique; la France apparaît dans une démarche particulière avec un concours de recrutement aux quatre cinquièmes du cursus.
- La délivrance de cette qualification professionnelle est faite soit par l'établissement, soit par l'État (le ministère), soit par un processus qui combine établissement et État sous des formes variables de délégation.
- Quant au recrutement, il est assez majoritairement fait par l'État, mais non exclusivement puisque parmi les recruteurs, on remarque aussi la région administrative et, d'une façon non négligeable, les établissements eux-mêmes (par exemple, la Pologne et la Belgique).

Les effectifs étudiants et les années de formation dans l'établissement déclarant

On relève des effectifs étudiants, voire stagiaires très contrastés, et ce pour des raisons différentes. Il y a un certain nombre d'établissements qui assurent tout le cursus (de 1 à 5 ans parfois), d'autres ne prennent les étudiants qu'après un niveau universitaire attesté (licence, voire maîtrise).

Alors que 30 % des établissements formateurs ont moins de 500 inscrits, 30 % en ont plus de 1 500, les plus gros effectifs se trouvant dans les préparations du second degré (mais beaucoup d'établissements préparateurs du premier degré échappent à notre enquête, n'étant pas, comme il a déjà été dit, universitaires).

L'enquête sur le nombre d'inscrits est compliquée par le fait que pour certains, la notion d'établissement est la faculté, pour d'autres l'institut voire le département.

Dans la plupart des cas, le système apparaît comme sélectif quand on compare le nombre d'étudiants inscrits lors de la première année (ES ou ES + 3) et le nombre d'étudiants en dernière année.

Comme nous avons eu l'occasion de le noter, le nombre d'années de formation est très variable, que ce soit pour le premier ou le second cycle (de 1 à 5 ans), mais ici les comparaisons sont complexes, car selon les pays et même pour un pays donné, les étudiants ou les auditeurs qui se recyclent n'entrent pas au même niveau. On peut néanmoins dégager deux tendances principales :

- Les établissements qui prennent en charge tous les cursus avec des formations allant de ES à ES + 4 ou ES + 5 (40 % environ);
- Les établissements qui recrutent à ES + 3 et forment en 2 ans (40 % environ).

Les autres, de parcours variés, ont des formations relativement courtes (2 ans, 1 an), mais s'adressant à des auditeurs particuliers tels que les futurs directeurs d'écoles, les conseillers pédagogiques, les inspecteurs, etc.). Nous sommes là dans la problématique des publics hétérogènes où la ligne de démarcation entre la formation initiale et la formation continue des formateurs est difficile à tracer.

Le réseau d'établissements de formateurs dans le pays

Le clivage ici est assez net et l'on peut le décrire ainsi :

- Dans un certain nombre de pays tels l'Algérie, la Belgique, le Canada, la France et la Roumanie, un réseau existe et, on peut l'espérer, fonctionne.
- Dans certains autres, par exemple le Liban, la Pologne et la Moldavie, ce ne serait pas le cas, mais il faudrait un nombre de réponses plus grand que celui dont nous disposons pour être catégorique.
- Reste alors le cas de nos collègues africains, lesquels répondent majoritairement non avec, dans quelques pays, une réponse positive mentionnant des conférences des recteurs et directeurs d'établissements d'enseignement supérieur. Ce ne sont pas des réseaux au sens où nous pourrions les considérer comme constitutifs de responsables chargés de la formation des maîtres.

En guise de conclusion provisoire

En demandant à tous les établissements souhaitant adhérer au RIFEFF de remplir un questionnaire (ci-dessous en annexe) pour mieux nous connaître, notre ambition était grande, sans doute, face à deux difficultés d'inégale importance :

- La première a trait au fait que les responsables de nos établissements, largement sollicités dans leur propre pays pour des enquêtes comparables, sont peu enclins à répondre spontanément et donc, malgré plusieurs relances, notre taux de retour n'a été que de 50 % environ; on peut le regretter;
- La seconde est intrinsèquement liée à la considérable hétérogénéité de la formation des enseignants en général et francophones en particulier.

Alors que, pour la plupart des professions exigeant des niveaux de connaissances et de compétences comparables (ingénieurs, économistes, juristes, etc.) on a constaté une forte tendance à l'homogénéisation des cursus, au Nord comme au Sud, tant en durée qu'en matière d'équilibre entre le « scientifique » et le « professionnel », pour ce qui concerne la formation des enseignants, sans doute pour des raisons économiques, mais pas seulement, on a probablement pratiqué des ajustements successifs, d'où des durées d'études extrêmement différentes et corrélativement une difficulté supplémentaire pour répondre à notre questionnaire.

Quoi qu'il en soit, il convenait que nous fassions état, dans le premier ouvrage collectif du RIFEFF, des principaux traits de nos établissements, car même si cette image reste partielle, elle devrait avec un nouvel effort de notre collectivité nous permettre, après avoir mis en évidence notre diversité, de relever les défis par des stratégies d'action concertées.

En annexe, le questionnaire du RIFEFF

**DEMANDE D'ADHÉSION AU RÉSEAU
INTERNATIONAL FRANCOPHONE DES
ÉTABLISSEMENTS DE FORMATION DE
FORMATEURS (RIFEFF)**

Renseignements généraux sur votre établissement

Informations administratives

1. Nom de l'établissement dans la langue nationale

2. Traduction en français le cas échéant

3. Adresse postale

No. _____ Rue _____ Boîte Postale (BP) _____

Municipalité - Ville _____ Code Postal _____

4. Pays _____ **5. Téléphone** _____ **6. Télécopieur** _____

7. Site Internet _____ **8. Courriel** _____

9. Année de fondation de l'établissement Ex:2004 _____

10. Statut officiel Établissement public Établissement privé

11. Quelles sont les sources de financement de votre établissement?

État _____ % Secteur privé _____ %
Frais de scolarité _____ % Autres _____ %

Personne contact pour le RIFEFF

12. Nom _____ 13. Prénom _____

14. Titre _____ 15. Courriel _____

16. Langue(s) d'enseignement dans votre établissement. _____

17. Combien d'années d'étude au total pour qu'une personne obtienne le titre « d'enseignant » dans votre pays

Pour les enseignants dans le primaire _____ années

Pour les enseignants dans le secondaire _____ années

Renseignements sur « la formation des enseignants » dans votre établissement

A. Structure

18. Votre établissement est :	a- rattaché	b- autonome
Une université	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Une faculté	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un institut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Une école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. Corps professoral et personnel de l'établissement

19. Nombre d'enseignants titulaires _____

20. Nombre d'enseignants vacataires * _____

21. Nombre d'enseignants titulaires possédant un doctorat. _____

22. Nombre de personnels administratifs et techniques. _____

* Un enseignant vacataire est un enseignant qui assure au moins 1/3 de service statutaire auprès de votre établissement.

C. Niveau de formation

23. Votre établissement intervient dans la formation des enseignants	Avant la fin de l'Enseignement Secondaire (ES)	Directement après l'Enseignement Secondaire (ES)	Après la fin de l'Enseignement Secondaire (ES)
	Niveau ES -	Niveau ES	Niveau ES +
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. Caractéristiques de l'ensemble du cursus de formation

24. Cursus de formation	Pour les futurs enseignants du 1^{er} degré (primaire)	Pour les futurs enseignants du 2^e degré (secondaire)
	<input type="checkbox"/> Consécutif ¹	<input type="checkbox"/> Consécutif ¹
	<input type="checkbox"/> Simultané ²	<input type="checkbox"/> Simultané ²

¹ Formation qui se déroule dans un premier temps dans un établissement non spécialisé dans la formation des enseignants (faculté, université, école...) puis, dans un second temps dans votre établissement de formation pour devenir enseignant.

² Formation qui se déroule intégralement dans votre établissement jusqu'à ce que l'étudiant et/ou stagiaire devienne enseignant.

Commentaires éventuels :

25. Dominante disciplinaire (D)³ ou professionnelle (P)⁴ de formation pour chacune des années	Pour l'enseignement primaire	Pour l'enseignement secondaire	Cette année se passe t-elle dans votre établissement ?
a- en 1 ^{ère} année de formation	D <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/>	D <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/>	Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
b- en 2 ^{ème} année de formation	D <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/>	D <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/>	Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
c- en 3 ^{ème} année de formation	D <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/>	D <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/>	Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
d- en 4 ^{ème} année de formation	D <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/>	D <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/>	Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
e- en 5 ^{ème} année de formation	D <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/>	D <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/>	Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>

³ Formation dont la part des enseignements liée aux disciplines est supérieure à la part de l'enseignement consacrée à la pratique professionnelle, intégrant les stages.

⁴ Formation dont la part des enseignements liée à la pratique professionnelle et intégrant les stages, est supérieure à la part de l'enseignement consacrée à des contenus disciplinaires.

26. Réalisation de stages en établissement scolaire ⁵	Pour l'enseignement primaire (durée en semaine)	Pour l'enseignement secondaire (durée en semaine)	Ces stages sont-ils organisés par votre établissement ?
---	---	---	--

a- en 1 ^{ère} année de formation	_____	_____	Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
b- en 2 ^{ème} année de formation	_____	_____	Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
c- en 3 ^{ème} année de formation	_____	_____	Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
d- en 4 ^{ème} année de formation	_____	_____	Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
e- en 5 ^{ème} année de formation	_____	_____	Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>

⁵ Période intégrée au cursus d'enseignement durant laquelle l'étudiant et ou stagiaire est accueilli dans un établissement scolaire.

27. Existe-t-il une équivalence en crédits⁶ pour la formation suivie dans votre établissement ?

Oui Non En préparation

⁶ Equivalence numérique attribuée pour une formation ou un module de formation donné (ex : module de maths équivalant à 6 crédits)

E. Missions de votre établissement

	Niveau d'enseignement	
	1 ^{er} degré, niveau primaire (public scolaire de 3 à 11 ans)	2 ^e degré, niveau secondaire (public scolaire de 11 à 18 ans)
28. Formation initiale ⁷	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Formation continue ⁸	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Recherche ⁹	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Autres (à préciser)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

⁷ Formation des étudiants qui se destinent à devenir enseignants.

⁸ Formation délivrée (tout au long de leur carrière) à des publics qui sont déjà enseignants.

⁹ Action de recherche universitaire sur un thème lié à l'enseignement (didactique des disciplines, épistémologie, histoire des disciplines, sciences de l'éducation...), réalisée par des formateurs de votre établissement.

F. Caractéristiques administratives des formations proposées

	Futurs enseignants du 1 ^{er} degré (primaire)	Futurs enseignants du 2 ^e degré (secondaire)
32. Niveau d'entrée dans l'établissement¹⁰	_____	_____
Durée (en années) de la formation¹¹	_____	_____
33. Qualification à la sortie	<input type="checkbox"/> Examen(s) ¹²	<input type="checkbox"/> Examen(s) ¹²
	<input type="checkbox"/> Concours ¹³	<input type="checkbox"/> Concours ¹³
	<input type="checkbox"/> Autre(s) (précisez)	<input type="checkbox"/> Autre(s) (précisez)
	_____	_____
34. Qualification délivrée par	<input type="checkbox"/> Votre établissement	<input type="checkbox"/> Votre établissement
	<input type="checkbox"/> Le ministère	<input type="checkbox"/> Le ministère
	<input type="checkbox"/> Autre(s) (précisez)	<input type="checkbox"/> Autre(s) (précisez)
	_____	_____
35. Recrutement des nouveaux enseignants	<input type="checkbox"/> L'État	<input type="checkbox"/> L'État
	<input type="checkbox"/> La région ¹⁴	<input type="checkbox"/> La région ¹⁴
	<input type="checkbox"/> Votre établissement	<input type="checkbox"/> Votre établissement
	<input type="checkbox"/> Autre(s) (précisez)	<input type="checkbox"/> Autre(s) (précisez)
	_____	_____

¹⁰ Le niveau de référence étant la fin des études secondaires (ES) (ES -1 ; ES ; ES + 1 ; ES + 2..)

¹¹ Année universitaire et non civile. Une année universitaire équivaut à deux semestres.

¹² Épreuve ou série d'épreuves destinées à déterminer l'aptitude d'un étudiant et/ou stagiaire pour devenir enseignant et obtenir le grade ou le statut s'y rapportant.

¹³ Épreuve ou série d'épreuves dans lesquelles plusieurs étudiants/stagiaires entrent en compétition pour un nombre limité de places d'enseignants.

¹⁴ Recrutement des enseignants directement au niveau régional par des commissions ou des instances autres que nationales.

G. Effectif étudiant

	Pour l'enseignement primaire	Pour l'enseignement secondaire	Autre(s) (à préciser)
36. Effectif total d'étudiants/ stagiaires suivant la formation initiale pour devenir enseignant dans votre établissement	_____	_____	_____
36 a. Combien d'enseignants sortent de votre établissement au terme du cursus de formation ?	_____	_____	_____
36 b. Combien d'années d'enseignement suivent-ils uniquement dans votre établissement ?	_____	_____	_____
37. Quel(s) autre(s) personnel(s) d'éducation formez-vous (inspecteurs, conseillers ...)	_____	_____	_____

H. Réseau d'établissements de formateurs dans votre pays

38. Existe-t-il un réseau¹⁵ d'établissements de formateurs dans votre pays ?

Oui Non

¹⁵ Regroupement d'établissements (dont le vôtre) ayant pour mission la formation initiale et/ou continue des enseignants.

39. Dans l'affirmative, nom du (principal) réseau.

40. Dans l'affirmative, nombre d'établissements regroupés. _____

41. Description sommaire du réseau (objectifs, fonctionnement ...)

42. Particularités du réseau.

I. Orientation et évolution de votre formation

43. Quelles sont les évolutions récentes ou en cours (réformes, projet de réformes ...) de votre formation ?

44. Remarques et ou précisions éventuelles.



Section Afrique/Moyen-Orient

Ghana : l'interaction francophone régionale

David Constans Martigny (Ghana)

Formation des enseignants au Togo : état des lieux et perspectives

Adji sardji Aritiba (Togo)

La formation des enseignants de collège et de lycée à l'ISSEG

Amadou Tidjane Diallo (Guinée)

La formation initiale dans les Écoles Normales Supérieures en Algérie : défis et perspectives

Abdelbaki Benziane et Zoubida Senouci (Algérie)

L'enseignement professionnel du personnel soignant au Maroc : perspectives d'avenir

Yasser Boukrab et Anne Marise Lavoie (Maroc)

Formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire au Burkina Faso : finalités, stratégies et réalités

Mathias Kyelem et Missa Barro (Burkina Faso)

Le système d'éducation de base burkinabé et ses entraves

Mathias Kyelem et Missa Barro (Burkina Faso)

La formation des enseignants et le développement durable en Afrique : d'une situation locale à une préoccupation globale

Pierre Fonkoua (Cameroun)

La formation des enseignants au Mali

Daouda D. Cissé et Mohamed Maïga (Mali)

La FAD au Sénégal : étude diachronique et tendances actuelles

Alioune Moustapha Diouf, Adama Diop et Papa Youga Dieng (Sénégal)

Les politiques nationales de formation, de recrutement et de rétention des enseignants à tous les niveaux du système éducatif en Afrique : la situation en République du Bénin

Justin Dongbehounde, Rémi Guedegbe, François Labe et Toussaint Tchitchi (Bénin)

TIC et formation des enseignants au Cameroun

Salomon Tchameni Ngamo (Cameroun)

**La formation des éducateurs-enseignants, des coordinateurs
et des orthopédagogues à l'Institut Libanais d'Éducateurs de la Faculté
des sciences de l'éducation de l'Université St. Joseph**

Garine Zohraïian (Liban)

Un aperçu sur la formation des enseignants en Tunisie

Mohamed Miled (Tunisie)

Ghana : l'interaction francophone régionale

David Constans **MARTIGNY**
Chef de projet FSP, Ambassade de France à Accra, Ghana
dconstans@hotmail.com

Résumé

Le Ghana, pays stable de la sous-région ouest africaine, fait très largement appel aux ressources de ses voisins francophones pour la formation initiale ou continue de ses professeurs de français. Cette relation ancienne, mais qui continue de se consolider au fur et à mesure d'une mise en réseau renforcée, vise à développer, autour de profits mutuels, une meilleure définition des objectifs et de l'identité de chacun. Voulue par chacun des acteurs partenaires au gré de réflexions communes et partagées, la dynamique qui prévaut aujourd'hui rassemble et réunit autour de volontés politiques fréquemment réaffirmées.

Ghana : l'interaction francophone régionale

David Constans MARTIGNY

Le Ghana s'inscrit en marge dans la Francophonie. Dans le logo/mappemonde du RIFEFF, tout d'abord, entouré qu'il est de pays dont l'appartenance à la Francophonie est déjà ancienne; dans le système de formation de ses enseignants de français, ensuite, puisque les avancées récentes en matière de renforcement du dispositif de formation initiale et continue des enseignants de français ghanéens tendent toutes vers une ouverture grandissante sur le réseau des centres de langue de la sous-région au Togo et au Bénin.

La situation n'est pas simple. Si d'un côté les Ghanéens peuvent s'enorgueillir d'avoir une des économies les plus fortes et les plus stables de la sous-région pendant que les habitants des pays frontaliers connaissent encore des moments de détresse intense, et si le Ghana a été accepté dans l'initiative accélérée pour 2015 dans le cadre des objectifs du millénaire définis à Dakar en 2000, le manque d'enseignants dans toutes les matières (et les difficultés que rencontre le système éducatif à retenir ceux qui y sont présents, souvent pour d'évidentes raisons financières) reste son problème principal.

Ces menaces pesant sur le système, valables pour l'ensemble des matières enseignées au niveau de l'éducation de base (primaire + secondaire inférieur), sont encore plus visibles dans le domaine de l'enseignement du français. Sur 3 853 000 enfants scolarisés au primaire et au secondaire, seuls 319 000 reçoivent un enseignement du français, péniblement assuré par 2 281 enseignants formés à l'éducation de base plutôt que spécialisés dans l'enseignement d'une matière unique.

Ce chiffre de 10 % des élèves qui ont accès au français montre bien les difficultés prévisibles d'intégration linguistique, économique et culturelle du Ghana au sein de son environnement francophone. Les besoins sont lourds : 4 000 professeurs pour atteindre l'objectif fixé par le président de la République John Kufuor de permettre à tous les Ghanéens d'acquérir les compétences nécessaires à l'interaction en présence de partenaires francophones. Mais avec une moyenne de 240 nouveaux entrants et de 155 sortants seulement depuis 2001, les départements de français des trois instituts de formation des maîtres, dont

le français est la spécialité, peinent à attirer un nombre suffisant de bacheliers pour répondre de manière satisfaisante à la demande.

Le Ministère de l'Éducation ghanéen a donc envisagé une mise à plat de l'ensemble du dispositif, en vue d'améliorer la qualité des enseignements du français et de renforcer l'attractivité du métier d'enseignant. Deux problèmes principaux ont été observés :

- Un grand nombre d'élèves du secondaire supérieur ne se sentent pas en confiance pour affronter des études en français, même si la langue leur plaît et qu'ils ne choisissent pas le français par défaut;
- Les enseignants formés en français qui arrivent en poste dans des écoles du secondaire inférieur choisissent d'enseigner les autres matières pour lesquelles ils ont été formés plutôt que le français, par crainte de n'être pas à la hauteur.

Un phénomène de représentation négative donc, doublé d'un manque de confiance en eux-mêmes qu'ils ne peuvent avoir développé qu'après être passés entre les mains de maîtres bien sévères... Il s'agit donc de reprendre les enseignements de français dès la formation initiale afin de changer les pratiques d'enseignement et le rapport à l'élève, et d'insérer dans les stages de formation continue destinés aux enseignants en exercice des modules en lien avec les changements nécessaires de représentation. Parallèlement, un renforcement du nombre d'heures consacrées à l'enseignement des six compétences de bases liées à l'apprentissage d'une langue (compréhension, expression et interaction écrites et orales) est préconisé pour la première année de formation initiale; l'instauration d'un stage de renforcement linguistique en pays francophone en fin de première année a été validée.

Pour donner une plus grande cohérence par rapport à la réalité, le Ministère de l'Éducation, par le biais de sa Division de la formation des enseignants, a tenté de dégager les besoins en formation liés à ces stages en pays francophones. Une conférence régionale a ainsi rassemblé le 17 juin 2005 à Accra 39 participants venus de tous les horizons de l'enseignement du français : le Centre Béninois pour les Langues Étrangères (CEBELAE de Cotonou) et le Centre International de Recherche et d'Étude de Langues – Village du Bénin de Lomé au Togo, les principaux et chefs de départements des trois instituts de formation des maîtres offrant le français et des trois universités ghanéennes, l'Agence Intergouvernementale de la Francophonie et son Bureau Régional Afrique de

l'Ouest, le Bureau Régional Afrique de l'Ouest de l'UNESCO et le Centre de Linguistique Appliquée de Besançon. La Coopération Française était aussi représentée pour chacun des pays concernés. À l'issue de cette journée, trois cahiers des charges distincts, orientés selon trois publics cibles (universités, formation initiale, formation continue), ont été produits; ils serviront de base à la rédaction des plans de formation définitifs par les centres de langue. Mais la conférence a aussi eu pour résultat l'expression d'une demande claire de mise en réseau des compétences au niveau régional, en vue d'une plus grande efficience des différentes formations.

Une semaine plus tard, une seconde réunion s'est tenue au Village Français de Badagry (Nigeria), au cours de laquelle a été actée la mise en réseau des centres de langue de la sous-région. Les objectifs de cette régionalisation de la formation en français, outre la formation continue des personnels mise en commun et la réduction des coûts inhérents à toute activité de ce type, visent à dégager une identité propre à chaque centre afin qu'il exprime pleinement sa mission au sein de l'ensemble nouvellement créé, que des parcours de formation régionaux puissent être créés et que soit laissé place à tout nouveau venu potentiel (le Centre Universitaire pour l'Enseignement du Français - CUEF - d'Abidjan par exemple).

Ainsi, si les centres francophones de langue canalisent à une manière concertée de répondre à une demande croissante de formation tout en se développant individuellement au sein de projets d'établissements remaniés pour atteindre de nouveaux objectifs, le Ghana trouve subséquemment dans le partage francophone, dans cette inscription indirecte dans le monde de la Francophonie, les moyens de répondre, au moins partiellement, à ses besoins les plus urgents.

Formation des enseignants au Togo : état des lieux et perspectives

Adji sardji ARITIBA

Enseignant-chercheur à l'Université de Lomé (Togo), Directeur de l'École Normale Supérieure (ENS) d'Atakpamé
aritiadji@yahoo.fr

Résumé

La formation des enseignants au Togo a commencé dans la première moitié du siècle dernier. Elle a d'abord été assurée par les missionnaires, puis par les pouvoirs publics. Elle a connu un essor particulier dans les années 70 avec l'appui multiforme de l'UNESCO qui a permis la construction des infrastructures pédagogiques, la dotation en ouvrages didactiques et la mise à disposition d'enseignants expatriés. Au moins quatre institutions assuraient la formation des enseignants pour le primaire et le secondaire sous la supervision de deux ministères. Pendant près de trois décennies, le système éducatif togolais a bénéficié d'un effectif important d'enseignants qualifiés dans les deux degrés d'enseignement, mais depuis la fin des années 90, le pays, confronté à des difficultés économiques doublées de troubles sociopolitiques, de suspension de la coopération avec l'Union européenne et d'une démographie galopante n'a pas pu tenir le pari de la formation des enseignants en quantité et en qualité. Pour répondre à la demande sans cesse croissante en enseignants, les autorités ont dû recruter des centaines de jeunes diplômés sans emplois, nantis d'une licence ou d'un baccalauréat pour la majorité d'entre eux, mais dépourvus d'une formation pédagogique. Dans la perspective d'une éducation de qualité en vue de l'éducation pour tous d'ici 2015, l'État togolais envisage la relance de la formation initiale par le biais de la modernisation de la politique de formation et l'ouverture sur l'extérieur sous forme de partenariat avec les écoles de formation tant du Sud que du Nord.

Formation des enseignants au Togo : état des lieux et perspectives

Adji sardji ARITIBA

Introduction

La formation des enseignants a très tôt préoccupé les responsables du système éducatif togolais et les missionnaires, au début du siècle dernier. La première école de formation des enseignants a été créée en 1928 à Togoville, au sud-est de Lomé, par une communauté d'évêques. Destinée à l'origine à former les prêtres et les catéchistes, elle s'est muée de cours normal (1945) en collège (1964), pour suivre le rythme des besoins du moment. L'école de formation créée par l'État remonte à 1940. Elle est connue sous le nom de Cours Normal et située à Atakpamé, une ville située à plus de 100 kilomètres au nord de Lomé. Les jeunes gens et les jeunes filles s'y inscrivait, de 6^e en 3^e et, parmi les admis au brevet élémentaire du premier cycle (BEPC), on sélectionnait les meilleurs pour une formation pédagogique de trois ans. Ils en sortaient nantis d'un diplôme d'instituteur.

Cette formule dura jusqu'en 1964, année où l'État créa à Lama-Kara, actuel Kara, au nord du pays, l'École Normale de Lama-Kara (ENOLA), pour y former les moniteurs. En 1968, un décret présidentiel institua l'École Normale Supérieure (ENS) d'Atakpamé, avec pour mission, en récupérant les activités de l'ENOLA, de former des enseignants qualifiés pour l'école primaire et les collèges d'enseignement général (CEG). Les enseignants du lycée sortaient directement de l'université de l'endroit, après une formation pédagogique de deux ans à l'Institut National des Sciences de l'Éducation (INSE), suivie de façon cumulée avec les études académiques, à partir de la deuxième année¹. Pendant près de deux décennies, l'ENS forma environ 300 moniteurs, 700 instituteurs adjoints, 800 instituteurs et 1500 professeurs de CEG.

1 L'INSE est une structure de l'enseignement supérieur rattachée à l'Université du Bénin, actuelle Université de Lomé. Il accueille des étudiants en psychologie et, parallèlement, dispense des enseignements de didactique et de psychopédagogie à des étudiants de deuxième année inscrits dans les filières Lettres et Sciences, et qui se destinent au métier d'enseignant de lycée. Après deux ans de formation et nantis du diplôme de maîtrise, ces étudiants sont aptes à enseigner.

À partir des années 80, les données vont changer : deux nouvelles structures de formation vont voir le jour, mais rapidement surgissent des difficultés économiques et des problèmes socio-politiques; la pression démographique s'y mêle aussi, obligeant les autorités à recruter et à verser dans les établissements scolaires des centaines de jeunes sans formation pédagogique, ce qui n'est pas sans poser le problème de la qualité de l'enseignement. Pour y faire face, l'État envisage très sérieusement la relance de la formation initiale dans toutes les écoles de formation. L'exposé tentera de faire l'état des lieux de la formation des enseignants au Togo à partir des thèmes suivants :

- Bref aperçu du système éducatif togolais
- Formation des enseignants : instituts de formation, résultats obtenus, impact, difficultés
- Perspectives

Un bref aperçu du système éducatif togolais

Le système éducatif togolais a connu d'importantes évolutions depuis les années 50, époque où le Togo accéda à l'autonomie. D'un ministère en charge de l'éducation en 1957, le système éducatif est passé à deux en 1980². L'expérience a été de courte durée puisqu'en septembre 1984, les deux ministères ont été à nouveau unifiés, et une année plus tard, un deuxième ministère chargé de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (METFP) a été créé. Mais, depuis juillet 2003, le système est géré par les trois ministères suivants :

- Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
- Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle

Le premier ministère, organisé en services centraux, se décline au plan régional, depuis l'arrêté de 1997 portant déconcentration du ministère, en Directions Régionales de l'Éducation (DRE), devenues à partir d'octobre 2004 Directions Régionales des Enseignements Primaire et Secondaire (DREPS),

2 Voir N'Gboouna, « La politique scolaire au Togo : évolution et principaux acteurs », Lomé (Togo), 2002, NEA, p. 86-87.

une pour chacune des six régions économiques. Le Ministère administre, selon les statistiques de 2002, 12 094 élèves du préscolaire, 426 établissements pour 724 enseignants; 1 415 386 élèves dans le primaire répartis dans 5 758 écoles; 352 350 dans le premier cycle du secondaire pour 836 collèges et 57 440 dans le second cycle du secondaire, pour 125 lycées. Ces élèves dans leur ensemble sont encadrés par 36 302 enseignants, tous cycles confondus. Le Ministère gère également trois écoles normales d'instituteurs dont une, l'École Normale des Instituteurs de Jardins d'Enfants (ENIJE), au préscolaire, et deux Écoles Normales d'Instituteurs (ENI), au primaire. Par ailleurs, un service, la Direction de la Formation Permanente, de l'Action et de la Recherche Pédagogiques (DIFOP), se charge de la formation continue des enseignants.

Le second ministère, en voie de restructuration, gère les deux universités du pays, l'École Normale Supérieure (ENS) et les écoles de BTS, tant publiques que privées. L'ENS forme les enseignants pour le premier cycle du secondaire, tandis que l'Institut National des Sciences de l'Éducation (INSE), structure intégrée à l'Université de Lomé, forme en didactique et en pédagogie les enseignants du second cycle du secondaire.

Le troisième ministère en charge de l'enseignement technique est composé d'organes centraux non encore déconcentrés. Il gère des structures régionales de formation technique dénommées Centres Régionaux d'Enseignement Technique et de Formation Professionnelle (CRETFP), soit un par région. Il dispose également d'un corps d'inspection basé à Lomé.

La formation des enseignants

Comme il a été souligné plus haut, le Togo, alors sous tutelle de la France (1918-1958), a fait ses premiers pas dans la formation des enseignants à partir des années 40. Sans remonter forcément à cette date, par souci de concision, nous aborderons ce thème en explorant deux points : les instituts de formation en général et l'ENS d'Atakpamé de façon spécifique.

Les instituts de formation

À partir de 1984, le système éducatif togolais s'est surtout appuyé sur six établissements de formation des maîtres :

- L'ENIJE, située à Kpalimé, qui forme les institutrices du préscolaire;
- Les deux ENI, l'une à Notsé et l'autre à Kara, qui forment les enseignants du primaire;
- L'ENS, établissement du supérieur, située à Atakpamé, qui forme les enseignants du premier cycle du secondaire;
- L'INSE, une structure intégrée à l'Université de Lomé, qui assure la formation professionnelle et didactique des professeurs de lycée;
- La DIFOP, située sur le campus universitaire, sans en être une des structures, qui assure la formation continue du personnel enseignant, tous degrés confondus, et, depuis peu, participe, aux côtés de l'INSE, à la formation d'inspecteurs du primaire et du premier cycle du secondaire ainsi que des conseillers pédagogiques.

Mis à part l'INSE, créé en septembre 1972, la DIFOP en 1979 et l'ENIJE en 1976, l'ENS, la plus ancienne institution de formation du Togo, avait à charge la formation des enseignants du primaire et des collèges à sa création en 1968. En 1984, les deux ENI ont été créées, avec pour mission la formation des enseignants du primaire, pendant que l'ENS s'occupait exclusivement de la formation des enseignants des collèges, aujourd'hui premier cycle du secondaire. On s'intéressera plus particulièrement à cette dernière institution du point de vue de ses activités pédagogiques réalisées de 1968 à nos jours.

L'ENS d'Atakpamé

C'est la plus ancienne des écoles normales créées par l'État togolais. Seront observés tour à tour les conditions et les niveaux de recrutement, les programmes et les méthodes de formation, l'impact de la formation sur le système éducatif togolais et les difficultés de la formation.

A. Les conditions et les niveaux de recrutement

D'une manière générale, l'entrée à l'ENS s'effectue sur concours³, aussi bien pour les élèves-instituteurs que pour les élèves-professeurs. Le niveau de recrutement de ces derniers a beaucoup varié depuis 1968 : du niveau de la classe terminale pour deux ans de formation en 1968, à DEUG II pour un an de formation en 1996, on est passé à BAC II pour trois ans de formation, en 1998, dernier niveau de recrutement qui tend à se stabiliser, du moins pour le moment. La raison de cette valse de niveaux est simple : lors des concours de recrutement, on assiste à un important déficit du nombre de candidats, essentiellement dans la filière scientifique (mathématique et sciences physiques): plus le niveau d'entrée est élevé, moins on enregistre de candidats. Les pays de la sous-région en font aussi l'amère expérience, chacun tentant à sa manière d'y apporter une solution. L'ennui, c'est que la fonction enseignante est peu attractive, parce que moins rentable financièrement. Les jeunes, une fois les deux premières années d'université passées avec succès en mathématique ou en sciences physiques, préfèrent poursuivre le cursus universitaire ou s'orienter vers des secteurs d'activités porteurs d'avenir tels que l'électronique, l'informatique ou les télécommunications, domaines techniques par excellence et bien rémunérés. L'avenir de l'éducation en Afrique s'en trouvera ainsi hypothéqué si aucune mesure incitative ne vient inverser la tendance. Au Burkina Faso, depuis quelques années, le recrutement est maintenu au niveau licence pour la filière Lettres. Quant à la filière Sciences, exceptionnellement, les autorités en charge de l'éducation envisagent une possible baisse du niveau de recrutement qui pourrait être le BAC II. Des pays comme la Côte d'Ivoire et le Sénégal ne sont pas loin de cette stratégie.

B. Les programmes et les méthodes de formation

Les programmes ont été fonction du niveau de recrutement. Ainsi, les élèves-professeurs recrutés avec le niveau de la classe de terminale sont formés grâce à un programme susceptible de porter le niveau de connaissance à celui de BAC II; ceux dont le niveau de recrutement était BAC II, après trois ans de formation, atteignaient le niveau DEUG II. Dans tous les cas, la formation à l'ENS s'est donné pour vocation depuis les années 80 de porter le niveau académique du formé à BAC II + 2 ans, c'est-à-dire le niveau DEUG II à l'université⁴.

³ Il importe de préciser que jusqu'au début des années 80, les bacheliers étaient reçus sur titre.

⁴ L'ENS a une fois recruté des étudiants nantis d'un DEUG II pour un an de formation en didactique et pédagogie. Seule la filière Lettres a pu fonctionner.

La formation en elle-même est constituée de trois volets : le premier volet, purement théorique, fait de cours académiques, de didactique et de psychopédagogie; un deuxième volet, plus pratique, sous forme de leçons d'essai réalisées au CEG d'Application (CEG-A), un établissement rattaché à l'ENS. Les élèves-professeurs y dispensent un cours préparé sous la supervision d'un formateur de l'ENS et suivant les consignes du professeur de la classe d'accueil. Formateur d'ENS et professeur de CEG-A assistent tous deux à un cours et donnent leurs impressions assorties de notes. Ces leçons d'essai, lancées à partir de la deuxième année, se poursuivront pendant trois mois au deuxième trimestre de la troisième année sous forme de stage en responsabilité. Le troisième et dernier volet sera la production d'un dossier évalué, dont le contenu portera sur une problématique à caractère didactique ou pédagogique rencontrée au cours de la formation. Au bout des trois ans, des évaluations finales sanctionnent la fin de la formation. Quant aux méthodes, elles reposent essentiellement sur les cours magistraux, les exposés, les travaux dirigés, les sorties de terrain, etc.

C. L'impact de la formation sur le système éducatif togolais

La formation a incontestablement des retombées positives sur la qualité des enseignements. Ce constat, bien entendu, ne repose sur aucune enquête de terrain, mais résulte des impressions des inspecteurs et des parents d'élèves⁵. De l'aveu de certains enseignants recrutés sans formation pédagogique, la formation procure à coup sûr des aptitudes et des compétences nouvelles et facilite la transmission du savoir. Comme le souligne à juste titre la Commission nationale française pour l'UNESCO dans son rapport, « enseigner est un métier...(qui) requiert des compétences nombreuses, complexes, ... auquel il faut se former avant de l'exercer, mais aussi tout au long de sa carrière ».⁶

5 Les textes du système éducatif togolais ne prévoient pas de suivi des normaliens après leur sortie par les formateurs de l'ENS. Cette tâche est dévolue plutôt aux inspecteurs et, dans une moindre mesure, à la DIFOP.

6 Extrait de *Le nouveau métier d'enseignant*, sous la direction de Bernard CORNU, dir. La documentation française, octobre 2000.

D. Les difficultés de la formation

La formation, malgré les péripéties de ces deux dernières décennies, reste l'une des priorités de la politique gouvernementale en matière d'éducation. En témoignent les recrutements réguliers d'élèves-instituteurs et d'élèves-professeurs, l'attribution de bourses d'études, la restauration, la création de deux ENI, etc. Bien qu'encouragée et soutenue par l'UNESCO au début des années 70 et par la Banque Mondiale dans les années 80, la politique de formation initiale s'est essoufflée par suite des difficultés économiques nées de la crise socio-politique que le pays a connue au début de 1990, aggravées par la suspension de la coopération entre l'Union européenne et le Togo. Néanmoins, certaines institutions comme l'ENIJE et l'ENS assurent une formation accélérée d'un an à des enseignants exerçant le métier sans formation pédagogique préalable, en attendant de relancer sous peu la formation initiale en trois ans.

Perspectives

L'état des lieux de la formation au Togo, tel que brossé, peut laisser apparaître un certain pessimisme quant à l'avenir de la formation. Pourtant, le pays a des atouts non négligeables, au nombre desquels la volonté politique du gouvernement, les structures d'accueil de la formation, la perspective de l'amélioration de la vie socio-économique, mais aussi l'ouverture des écoles normales du Togo sur l'extérieur, notamment en direction de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Lorraine et du Réseau International Francophone des Établissements de Formation de Formateurs (RIFEFF), un réseau affilié à l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF). Déjà en 2003, une équipe de hauts cadres de l'IUFM de Lorraine, à la suite d'un séjour d'expertise sur le système de formation au Togo, a produit un rapport dans lequel il est proposé aux autorités chargées de l'éducation de créer une structure universitaire de formation des maîtres qui aurait pour mission de coordonner la politique de formation au niveau national. Ce sont là autant de dispositions qui incitent à l'optimisme en matière de formation des maîtres, si l'on ajoute que cette dynamique sera soutenue par le partenariat naissant entre l'IUFM de Lorraine et les écoles de formation du Togo.

Conclusion

Comme on le voit, la formation des maîtres reste incontournable dans tout système éducatif, car c'est bien elle qui aide à une meilleure transmission du savoir aux apprenants et à une meilleure acquisition des connaissances, base du développement humain, économique, technologique et social de tout pays. C'est pourquoi les autorités n'ont jamais manqué d'inscrire la formation des enseignants parmi les priorités de la politique nationale. L'avenir de la jeunesse et du pays en dépend pour une large part.

Références

- Aritiba, A. S. (2005). *La politique des langues nationales et la formation des enseignants au Togo : état des lieux et perspectives*. Communication présentée au colloque interdisciplinaire sur le thème « Acquisition du langage et construction des connaissances à l'école au Togo », Université de Lomé. Avril.
- Commission nationale française pour l'UNESCO (2000). *Le nouveau métier d'enseignant*, sous la direction de Bernard CORNU. Paris : La Documentation française.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche (2003). *Tableau de bord de l'éducation au Togo, les indicateurs 2001-2002*. Mars.

La formation des enseignants de collège et de lycée à l'ISSEG

Amadou Tidjane DIALLO
Directeur Général de l'Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée
(ISSEG)
dtidjane@yahoo.fr

Résumé

Après avoir défini le contexte dans lequel évolue l'Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée (ISSEG), l'auteur décrit les différentes composantes de son programme de formation professionnelle initiale des enseignants de collège et de lycée ainsi que les difficultés rencontrées dans son exécution. Il met ensuite en exergue l'hétérogénéité du corps de ses formateurs et la pénurie notoire de formateurs de terrain, et tire les conséquences de cette situation sur l'encadrement des stages. Il déplore aussi l'usage timide des TIC au sein de l'établissement et le rôle marginal joué par l'Institut dans la formation continue des enseignants du secondaire. Enfin, il soulève quelques défis que l'ISSEG doit relever en vue d'assurer la qualité et la pertinence de ses formations d'enseignants.

La formation des enseignants de collège et de lycée à l'ISSEG

Amadou Tidjane DIALLO

Introduction

Le but de cet article est de décrire le programme de formation professionnelle des enseignants de collège et de lycée mis en œuvre à l'Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée (ISSEG) ainsi que les contraintes qui pèsent sur sa réalisation. L'exposé sera articulé autour des points suivants :

1. Contexte
2. Mandat de l'ISSEG
3. Formation professionnelle des enseignants du secondaire
4. Formation des formateurs
5. Formation à distance et TIC
6. Formation continue des enseignants du secondaire
7. Défis

Contexte

La République de Guinée est un pays côtier situé en Afrique de l'Ouest. Elle couvre une superficie de 245 859 km² et possède une population de 9,2 millions d'habitants avec un taux d'accroissement annuel de 2,7 %. Les enfants de moins de 15 ans représentent 45 % de la population.

Bien que dotée généreusement par la nature, la Guinée figure parmi les pays les moins avancés de la planète. La moitié de sa population vit au-dessous du seuil de pauvreté.

Conscient de cette réalité, le gouvernement a élaboré un document de stratégie de réduction de la pauvreté qui accorde une large place à l'éducation. Dans ce cadre et à l'instar de tous les pays de la sous-région, la Guinée s'est engagée dans un vaste programme d'éducation pour tous qui vise l'atteinte d'un taux d'achèvement du primaire de 100 % à l'horizon 2015 alors que celui-ci était de 41 % en 2001. Le taux brut de scolarisation au primaire est de 77 % en 2005.

Cette expansion rapide des effectifs à ce niveau exerce une forte pression sur les collèges et lycées, situation qui se traduit par des besoins immenses en infrastructures, mobilier, matériel didactique et enseignants du secondaire. Ce dernier volet interpelle vivement l'ISSEG dont la mission est, entre autres, la formation des professeurs de collège et de lycée.

Mandat de l'ISSEG

Placé sous la tutelle du Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, l'ISSEG est un établissement public jouissant d'une autonomie de gestion financière et académique. Il vise :

- la formation professionnelle initiale et continue des professeurs de collège, lycée et école normale d'instituteurs ainsi que des personnels d'encadrement pédagogique et administratif;
- le développement et la vulgarisation de la recherche en sciences de l'éducation en vue d'améliorer les apprentissages des élèves, des étudiants et autres apprenants ainsi que les pratiques des différents acteurs du système éducatif;
- la participation à la formulation et à la mise en œuvre des politiques éducatives;
- la promotion de la coopération et du partenariat avec des institutions locales, nationales ou étrangères poursuivant des objectifs similaires.

Depuis octobre 2003, l'ISSEG est domicilié à Conakry dans des édifices construits et équipés avec une subvention accordée à la Guinée par l'Union européenne.

La formation des enseignants du secondaire est placée sous la responsabilité du Département de formation des professeurs de collège et de lycée, l'un des quatre départements de l'ISSEG.

Formation professionnelle initiale des enseignants de collège et de lycée

Les étudiants sont admis dans le programme de formation des enseignants du secondaire sur concours ouvert aux candidats titulaires de la deuxième partie du baccalauréat. Ils sont formés dans une, deux ou trois disciplines : langue française, mathématiques, physique-chimie, biologie-chimie-géologie, histoire-géographie-instruction civique. La formation est de type consécutif : formation disciplinaire (Bac + 4 ans) suivie d'une année de formation professionnelle. La licence (bac + 3 ans) et la maîtrise (bac + 4 ans) comportent des cours de didactique générale, psychologie et sociologie de l'éducation.

Au cours de l'année 2004-2005, la filière de formation des professeurs de collège et lycée regroupait 1 262 étudiants.

La formation professionnelle comprend trois parties :

- a) Formation théorique : didactique des disciplines, éléments de mesure et évaluation et initiation à la recherche en éducation
- b) Stages
 - Introduction au micro-enseignement
 - Stage d'observation
 - Stage en semi-responsabilité
 - Stage en responsabilité entière : trois jours par semaine de novembre à mai
- c) Rédaction et soutenance d'un mémoire professionnel

Cette formation professionnelle est sanctionnée par un Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Secondaire (CAPES).

Lors des stages, les étudiants sont, en principe, encadrés par un maître de stage recruté parmi les conseillers pédagogiques de l'enseignement secondaire ou parmi les professeurs chevronnés.

L'ISSEG désigne parmi ses formateurs des superviseurs de stage qui assurent le suivi des stagiaires par des visites de classe. Ils évaluent leurs performances lors de la dernière visite. Pour cela, ils disposent d'une grille d'évaluation.

Un coordonnateur des stages nommé par l'ISSEG assure le placement des étudiants dans les collèges et lycées de la capitale et organise leur suivi dans les établissements.

Le sujet de mémoire professionnel porte sur l'analyse des pratiques effectuées lors du stage. Les étudiants peuvent travailler à deux sur leur mémoire.

Le mémoire comporte une trentaine de pages et est soutenu devant un jury constitué de trois membres.

La mise en œuvre de la formation professionnelle des enseignants du secondaire se heurte à plusieurs difficultés :

- À cause de la faiblesse de la recherche en éducation, les cours de didactique, psychologie et sociologie de l'éducation dispensés à l'ISSEG sont peu adaptés au contexte local;
- Le manque d'enseignants contraint les chefs d'établissement du secondaire à confier aux stagiaires des classes en responsabilité entière sans leur désigner de maîtres de stage;
- Les formateurs du Département de formation des professeurs de collège et lycée manquent d'expérience dans l'encadrement des mémoires professionnels;
- En début de carrière, les titulaires du CAPES sont recrutés comme contractuels dans les collèges et lycées publics et privés. Progressivement, ils seront engagés sur concours à la Fonction publique dans les mêmes conditions que les diplômés des universités qui n'ont aucune formation professionnelle. Ce manque de valorisation du CAPES a des effets négatifs sur la motivation des jeunes bacheliers les plus qualifiés à s'inscrire à l'ISSEG.

Aujourd'hui, tous les programmes d'études de l'ISSEG sont en pleine restructuration avec l'appui de l'Université du Québec à Montréal et sur financement de la Banque Mondiale dans le cadre du Programme Éducation pour tous. Il est envisagé de créer une licence et un master en enseignement secondaire dont les maquettes respecteront les exigences du système européen de Licence-Master-Doctorat avec des crédits capitalisables et transférables.

Formation des formateurs

Le corps professoral de l'ISSEG est hétérogène. Il se compose de 49 formateurs ayant une moyenne d'âge de 52 ans et une expérience dans l'enseignement variant entre 13 et 40 ans. Il compte 4 % de femmes.

On distingue :

- des formateurs titulaires d'un doctorat disciplinaire et d'un certificat d'inspecteur de l'enseignement secondaire;
- des formateurs ayant un doctorat disciplinaire ou en sciences de l'éducation;
- des formateurs ayant un master disciplinaire ou en sciences de l'éducation;
- des formateurs ayant seulement une maîtrise disciplinaire complétée ou non par une licence en sciences de l'éducation.

Les titulaires de Ph. D. constituent le cinquième du corps enseignant à temps plein, tandis que ceux avec un master, 42 % de ce même corps.

Notons que les titulaires de Ph. D. en sciences de l'éducation sont très sollicités par d'autres secteurs qui offrent des rémunérations et des conditions de travail plus stimulantes, de sorte que les efforts de l'ISSEG pour former des enseignants-chercheurs de ce niveau n'ont pas donné les résultats escomptés.

Les formateurs ayant participé à la formation des conseillers pédagogiques de l'enseignement secondaire ont développé des compétences dans l'accompagnement des stagiaires, les autres se sont formés sur le tas au sein de leurs équipes pédagogiques ou au gré des ateliers organisés sur place.

En plus des formateurs à temps plein, l'ISSEG emploie aussi de nombreux vacataires, généralement titulaires de Ph. D., pour dispenser des cours inscrits dans la formation disciplinaire des étudiants.

La formation de terrain est assurée, d'une part, par des conseillers pédagogiques de l'enseignement secondaire qui ont suivi une formation professionnelle de formateur d'une année et, d'autre part, par des professeurs expérimentés. Leur effectif est insuffisant par rapport aux besoins.

Formation à distance et TIC

L'ISSEG a réalisé une formation à distance des cadres de l'administration scolaire déconcentrée avec des supports papier, des cassettes audio et des émissions radiophoniques. Cette expérience pourrait être réinvestie dans la formation continue des professeurs du secondaire.

Les technologies de l'information et de la communication sont timidement utilisées dans l'établissement. L'ISSEG dispose de 79 ordinateurs en réseau connectés à Internet.

Ce moyen est utilisé par les formateurs pour enrichir leurs cours et échanger avec leurs directeurs de thèse, et par les étudiants pour consulter des documents et solliciter des inscriptions dans des universités étrangères.

Deux formateurs ont réussi le DESS en ingénierie de la formation offert en ligne par l'Université de Rouen (France) et 13 enseignants-chercheurs ont participé au projet CYBERDIDAC entrepris par le CIRRADE de l'Université du Québec à Montréal (Canada). Ces exemples montrent le potentiel faiblement exploré des TIC malgré la qualité médiocre de la connexion offerte par les fournisseurs locaux d'Internet à Conakry.

La gestion du réseau intranet et la maintenance de ses équipements posent de nombreux problèmes à l'ISSEG.

Formation continue des enseignants du secondaire

Le rôle de l'ISSEG dans la formation continue des enseignants du secondaire s'est limité à la formation initiale des trois promotions de conseillers pédagogiques de l'enseignement secondaire. Ces derniers, titulaires d'un certificat couronnant une année de stage, possèdent des compétences pour identifier les besoins de formation des professeurs en exercice, organiser des visites de classe suivies d'entretiens d'aide et animer des journées pédagogiques et en évaluer les résultats.

Défis

L'ISSEG doit relever de nombreux défis pour devenir un centre d'excellence en matière de sciences de l'éducation :

- Renouveler 60 % du corps enseignant au cours des 15 prochaines années;
- Corriger les déséquilibres en matière de genre;
- Accroître les effectifs des formateurs dans toutes les spécialités car le nombre des étudiants augmente rapidement : il a triplé de 2003 à 2005;
- Recruter et maintenir dans l'établissement des formateurs hautement qualifiés;
- Professionnaliser les formations de formateurs d'enseignants par la mise en place de microprogrammes crédités sur des thèmes transversaux comme la rénovation curriculaire, le renouvellement des méthodes pédagogiques, l'approche réflexive, l'évaluation des apprentissages dans les grands groupes, la supervision des stages, l'encadrement des mémoires professionnels, l'analyse des pratiques des enseignants et l'utilisation des TIC en éducation;
- Promouvoir la recherche en éducation.

Conclusion

La formation des enseignants de collège et de lycée est en pleine mutation à l'ISSEG. Elle se veut à la fois enracinée dans les réalités guinéennes et ouverte aux dernières avancées en matière de professionnalisation de la formation des maîtres dans le monde. C'est pourquoi il est souhaitable que l'établissement soit accompagné et soutenu dans son cheminement par tous ses partenaires.

La formation initiale dans les Écoles Normales Supérieures en Algérie : défis et perspectives

Abdelbaki BENZIANE¹

Zoubida SENOUCI

¹Directeur d'ENSET Oran

benziane_baki@yahoo.fr

Résumé

Cette contribution traite de l'analyse du système enseignement/formation dans les ENS. Les différentes phases de leur évolution permettent de dégager les objectifs qui ont sous-tendu la formation initiale des futurs enseignants et ses principales caractéristiques. Leur création et leur nombre ont répondu à des politiques de formation induites par une demande sociale d'éducation très forte, qui a privilégié davantage l'aspect quantitatif. Aujourd'hui, les ENS doivent affronter les défis engendrés par des exigences d'ordre qualitatif tout en gérant des flux massifs croissants d'étudiants. La contribution à la réussite de la réforme que met en place le Ministère de l'Éducation nationale impose désormais la formation d'un enseignant professionnel capable de participer à l'efficacité d'un système éducatif jusque-là très décrié. Cependant, cet objectif est tributaire d'une collaboration étroite entre le secteur formateur et le secteur utilisateur.

La formation initiale dans les Écoles Normales Supérieures en Algérie : défis et perspectives

Abdelbaki BENZIANE
Zoubida SENOUCI

En répondant à la très forte demande sociale d'éducation, la politique scolaire a quelque peu délaissé la dimension qualitative de sa mission. Et si la formation initiale des enseignants est déterminante dans l'efficacité du système éducatif et contribue à une réelle démocratisation, il faut bien admettre que le souci majeur des pouvoirs publics au lendemain de l'indépendance était de scolariser le maximum d'enfants. Pour faire face à la pénurie⁷, des enseignants ont été recrutés sans aucune qualification.

L'enseignement primaire a été confié à des « moniteurs » dont le niveau n'excédait pas le certificat d'études primaires et qui représentent actuellement près de 42 % des enseignants des premiers cycles de l'école fondamentale, en tant qu'instituteurs⁸.

Les enseignants des collèges sont, dans leur grande majorité, issus de l'échec scolaire, avec un niveau de terminal et une formation dans un ITE (Institut de Technologie de l'Éducation) qui palliait les lacunes disciplinaires plus qu'il ne préparait au futur métier. Plus de trois décennies plus tard, en 1998, parmi les enseignants du primaire et du moyen, il n'y avait respectivement que 15 % et 36 % de bacheliers.

7 Le personnel enseignant algérien ne représentait que 15 % au lendemain de l'indépendance.

8 Haddab, M. (1978). *Éducation et changements socioculturels, les moniteurs de l'enseignement élémentaire en Algérie*. Alger : OPU, Paris : CNRS.

« Leur formation va consister à la mise en place à partir d'octobre 1963 d'un système d'enseignement par correspondance qui consistait essentiellement en une diffusion de plans de leçons, d'exercices par le canal de la presse et d'un organe spécial, « École et Travail ». En 1964 sont créés les Centres de Formation Culturelle et Professionnelle en vue de les promouvoir au grade d'instituteurs. Quant au Brevet supérieur de capacité (BSC), il leur permettait d'être instituteurs.

Quant à l'enseignement secondaire, on peut considérer qu'il est plus proche des normes requises⁹ avec près de 90,5 % d'enseignants diplômés universitaires, dont 85 % sont titulaires d'une licence d'enseignement. Mais selon les périodes et les lieux de formation, leur niveau reste très hétérogène.

Ce bref aperçu laisse apparaître le manque de qualification qui caractérise la grande majorité des enseignants. Comment s'étonner alors des échecs massifs¹⁰ et des déperditions à tous les niveaux qui exposent l'école aux critiques les plus acerbes et, à travers elle, l'enseignant. École « sinistrée », « en miettes », où « l'ensemble désarticulé des enseignants [qui], trente années après, sont encore loin de constituer un corps professionnel »¹¹.

Le constat d'échec est également fait par les pouvoirs publics qui manifestent à la fin des années 90 la volonté de réformer le système de formation de formateurs. Entre 1997 et 1998, émanent du Ministère de l'Éducation nationale et du Conseil Supérieur de l'Éducation différentes déclarations concernant la nouvelle conception de la formation initiale des enseignants. Cette formation est envisagée sous l'angle de la « professionnalisation », gage d'efficacité « d'une école résolument tournée vers l'avenir ».

C'est donc sur la rupture avec le modèle qui a prévalu jusque-là que va s'amorcer la dynamique de « formation professionnalisante ».

Dès la rentrée 1999, ce sont les Écoles Normales Supérieures (ENS) qui seront chargées de contribuer à l'émergence de « ce nouvel enseignant » dans le cadre de la vaste réforme du système éducatif.

Dans cette contribution, notre propos tentera d'appréhender l'évolution des Écoles Normales Supérieures à travers leurs structures institutionnelle et formative.

9 Obin, J.-P. (1991). Identité et changements dans la profession. *Recherche et Formation*, 10, « Enseignant une et enseignants d'une discipline, leur compétence professionnelle leur apparaît d'autant plus liée aux savoirs acquis pendant leurs quatre ou cinq années d'études universitaires qu'aucune place n'y a été faite à l'apprentissage du métier. »

10 Benghabrit-Remaoun, N. (1998). Discours sur un débat : éléments pour lire l'école en Algérie. Dans *L'école en débat*, Casbah : Éditions Alger.

11 Khennouche, T. (1998). Autour de la notion de déperditions scolaires. Dans *L'école en débat*, Casbah : Éditions Alger.

En mettant l'accent sur les caractéristiques des modèles et dispositifs de formation actuels et à venir, nous tenterons de répondre à la question centrale : quel seront les éléments, sur le plan des politiques institutionnelles et du rôle des différents acteurs, qui détermineront le processus de professionnalisation ?

Évolution des ENS : pénurie et sureffectifs

Les ENS sont des établissements d'enseignement supérieur, mais leur création, leur évolution et leurs missions sont liées aux besoins du Ministère de l'Éducation nationale, secteur utilisateur.

La première ENS a été créée dès 1964 (Kouba – Alger) pour former les professeurs d'enseignement secondaire général (le recrutement des futurs professeurs s'est fait sur la base du baccalauréat et d'un concours très sélectif jusqu'en 1971). La formation dispensée à l'université et complétée par des cours supplémentaires au sein de l'école se faisait en quatre années pour l'obtention d'une licence d'enseignement. La dernière année était consacrée à la préparation professionnelle par un volet théorique et un stage pratique dans un lycée.

Elle a participé à la formation d'une « élite »¹² de l'enseignement secondaire dont une partie a rejoint l'enseignement supérieur et notamment les institutions de formation de formateurs créées ultérieurement (ENS, ITE).

La deuxième école de niveau national a été l'ENSET (École Normale Supérieure d'Enseignement Technique). Sa création en 1970 devait répondre aux besoins de l'enseignement technique à un moment où l'Algérie optait pour un modèle de développement économique à haute technologie. Pour son lancement, elle a bénéficié de l'aide scientifique et technique de l'UNESCO.

12 « Le rôle du professeur du second degré est valorisé parce qu'il forme l'élite dont il est lui-même issu. » Dans V. Isambert-Jamati (1992). *Instituteurs et professeurs dans la France d'aujourd'hui*. Dans *Plaisance, permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.

« Les professeurs des lycées et collèges étaient d'anciens bons élèves ». Dans J.-M. Chapoulié (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire, un métier de classe moyenne*, Paris : MSH.

Demande et offre de formation

La réforme de l'enseignement secondaire de 1984 s'est traduite par une forte croissance des effectifs de l'enseignement technique, une diversification des filières et l'introduction des tronc communs en 1^{re} année de lycée. La configuration des « Technicum » où l'enseignement polyvalent est introduit et l'algérienisation du corps enseignant, avec la fin de la coopération étrangère, vont requérir un recrutement massif. Le besoin de formateurs est tel que le réseau des ENS et des ENSET va se développer considérablement.

La carte universitaire (1984) programme alors l'ouverture, à travers tout le territoire, de deux ENSET et de six autres ENS, sans compter « les points de formation » au sein des universités¹³.

Au cours des années 90, la tendance va s'inverser et le nombre des institutions de formation de formateurs sera réduit à quatre Écoles Normales Supérieures (trois ENS et l'ENSET d'Oran).

Cette période est celle des restrictions budgétaires qui vont non seulement supprimer les contrats et les présalaires des élèves professeurs des ENS, mais aussi geler les recrutements d'enseignants.

13 La carte universitaire de 1984 crée cinq ENS : Oum El Bouaghi et Mostaganem (spécialisées en Sciences fondamentales), Alger Carroubier, Constantine et Oran (Lettres et Sciences humaines).

En 1986 (Actualisation de la carte universitaire de 84) : lancement de trois ENS : Jijel, Saida (Sciences fondamentales) et Laghouat (Enseignement technique). 1987 : ENSET de Skikda, ENS de Ouargla.

Document du Ministère de l'Enseignement supérieur (2001). Dans D. Ferroukhi, *Les Écoles Normales Supérieures à la croisée des chemins*.

Mode d'accès aux Écoles Normales Supérieures

Le recrutement des futurs enseignants

Identifier la population des candidats au métier d'enseignant peut être intéressant à plus d'un titre. Tout d'abord, à travers les caractéristiques des élèves-professeurs (niveau d'entrée, filière du baccalauréat), la place de la fonction enseignante dans la société, et plus particulièrement dans le système éducatif, peut être mesurée. D'autre part, nous voudrions savoir si l'élévation du niveau de recrutement amorcé dès la rentrée 1999 peut être porteuse d'un changement et répondre aux objectifs de la professionnalisation.

Le recrutement des futurs enseignants a évolué, au même titre que le nombre d'institutions de formation, selon les politiques de scolarisation de l'éducation nationale. Mais globalement, le métier d'enseignant n'a pas attiré les meilleurs candidats.

Si avant 1971 l'ENS de Kouba a eu un recrutement sélectif, l'exigence du baccalauréat a disparu à un moment où la demande en enseignants était très forte. À sa création en 1970, l'ENSET d'Oran a ouvert ses portes à des candidats ayant un niveau de classe terminale.

Puis, pendant plus de trois décennies, pour les bacheliers qui ne pouvaient s'inscrire à l'université, jugée plus valorisante, les ENS ont constitué des pis aller. Il est vrai que certains encouragements tels que le présalaire pouvaient drainer une population très hétérogène par son origine scolaire. À titre d'exemple, l'enseignement technique a recruté en grand nombre les bacheliers scientifiques dont l'espoir était peut-être de faire une carrière biomédicale.

L'image dévalorisée de l'enseignant que véhicule la société n'est sans doute pas étrangère à la pénurie en candidats de qualité, car les meilleurs bacheliers fuient l'enseignement. La situation, qui ne sera pas sans conséquences plus tard, au cours du cursus et sur la qualité de la formation, a perduré jusqu'en 1999.

Les conditions d'accès aux écoles normales deviennent relativement plus sévères. Cependant, en ces temps de crise économique et de chômage, la garantie de l'emploi qui représente l'instauration du contrat n'est pas négligeable dans le choix des étudiants et des élèves-professeurs.

La durée du cursus

Quand le Ministère de l'Éducation nationale annonce en 1997 que « la formation initiale des personnels enseignants dans notre pays s'alignera sur la tendance mondiale qui veut que les enseignants de tous les cycles soient dotés de connaissances et de compétences de niveau universitaire »¹⁴, cela ne concerne que les enseignants du primaire et du moyen dont on a constaté le nombre dérisoire de bacheliers.

De nouvelles missions vont être attribuées aux ENS en les chargeant de la formation initiale de futurs enseignants. En améliorant les conditions d'accès, en allongeant le cursus de formation, le faisant passer de BAC + 4 à BAC + 5 pour les enseignants du secondaire et en élevant le niveau des autres cycles à BAC + 3 pour les instituteurs (MEF) et BAC + 4 pour les professeurs de collège (PEF), le système éducatif n'est-il pas engagé dans le processus de professionnalisation ? En effet, le recrutement de haut niveau et « l'universitarisation »¹⁵ de la formation peuvent être considérés comme les prémisses d'une redéfinition du métier d'enseignant à l'instar de ce qui se fait de plus en plus dans le monde¹⁶.

Mais qu'en est-il des contenus et dispositifs de la formation ? Quel est leur rôle dans le processus de professionnalisation ? Va-t-on assister à la rupture avec les anciens modèles où à leur réaménagement ?

14 Doc. MEN (décembre 1997). *Formation des formateurs, perspectives d'avenir*, p. 24.

15 Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.

16 La création des IUFM en France où la formation des professeurs des écoles se fait à BAC + 5.

Modèles et dispositifs de formation

La formation initiale du futur enseignant est articulée autour de deux volets complémentaires. La partie théorique se fait au sein de l'ENS, la partie pratique dans les établissements scolaires (lycées et collèges).

Le volet théorique est consacré à l'acquisition des savoirs disciplinaires didactiques et pédagogiques (les sciences de l'éducation constituent le socle de la formation professionnelle). La formation pédagogique commence dès la première année, alors que jusqu'en 1999, elle se faisait en 3^e et 4^e année.

Le volet pratique n'intervient qu'en fin de cursus à travers le stage de « terrain » étalé sur l'année universitaire à raison d'une demi-journée hebdomadaire et de deux périodes de 10 à 15 jours bloqués.

Le mémoire de fin d'études constitue un élément de validation de cette formation. Quelles sont les modalités pédagogiques liées à cette formation ? Y a-t-il une spécificité dans les pratiques et les conceptions de la structure formative ?

On ne peut guère répondre par l'affirmative, car la formation est dominée par le souci de dispenser des connaissances pour l'enseignant et celui d'en acquérir le maximum pour l'étudiant afin de les « restituer ». Ce modèle pédagogique est celui qui concerne toute la partie théorique.

Quant à la formation pratique, elle est basée sur la pédagogie du « modèle », représenté par le « maître de stage », cet enseignant « chevronné » choisi pour son expérience et ses compétences professionnelles. Il accueille le stagiaire pour le guider, le conseiller, lui apprendre « les ficelles du métier ».

Mais ce qui a pu être constaté, c'est que même les critères « d'expérience » qui président à la désignation de ce « tuteur » sont parfois oubliés, l'essentiel étant de trouver un volontaire pour ouvrir sa classe à un futur collègue.

Or si la formation professionnelle a pour objectifs « le développement des compétences nécessaires à l'acte professionnel, l'appropriation des connaissances qui fondent cet acte professionnel et la socialisation, c'est-à-dire l'acquisition des valeurs et attitudes spécifiques au groupe professionnel¹⁷ », c'est

17 Bourdoncle, R. et Lessard, C. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conception de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 139.

l'articulation théorie/pratique qui sera le levier de la professionnalisation, et non pas l'application de la théorie à la pratique.

Le futur enseignant ne peut construire ces « compétences professionnelles » que si, d'une part, les partenaires censés contribuer à sa formation sont eux-mêmes intégrés dans une logique de changement et que, d'autre part, ils s'identifient à des formateurs et non pas seulement à des enseignants.

L'encadrement des élèves-professeurs : formateurs ou enseignants

La formation des futurs enseignants mobilise plusieurs catégories d'intervenants :

- les enseignants des disciplines (savoirs disciplinaires de filière);
- les enseignants didacticiens et/ou psychopédagogues (formation professionnelle théorique);
- l'encadreur de lycée (spécialiste d'une discipline).

Nous nous intéresserons principalement à ceux qui exercent au sein de l'École Normale Supérieure. Ils sont universitaires, titulaires de maîtrise ou de doctorat dans leurs spécialités respectives :

1. Les enseignants des disciplines. La formation universitaire ne les a pas particulièrement destinés à être formateurs de formateurs. Ils n'ont reçu aucune formation professionnelle qui les aurait démarqués de leurs collègues enseignants à l'université. Aussi, leurs pratiques pédagogiques sont sous-tendues par les mêmes conceptions que n'importe quel enseignant préoccupé par la transmission des connaissances.
2. Les psychopédagogues. Ils sont certes les « spécialistes de la formation pédagogique », mais une certaine hétérogénéité les caractérise. La diversité de profils provient des lieux de formation, de la langue d'enseignement, etc.

C'est à travers leur contribution à la formation pratique, par le biais des suivis de stage et d'une véritable collaboration entre les deux catégories d'enseignants (à l'intérieur de l'institution comme sur le terrain), que s'amorcera le changement.

Or l'identité dominante des personnels participant à la prise en charge de l'élève-professeur est encore une identité d'enseignant, et non de formateur.

Les perspectives

Formation à distance des PEF, Agrégation

Depuis leur création, les ENS ont donné la priorité à la formation initiale. Quelques expériences de recyclage ou de perfectionnement des enseignants du secondaire ont été tentées, mais n'ont pas été poursuivies.

La formation continue des enseignants en exercice est confiée en principe aux inspecteurs, sous forme de séminaires, journées pédagogiques, etc. Mais ceux-ci, souvent surchargés par le suivi de nombreux enseignants, se sont cantonnés dans une fonction plus administrative que pédagogique.

Aujourd'hui, dans le cadre de la réforme du système éducatif, c'est aux ENS que revient cette mission.

Le Ministère de l'Éducation nationale met en œuvre dès la rentrée 2005-2006 un plan décennal destiné aux enseignants du primaire et du moyen.

L'objectif est d'harmoniser les profils des enseignants en exercice avec les nouveaux profils cibles des futurs sortants des établissements de formation dans le cadre des standards retenus pour la formation initiale.

Ainsi les professeurs de collège (PEF) recevront une formation à BAC + 4 assurée par les ENS.

Le dispositif de la formation sera basé sur les cours à distance élaborés par les enseignants des institutions de formation. Le recours à d'autres modalités pédagogiques (Web, émissions télévisuelles, regroupements) viendra le compléter.

Miser sur la qualification d'un corps enseignant dont on vient de montrer les insuffisances ne peut être que louable, mais le risque de transformer en « moniteurs » des universitaires qui n'ont eu jusque-là affaire qu'à des étudiants dans des amphithéâtres peut être grand.

La formation à la pédagogie des adultes ayant ses propres mécanismes, règles, dispositifs, elle ne peut être pratiquée sans la formation préalable de ceux qui s'impliqueront dans la formation continue.

Agrégation

Une autre mission confiée aux ENS est celle d'assurer l'agrégation aux enseignants de l'enseignement secondaire. Actuellement, le travail préliminaire est en cours afin de déterminer le dispositif de formation adéquat, le profil des candidats, etc. Mais en ce qui concerne l'encadrement de cette formation, les exigences sont les mêmes que pour la prise en charge de la formation à distance.

Projet de coopération algéro-français sur fonds de solidarité prioritaire (FSP)

Ce projet d'une durée de quatre années avec un financement de 6,1 millions d'euros, se présente comme un soutien à la réforme du système éducatif. Il vise la formation professionnalisante des futurs enseignants dans chaque grand champ disciplinaire à travers :

- la formation des formateurs des ENS;
- l'amélioration du cursus de formation pour les élèves-professeurs;
- l'amélioration de la formation professionnalisante des élèves-professeurs.

Parallèlement aux trois composantes de ce projet, l'amélioration concernera les domaines transversaux relevant de l'ingénierie de la formation (documentation, TICE, formation du personnel de soutien, etc.).

Si la valorisation de la fonction enseignante représente un défi et passe par un haut niveau de recrutement et une augmentation de la durée des études, il ne faut cependant pas oublier que les leviers de changement résident dans le développement de la professionnalité de chaque groupe d'acteurs. Pour que se construise une identité de formateurs, il faut que soit encouragé parallèlement un travail de partenariat intra et inter-établissements de formation et une « responsabilité partagée » entre les différents lieux, les différentes tutelles institutionnelles et surtout les différents acteurs, et de ce fait, le futur enseignant devrait être, parmi les uns et les autres, l'acteur principal.

Ce qui transparaît actuellement, c'est un manque de collaboration entre les différents groupes. La formation est segmentée selon un schéma d'alternance juxtapositive théorie/pratique où chacun défend son territoire.

En conclusion, on ne peut ignorer le fait qu'une professionnalisation ne se « décrète pas » sans envisager une réorientation de la conception et des fondements de la formation professionnelle car elle « peut être vue comme un cataplasme destiné à soulager temporairement des problèmes qui ont leur véritable solution en dehors de l'école ».

L'enseignement professionnel du personnel soignant au Maroc : perspectives d'avenir

Yasser BOUKRAB
Anne Marise LAVOIE
akimass15@hotmail.com

Résumé

Depuis des années le système de santé ne répondait plus aux exigences de la pratique soignante et à l'évolution de la science. Il se caractérise par un manque de formation professionnelle adéquate du personnel soignant compte tenu que leur pratique devrait davantage refléter les normes professionnelles contemporaines. En effet, la durée de la formation du personnel soignant tel que les médecins et les infirmières ne permet guère de former des professionnels capables de relever les défis dans les milieux hospitaliers et de s'associer à des activités qui répondent aux besoins sanitaires de la population. Le financement de la santé est devenu une préoccupation majeure non seulement pour les pays développés, mais aussi les pays en voie de développement. Dans ce cadre, une allocation suffisante des ressources en santé accompagnée d'un encadrement étatique de la formation des soignants apporterait des solutions tangibles au manque de professionnalisme de ce personnel. Pour ce faire, seule une réforme des structures et des mécanismes de l'enseignement professionnel dans le domaine de la santé reposant sur l'initiative nationale du développement humain aurait toutes les chances de réussir. Cette politique royale exhorte indéniablement les chercheurs, les enseignants et les professionnels de la santé à adopter une approche globale qui met l'accent sur l'harmonisation et la professionnalisation de la formation du personnel soignant au Maroc.

L'enseignement professionnel du personnel soignant au Maroc : perspectives d'avenir

Yasser BOUKRAB
Anne Marise LAVOIE

Situation actuelle

Depuis des années, la formation des infirmières au Maroc connaît des ratés en raison de certaines difficultés inhérentes au vieux modèle traditionaliste français du « prendre soin ». Les infirmières marocaines sont davantage appelées à exécuter les ordres médicaux plutôt qu'à penser à la planification des soins. Elles ne sont pas formées pour faire face à l'évolution constante de la technologie et des valeurs humaines. Cette situation fragilise les populations vulnérables qui ne reçoivent pas suffisamment de soins. Les conséquences directes de la situation demeurent l'augmentation de la mortalité infantile et maternelle, surtout dans les régions rurales du Maroc (El Bakkali, 2005).

La vision des soins infirmiers

Comme la vision des soins infirmiers repose sur une stratégie de privatisation et de sous-traitance, elle est plutôt marchande qu'humaniste. Ainsi, les infirmières ne peuvent pas remplir leur mission humanitaire et sociale envers la population. Cette vision contribue à la dégradation des conditions de vie des personnes les plus vulnérables, à la précarisation et à l'exclusion sociale. Ainsi, dans l'exercice de leur profession, les infirmières ne peuvent jouer leur rôle de protectrice et d'avocate du droit de la population à la santé. La définition d'une vision des soins infirmiers permet d'élaborer des outils de travail et des procédures, d'adapter des référentiels, de favoriser la reconnaissance et de valoriser la structure professionnelle (Zryeq, 2005).

Les normes et les standards professionnels

Sans un cadre législatif approprié, les normes et standards professionnels ne peuvent être définis; ils sont nécessaires pour guider la bonne pratique et implanter la démarche de soins (Chennaq, 2005). L'implantation de la démarche de soins n'a pu être réalisée puisque les infirmières marocaines n'ont pas de normes ni de standards professionnels qui leur permettent l'autonomie dans leur pratique et, comme ces normes et standards reposent sur des lois et règlements, l'autonomie infirmière est en construction.

Le code de déontologie

Dans l'exercice quotidien de la profession, les infirmières marocaines n'ont pas de cadre d'analyse ni de règlement des dilemmes qui se présentent à elles. Sans code de déontologie qui régit leur conduite professionnelle, elles sont confrontées aux conflits de valeurs, vouées à l'incertitude et à la détresse.

Les écoles et les instituts d'enseignement

La formation est donnée par plusieurs types d'écoles ou d'instituts, certains sont publics et d'autres privés. Les Instituts de Formation en Carrières de Santé (IFCS) sont des écoles publiques de formation infirmière parce qu'elles ont été établies par l'État. Les autres instituts sont des établissements privés qui forment invariablement différents profils : infirmiers, sages-femmes et kinésithérapeutes. Ces établissements privés sont dépourvus d'expertise et dispensent des programmes de formation qui ne se basent sur aucune norme pédagogique ou professionnelle; ils offrent la même formation à toutes les catégories d'étudiants malgré la diversité de leurs disciplines (Association marocaine des sciences infirmières et techniques sanitaires [AMSITS], 2005). Par ailleurs, les infirmières diplômées de ces instituts se retrouvent sans travail, leur formation n'étant pas reconnue par les hôpitaux publics, voire par les hôpitaux privés (AMSITS, 2005). Ces nouvelles infirmières se retrouvent dans un cul-de-sac.

Le personnel enseignant et d'encadrement

Qui plus est, dans les établissements privés, les formateurs ne possèdent même pas les qualifications professionnelles pour enseigner la discipline (AMSITS, 2005). Il est évident que la formation du personnel infirmier dans ces établissements ne répond ni aux normes professionnelles mondiales, ni à l'évolution de la science, ni au progrès médical. La formation du personnel infirmier ne permet guère de fournir des professionnels capables de relever les défis dans les milieux hospitaliers et de s'associer à des activités qui répondent aux besoins sanitaires de la population. Il y a un écart entre la formation du personnel infirmier par rapport aux systèmes d'éducation similaires dans d'autres pays.

Les cursus de formation

Les programmes et les cours sont à l'avenant: ils ne reçoivent aucune accréditation ou reconnaissance d'instance gouvernementale comme le Ministère de la Santé du Maroc (AMSITS, 2005). Ils adoptent des modules non conformes à la matière enseignée, sans cours de sciences ni d'humanité : biologie, chimie, psychologie de la personne, sociologie de la famille, etc. En outre, d'autres facteurs et contraintes entravent depuis toujours l'évolution de la qualité des soins infirmiers. Il y a une inadéquation entre la durée de la formation, le contenu du programme et les exigences de la pratique infirmière, et une absence des organisations collégiales et associatives dans la gestion participative des établissements de formation.

Situation idéale

Il importe, en tout premier lieu, de définir la vision des soins infirmiers, puis d'encadrer par des lois et règlements la pratique infirmière afin qu'un ordre des infirmières et des infirmiers marocains soit créé. Des normes et des standards seront établis ainsi qu'un code de déontologie. Ils guideront le comité d'accréditation des programmes et leur contenu. À la lumière des recommandations de ce comité, les fonctionnaires de l'État pourront octroyer ou renouveler les permis des instituts d'enseignement en soins infirmiers.

La vision des soins infirmiers

Elle devrait être basée sur une démarche humaniste et scientifique qui permettrait d'identifier et de comprendre les besoins des individus, des familles et des collectivités et d'y répondre, ainsi que sur le système de valeurs religieuses et culturelles du Maroc visant la promotion de la santé et favorisant le maintien de la dignité humaine. Cette vision des soins infirmiers devrait respecter les valeurs, la liberté et les droits de chaque citoyen.

L'aspect législatif et réglementaire

Dans un cadre législatif et réglementaire adéquat, les infirmières marocaines devraient être capables de décrire avec précision leur rôle dans le système de santé du Maroc. Un ordre des infirmières et des infirmiers du Maroc doit être créé pour surveiller la pratique infirmière et contrôler son accès. Il aurait les rôles importants d'établir les critères d'admissibilité à la profession, d'énoncer les normes de l'exercice de ses infirmières membres et de veiller à leur respect. Le but ultime de l'ordre serait de protéger la population des infirmières dangereuses et non sécuritaires dans leur pratique. Pour devenir infirmière au Maroc, les aspirantes devraient avoir suivi un programme d'études reconnu en sciences infirmières et accrédité par les instances gouvernementales de la protection de la santé de la population, avoir exercé la profession récemment et de manière sécuritaire et pouvoir le prouver. Lorsqu'une personne veut devenir infirmière, outre satisfaire aux critères en matière de formation et d'exercice, elle doit réussir un examen uniforme de l'ordre des infirmières et des infirmiers qui sanctionne les connaissances théoriques.

Les normes et les standards professionnels

Les normes et les standards professionnels donnent un aperçu des connaissances, des compétences, du jugement et des attitudes requis pour exercer la profession d'infirmière en toute sécurité. Les responsabilités professionnelles y sont décrites ainsi que les critères de rendement de la pratique infirmière.

Le code de déontologie

Dans un monde idéal, le code de déontologie devrait permettre aux infirmières marocaines d'analyser un problème et de prendre une décision selon les valeurs déontologiques de la profession. Les valeurs déontologiques de la prestation de soins infirmiers doivent être identifiées. Généralement, elles couvrent le maintien du bien-être et de l'autonomie, le respect de l'intimité et de la confidentialité, l'honnêteté et l'équité. Afin de résoudre les dilemmes déontologiques, les éléments en lien avec les soins infirmiers doivent être définis : la profession infirmière, la relation thérapeutique, la bienveillance, le client, l'équipe soignante et le milieu de travail.

Les écoles et les instituts d'enseignement

Le gouvernement doit appuyer les écoles qui forment les infirmières selon les objectifs de l'initiative nationale royale et mettre fin à l'éparpillement des institutions de formation qui engendrent un coût élevé de formation et une dilution des moyens humains, matériels et financiers du Maroc. Les diplômées des écoles de formation du personnel infirmier du Maroc voient leur statut professionnel déclassé lorsqu'elles sont appelées à travailler à l'étranger; par rapport aux écoles de formation similaires dans le monde, le décalage est trop grand. À titre d'exemple, afin de devenir infirmière au Canada, les aspirantes infirmières doivent suivre une formation de quatre ans à l'université pour être admises à l'examen de l'ordre d'une des provinces canadiennes.

Le personnel enseignant et d'encadrement

Il faut identifier les problèmes d'allocation des ressources financières qui semble être un moyen essentiel pour apporter des solutions tangibles au manque de professionnalisme du personnel soignant. Le personnel enseignant doit être capable de participer activement à la conception, à la planification et à l'exécution des différentes activités d'enseignement et d'entraînement des futures infirmières.

Les cursus de formation

Les programmes de formation initiale des infirmières et de développement du curriculum d'enseignement doivent être en lien avec les problématiques de santé du Maroc. Il faut créer de nouveaux programmes de formation, plus longs et mieux adaptés aux besoins en constante évolution de la population. En plus de la formation initiale en soins infirmiers, des projets de formation continue des infirmières en milieux de soins sur le sida, le paludisme et la tuberculose doivent être financés par le gouvernement. À ce financement, des ressources financières pour la recherche sur le soin et l'intervention sociale auprès des populations vulnérables identifiées par le rapport royal, les enfants et leur mère doivent être ajoutées.

Conclusion

Le gouvernement, par volonté royale, a déjà octroyé cinq millions de dirhams en couverture médicale aux Marocains. Cette somme s'inscrit dans le cadre de la réforme sociale. L'initiative royale exhorte indéniablement les chercheurs, les formateurs du personnel soignant et les professionnels de la santé à adopter une approche globale qui met l'accent sur l'harmonisation des soins pour la population au Maroc. Grâce au fonds de financement déjà mis en place, le gouvernement a produit un plan d'action qui s'inscrit dans le cadre de l'Initiative nationale de développement humain. Il définit le contenu et les enjeux, le rôle des organes de gouvernance, le financement et les programmes qui mettent enfin le citoyen au centre de ses préoccupations.

De plus, certains acteurs de la société civile marocaine et des associations comme l'AMSITS déploient tous leurs efforts pour remédier aux déficiences du système de santé et pour harmoniser la formation en soins infirmiers, tout en s'ouvrant à d'autres modèles internationaux.

Références

- Aachati, S. (2003). *Réforme de la formation des cadres non médicaux de santé au Maroc*. Division de la formation. Ministère de la Santé.
- Association marocaine des sciences infirmières et techniques sanitaires (2005). Position de l'AMSITS. *Espace infirmier*, 20-25.
- Chennaq, D. (2005). La pratique infirmière : vers une excellence basée sur l'évidence. *Espace infirmier*. Association marocaine des sciences infirmières et techniques sanitaires. Numéro spécial, 18-19.
- El Bakkali, M. (2005). INDH : *L'heure de la lutte contre la pauvreté a sonné*. Informaroc.com. 11/9/2005.
- Lotfi, A. (2005). Éthique et droit à la santé. *Espace infirmier*. Association marocaine des sciences infirmières et techniques sanitaires. Numéro spécial, 5.
- Organisation des Nations Unies (2005). *Les objectifs du Millénaire pour le développement*. Rapport mondial sur le développement humain.
- Royaume du Maroc (2003). *Rapport national relatif aux objectifs du millénaire pour le développement*.
- Zryeq, H. (2005). Le service des soins infirmiers dans le cadre de la réforme hospitalière. *Espace infirmier*. Association marocaine des sciences infirmières et techniques sanitaires. Numéro spécial, 17.

Formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire au Burkina Faso : finalités, stratégies et réalités

Mathias **KYELEM**

Missa **BARRO**

Enseignants à l'ENSK, École normale supérieure (Burkina Faso)

Université de Koudougou

mkyelem@yahoo.fr

Résumé

Au Burkina Faso, on observe depuis ces dernières décennies une participation accrue de la société à la définition du système éducatif et une volonté manifeste de tendre vers la professionnalisation de l'enseignant. Les finalités de la formation initiale se situent à deux niveaux : – rendre l'enseignant capable de planifier les activités d'apprentissage et en faire un professionnel de l'enseignement de la discipline; – faire de l'enseignant un agent de développement. La formation initiale s'est généralisée au niveau de l'enseignement de base et elle est aujourd'hui assurée par cinq écoles publiques et deux écoles privées confessionnelles. Au niveau de l'enseignement secondaire, elle a d'abord été assurée par l'Université de Ouagadougou dans les années 70, puis par l'École normale supérieure de Koudougou à partir de 1996. Cette formation initiale comprend des enseignements théoriques relatifs à la discipline et aux sciences de l'éducation et des stages en milieu réel.

Formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire au Burkina Faso : finalités, stratégies et réalités

Mathias KYELEM
Missa BARRO

Introduction

En septembre 1994, dans le cadre des États généraux de l'éducation, les autorités chargées de l'éducation au Burkina Faso ont réuni autour du thème « Consensus national pour une éducation efficiente » l'ensemble de la communauté éducative dans le sens le plus large pour non seulement établir un juste diagnostic des problèmes que rencontre l'école burkinabée, mais surtout pour établir un partenariat dynamique entre les différents acteurs de l'éducation dans l'objectif d'une amélioration substantielle de l'efficacité interne et externe du système.

En mai 1996 et conformément à l'engagement pris par le Ministre des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique de donner un cadre juridique aux propositions des États généraux, l'Assemblée des Députés du Peuple (actuelle Assemblée nationale) adoptait la Loi d'orientation de l'éducation¹⁸. En avril 2002, les Assises nationales sur l'éducation faisaient de nouveau l'analyse diagnostique de l'éducation.

Il convient enfin de noter que diverses instances révolutionnaires ont mené la réflexion à l'époque sur les missions de l'école dans le contexte politique d'alors et son adéquation avec les exigences de la production.

C'est dire qu'au cours de ces dernières décennies, l'évolution politique, sociale, démographique, économique et culturelle fut accompagnée au niveau de l'école par la participation déterminante de la société à la définition du système éducatif et la reconnaissance du rôle primordial de l'enseignant dans la réalisation des objectifs de ce système.

18 La loi n° 013/96/ADP du 9 mai 1996 portant Loi d'orientation de l'Éducation.

Quelques repères

Organisation du système

Le système éducatif burkinabé comprend trois sous-systèmes : l'enseignement de base, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. L'éducation de base comprend deux niveaux : le préscolaire et le primaire; l'enseignement secondaire comprend deux cycles tandis que l'enseignement supérieur en comprend trois.

Le diplôme de base pour postuler un poste d'enseignant du préscolaire et du primaire est le brevet d'études du premier cycle du secondaire. Pour accéder à un poste d'enseignant de l'enseignement secondaire général, il faut soit le diplôme d'études universitaires générales (DEUG) pour le premier cycle, soit la licence pour le second cycle. Pour accéder à un poste d'enseignant de l'enseignement secondaire technique, il faut soit le diplôme universitaire de technologie (DUT) ou le brevet de technicien supérieur (DUT) pour le premier cycle, soit la licence ou le diplôme d'ingénieur pour le second cycle. Les enseignants du supérieur doivent, eux, être titulaires d'un doctorat.

Passé et présent de la formation des formateurs

Actuellement, la formation des enseignants de l'enseignement de base se fait dans des centres de formation sociale pour le personnel du préscolaire et dans les écoles nationales des enseignants du primaire (ENEP) pour le personnel du primaire; ces dernières, créées à la suite d'une réforme de 1979 avec une école au départ sont au nombre de cinq actuellement : celles de Loumbila, près de Ouagadougou créée en 1985, de Bobo-Dioulasso en 1994, de Fada-N'Gourma en 1997, de Ouahigouya en 1998, et de Gaoua en 2002.

Après la création de l'Université de Ouagadougou en 1974, des initiatives sont prises pour l'introduction de petits modules dans la formation universitaire générale en vue d'un éventuel investissement des acquis dans l'enseignement. C'est en anglais particulièrement que l'initiative a été la plus avancée. Mais de manière plus délibérée, c'est à l'Institut de Mathématiques et de Physique créé en 1975 que sera introduite une filière spécifiquement destinée à la formation des enseignants du secondaire. Il s'agissait d'une tentative de répondre à un problème conjoncturel de déficit très important d'enseignants en mathématiques et en sciences physiques. Les étudiants orientés dans la filière recevaient

alors une allocation financière spéciale destinée à les encourager à s'engager et à rester dans l'enseignement. Mais malheureusement, seuls les étudiants dont les résultats scolaires n'étaient pas suffisants pour qu'ils soient autorisés à s'inscrire au second cycle de l'enseignement supérieur étaient orientés vers la filière.

Il ressort de cette présentation que si la nécessité de la formation était perçue par les différents acteurs de l'éducation, sa mise en œuvre n'était pas vraiment encore à l'ordre du jour.

En 1985, est créé l'Institut des sciences de l'éducation (INSE) au sein de l'Université de Ouagadougou. Sa mission essentielle sera la formation des professeurs de CEG dont les étudiants titulaires du diplôme d'études universitaires générales (DEUG) étaient le vivier.

Après avoir fait le constat du manque chronique d'enseignants, les États généraux de l'éducation de 1994 ont fait des recommandations importantes pour l'évolution de la formation des formateurs :

- la formation de professeurs de CEG à partir du baccalauréat;
- la formation des cadres de l'éducation dans une seule institution;
- la création d'une école normale supérieure.

C'est ainsi qu'en 1996 l'École normale supérieure de Koudougou (ENSK) voit le jour avec pour mission essentielle la formation des personnels d'enseignement et d'encadrement du système éducatif.

La réponse au déficit récurrent des enseignants de sciences a conduit en 2004 à la création de l'Institut des sciences (IDS), établissement rattaché à l'Université de Ouagadougou et qui recrute tous les ans des titulaires du baccalauréat pour les disciplines de mathématiques, de sciences physiques et de sciences de la vie et de la Terre.

Les créations de l'ENSK et de l'IDS répondent donc à une préoccupation essentielle : le renforcement des capacités du personnel d'enseignement et d'encadrement à travers une augmentation sensible des ressources humaines et une amélioration de leur qualité par une formation systématique. Elles sont le fruit d'une réflexion soutenue autour du concept de compétence professionnelle, des critères d'évaluation et de promotion, et des stratégies de formation pour l'acquisition des compétences nouvelles.

Quelques chiffres¹⁹

À la rentrée de l'année scolaire 2003-2004, pour 237 893 élèves dont 34,13 % dans l'enseignement privé, le personnel de l'enseignement secondaire général public était de 3 075 alors que les besoins étaient évalués à 4 225 enseignants, soit un déficit de 1 150 enseignants. Pour la même période au niveau de l'enseignement secondaire technique du public, 657 enseignants avaient la charge de l'encadrement des 4 531 élèves. À ce niveau, les besoins étaient estimés à 700 enseignants, donc un déficit de 43. L'enseignement technique privé compte pour sa part 18 172 élèves.

Sur le plan de la qualification, 44,85 % des enseignants du public comme du privé sont qualifiés, c'est-à-dire titulaires d'un certificat d'aptitude professionnel (CAP), titre de capacité au niveau de l'enseignement.

Pendant la même période, l'enseignement secondaire public comptait 72,31 % de fonctionnaires et 19,20 % de vacataires. En revanche, l'enseignement secondaire privé comptait 22,85 % de permanents pour 68,70 % de vacataires.

En 2002-2003, le personnel d'encadrement comptait 71 inspecteurs d'enseignement et 109 conseillers pédagogiques.

Finalités de la formation

Dans un passé récent, des promotions entières d'enseignants tant du primaire que du secondaire étaient recrutées et envoyées dans l'enseignement sans que leur soit donnée la moindre formation pédagogique. Ils devaient, pour ceux qui en avaient la chance, compter sur leurs pairs pour connaître les rudiments du métier et il est aisé d'imaginer les énormes efforts qu'ils devaient consentir pour parvenir à des résultats minimaux. Si, dans l'enseignement de base, l'option de systématiser la formation a vite été adoptée et surtout mise en œuvre, dans l'enseignement secondaire et jusqu'à présent, la proportion de personnes qui vont à la fonction enseignante sans en avoir les titres de capacité reste importante et l'État lui-même, pour faire face au déficit croissant de personnel enseignant, procède au recrutement de tels profils. Il est important de noter que cela est aussi dû à une conception acquise et durablement installée que la nécessité d'une formation pédagogique ne s'impose pas à une personne dont le niveau académique et la maîtrise de la discipline sont avérés.

¹⁹ Source : DEP/MESSRS.

La tendance à rendre systématique l'apprentissage du métier d'enseignant répond autant à une évolution conceptuelle de la fonction enseignante qu'à la logique du résultat. Comme l'écrit Hugues (2001), « toute réforme est vouée à l'échec si l'élément humain qui est censé la mettre en œuvre n'est pas à la hauteur... ».

Du point de vue pédagogique, l'idée que l'enseignant est avant tout un spécialiste de la discipline a fait long feu tandis que s'affirme la nécessité pour ce dernier de maîtriser la gestion du groupe classe. Du point de vue social, le rapport individuel et personnel que l'enseignant entretient avec les jeunes, leurs parents et ses collègues rend compte de son rôle primordial dans la communauté éducative. En effet, pour les petits, l'enseignant fait partie de la grande famille des adultes et son message prime bien souvent sur celui des parents. Pour l'adolescent en rupture et qui prend ses distances avec sa famille, l'enseignant devient l'un des interlocuteurs privilégiés, et souvent le seul, pour certains sujets touchant à son intimité et à son devenir.

Enfin, le rétrécissement des ressources financières exige un meilleur rendement interne du système éducatif qui passe par une meilleure qualification du personnel enseignant. Les finalités de la formation initiale se situent donc à deux niveaux :

- Rendre l'enseignant capable de planifier les activités d'apprentissage et en faire un professionnel de l'enseignement de la discipline;
- Faire de l'enseignant un agent de développement social.

Stratégies

Au niveau de l'enseignement primaire

Après la politique de formation mise en place au cours de la période coloniale, la nécessité de rendre systématique la formation des enseignants a conduit à la création des cinq écoles nationales des enseignants du primaire, en même temps que la formation continue, dévolue aux conseillers pédagogiques et aux inspecteurs de l'enseignement du premier degré, devient générale pour toutes les circonscriptions d'enseignement ouvertes. Certes, au regard des moyens dont l'État dispose, les effectifs recrutés sont en deçà des besoins de formation initiale et la formation continue souffre du dénuement souvent important des

circonscriptions d'enseignement de base. La stratégie mise en place par les autorités de l'éducation de base pour élargir l'offre de formation initiale a porté sur deux volets :

- L'augmentation des effectifs recrutés par an;
- La réduction du temps de formation dans les ENEP de deux à un an.

L'augmentation des effectifs procède d'un ensemble de processus tant nationaux qu'internationaux dont la conjoncture est favorable à l'atteinte progressive des objectifs de formation.

Au plan national, la politique affirmée de l'État burkinabé d'amélioration des indices de scolarisation a conduit à une participation de l'ensemble de la population à la construction de plusieurs établissements d'enseignement qui, pour beaucoup, ont été remis aux autorités publiques, qu'elles soient communales ou nationales. L'État lui-même a nettement augmenté ses efforts. Le déficit d'enseignants devenait très important et l'État se devait d'augmenter les effectifs au recrutement.

Mieux, simultanément avec un accroissement de la demande de formation à titre privé, les ENEP voyaient leur statut évoluer en établissements publics de l'État à caractère administratif (voir le décret 2001-143/PRES/PM/MEBA du 19 avril 2001 portant approbation du statut des ENEP), ce qui leur donnait des budgets autonomes malgré la forte subvention de l'État, et surtout le droit de recruter eux-mêmes en complément d'effectifs des élèves versant des frais de scolarité substantiels. C'est ainsi que sur 550 élèves-maîtres formés chaque année dans chacune des ENEP, seuls 350 le sont pour le compte de l'État.

Sur le plan international, le processus de Jomtien et, partant, la mise en œuvre de l'Éducation pour tous (EPT) ainsi que l'initiative Pays pauvres très endettés (PPTE) ont été des éléments déclencheurs de la réflexion autour d'une stratégie innovante pour augmenter l'offre de formation. C'est ainsi que la stratégie de réduire la formation de deux à un an a été adoptée, permettant de ce fait d'augmenter le nombre d'enseignants formés dans les ENEP avec les mêmes infrastructures. En plus, les partenaires techniques et financiers ont donné à l'État les ressources nécessaires à la réalisation de ses objectifs, notamment dans le cadre de la mise en œuvre du Programme Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB).

Il faut également tenir compte d'un autre élément : l'évolution même du statut des appelés à la formation. Initialement, les ENEP formaient des élèves fonctionnaires, c'est-à-dire qu'à l'issue de la formation, tous les sortants étaient intégrés dans la fonction publique. Depuis 2003 et en application du décret apportant approbation des statuts des ENEP ci-dessus cité, les admis dans les ENEP ne sont plus des élèves fonctionnaires. L'accès à la fonction enseignante au niveau du public se fait par un concours de recrutement à l'issue de la formation à l'ENEP dont l'accès est soumis à un concours. De ce fait, et puisque l'État n'est pas engagé à recruter tous les formés, une plus grande liberté est possible dans l'augmentation de l'offre de formation. D'une manière générale, à l'exception de l'année 2001-2002, les effectifs cumulés des maîtres formés dans les ENEP présentent une croissance régulière depuis 1996.

Au niveau de l'enseignement secondaire

Les stratégies pour augmenter l'offre de formation des formateurs au niveau du secondaire ont consisté en un plaidoyer auprès du gouvernement pour une augmentation des effectifs au recrutement, la création de l'ENSK et de l'IDS, et la modification du profil des entrants et du plan de formation.

Simultanément avec la création de l'ENSK, un programme exceptionnel de recrutement a été mis en place qui a permis le recrutement régulier de 250 professeurs en moyenne par an, dont 200 formés à l'ENSK. Cet effectif ne prend pas en compte le contingent des élèves-professeurs d'éducation physique et sportive (EPS) formés parallèlement à l'ENSK et à l'Institut national de la Jeunesse et des Sports (INJEPS), et qui compte chaque année plus d'une centaine d'élèves.

Toutefois, malgré l'augmentation de l'offre, peu de candidats postulaient pour les postes ouverts dans l'enseignement des sciences. Une première réponse a été celle de la création de l'INSE. Dans l'optique de résoudre pour de bon ce problème, l'État burkinabé a procédé depuis 2004 à un recrutement d'élèves titulaires d'un baccalauréat scientifique qui, à l'issue d'une formation de deux ans en classe et d'un stage d'un an, seront des professeurs de CEG. C'est ainsi que l'IDS reçoit chaque année 250 élèves, avec une tendance à la parité filles-garçons.

Le plan de formation à l'IDS inclut de facto une réduction du temps de formation puisque les professeurs en sortiront trois ans après le baccalauréat alors que ceux de l'ENSK sont des professeurs de niveau bac plus quatre ans.

Pour résoudre quelque peu le problème des enseignants qui ont été envoyés dans les lycées et les collèges sans formation initiale, la possibilité leur est offerte depuis 2001 de retourner à l'ENSK pour une formation initiale, de promotion dont l'accès se fait aussi par voie de concours.

Réalités de la formation des formateurs

Pertinence de la formation et difficultés rencontrées

La formation des enseignants rencontre diverses difficultés qui sont pour l'essentiel inhérentes aux contraintes financières et matérielles que connaissent tous les établissements d'enseignement et de formation. Malgré le déficit important de formateurs de formateurs que connaissent ces établissements, au titre de l'enseignement de base ou de l'enseignement secondaire, la formation théorique souffre de peu d'insuffisances, car de grands efforts sont déployés pour faire appel à des ressources extérieures à ces institutions. Les insuffisances résident surtout dans la formation pratique consistant en des stages dans les écoles.

Au niveau du primaire, le plan de formation sur deux années comprenait un séjour dans les écoles de stage la deuxième année de formation, la première étant entièrement consacrée à la formation théorique. La formation était alors sanctionnée par un certificat élémentaire d'aptitude professionnelle (CEAP). La réduction du temps de formation à un an ramène le séjour dans les écoles de stage à cinq mois pour cinq mois de formation théorique, durée parfois plus réduite encore du fait des perturbations du calendrier de recrutement et du calendrier scolaire. La formation n'est plus sanctionnée que par un diplôme de fin d'études (DFE).

Au niveau du secondaire, la première année de formation des élèves-professeurs à l'ENS, année de formation théorique, s'achève par les évaluations des connaissances sanctionnées par l'admissibilité à la phase pratique. L'année de stage en milieu réel s'achève par les examens pratiques, l'ensemble du cursus étant sanctionné par un certificat d'aptitude professionnel (CAP).

Le plan de formation à l'ENS n'a pas varié, mais les difficultés sont liées à l'affectation des stagiaires sur toute l'étendue du territoire au cours de cette deuxième année. Cette répartition est due au fait que ces enseignants participent déjà à résorber quelque peu le déficit important d'enseignants que connaît l'enseignement secondaire en prenant d'entrée de jeu la responsabilité des enseignements dans les classes. L'ENS se retrouve dans une situation où, avec le peu de ressources tant humaines que financières dont elle dispose, elle doit assurer le suivi pédagogique de ces stagiaires. Elle ne réussit alors que deux visites par stagiaire et par an dans des conditions à la limite du réalisable. Par ailleurs, des professeurs-tuteurs identifiés par l'ENS avaient été formés pour apporter une contribution pédagogique à la formation des stagiaires. Mais l'expérience a tourné court, car non seulement la répartition des stagiaires ne tenait pas compte de la présence de ces tuteurs, mais ces derniers eux-mêmes étaient affectés sans qu'il soit tenu compte de leur partenariat avec l'ENS dans la formation. Nos stagiaires se retrouvent dans une large mesure livrés à eux-mêmes pour peu qu'il n'y ait pas dans leur établissement un collègue susceptible de leur apporter un appui.

En ce qui concerne l'IDS, la mise en position du processus de stage n'a pas encore commencé. Or les qualités attendues du sortant ne peuvent s'acquérir qu'à travers une formation intégrée et ancrée dans les lieux de la pratique. Les stages sont ainsi d'excellentes occasions d'évaluer le degré d'acquisition et de tester les connaissances des futurs enseignants en milieu réel.

L'apport des technologies de l'information et de la communication

La Conférence mondiale sur l'éducation pour tous de Jomtien (1990) avait fait de l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) en éducation un des grands objectifs mondiaux. Dans son Rapport mondial sur l'éducation (1998), l'UNESCO soutient que :

« Les moyens que commencent à offrir les technologies de l'information pourraient aider à résoudre deux des grands problèmes dont souffrent aujourd'hui les systèmes éducatifs africains, à savoir : le manque d'accès à l'information et aux ressources pédagogiques nécessaires (...), le manque de communication entre les acteurs clés du processus pédagogique (les élèves et leurs parents, les éducateurs, les chercheurs), d'une part, et les autorités de l'éducation (planificateurs, décideurs et responsables de l'élaboration des programmes), d'autre part, qui se traduit souvent par une approche bureaucratique et autoritaire de la dispensation du savoir et un isolement des écoles normales... »

Selon Mike Jensen (2000), c'est le colloque d'Addis-Abeba, en 1995, sur la télématique au service du développement qui a facilité le mouvement d'adoption des TIC en Afrique et a permis une avancée décisive dans le domaine de l'éducation. Cet élan n'a peut-être pas été un feu de paille, mais force est de constater que le chemin est encore long entre les ambitions et les réalités.

Une des insuffisances majeures dans la formation des enseignants, qu'ils soient du primaire ou du secondaire, est le faible niveau de l'intégration des TIC dans les programmes de formation. Au niveau de l'enseignement primaire, en dehors des essais isolés de mise en contact de l'élève avec l'outil informatique, plus fréquent dans les institutions privées que publiques (du fait de contraintes objectives d'effectifs et de limites de ressources), et de quelques initiatives comme celles menées par le Projet pilote intégré en éducation – VIH/SIDA (PPIE-VIH/SIDA)²⁰, il n'y a pas encore une inscription systématique des TIC dans les profils de sortie des élèves comme des enseignants.

Au niveau de l'enseignement secondaire, des projets et des coopérations bilatérales ont permis l'équipement de certains établissements d'enseignement secondaire en matériel informatique. De même, des formations ont été organisées à l'intention des enseignants du secondaire, mais là encore, ce sont des actes fort isolés et la plupart du temps, tributaires du volontarisme ou de l'enthousiasme d'un directeur d'établissement. Au niveau du secondaire, la formation des enseignants et des élèves n'est pas systématique et la grande majorité des établissements d'enseignement ne possèdent pas le minimum d'équipement.

20 Le PPIE-VIH/SIDA est un projet financé par le PNUD qui vise l'utilisation des TIC comme support dans la lutte contre le VIH/SIDA. Il a permis l'écriture de modules de formation à l'intention des encadreurs pédagogiques, des maîtres et des écoliers, l'acquisition de matériel informatique et même la construction de salles d'informatique pour les écoles n'en disposant pas. L'année 2004-2005 a vu la première année de mise en œuvre du projet et les résultats préliminaires sur le plan des acquis en TIC sont fort intéressants.

Au niveau de la formation des formateurs, l'ENS de Koudougou a inscrit depuis deux ans maintenant la formation systématique des futurs enseignants et encadreurs dans les programmes de formation. Mais l'exiguïté des locaux et l'insuffisance de matériel ne permettent pas encore de prendre en compte tous les stagiaires de l'école. La formation des formateurs de l'ENS est bien avancée et plusieurs enseignants utilisent maintenant l'outil informatique de manière systématique dans leurs actes pédagogiques (élaboration des contenus et enseignements en classe). L'IDS en est à sa deuxième année et devrait lui aussi assurer la formation aux TIC dans les disciplines d'évaluation du profil de sortie des enseignants.

L'apport des technologies de l'information et de la communication à la formation des formateurs dans le contexte du Burkina Faso pourrait se situer au moins à trois niveaux :

- Élargir l'offre de la formation à plusieurs enseignants sans qu'il leur soit fait obligation de passer plusieurs années sur le site de l'école de formation, ce qui permet non seulement de mieux gérer la période de stage, mais également de réduire la période d'abandon des classes pour les personnes admises à la formation de niveau supérieur. Cela suppose à la fois un effort financier important pour l'équipement et la formation et une révision des programmes et des méthodes de travail. La mise en œuvre d'une telle stratégie peut être encore plus immédiate dans le cas de la formation continue;
- Briser l'isolement scientifique dans lequel se trouvent et les institutions et les chercheurs et praticiens de nos écoles de formation de formateurs, mais aussi les mettre au contact du corps social pour lequel, après tout, ils travaillent;
- Promouvoir une recherche ancrée dans les besoins et les perspectives du pays, mais dont les ressources scientifiques sont au même niveau que celles de la communauté internationale, ce qui permet de quitter les sentiers battus pour de véritables innovations porteuses.

Conclusion

L'évolution conceptuelle de la fonction enseignante en relation avec les compétences que la formation devrait permettre d'acquérir affirme le rôle central de l'enseignant dans le système éducatif. Cette évolution permet la mise en place progressive d'une formation systématique des enseignants.

Les attentes sont encore importantes en ce qui concerne la formation des formateurs pour l'ensemble du système éducatif burkinabé. Le défi à relever par les établissements de formation est d'aller vers la formation à l'enseignement dans une optique de professionnalisation. La mobilisation de l'ensemble des compétences spécifiques nécessaires à la fonction enseignante fait que personne ne devrait avoir le droit d'enseigner sans avoir reçu une formation spécifique. De même, l'acquisition de ces compétences permet la création d'un corps social se reconnaissant à travers des qualités requises pour l'exercice de la fonction enseignante.

L'ENS de Koudougou voudrait enfin travailler au développement d'une éthique de responsabilité. L'enseignant est un agent de développement social et la revendication d'une identité sociale particulière avec ses prérogatives intègre le devoir de rendre compte non pas seulement à l'employeur, mais aussi aux autres partenaires et notamment aux parents d'élèves. L'enseignant doit être conscient de l'importance de sa contribution à la construction de la nation.

Références

- Actes des États généraux de l'éducation* (1994). Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique.
- Annuaire statistique du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation* (2004).
- Annuaire statistique du Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique* (2004).
- Hugues, P. (2001). La réforme de l'enseignement secondaire, les enjeux pour la région d'Asie et Pacifique. *Perspectives*, XXXI(1).
- Jensen, M. (2000). *Technologies de l'information et de la communication à travers le monde : l'Afrique subsaharienne*. Rapport mondial sur la communication et l'information 1999-2000. Paris : Éditions UNESCO.
- UNESCO (1998). *Les enseignants et l'enseignement dans un monde en mutation*. Rapport mondial sur l'éducation. Paris : Éditions UNESCO.

Le système d'éducation de base burkinabé et ses entraves

Mathias **KYELEM**

Missa **BARRO**

Enseignants à l'ENSK, École normale supérieure (Burkina Faso)

mkyelem@yahoo.fr

Résumé

L'éducation scolaire du Burkina Faso souffre de plusieurs maux, notamment sur le plan de la gestion des acteurs du terrain: les enseignants. S'il y a une répartition inégalitaire des biens de l'État en vue de l'atteinte des objectifs de l'EPT, il y a surtout une grande difficulté à gérer les ressources humaines disponibles. En effet, il y a jusqu'à trois ou quatre départements ministériels qui, de manière plus ou moins concertée, s'occupent de l'éducation et de la gestion de ses acteurs. Mais les problèmes les plus récurrents sont ceux liés à la répartition géographique, à la durée d'occupation du poste et à la représentation que les enseignants se font d'eux-mêmes et de leur propre rôle qui les pousse à quitter plus facilement leur métier. Ainsi, certains, nouvellement recrutés et affectés, sont-ils mutés dans les zones de leur choix où le besoin en enseignants est quasi inexistant, tandis que d'autres sont maintenus dans des postes jusqu'à perdre leur motivation à enseigner. C'est alors que le système perd toute efficacité du fait des entraves liées à la gestion de ses acteurs.

Le système d'éducation de base burkinabé et ses entraves

Mathias KYELEM
Missa BARRO

Introduction

Les problèmes d'éducation scolaire sont complexes. Entre les régions, les provinces et les différentes zones, citadines et rurales, il y a des disparités monstrueuses. D'une certaine façon, il y a jusqu'à trois départements ministériels qui, de manière plus ou moins concertée, tentent de mener la politique du développement de l'éducation au Burkina Faso : le Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA), le Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique (MESSRS) et le Ministère Délégué à l'Alphabétisation Non Formelle (MDNF).

Mais la réalité de l'éducation de base, celle qui nous préoccupe au plus haut point, est gérée par le MEBA qui se donne un mal immense. Ceci étant dit, quelle est ou quelles sont les réalités du terrain dans les 13 régions ? Et les difficultés de gestion de ces enseignants du premier degré ne sont-elles liées qu'aux déficits qu'accusent les recrutements ? Quelles sont les autres lacunes de ce système qui souffre tant ?

Après avoir posé quelques pistes de difficultés clairement prélevées sur le terrain, nous dégagerons, au besoin, des éléments d'une analyse (commentée) et nous esquisserons des perspectives ou pistes de solutions possibles.

Difficultés et entraves

Le Burkina Faso est un pays pauvre et très endetté (PPTE). Aussi a-t-il bénéficié de mesures d'allègement ou de soulagement qui visent à ne pas l'étouffer économiquement. Ces efforts de la communauté internationale sont de nature à réaliser les projets et programmes élaborés en vue de l'EPT (Éducation pour tous). Pour autant, les problèmes demeurent. Pourquoi ? Eh bien, pour plusieurs raisons :

- Les agents affectés ou mutés à certains postes refusent de les occuper;
- Les agents en poste dans les zones rurales font tout pour écourter leur séjour dans ces zones inhospitalières;
- Les agents en poste dans les zones démunies font des pieds et des mains pour écourter un séjour qui aurait dû durer au moins trois à six ans minimum;
- Les interventions intempestives;
- Les mariages blancs;
- Les problèmes de santé souvent évoqués avec la complicité de certains agents de la santé, etc.

Tous ces motifs rendent les mutations et affectations impossibles ou infécondes sinon improductives. Pourquoi ?

Des difficultés liées à l'indigence de la zone de mutation

La politique du MEBA est naturellement liée aux ressources humaines dont elle peut faire usage. La carte scolaire constitue une donnée de référence de premier plan. C'est alors que l'utilisation des agents sur l'échiquier scolaire apparaît comme la clé de voûte de tout le système en place.

Quels sont les choix pour que le système se positionne comme efficient et autorise des victoires d'étapes ?

Si un agent ne rejoint pas son lieu de mutation pour une raison ou une autre, si un agent refuse une affectation répondant aux besoins d'efficacité du système, que faire ? Il y a fort à craindre que l'échec soit ou apparaisse comme tout programmé.

En effet, la gestion du système, par le biais des mutations-affectations, est rendue difficile, voire impossible s'il n'y a pas de souplesse et d'acceptation des éléments mutés ou affectés.

La véritable entrave au développement du système scolaire burkinabé repose sur la gestion des affectations. Les zones rurales indigentes, hostiles ou austères sont désertées ou repoussées. Or, bien souvent, le recrutement des enseignants est fait en vue de pourvoir les zones rurales. En cas de refus, « le plan et la politique des autorités sont mis à mal ».

De la distribution géographique des enseignants

À partir de l'échantillon d'enseignants et personnels de l'éducation interrogés, nous avons obtenu les résultats qui suivent. Pour ce qui est du questionnaire enseignant, il y a lieu de se pencher sur le milieu géographique de l'école et le temps passé aux postes d'affectation (voir les tableaux 1 et 2).

Tableau 1. Milieu géographique de l'école dont sont issus les enseignants de l'échantillon

Zone	Fréquence
Plutôt urbain	445
Semi-urbain	236
Plutôt rural	421
Non-réponse	30
Total échantillon	1 132

Source : Questionnaires

Les milieux géographiques déterminent la demande et les besoins d'éducation scolaire. L'enquête menée a concerné 445 enseignants issus d'écoles situées en milieu urbain, 236 enseignants du milieu semi-urbain et 421 enseignants issus d'écoles situées en milieu rural qui ont effectivement répondu à nos questions. Ce qui nous fait un nombre de 1 102 répondants sur un total de 1 132; il est possible que certains n'aient pas réussi à déterminer s'ils sont en milieu rural ou semi-urbain ou s'ils sont en milieu urbain ou semi-rural. Il faut dire que, sur ce plan, chacun y va de son jugement, puisque la catégorisation officielle ne prévoit que deux groupes, ce qui ne nous permet pas non plus de parler de la représentativité de notre échantillon qui montre que le milieu urbain et le milieu rural sont représentés à hauteur similaire, soit respectivement 39,31 % et 37,18 %.

Des subterfuges

S'il y a des zones géographiques que les enseignants évitent autant que faire se peut, les maîtres dans cet art de l'évitement des lieux ou postes indésirables demeurent les femmes enseignantes. Certaines d'entre elles n'hésitent pas à contracter des « mariages blancs » afin de rester en ville. Nous avons d'ailleurs pu constater dans les statistiques nationales que les enseignantes sont en nombre plus réduit dans les zones rurales.

La répartition géographique sera insatisfaisante et demeurera toujours un problème tant que certains pourront utiliser leurs relations pour éviter de rejoindre les zones rurales ou de s'y maintenir.

Des affectations et des mutations

Conditions et modalités officielles

Le 4 mai 2004, trois lettres circulaires donnaient des informations sur les mouvements du personnel enseignant. Outre ces lettres circulaires, il y a l'arrêté n° 2004/027/MEBA/SG/DGEB du 19 mai 2004 portant sur l'organisation du mouvement annuel du personnel enseignant.

Ces lettres et l'arrêté précisent les conditions de mutation ainsi que la procédure : aux niveaux national, régional, provincial et local. Ils précisent également le temps minimal à passer en milieu rural, notamment au premier poste d'affectation à l'issue de la formation à l'ENEP. Ce temps minimal est de trois ans. Mais que constate-t-on sur le terrain ?

De la situation sur le terrain

On observe dans le tableau qui suit que la tendance est au temps le plus court passé dans la même localité, et cela, quel que soit le poste dont il s'agit (1^{er}, 2^e ou autre). Cela dénote une certaine instabilité du corps enseignant, certainement toujours à la recherche de meilleures conditions de vie et de travail.

Tableau 2. Temps passé aux postes par les enseignants

	1 à 2 ans	3 à 4 ans	5 à 6 ans	7 ans et plus
Premier poste	562	332	132	79
Deuxième poste	407	285	109	96
Troisième poste	290	174	72	77
Quatrième poste	172	96	33	37
Cinquième poste	97	49	19	19
Sixième poste	49	25	8	6
Septième poste	22	15	10	4
Huitième poste	15	11	4	0

Source : Questionnaires

Ce tableau montre également que plus de la moitié (562) des répondants ne sont restés effectivement au premier poste, qu'on sait généralement en milieu rural, que brièvement (1 à 2 ans). Cela a pour conséquence une certaine instabilité dans ces zones.

On comprend alors pourquoi les demandes ou besoins de certaines zones ne sont jamais totalement couverts et demeurent le « casse-tête » du MEBA.

Les problèmes de distribution géographique sont liés à ceux des affectations et mutations.

Pour poursuivre notre analyse, notons ci-après les problèmes signalés au sujet des affectations, mais qui rejoignent la question de la distribution géographique.

Les tricheries et marchandages amènent les zones où les besoins sont les plus criants à demeurer dans l'insatisfaction puisque ceux qui y sont affectés ne resteront que peu de temps (1 à 2 ans). Et qui plus est, ils pourraient tout faire pour éviter d'y aller. C'est ainsi que la durée d'occupation des postes d'affectation varie de 1 à 2 ans. Elle peut aller jusqu'à 7 ans et plus pour quelques rares enseignants.

Dans certains cas, parmi les rares enseignants en poste, une minorité va abandonner ce poste (74 abandons ont été signalés par les syndicats SNEAB en 2004). Le responsable de ce syndicat a précisé que 350 classes étaient signalées vacantes, c'est-à-dire sans enseignants (surtout dans la région du Sahel) pendant que 1 000 maîtres du primaire souhaitaient rejoindre Ouagadougou, la capitale. Dans ce même temps, 166 enseignants d'autres zones ont réussi à obtenir leur mutation dans la capitale ou sa périphérie.

Dans la gestion des enseignants, les affectations et les mutations jouent un rôle prééminent. Les affectations à l'issue du recrutement obéissent à certaines règles et les possibilités de mutation sont également codifiées.

Entre mutation imposée et mutation sollicitée, quelle est l'option la plus fréquente sur le terrain ?

Les données du questionnaire peuvent nous aider à y répondre.

Il faut adjoindre aux problèmes soulevés ceux **des mutations sollicitées ou imposées**.

Tableau 3. Mutations imposées ou sollicitées

	Sollicitées	Imposées
Mutation du premier poste	346	754
Mutation du deuxième poste	579	320
Mutation du troisième poste	394	220
Mutation du quatrième poste	209	131
Mutation du cinquième poste	120	68
Mutation du sixième poste	45	46
Mutation du septième poste	29	23
Mutation du huitième poste	27	11

Source : Questionnaires

Proportionnellement, le premier poste est celui qui est le plus souvent imposé. Comme on nous l'a signifié, l'enseignant a l'obligation de passer au moins six ans de service en milieu rural, dont au moins les trois premiers dans le même village avant d'espérer une zone urbaine. Pour les postes suivants, l'option de sollicitation se fait plus importante.

Pour les affectations faisant suite au recrutement, il est possible qu'il faille forcer davantage pour que la clause de service en milieu rural soit respectée et cela peut créer de la frustration. En effet, on impose un lieu à 754 enseignants. Il y a donc peu de chance qu'ils soient enthousiastes dans l'exercice de leur fonction parce que cette situation imposée rend la tâche peu attrayante pour les acteurs qu'ils sont. Après le premier poste de mutation imposée, le nombre de sujets va en diminuant et le poids de la contrainte diminue avec un effectif moins important au huitième poste. Cela aussi explique les abandons de postes (41 %). Mécontents de cette situation, certains déposent et poursuivent leurs dossiers avec pour corollaire des suspensions de salaires comme sanction pour cause d'abandon de poste, selon les responsables du SYNATEB.

Les réponses à la question relative à la localisation des différents postes telles qu'elles ont été apportées par les enseignants interrogés par questionnaire nous renseignent aussi sur la question.

Tableau 4. Localisation des postes d'affectation

	Rural	Semi-rural	Urbain
Localisation du premier poste	873	167	72
Localisation du deuxième poste	524	228	159
Localisation du troisième poste	300	126	200
Localisation du quatrième poste	184	58	108
Localisation du cinquième poste	82	42	69
Localisation du sixième poste	45	18	34
Localisation du septième poste	25	13	21
Localisation du huitième poste	10	7	26

Source : Questionnaires

Ceux qui se destinent à l'enseignement de base doivent en principe passer un minimum de trois ans en milieu rural avant de demander une mutation pour un autre poste, toujours en milieu rural. Cela veut dire que, sauf cas de force majeure, aucun enseignant ne devrait espérer rester moins de six ans en milieu rural. Malheureusement, le système d'affectations/mutations (les mouvements) est rendu complexe à cause des multiples recours aux relations personnelles.

Ainsi, les responsables régionaux sont-ils confrontés au refus de certains enseignants de servir dans certaines zones « rébarbatives » (pas d'eau, pas de logement, éloignement de la ville, inaccessibles, pas de marché, présence de brigands), surtout au désir des femmes d'être en milieu urbain pour diverses raisons. « Il y a des enseignants qui négocient directement avec le niveau central et se font affecter à notre insu. Parfois on a des difficultés à maîtriser ces enseignants qui sont protégés par les fils du pays bien placés à Ouagadougou ». Ils sont surtout confrontés à l'insuffisance des enseignants.

En somme, le système d'affectations en vigueur est jugé acceptable par les responsables centraux, mais la mise en œuvre est confrontée à des problèmes, comme on vient de le voir. En effet, le choix de l'enseignant est accepté tant que cela est possible, mais peut-on faire autrement que d'imposer en cas de nécessité de service des postes à certains enseignants ?

Il existe, sans nul doute, des solutions ou des propositions de remédiation.

Conclusion : faiblesses, forces et solutions

Faiblesses

Somme toute, cette gestion rencontre d'énormes difficultés liées, entre autres, à la mauvaise répartition géographique des enseignants. Cette situation est non seulement imputable aux interventions (relations personnelles et corruption) des affectations/mutations imposées ou abusives, mais aussi à la discrimination positive en faveur des femmes et aux conditions de vie difficiles en milieu rural (manque d'eau potable, d'électricité, de distractions, etc.).

Outre ces problèmes, des lacunes persistent et entravent l'efficacité du système, rendant moins performante la gestion des carrières des enseignants. Il s'agit notamment des affectations et paiement de salaires tardifs pour les débutants.

Il y a néanmoins des aspects positifs :

Forces

La gestion des enseignants est certes délicate et complexe, cependant elle comporte des éléments qui lui permettent de s'effectuer correctement. En effet, les affectations/mutations disposent de textes officiels et de principes réglementaires. Ceci constitue un atout qui permet d'agir sans trop de tâtonnements. Ainsi, quelques solutions ont-elles été proposées.

Quelques solutions préconisées

- Octroi de faveurs ou « indemnités de zone » pour tous ceux qui exercent en milieu rural, et particulièrement ceux qui sont dans les zones très excentrées, et dans des conditions de travail particulièrement difficiles, éprouvantes ou risquées;
- Construction de logements décents pour les enseignants partout où des écoles sont implantées. En effet, faute de bénéficier d'un salaire qui suscite la convoitise, il est bon de pouvoir bénéficier d'un logement relativement confortable et d'un moyen de déplacement qui offrent un confort enviable;
- Mise à disposition dans chaque département ou Circonscription d'Éducation de Base (CEB) d'une source d'énergie (groupe électrogène) permettant aux enseignants, soit d'y préparer leurs cours, soit d'y trouver un lieu de distraction grâce à un accès à un téléviseur, à un CD vidéo ou même à Internet, puisque les villes attirent irrésistiblement les jeunes enseignants à cause de cela;
- Réajustement des salaires pour éviter de livrer les enseignants aux pires des conditions qui les obligent à être perpétuellement endettés envers les paysans. Le prestige du métier en prend un coup.

Tout ceci pourrait contribuer à attirer ou maintenir les femmes aussi en milieu rural. Des études antérieures ont en effet montré l'impact positif de la présence d'enseignantes en milieu rural sur l'intérêt des parents de ce milieu à scolariser leurs filles (Zebango, Tapsoba, Lallogo et Kabore, 2001).

Assurément, si la gestion des enseignants du primaire est largement tributaire des problèmes de distribution géographique à travers le pays, il y a également la pratique et la politique des affectations et mutations.

Ainsi, d'autres solutions préconisées prennent-elles en compte un certain confort pour les jeunes :

- Il faut créer des possibilités d'accès à certains crédits ou mutuelles;
- Il y a également des solutions similaires à celles des distributions géographiques, avec toutefois comme différence que le salaire n'est pas directement en cause. Il s'agit pour l'enseignant de disposer d'un logement décent ou d'un véhicule assez confortable qui pourraient être perçus comme des éléments de motivation sûre;
- Il faut, bien entendu, éviter les affectations abusives, les affectations/mutations sanctions. À l'instar du poids non négligeable des affectations et mutations sur la gestion des enseignants, il y a également tout ce qui concerne les titularisations, les avancements, les certifications, les changements de corps, en somme, la gestion des carrières, mais que nous avons omis de développer, à dessein, dans ce travail.

Bref, la gestion du système d'éducation de base burkinabé connaît certes des problèmes, mais qui peuvent être atténués grâce à une meilleure prise en compte des conditions minimales de confort pour l'implantation d'une école.

Références

- CONFEMEN (2003). *Le programme de formation initiale des maîtres de Guinée et la double vacation.*
- DAAF-ENEP (2004). *Budgets.*
- Diasso, T. (2002). *Influence de l'éducation préscolaire sur la réussite de l'enfant à l'école primaire : cas de la commune de Koudougou.* Mémoire IEPD, ENSK.
- Ilboudo, P. T. (2003). *Pertinence de l'éducation. Adaptation des curricula et utilisation des langues africaines : le cas de l'éducation bilingue au Burkina Faso.* ADEA/OSEO. Juillet.
- MEBA-OSEO (2004). *Statistiques scolaires 2003-2004 des EB.*
- Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (2004). *Annuaire statistiques. Statistiques de l'éducation de base 2002-2003.* Ouagadougou.
- Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA)/SG/DFP (2001). *Programme de formation continue des personnels du MEBA.* Ouagadougou.
- Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA)/SG/DGEB/DDEB (2003). *Stratégie de formation continue des enseignants.* Ouagadougou.

- Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA)/SG/DGEB/DDEB (2003). *Budget de la formation continue des enseignants du MEBA*. Ouagadougou.
- Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA)/SG (2004). *Plan d'action consolidé 2004 du MEBA*.
- Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (2000). *Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB) 2001-2010*.
- Ministère de la Fonction Publique et de la Réforme de l'État (2004). *Étude relative à une gestion de proximité des agents de la Fonction publique : le cas des enseignants du MEBA*. Rapport provisoire, réalisé par Mamadou Toe et Youssouf Ouattara. Mars.
- Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique (MESSRS) (2004). *Annuaire statistiques*.
- Ministère des Finances et du Budget (2000). *Barème de solde au 1^{er} janvier 1999*.
- Mission conjointe de suivi du PDDEB (2004). *Rapport de la Mission conjointe*. Ouagadougou, du 16 au 23 mars 2004. Avril.
- Nacoulma, M. (2003). *Scolarisation précoce et cursus scolaire des élèves en milieu urbain : cas de la ville de Ouagadougou*. Mémoire IEPD, ENSK.
- Zebango, M., Tapsoba, J., Lallogo, E. et Kabore, L. (2001). La situation des enseignants au Burkina Faso. Les facteurs de résistance dans les affectations et mutations en milieu rural. Dans G. Solaux, B. Suchaut, P. Dogoh-Bibi, M. Zebango et A. Conde (coordonné par). *Pour une expertise en management des personnels enseignants*.

La formation des enseignants et le développement durable en Afrique : d'une situation locale à une préoccupation globale

Pierre FONKOUA
Université de Yaoundé I
pfonkoua2001@yahoo.fr

Résumé

Dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne, le contexte éducatif à l'exemple de celui du Cameroun est, en général, caractérisé par la carence en infrastructures scolaires, la pauvreté, la démotivation, la pénurie et la sous-qualification accrue de près de 50 % d'enseignants. Ce texte est une réflexion sur deux axes qui semblent importants pour l'amélioration de l'encadrement pédagogique en Afrique. Le premier axe fait état des situations d'enseignement et d'apprentissage peu reluisantes, signaux de l'urgence d'une formation des formateurs dans les écoles normales, en quantité et en qualité. Le second axe aborde un ensemble de principes qui serviraient de bases théoriques à l'élaboration des méthodes et programmes adaptés à la formation des enseignants en Afrique. Il s'agit des principes d'intégration, de partenariat entre les institutions et de l'harmonisation des valeurs communes.

La formation des enseignants et le développement durable en Afrique : d'une situation locale à une préoccupation globale

Pierre FONKOUA, Ph. D.

Contexte

La stabilité sociopolitique et le niveau fort élevé des engagements politiques du Cameroun en faveur de l'éducation pour tous militent pour des actions dont les résultats sont conditionnés par la qualité des enseignants qui y sont engagés. En effet, ces actions telles que l'élaboration de la Déclaration de politique générale d'éducation de base pour tous (1991), la ratification de la Convention relative aux Droits de l'enfant, en janvier 1993, la tenue des États généraux de l'éducation en 1995, le vote et la promulgation de la Constitution en 1996, le vote et la promulgation de la Loi de l'orientation de l'éducation au Cameroun (1998) et l'élaboration de la stratégie du secteur de l'éducation en 2001 devraient se pérenniser et connaître un développement durable grâce à une politique de formation des enseignants adéquate à tous les niveaux du système éducatif.

Ayant connu une grande crise économique, le Cameroun n'a pas pu redresser sa situation socioéconomique, ce qui s'est traduit par une chute de consommation par habitant de 40 % de 1985-1986 à 1992-1993, l'augmentation de la dette extérieure, qui passe de moins du 1/3 du PIB en 1984-1985 à plus de 3/4 du PIB en 1992-1993, la diminution du taux d'investissement, qui passe dans la même période de 27 % à moins de 13 % du PIB, et le paiement du service de la dette, qui prend à lui seul près de 57 % du budget de l'État en 1999. Une telle situation a poussé l'État à opérer des baisses de salaires dans la Fonction Publique en 1993, à procéder à la liquidation de certaines entreprises de l'État et à la déflation des personnels de l'État, à arrêter les constructions et l'achat d'équipements scolaires, à fermer les Écoles normales d'instituteurs et à arrêter le recrutement des enseignants au niveau primaire. Nous comprenons alors que les difficultés financières de l'État camerounais ne lui ont pas permis de soutenir l'offre des services de santé et d'éducation. Malgré cette situation assez sombre, les effectifs des enseignants ont tant bien que mal résisté à la crise, mais la demande en enseignants formés reste très élevée.

Bien que le ratio élèves/maître soit passé de 52/1 à 58/1 entre 1993 et 1995, on rencontre dans les grandes villes des effectifs très élevés dans certaines classes. À titre d'illustration, on relève jusqu'en 1999-2000 dans l'arrondissement de Douala V un ratio élèves/maître de 117/1 au primaire et de 95/1 dans plusieurs arrondissements de Yaoundé.

Comme conséquence, on note dans le rapport des États généraux de l'éducation (1995) que, pour 1 000 élèves qui entrent en 1^{re} année du primaire, 522 atteignent la 6^e année, 190 entrent au secondaire, 145 arrivent à la fin du 1^{er} cycle du secondaire, 90 entrent au 2^e cycle, 52 atteignent la fin du 2^e cycle, 23 obtiennent le baccalauréat et 11 seulement entrent à l'université, dans l'enseignement francophone.

Dans le document *Stratégie du secteur de l'éducation* (Gouvernement du Cameroun, 2000), on note que 50 % des enseignants au Cameroun sont sous-qualifiés. Cet ouvrage souligne également une grande faiblesse dans le système de supervision pédagogique du fait d'une absence de formation d'un personnel de supervision et d'une faible mobilité de celui-ci par manque de moyens logistiques. De plus, selon ce document, les enseignants du Cameroun sont démotivés pour les raisons suivantes :

- Des classes à effectifs pléthoriques de plus de 100 élèves et à double flux dans les grandes agglomérations, et l'existence de nombreuses classes multi-grades dans les zones rurales;
- 75 % des salles de classes en mauvais état et sans l'équipement minimum nécessaire;
- Absence de commodités élémentaires comme l'eau courante, l'électricité, des latrines, des ateliers et des laboratoires;
- Absence d'un statut attrayant et valorisant;
- Structures d'appui inopérantes (IPAR, CNE);
- Conditions de santé médiocres au niveau scolaire.

Une telle démotivation a provoqué une baisse énorme dans les effectifs des enseignants, surtout au primaire avec le gel des recrutements dans la fonction publique, la suspension de certaines formations à l'ENS, le départ massif à la retraite des enseignants et la migration des enseignants vers d'autres administrations plus attrayantes.

Face à ce constat qui n'est pas très reluisant, le gouvernement camerounais, dans le cadre de l'initiative PPTE, a mis sur pied un plan de remédiation en prenant en considération le maximum d'éléments de défaillance. Une politique de recrutement des enseignants a été mise en œuvre à tous les niveaux. En ce qui concerne les enseignants de l'éducation de base, il a été prévu que 3 000 nouveaux instituteurs seront recrutés chaque année pendant trois ans parmi les sortants des Écoles normales d'instituteurs. Un plan de formation continue fondé sur un référentiel pertinent devra être établi. Quant aux enseignants du secondaire, les ENS devront les former en fonction des postes budgétaires disponibles pour les affectations.

Afin d'assainir la situation dans le système éducatif dans son ensemble, une amélioration de l'encadrement pédagogique a été envisagée sur les points suivants :

- La restructuration de la chaîne de supervision pédagogique;
- La systématisation de la formation continue des enseignants et de leurs encadreurs (séminaires, journées pédagogiques, stages de spécialisation, voyages d'études);
- La mise sur pied de critères de désignation des responsables pédagogiques;
- Le renforcement de l'encadrement et du contrôle pédagogique;
- Le renforcement des dotations budgétaires;
- La mise sur pied d'un statut des personnels enseignants avec un plan de carrière et des incitations pour ceux travaillant dans les zones d'accès difficiles.

Urgence d'une formation des enseignants en quantité et en qualité

De façon générale, le système de formation des enseignants au Cameroun, comme dans les autres secteurs de formation, n'est pas conçu de manière à s'articuler autour des compétences professionnelles spécifiquement déclarées. Le système de formation des enseignants n'a pas connu une articulation qui intègre la formation initiale, la formation à distance ou la formation continue de façon à procurer, tout au long de la vie professionnelle, des moments de recyclage structurés et planifiés. L'élaboration et la mise en œuvre des objectifs de formation n'ont pas été orientées vers les compétences nécessaires à

l'exercice de la fonction enseignante qui sont les compétences disciplinaires, didactiques et psychopédagogiques, fondamentales en sciences de l'éducation, ainsi que les compétences écologiques et professionnelles.

Il se confirme que la formation des enseignants au Cameroun est longtemps restée théorique et extravertie, avec des modèles et des référents extérieurs à la situation africaine. Les théories pédagogiques et psychologiques enseignées ainsi que les documents de formation ont été importés des pays européens depuis l'échec d'initiatives comme l'IPAR (Institut de pédagogie appliquée à vocation rurale) et le CNE (Centre national de l'éducation) qui avaient pour mission de conduire des innovations dans la recherche, la documentation et la formation des formateurs au niveau de l'éducation de base et des enseignements secondaires camerounais.

Depuis les années 2000, le Cameroun, considéré comme faisant partie des pays pauvres et très endettés, investit de façon significative dans certains secteurs de son économie dont l'éducation. Nous partons de l'hypothèse selon laquelle le succès du développement socioéconomique du pays est fonction de la qualité de la formation de ses cadres de formation. C'est un défi que le Cameroun, comme les autres pays subsahariens, doit relever. Plusieurs études menées par les étudiants de l'École normale supérieure de Yaoundé sur la formation initiale des enseignants portent à la fois sur le niveau de compréhension de concepts tels que « apprendre », « enseigner », « évaluer », « objectifs pédagogiques », « animation et conduite de la classe », « contenus de cours » et « fiche pédagogique », mais également sur les attitudes professionnelles dans la relation pédagogique. Par ailleurs, la qualité des formateurs de formateurs s'améliore de jour en jour et favorise une certaine réappropriation des paramètres de la fonction enseignante en adéquation avec les besoins réels dans le contexte camerounais. Ceci se fait jour dans les politiques et stratégies de formation des formateurs au Cameroun.

La formation des enseignants dans les Écoles normales d'instituteurs est de plus en plus cohérente, c'est-à-dire basée sur les méthodes pédagogiques spécifiques appliquées à une discipline spécifique, les pédagogies par objectifs et les pédagogies par projets qui orientent et guident la formation vers le champ de l'éducation-développement. Les pédagogies différenciées et la pédagogie de l'intégration, qui respectent les caractéristiques individuelles et les compétences de chaque apprenant, sont déjà enseignées dans les structures de formation des

enseignants. Le contenu de la formation professionnelle à l'École normale supérieure a été renforcé en quantité et en qualité.

Avec l'encouragement des ministères chargés de l'éducation au Cameroun, la nouvelle approche pédagogique basée sur la pensée inférentielle de l'apprenant et sur les principes de la pédagogie de découvertes et de projets prend sa place petit à petit dans la formation et les pratiques pédagogiques. Cette approche pédagogique prépare les élèves-enseignants à la culture de la recherche et à une initiation à la construction des savoirs nouveaux à partir des savoirs indigènes et intégrés.

La formation des enseignants d'aujourd'hui devrait alors prendre en compte des questions telles que :

- Comment identifier et planifier les besoins globaux et spécifiques de formation des enseignants en Afrique ?
- Comment préparer et donner un enseignement en tenant compte de la réalité locale, nationale, régionale et internationale ?
- Comment enseigner dans une matière où il n'existe pas de manuels ni de matériel didactique appropriés ?
- Comment former les jeunes dans ce monde de plus en plus complexe ?
- Comment intégrer dans la formation des enseignants les apports des nouvelles technologies de l'information et de la communication ?
- Comment transmettre les valeurs à travers un enseignement ?
- Comment conduire la classe avec maîtrise dans le respect de la différence individuelle, de l'inclusion, pour une éducation et un développement durables ?
- Comment construire et enseigner les nouveaux savoirs (éducation à l'environnement, à la santé, à la qualité, à la paix) ?
- Comment planifier et conduire une formation à l'heure de la diversité socioculturelle et de la multiréférentialité des situations ?
- Comment concilier les exigences des programmes (vastes) et les problèmes de l'organisation liés à l'utilisation du matériel dans les travaux pratiques ?
- Comment ancrer l'enseignement dans les cultures locales ?
- Comment intégrer la formation des enseignants spécialisés pour les enfants à besoins spéciaux dans la politique de l'éducation pour tous ?

- Comment construire les questions d'examens de façon à mesurer le degré de maîtrise des objectifs d'un enseignement annoncé ?

Fondements théoriques des programmes de formation des enseignants en Afrique

Du principe d'intégration

Culturellement, l'Afrique est en marche vers la mondialisation. Dans cet élan, la formation de formateurs devant être des guides dans cette grande marche est une nécessité incontournable. Un des principes fondamentaux dans la mise en place de la formation des enseignants doit être le principe d'intégration. L'approche intégrative dans la formation des formateurs prendra essence, en amont, dans le fonctionnement en réseau des institutions de formation des formateurs et, en aval, dans les activités intégratrices des acquis dans l'enseignement. Car nul n'a plus le droit d'évoluer seul et de parcelliser le savoir, au risque de disparaître de ce monde où les modèles culturels sont de plus en plus imbriqués.

La formation des enseignants doit tenir compte du profil de sortie des apprenants. La question fondamentale à laquelle on doit apporter en permanence des éléments de réponse doit être : « Quel type d'hommes voudrions-nous former et pour quel type de société ? » Car sur le plan socioéconomique, nous assistons à une montée du chômage des jeunes dans les pays en développement et surtout en Afrique subsaharienne. Ce malaise provient :

- de l'inadéquation des programmes de formation par rapport à la réalité des espaces du marché du travail;
- d'une évolution particulièrement rapide des connaissances scientifiques, techniques et technologiques en décalage avec le milieu dominé par le phénomène d'alphabétisation;
- d'un développement des économies nationales tournées vers l'extérieur;
- d'un mécanisme de contrôle et de régulation inefficace du tandem « formation-emploi »;
- d'une non prise en compte des exigences de compétences transversales et actualisées qu'impose la mondialisation;

- d'une absence de rigueur et d'objectivité dans les politiques de recherche en éducation et d'élaboration de programmes.

Du principe de partenariat entre les institutions de formation des enseignants en Afrique

Plusieurs raisons militent pour un développement immédiat d'un partenariat entre les institutions de formation des enseignants en Afrique subsaharienne. La raison majeure est que ces institutions possèdent une histoire commune de colonisation, d'appartenance à un espace anthropologique ayant des caractéristiques communes sur les plans idéologique, politique, culturel et économique. Mais surtout, elles peuvent harmoniser les axes de réflexion pour un modèle de société africaine ouverte, mais troquant avec les autres grands ensembles ses valeurs reconnues, longtemps exploitées et travesties par les autres peuples.

Les pays de la sous-région appartiennent en majorité à des organisations dont les finalités poursuivies sont communes en matière d'éducation. Ainsi, les objectifs et les intérêts poursuivis par ces organismes ont une influence directe sur les mécanismes d'élaboration des politiques éducatives des pays. Nous pensons aux organismes des Nations Unies chargés de l'éducation (UNESCO, UNICEF, etc.), aux bailleurs de fonds comme la Banque Mondiale, la Banque africaine de développement ou la Banque islamique de développement, à des organisations multilatérales s'occupant des problèmes d'éducation et de formation comme le CONFEMEN, la CONFESJES, le ROCARE, les organisations de la Francophonie et du Commonwealth, et bientôt les structures du NEPAD ou de l'UA.

Idéologiquement, chacun est convaincu que l'éducation est à la base de tout développement. Il est donc inadmissible que l'Afrique continue à contribuer au développement des profils d'Africains « **assimilés** », qui adoptent des cultures étrangères, d'Africains « **séparés** », qui ont conservé leur culture en évitant les contacts avec celles des autres et d'Africains « **marginalisés** », qui n'appartiennent à aucune culture et sont mal dans leur peau. Le système éducatif dans ses finalités, ses objectifs et les dispositifs de formation des formateurs devrait contribuer à la formation d'un Africain « **intégré** » dans sa propre culture et ouvert à celle des autres. Former les jeunes à la nouvelle citoyenneté aux dimensions locale, nationale, sous-régionale et internationale est devenu une urgence pour les formateurs.

À ce titre, les ENS, espaces par excellence de la formation des formateurs, sont fortement interpellées. Ainsi, un partenariat dans le cadre d'une réflexion stratégique sur les programmes de formation des jeunes dans la sous-région déboucherait sur des programmes beaucoup mieux adaptés. Car l'école, plus que jamais, est invitée à jouer un rôle de promotion sociale sur le plan des connaissances pratiques, théoriques et techniques en relation avec les besoins locaux, nationaux et internationaux.

Ce qui caractérise les systèmes éducatifs africains est le caractère extraverti de leurs finalités. Aujourd'hui, nous éprouvons l'urgence de nous recentrer sur nous-mêmes et d'évoluer à partir de nos ressources propres. Le principe fondamental qui doit guider le partenariat entre les ENS en Afrique subsaharienne est le principe de développement harmonieux du jeune Africain dans la diversité et l'ouverture au monde de plus en plus global.

C'est dans les ENS que se construit le socle de l'action formatrice des jeunes d'un pays, il s'agit de les mettre ensemble aujourd'hui, non pas pour se regarder et se complaire, mais pour partager un certain nombre de convictions devant faire évoluer les institutions de formation des formateurs en Afrique. L'objet de partenariat peut porter **sur le partage d'expériences** en matière de méthodes pédagogiques, de programmes de formation, de gestion de l'école, de réformes structurelles et fonctionnelles et de philosophie dominante propre à l'Afrique en proie à des guerres et à des divisions de toutes sortes.

A. Les méthodes pédagogiques orientent le type d'homme et le type de société. Longtemps les systèmes éducatifs des pays africains ont subi les courants pédagogiques des pays développés. Il est temps qu'une réflexion approfondie soit menée sur les méthodes pédagogiques ayant pour objectifs la participation, l'autogestion, la décentralisation, le partage des responsabilités à tous les niveaux et la pratique de l'interdisciplinarité dans les classes. Ces méthodes devront être utilisées afin de donner aux jeunes travailleurs de demain une formation solide. Cette formation devra permettre à chaque acteur du système, où qu'il se trouve, de participer réellement à la conception, à la production et à la création de nouvelles possibilités dans la vie quotidienne.

B. Les programmes de formation des enseignants devront tenir compte de l'environnement institutionnel local et international en liaison avec les besoins réels de la population. Le principe de développer les activités d'apprentissage par compétences sous forme de projet pédagogique, avec une phase d'identification des problèmes et des besoins, une phase d'étude, une phase de réalisation et une phase d'évaluation, doit constituer les fondements pédagogiques d'une école pour tous qui participe à un développement durable. La Conférence des directeurs doit s'intéresser à l'évolution des différentes compétences poursuivies dans la formation des enseignants de la sous-région.

C. La gestion de l'école ou la maîtrise « des dispositifs de formation » fera appel à l'autonomie, à la flexibilité, à la responsabilité et à la décision de contrôle. Seule une éducation scientifique et humaniste basée sur un environnement d'apprentissage constructiviste peut favoriser le développement de différents points de vue ou de perspectives dans l'école et plus tard dans l'entreprise. La maîtrise des innovations en matière de transformation structurelle et fonctionnelle de l'école permettra à cette dernière de centrer ses efforts sur l'acquisition de compétences susceptibles de faciliter l'intégration et l'adaptabilité des jeunes aux changements constants dans un monde en évolution. Ainsi, l'enseignement devra, au-delà de sa fonction adaptatrice, aller vers la fonction innovatrice. Ceci passe par la création de laboratoires, d'ateliers de travaux pratiques, de stages, d'une formation en alternance et de politiques adaptées de la recherche pédagogique et de la formation continue.

D. La dimension éthique est au cœur de toute action de formation, car, par delà la paix et la convivialité entre les humains, l'habitabilité de la planète et la possibilité de continuer d'y entretenir la vie, d'une part, et notre capacité de trouver à ces problèmes des solutions appropriées, d'autre part, sont engagées. Nous devons **trouver des concepts d'anticipation et de participation, et surtout les attitudes et les exigences auxquelles ils renvoient.**

Du principe d'harmonisation des valeurs communes dans la formation des enseignants

Que ce soit l'Europe des 25 ou la grande Amérique (du Nord et du Sud), il est question pour chacune de trouver les valeurs qui unissent et qui consolident l'unité dans la diversité. Pour l'Afrique, il s'agit de partir des richesses cachées dans notre histoire commune pour appréhender et maîtriser le monde. **L'éducation à la pluriethnicité** doit demeurer le point culminant de la philosophie dominante dans la formation des enseignants dans une Afrique en proie à des guerres fratricides et à des égoïsmes divers. L'objectif général poursuivi dans l'éducation interculturelle ou multiethnique est d'amener chaque membre d'une culture particulière à s'ouvrir à la diversité pour mieux vivre la réalité multiethnique et construire ensemble un monde plus harmonieux. De façon systémique, chaque discipline enseignée devrait tendre vers la réalisation d'une telle finalité dans le respect d'un triple mouvement, à savoir :

Premièrement, l'école doit **provoquer des prises de conscience** intimement liées à la réalité sociale et multiethnique africaine :

- en faisant constater la grande diversité dans les façons d'être et de faire tant à l'intérieur d'un groupe qu'entre les divers groupes ethniques;
- en faisant reconnaître par les apprenants l'existence de points communs chez tous les humains, quelles que soient leurs origines;
- en faisant comprendre que l'échange interculturel peut nous transformer;
- en faisant reconnaître l'existence de préjugés et de comportements discriminatoires.

Deuxièmement, l'école doit **développer des attitudes favorables à la communication multidirectionnelle** :

- en sensibilisant les jeunes au fait que la présence de plusieurs ethnies dans une communauté est une source d'enrichissement personnel et social;
- en démystifiant les différences et en les respectant;
- en permettant à chacun de découvrir sa propre nature et d'en être fier;
- en favorisant le développement d'un sentiment commun d'appartenance à une société de plus en plus ouverte;
- en acceptant les possibilités de transformation engendrées par l'échange interculturel;
- en dénonçant toutes les formes de discrimination raciale.

Troisièmement, l'école doit **apprendre la prudence et la responsabilité, qui sont quelques-unes des valeurs essentielles du monde de demain.**

La prudence est au niveau de notre prise de conscience de l'être humain qui a une mission de développement. La responsabilité, quant à elle, est au niveau de nos actes, de leurs conséquences sur nous, sur les autres, sur les choses et sur les idées. Chacun de nous est responsable du monde d'aujourd'hui et de celui de demain. L'éducation doit permettre à chacun d'y ajouter sa marque de développement dans le sens d'une pérennisation des valeurs humaines essentielles. Nous sommes aujourd'hui héritiers d'un patrimoine qui est la civilisation en marche. L'éducation scolaire doit nous apprendre à apprendre à observer, analyser, synthétiser et évaluer, afin d'acquérir, de comprendre et d'agir sur nous et sur notre environnement.

En effet, la responsabilité de relever le défi de l'interculturel concerne la famille, les églises, l'environnement et le milieu professionnel. Mais au niveau de l'école et dans chaque champ disciplinaire, il est nécessaire de développer un programme de formation à l'interculturel dont les thèmes peuvent être les suivants : identité sociale/rerelations intergroupes; psychologie interculturelle, psychopathologie et thérapies transculturelles; les aires culturelles dans le monde et leurs spécificités; santé et multiethnicité; anthropologie médicale; culture et santé mentale; intégration scolaire; sociologie des minorités ethniques et des relations interethniques; sexualité et cultures; ethnoscience; ethnosanté; ethnicité et religion; éducation comparée; technologie de récupération ou génie de restauration, etc.

La communauté africaine a besoin d'un programme d'éducation morale et civique pouvant apporter à chaque jeune des connaissances théoriques et pratiques liées aux fonctions de la bonne gouvernance, à la fierté d'appartenir à une citoyenneté locale, nationale et internationale qui varie selon le moment et les enjeux.

Les phénomènes tels que l'instabilité sociale toujours croissante, l'inégalité dans la distribution des richesses et des revenus entre divers individus et entre différents peuples, la déshumanisation des individus et des peuples dans la société fortement industrialisée, les menaces contre les libertés et droits individuels, les ruptures d'équilibre dans les écosystèmes, la menace d'une destruction massive des êtres et de la nature physique et la crise d'autorité et de légitimité

des institutions sociales caractérisent l'ère de la mondialisation et doivent faire partie du programme des enseignants. Il serait fortement souhaitable que la valorisation du pluralisme soit au cœur des finalités de la formation des enseignants.

Références

- Gouvernement du Cameroun (1997). *Programme officiel des ENIG Bac/GCE-AL*. Yaoundé : Ministère de l'Éducation nationale (MINEDUC).
- Gouvernement du Cameroun (2000). *Stratégie du secteur de l'éducation*. Yaoundé : Ministère de l'Éducation nationale (MINEDUC).
- Gouvernement du Cameroun (2002). *Plan d'Action de l'Éducation pour tous (PAN-EPT)*, sous la direction de Willayi Richard Bernard. Yaoundé : Ministère de l'Éducation nationale (MINEDUC).

La formation des enseignants au Mali

Daouda D. CISSÉ¹

Mohamed MAÏGA²

¹École Normale Supérieure, B. P. 241 – Bamako – Mali

²Faculté des Sciences et techniques, B. P. E3206 – Bamako – Mali

mobmaiga@ml.refer.org

Résumé

Le texte retrace la formation des enseignants depuis la réforme de 1962 jusqu'à nos jours. Il examine les évolutions successives subies par les écoles de formation au niveau de la durée, de l'organisation des études et du niveau et du mode de recrutement des auditeurs. La politique de formation initiale et continue est abordée de même que les compétences exigées des enseignants sont précisées. La formation des professeurs d'enseignement secondaire est passée en revue, mais à ce niveau le constat est que la politique de formation initiale et celle de formation continue ne sont pas clairement définies. L'intégration des technologies de l'information et de la communication sont abordées. Ces technologies ne sont pas intégrées dans le cursus de formation initiale des enseignants du fondamental, mais au niveau des professeurs du secondaire il y a une timide tentative d'initiation.

La formation des enseignants au Mali

Daouda D. CISSÉ
Mohamed MAÏGA

Le contexte

La formation des maîtres a débuté, au Mali, dans un contexte particulier, qui est d'ailleurs le même pour toutes les autres formations, lorsque le pays accédait à l'indépendance politique en septembre 1960, soit un contexte hérité de la période coloniale et caractérisé par un déficit notoire tant en infrastructures qu'en ressources humaines. En novembre 1968, un coup d'État militaire remit en cause la majeure partie des orientations politiques du Mali d'alors, dit socialiste. Sans toutefois remettre franchement en cause le système éducatif, ni même l'évaluer spécifiquement, on procédait quand même par à-coups à des retouches qui pouvaient plus ou moins bien s'intégrer à l'ensemble de l'édifice. Cela fut probablement un long déséquilibre jusqu'en 1998 où une seconde réforme intervint en affichant l'objectif : atteindre un enseignement de qualité par l'amélioration du recrutement, de la formation, du statut social et des conditions de travail des enseignants.

Pendant tout ce temps, les réalités économiques et sociales d'un pays sous-développé sont demeurées un contrepois sérieux aux volontés politiques et à leurs applications. De ce fait, il n'est pas facile de donner une image concise et nette de la formation des maîtres qui, au Mali, a dû s'accommoder de nombreux changements liés aux réalités sociopolitiques et aux « exigences de l'école malienne ». Il s'agit ici de « développer quelques clichés » significatifs d'un certain point de vue, et capables de susciter quelques réflexions et d'alimenter des discussions.

Historique de la formation initiale des enseignants

Au début de l'indépendance en effet, le Mali, comme la plupart des États d'Afrique francophone, était soucieux de développer un système d'enseignement, tout en continuant à s'inspirer du modèle européen et principalement français, mais avec en plus, la volonté affichée de « décoloniser les esprits ». La croissance de l'enseignement élémentaire, l'appel à des enseignants français et européens ou même asiatiques pour développer le secondaire, et la création et l'animation d'un enseignement supérieur occupent très tôt le champ de la réflexion, et conduisent alors les autorités politiques à une réforme notable du système d'enseignement hérité de la colonisation, connue sous le nom de « réforme de 1962 ». C'est la seule qui ait fait le tour complet du système éducatif sans ambiguïté, car, dans ce domaine, tout était à faire en réalité. La grande nouveauté de cette réforme résidait dans deux expressions : « enseignement de masse », opposé à l'enseignement plutôt élitiste du colonisateur, et « enseignement de qualité » par opposition au contenu aliénant de l'enseignement colonial qui apprenait toujours, entre autres, que « nos ancêtres sont les Gaulois », ou que les souverains ayant résisté à la pénétration coloniale n'étaient que des rois « sanguinaires et sauvages ». Une autre nouveauté était de réaliser un système éducatif plus court répondant à la pressante urgence de disposer des ressources humaines et dans une économie alors fragile. Très tôt s'est développée contre cette réforme une certaine logique qui s'empressait plutôt de voir dans l'expression « enseignement de masse » l'antinomie de celle d'« enseignement de qualité » tant les deux expressions se révélaient « pratiquement inconciliables ». Que dit-elle aujourd'hui de la préoccupation africaine de l'éducation pour tous d'ici ?

L'explosion démocratique qui s'empara dès lors de tous les cycles d'enseignement devait être contenue par une formation des maîtres importante. Celle-ci s'opérait à trois niveaux :

- La formation des maîtres du premier cycle de l'enseignement fondamental pour les cours préparatoires, élémentaires et moyens; elle s'effectuait déjà, avant la réforme, dans les Cours Normaux, structures héritées du système colonial, qui étaient au nombre de quatre, soit ceux de Banankoro, Markala, Sévaré et Diré. La durée de formation était de quatre ans après le Certificat d'Études Primaires Élémentaires (CEPE) et les Bourses;

- La formation des maîtres du second cycle de l'enseignement fondamental pour les enseignements des collèges et le premier cycle des lycées classiques. À la même période, celle-ci avait lieu à l'École normale de Katibougou. La situation de ces deux structures a vite évolué avec la mise en œuvre de la réforme de 1962 qui a consacré le remplacement des cours normaux par les Centres Pédagogiques Régionaux (CPR) créés par le décret n° 167/PG-RM du 31 août 1963. La même année, les Écoles Normales furent créées, d'abord l'École Normale Supérieure créée par le décret n° 121/PG-RM du 6 juin 1963, chargée de la formation des professeurs de l'enseignement secondaire général pour les Lycées et les Écoles Normales, puis les Écoles Normales Secondaires par le décret n° 188/PG-RM du 13 septembre 1963, chargées de la formation des maîtres du second cycle de l'enseignement fondamental.

Les structures de formation des maîtres étaient régionalisées afin d'accroître le nombre d'enseignants pour faire face à la demande grandissante d'éducation à travers tout le pays. Les critères d'admissibilité dans les CPR n'étaient pas nombreux : y étaient admis les élèves de 17 ans et plus qui ne réussissaient pas au diplôme d'études fondamentales. La durée de formation était réduite au minimum, soit une année académique en culture générale et en psychopédagogie. Dans les écoles normales, la durée de formation, qui était d'abord de deux ans, passa plus tard à trois et quatre ans.

- La formation des professeurs de l'enseignement secondaire pour les enseignements du second cycle du lycée et ceux des écoles professionnelles du niveau du baccalauréat (couvrant donc les cycles de formation de maîtres cités plus haut) a lieu à l'École Normale Supérieure (ENSup.).

Ces trois cycles de formation des maîtres ont reposé longtemps sur l'aide de la coopération dite « technique » avec les pays d'Europe occidentale ou de l'Est et d'Asie. Mais, en attendant les premiers fruits du système, l'enseignement dans le premier cycle, déjà pris d'assaut par une remarquable démocratisation de l'école insufflée par la réforme, a dû reposer largement sur les efforts des « six-aoûtards ». Désignés ainsi avec condescendance par certains enseignants de formation, les six-aoûtards sont des enseignants qualifiés de « tout-venant » pour leur aptitude à apprendre à lire et à compter aux élèves débutants, et recrutés par une décision prise un certain 6 août. Le système éducatif malien est très redevable (morale) à cette catégorie d'enseignants, notamment à

ceux qui ont pu se maintenir en fonction après avoir réussi aux évaluations pédagogiques auxquelles ils furent soumis.

En 1968 intervint le régime militaire qui s'est attaqué progressivement au système éducatif comme pour épurer la réforme de 1962 de ses considérations socialistes avant de la relancer avec les mêmes principes de base.

Un des changements importants introduits dans la formation initiale des enseignants en 1970 par le nouveau régime a consisté à transformer les CPR en Instituts Pédagogiques d'Enseignement Général (IPEG) par le décret n° 107/PG-RM du 21 août 1970. De nouveaux programmes de formation ont été élaborés et mis en œuvre. L'accès fut désormais subordonné à l'obtention du Diplôme d'Études Fondamentales (DEF) ou du baccalauréat avec des durées d'études respectives de deux ans et d'un an. En 1986, les durées de formation dans les IPEG sont passées respectivement à quatre et deux ans.

Avec l'avènement du pluralisme démocratique, une seconde réforme du système éducatif a été entamée : le Programme décennal d'éducation (PRODEC). Depuis sa mise en œuvre, les IPEG et l'École Normale Secondaire ont été remplacés par les Instituts de Formation des Maîtres (IFM) par le décret n° 529/P-RM du 26 octobre 2000. Ces établissements forment à la fois des enseignants généralistes pour le premier cycle et spécialistes pour le second cycle de l'enseignement fondamental. Si, en 1991, il ne restait plus que trois écoles de formation des enseignants du fondamental, à la rentrée 2004-2005, il y avait 12 IFM répartis entre toutes les régions du Mali : Kayes, Kangaba, Niono, Bougouni, Sévaré, Tombouctou, Gao, Diré, Koro, Nara, Sikasso et Tominian.

L'École Normale Supérieure aussi a vu ses missions s'étendre par la formation des professeurs d'enseignement fondamental (PEF). Pour les professeurs d'enseignement secondaire, le niveau de recrutement est passé du baccalauréat à la licence et la durée de formation pour ce cycle est ramenée de quatre à deux ans.

La formation initiale des enseignants au Mali

Cas des IFM

Les IFM sont chargés de la formation des maîtres des premier et second cycles de l'enseignement fondamental. La durée de formation est de quatre ans pour les titulaires du DEF et de deux ans pour les bacheliers. Le recrutement se fait par concours.

La formation initiale vise deux buts essentiels :

- Assurer la professionnalisation de la fonction enseignante. De ce fait, elle doit développer chez l'élève-maître les compétences exigées de l'enseignant au fondamental;
- Contribuer à l'atteinte des objectifs de développement qualitatif et quantitatif de l'éducation de base. La formation initiale doit répondre régulièrement aux besoins de l'éducation de base en personnel qualifié et permettre de soutenir ainsi l'augmentation du taux brut de scolarisation conformément aux prévisions du PRODEC. Elle doit permettre de mettre sur le marché du travail un nombre d'au moins 2 450 nouveaux diplômés chaque année.

Les objectifs à réaliser sont :

- a) **Former des enseignants professionnels compétents et répondant aux besoins de l'éducation de base.** À cet effet, elle dispense :
 - la formation professionnelle – culture générale, compétences relationnelles, rapport critique aux savoirs, autoformation permanente;
 - la formation professionnelle disciplinaire – maîtrise des contenus et des conditions didactiques et pédagogiques de leur enseignement;
 - la formation professionnelle générale – morale professionnelle, législation scolaire, psychopédagogie et philosophie, organisation de la classe, connaissance et diversité des contextes et des réalités scolaires.
- b) **Assurer une plus grande réussite des élèves par le biais de la qualification professionnelle des enseignants.** Favoriser une meilleure réussite des élèves et l'amélioration du ratio élèves/maître. Les taux de redoublement et d'abandon par niveau ainsi que les taux d'admission aux examens doivent s'améliorer.

Le PRODEC a listé un certain nombre de compétences que doivent avoir les enseignants de l'éducation de base. Le référentiel des compétences exigées pour enseigner est le suivant :

- Compétences liées à l'appropriation du curriculum;
- Compétences disciplinaires;
- Compétences didactiques;
- Compétences psychopédagogiques;
- Compétences socioculturelles;
- Compétences de développement professionnel;
- Compétences administratives liées à la fonction.

La formation initiale est axée sur l'alternance entre les apprentissages théoriques et pratiques. L'IFM est le premier lieu de formation initiale, la formation pratique a lieu au niveau des Centres d'Animation Pédagogique (CAP), dans les écoles fondamentales, lors des stages pratiques des élèves-maîtres.

La formation théorique comporte essentiellement deux volets : culture générale et culture professionnelle.

La formation des spécialistes est surtout axée sur les disciplines que l'élève-maître aura à enseigner et celles du champ professionnel. Elle s'effectue à l'intérieur de quatre sections :

- Lettres, Histoire et Géographie (LHG);
- Langues (Anglais et Français);
- Mathématiques, Physique et Chimie (MPC);
- Sciences naturelles, Physique et Chimie (SNPC).

La planification de la formation des généralistes se déroule comme suit :

- Dans le cycle de quatre ans, les deux premières années sont consacrées essentiellement au renforcement de la culture générale dans les disciplines de base (français, mathématiques, sciences) et à une introduction à la culture professionnelle. Un stage d'imprégnation s'effectue en deuxième année;
- La troisième année est surtout professionnelle : psychopédagogie, législation, morale professionnelle, didactique des disciplines. Un stage d'observation-initiation-participation d'un mois se fait au cours de cette année. Au

cours des vacances, l'élève-maître participe à un stage d'un mois visant au renforcement de ces compétences dans la didactique des disciplines qu'il doit enseigner;

- La quatrième année est consacrée au stage de responsabilité de huit mois. L'élève-maître est responsable d'une classe pendant une année scolaire;
- Dans le cycle de deux ans, des compléments de culture générale sont offerts pendant la première année; cependant, l'accent est mis surtout sur la formation professionnelle. Il y a un stage de renforcement des capacités en didactique pendant les vacances. La deuxième année de formation est consacrée au stage de responsabilité de huit mois dans les écoles;
- L'évaluation se fait par des examens de passage en classe supérieure et de fin de cycle, et par des compositions semestrielles. Des contrôles continus qui entrent en ligne de compte pour le calcul des moyennes semestrielles sont effectués. Toutes les disciplines enseignées ainsi que les stages sont évalués.

Cas de l'École Normale Supérieure (ENSup.)

Cette école est chargée de former les professeurs appelés à exercer dans les enseignements secondaire, normal et fondamental.

La durée des formations est de deux ans pour les professeurs du secondaire et de l'enseignement normal, et de quatre ans pour ceux du fondamental.

Le recrutement se fait sur concours pour les deux cycles de formation. Les professeurs des enseignements secondaire et normal sont recrutés parmi les titulaires d'une licence et il y a 11 options : Lettres, Histoire et Géographie, Philosophie, Psychopédagogie, Mathématiques, Physique et Chimie, Biologie, Russe, Anglais, Allemand et Arabe.

La première année est une année de formation disciplinaire et la deuxième est réservée à la formation professionnelle avec des matières comme la pédagogie, la morale professionnelle, la législation et les technologies de l'information et de la communication. En plus, l'élève-maître est astreint à un stage pratique de sept mois et à la rédaction d'un mémoire professionnel. Mais il n'existe aucun document de politique de formation initiale des professeurs du secondaire et de l'enseignement normal.

Pour les professeurs de l'enseignement fondamental, le recrutement se fait parmi les maîtres principaux de l'enseignement fondamental et sur concours. Cette filière comporte trois options : Sciences-Lettres, Histoire et Géographie, Langues (anglais et arabe). La formation est surtout disciplinaire au cours des trois premières années; la dernière est consacrée aux disciplines professionnelles (la pédagogie, la morale professionnelle, la législation et les technologies de l'information et de la communication), au stage pratique et à la rédaction du rapport de stage.

Les deux filières sont sanctionnées par les examens de passage en classe supérieure, et de fin de cycle. De même, Il existe des contrôles continus qui comptent pour 50 % dans le calcul des moyennes de passage et de sortie.

Il n'existe ni document de politique de formation initiale pour cette école ni référentiel de compétences pour ce niveau de formation, ce qui crée un vide que l'établissement essaie de combler par un contact régulier avec les employeurs des diplômés.

La formation continue des enseignants

La formation continue se définit comme une formation en cours d'emploi. Elle vise, soit la compensation d'un déficit de la formation initiale, soit l'adaptation au changement, soit le perfectionnement, soit la préparation à la reconversion.

S'il existe au niveau de l'enseignement fondamental un document de politique de formation continue des maîtres, il n'y en a aucun pour les autres ordres d'enseignement. De plus, il y a un manque de coordination des actions menées par les différentes structures censées s'occuper de formation continue (CNE, ENSup., IPR/IFRA, Inspection).

Au niveau de l'éducation de base, les structures d'encadrement de la formation continue sont les établissements d'enseignement, les Centres d'Animation Pédagogique (CAP), les IFM, les Académies d'Enseignement (AE), la Division de l'enseignement normal et les organisations non gouvernementales. Un projet canadien s'occupe de la formation continue à ce niveau et, depuis 2004, un document de politique de formation continue existe. La formation continue à ce niveau vise essentiellement à :

- réduire l'échec scolaire par l'amélioration des résultats scolaires;
- compléter la formation initiale des maîtresses et des maîtres et répondre à de nouveaux besoins;
- mettre en place les communautés d'apprentissage;
- améliorer le statut et la qualification professionnelle des enseignantes et enseignants.

Pour les professeurs de l'enseignement secondaire, il existe une cellule de formation continue à l'ENSUP. qui était financée par la coopération française, mais, depuis quelques années, elle ne mène aucune activité. Pour ce niveau d'enseignement, des formations ponctuelles sont organisées, surtout en direction des enseignants contractuels de collectivités, par l'Inspection de l'enseignement secondaire.

Le PRODEC avait demandé la création d'un centre national de formation continue de l'éducation nationale, mais il n'existe pas à ce jour, bien que tous les projets de texte aient été élaborés dès le début de l'année 2005.

Les technologies de l'information et de la communication (TIC)

L'intégration des TIC n'est pas encore entrée dans le cursus de formation initiale des enseignants au Mali. En effet, on ne retrouve que le programme de formation de l'ENSUP., mais même à ce niveau, il s'agit plus de cours de bureautique que d'une intégration pédagogique des TIC. Bien que dans la politique nationale les TIC soient un axe prioritaire, rien n'est entrepris pour que cela devienne réalité. Dans la formation des IFM, ces technologies ne sont pas prises en compte alors même qu'on assiste à leur intégration effective dans la majorité des écoles surtout privées et même dans quelques écoles publiques par le biais de coopérations.

Au niveau de l'enseignement secondaire, la présence des TIC est une réalité. La presque totalité des lycées publics et privés disposent d'une salle d'informatique. À Bamako, tous les lycées publics sont connectés à Internet depuis le mois de juin. Or, au niveau de la formation initiale et continue, les dispositions ne sont pas prises pour profiter de ces technologies qui permettraient d'améliorer la qualité de la formation et de réduire le taux d'échec aux examens.

Conclusion

La formation des maîtres au Mali

La formation des maîtres au Mali ne peut pas être décrite aisément, car elle semble avoir été basée sur des philosophies différentes. On peut noter deux grandes périodes au moins : celle qui va de 1960 à 1968, et celle, plus longue, qui se prolonge jusqu'à nos jours.

La première correspond au début de l'indépendance politique et se poursuit jusqu'en novembre 1968, date du premier coup d'État qui remet en cause l'essentiel des orientations politiques du Mali.

Après son accession à l'indépendance politique en septembre 1960, le Mali était soucieux de développer un système d'enseignement, tout en continuant à s'inspirer du modèle européen et principalement français, mais avec une volonté affichée de décoloniser les esprits. La croissance de l'enseignement élémentaire, l'appel à des enseignants français et européens ou même asiatiques pour développer le secondaire et la création et l'animation d'un enseignement supérieur occupèrent longtemps le champ de la réflexion. Cette réflexion conduisit les autorités politiques à une réforme notable du système d'enseignement hérité de la colonisation, connue sous le nom de « réforme de 1962 ». C'est la seule qui ait fait le tour complet du système éducatif sans ambiguïté.

Il faut remarquer que la réforme se traduit par un système d'enseignement plus court faisant l'économie d'une année entière qu'on ne semble pas encore près de remettre en cause.

La seconde période commence à la date du coup d'État et se caractérise par un abandon progressif et plus ou moins franc de l'esprit de la réforme de 1962. Le non-suivi et la non-évaluation de la réforme de 1962 n'ont permis de relever ou de corriger aucune faiblesse entre 1968 et 1991. Le mouvement de grande démocratisation de l'école s'est amplifié dans tous les cycles de formation, dont celui des maîtres qui ont finalement plié sous le poids de la pléthore. Le cas de l'ENSup. est très révélateur, car il montre comment cette institution fut littéralement déroutée de sa mission pour faire office d'université en assurant désormais la formation académique des milliers d'étudiants qui la prenaient constamment d'assaut à chaque rentrée scolaire. La gestion des flux importants au

niveau des institutions éducatives semble commander principalement toutes les réformes, ou plutôt les retouches, depuis 1968.

Ainsi est-on passé par des dispositions que l'on ne saurait expliquer logiquement :

- Ruralisation de l'école;
- Fermeture des Instituts Pédagogiques d'Enseignement Général (IPEG);
- Fermeture des Écoles Normales Secondaires (ENSec.);
- Nouvelle école fondamentale;
- Nouvelle école malienne;
- Réapparition des premiers sous forme d'Instituts de Formation des Maîtres (IFM);
- Réapparition des seconds sous forme de formation continue à l'ENSup.;
- Recrutement de « tout-venant » comme contractuels dans tous les ordres d'enseignement.

Force est de reconnaître que le vertige est permis lorsqu'on parle de la formation des maîtres au Mali, qui n'a d'égal que les fluctuations de termes des programmes d'ajustement structurel.

La FAD au Sénégal : étude diachronique et tendances actuelles

Alioune Moustapha **DIOUF**¹

Adama **DIOP**²

Papa Youga **DIENG**³

¹ IGEN, Enseignant-chercheur à l'ENS, Université Cheikh Anta Diop, Dakar (Sénégal)

² Conseiller technique n° 1, Ministère de l'Éducation du Sénégal

³ IGEN, Ministère de l'Éducation du Sénégal

adiouf@ucad.sn

Résumé

Le besoin de relever le défi de la scolarisation universelle et d'atteindre les objectifs d'Éducation pour tous (EPT) 2015 marquera un tournant décisif dans les orientations du Ministère de l'Éducation du Sénégal. Avec le recrutement massif d'enseignants n'ayant pas suivi de formation pédagogique initiale et son corollaire, la création de corps émergents (volontaires, vacataires et contractuels), se manifeste une volonté affirmée d'utiliser la formation à distance (FAD) comme moyen de professionnalisation de ces personnels. De plus, la plupart des expériences en FAD développées au Sénégal sont des initiatives isolées, ce qui rend impérieux la définition d'une véritable politique dans ce domaine. Pour illustrer la situation de la FAD au Sénégal, le texte présente d'abord les éléments de contexte en insistant sur l'évolution de la FAD de la période coloniale à nos jours, suivis des formations déjà réalisées ou en cours de réalisation pour terminer par les projets en cours.

La FAD au Sénégal : étude diachronique et tendances actuelles

Alioune Moustapha DIOUF

Adama DIOP

Papa Youga DIENG

Introduction

Cette publication fait état d'un certain nombre d'expériences développées au Sénégal en matière de formation à distance (FAD). Ces expériences sont très diversifiées aussi bien sur le plan du public cible, des objectifs, des ressources mises en œuvre, des stratégies de formation et des sources de financement que de la durée. La plupart d'entre elles sont des initiatives de responsables d'institutions ou d'équipes d'universitaires avec l'appui des partenaires au développement et n'entrent pas dans le cadre d'une politique globale, bien définie, de formation à distance.

Le besoin de relever le défi de la scolarisation universelle et d'atteindre les objectifs d'Éducation pour tous (EPT) 2015 marquera un tournant décisif dans les orientations du Ministère de l'Éducation du Sénégal. Avec le recrutement massif d'enseignants n'ayant pas suivi de formation pédagogique initiale et son corollaire, la création de corps émergents (volontaires, vacataires et contractuels de l'Éducation), se manifeste une volonté affirmée du Ministère de l'Éducation du Sénégal d'utiliser la FAD comme moyen de professionnalisation de ces personnels. Ainsi, le besoin de définir une véritable politique dans ce domaine devient une impérieuse nécessité.

Nous avons adopté une catégorisation tenant compte d'une vision diachronique et des tendances actuelles en formation à distance au Sénégal. C'est ainsi que nous présentons, dans un premier temps, les éléments de contexte en insistant sur l'évolution de la FAD de la période coloniale à nos jours. Les formations déjà réalisées ou en cours de réalisation constituent la deuxième partie de ce document. La troisième partie est consacrée aux projets en cours.

Le contexte

Des politiques traditionnelles de formation pédagogique des enseignants à la formation à distance par les technologies de l'information et de la communication (TIC).

Les premiers jalons

Le Sénégal a toujours accordé une grande importance à la formation pédagogique des enseignants. Par l'arrêté n° 806 du 24 novembre 1883, le Gouverneur général de l'AOF ROUME, dans un souci de structuration de l'enseignement, a créé à Saint-Louis la première École Normale des Instituteurs, qui va devenir l'ébauche de la célèbre école fédérale École Normale William Ponty (ENWP). Elle fut transférée à Gorée en 1913, à Sébikotane en 1937, puis à Thiès en 1965 avant d'élire domicile à Kolda en 1984. Cette structure de formation étant devenue la première pépinière de formation des cadres en AOF, elle a gardé une grande notoriété.

Le Sénégal a hérité de la période coloniale une vieille tradition de formation qui s'est perpétuée jusqu'à nos jours par la création de Centres de formation pédagogique dans la première décennie post-indépendance. Ces structures ont connu des mutations significatives avec l'évolution du curriculum général. Ces centres sont spécialisés dans la formation pédagogique des instituteurs et sont devenus des Écoles de Formation d'Instituteurs (EFI). Des quatre centres de Saint-Louis, Thiès, Louga et Kolda, le Ministère de l'Éducation met la dernière main à la couverture totale des 11 régions du pays.

Depuis la période coloniale, la formation classique au niveau du cursus scolaire a été relayée par une timide apparition d'une formation à distance privée et très personnalisée utilisant le créneau postal. Il s'agit des cours par correspondance que des élèves et étudiants situés en dehors des filières formelles suivaient pour la préparation de leurs examens à partir de la métropole.

Mais les cours publics d'enseignement à distance les plus formalisés sont apparus au Sénégal quelques années après l'indépendance avec l'institution du Centre de linguistique appliquée de Dakar (CLAD). Cette méthode était destinée à améliorer l'apprentissage du français par la technique audiovisuelle. Les écoles élémentaires étaient équipées de radios réceptrices d'émissions à partir de la

station mère. Les maîtres ont reçu une formation portant sur la transmission de contenus avec l'utilisation d'un tableau-feutre et de figurines. La méthode portait sur des acquisitions globales qui améliorent sensiblement le français parlé des élèves, mais il n'en est pas de même pour le français écrit et les règles grammaticales. Des débats pédagogiques souvent passionnés ont opposé partisans et adversaires du CLAD qui, finalement, fut abandonné pour ne subsister que sous la forme d'une unité de recherche linguistique de la Faculté des Lettres.

Les activités de formation au Sénégal sont régies par des textes réglementaires conçus dans des coordinations nationales de la formation initiale et continuée (CNFIC). Ce sont des structures de définition, de mise en œuvre et de suivi des stratégies de formation des enseignants de l'élémentaire et du moyen secondaire.

Le contexte des années 90 et l'avènement des personnels enseignants émergents

Une étude prospective réalisée au Sénégal avait conclu que les secteurs sociaux de base, éducation et santé, ont subi de fortes dégradations dues aux effets conjugués de la pression démographique et surtout de la stratégie du développement qui repose sur le binôme aide-endettement, avec comme corollaire les programmes d'ajustement structurel. Les déterminants démographiques font apparaître un taux de fécondité des femmes qui, malgré sa baisse régulière, se situe autour de 5,5 %, un taux brut de natalité de 46 % et un taux d'accroissement naturel de la population de 2,8 %. La population est constituée à 53 % de femmes et plus de 58 % est représentée par les moins de 20 ans.

Les indicateurs sociaux de base concernant le secteur de l'éducation se situent en deçà de la moyenne de l'Afrique subsaharienne. De tels indicateurs constituent pour le Sénégal un véritable risque d'aboutir à une inadéquation grave entre la pression des enfants scolarisables, au nombre de 300 000 (âgés de 7 ans), et les infrastructures et ressources humaines disponibles.

Les études prospectives réalisées dans le secteur de l'éducation n'avaient pas pour objet de prédire l'avenir mais, pour une fois, des données scientifiques font présager de fortes incertitudes et des risques sociaux potentiels de voir des rentrées scolaires avec des milliers d'élèves sans maîtres.

L'analyse sereine des grandes tendances et une claire conscience à gérer des risques pour des futurs incertains ont conduit les autorités à introduire des innovations stratégiques dans la gestion des personnels enseignants, dans les modes de recrutement et dans la mise en place d'une nouvelle politique de la formation pédagogique. Il s'agit de la création du Corps des volontaires de l'éducation pour l'enseignement élémentaire et celui des vacataires pour l'enseignement moyen secondaire général. Les premières générations de volontaires ont subi des formations pédagogiques accélérées; mais par la suite le recrutement de cette catégorie d'enseignants s'est mieux structuré avec appel de candidatures, constitution de dossiers et concours. Le Sénégal disposait alors de quatre Écoles de Formation d'Instituteurs (EFI) (Saint-Louis, Louga, Thiès et Kolda).

De nos jours, le Ministère de l'Éducation met la dernière main à la couverture des 11 régions du pays en EFI. C'est probablement une nouvelle configuration des EFI en Centres de Formation et de Perfectionnement des Enseignants qui sera adoptée. Il s'agira de la mutation des EFI en véritables stations de ressources pédagogiques aux moyens renforcés qui auront pour mission la formation initiale et continuée des corps émergents. Il reste entendu que l'enseignement à distance sera une composante stratégique fondamentale de la nouvelle structure.

La formation des personnels enseignants du moyen secondaire général est du ressort de l'École normale supérieure qui organise périodiquement un concours de recrutement pour l'accès à la formation pédagogique en « présentiel ». Cependant, les possibilités d'accueil se sont singulièrement réduites eu égard à la forte demande, et il faut reconnaître que la stratégie de formation qui y est dispensée doit s'ouvrir aux innovations scientifiques et technologiques qui lui permettront de s'adapter au nouveau contexte. Des efforts ont été réalisés dans ce domaine, et la prochaine mutation de cette structure en Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF) devra lui donner un nouveau souffle pour remplir ses missions. Quoi qu'il en soit, il faut se rendre à l'évidence : les schémas classiques de formation des enseignants ont nettement atteint leurs limites. Dans la prospection d'autres alternatives, la formation à distance utilisant comme support les TIC reste une occasion que le Sénégal a saisie.

Les TIC au Sénégal

Le président de la République du Sénégal, chef de file de la lutte pour la réduction du fossé numérique entre le Nord et le Sud, met en œuvre une politique d'usage intensif des TIC dans l'administration sénégalaise. Le projet « Intranet gouvernemental », déployé par la Direction informatique de l'État (DIE) devenue Agence de l'Informatique de l'État (ADIE), met en place un réseau (débit 1 Gb) en reliant les différents ministères par une fibre optique, les services excentrés étant connectés au réseau par des liaisons sans fil. La situation politique est très favorable à l'introduction des TIC dans l'éducation, mais des problèmes persistent :

- La politique nationale dans le domaine des TIC n'est pas clairement définie (pas de loi votée);
- Les programmes officiels ne prennent pas encore en compte l'informatique. Pour trouver une solution à ce problème, le Ministère de l'Éducation a mis sur pied une Commission Nationale pour l'Intégration des TIC à l'École (COMNITICE) par l'arrêté n° 3030 du 13 mai 2003. Cette commission mène actuellement une réflexion sur les aspects pédagogiques et didactiques des apprentissages liés à l'utilisation de l'outil informatique à l'école;
- Les budgets alloués aux établissements scolaires ne prennent pas en charge l'informatique.

Le Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF), dans sa première phase, a mis l'accent sur l'utilisation des TIC dans l'administration et les lycées. La seconde phase prévoit l'extension de l'utilisation des nouvelles technologies dans les collèges pour améliorer la qualité des processus d'enseignement/apprentissage.

Conclusion

Le Sénégal est, depuis l'époque coloniale, un vaste champ d'expérimentation dans le domaine de la FAD. Ces expériences multiples et multiformes utilisent une diversité de médias allant de l'imprimé aux environnements d'apprentissage axés sur les TIC tels que les plates-formes. Malgré leur diversité et leur richesse, ces expériences n'entrent pas dans le cadre global d'une politique bien définie par les autorités gouvernementales.

Avec la poussée démographique, l'accroissement et la pression de la population scolarisable, le manque d'enseignants et la nécessité de réaliser les objectifs de l'EPT 2015, le Ministère de l'Éducation du Sénégal a opté pour un recrutement massif d'enseignants dans les corps émergents (volontaires, vacataires et contractuels). La professionnalisation de ces derniers passe par la formation par alternance et la FAD. Pour atteindre ces objectifs, Il est ainsi devenu impérieux de définir une politique nationale de formation à distance qui soit en phase avec une politique sous-régionale, voire régionale, que des rencontres périodiques regroupant les différents acteurs impliqués permettraient de mettre sur pied.

Références

- Bachand, J. et al. (2004). *CÆRENAD – Rapport de fin de programme*. Montréal : Télé-université.
- Brunswic, E., Guidon, J., Valerien, J. et Wallet, J. (2003). *Rapport du Groupe de travail sur l'enseignement à distance et l'apprentissage libre : État des lieux dans les pays francophones*. Paris : ADEA.
- Diallo, M. (2001). *La formation à distance à l'École normale supérieure. Expériences, bilan et perspectives*. Dakar : CÆRENAD-Sénégal.
- Dieng, P. Y. (2004). *Intégration des TICE dans les collèges de proximité : Fatick, Tambacounda, Kolda*. Dakar : DEMSG-PAEM/CLASS.
- Ndoye, A. K. et al. (2001). *Programme international de formation des professeurs de l'enseignement supérieur – PIFENS – Dossier de présentation*.
- Niang, B. (2003). La FAD dans le cadre des nouvelles perspectives de la formation initiale et continue. Dans *Le monde CÆRENAD*, 3(3).

**Les politiques nationales de formation, de recrutement
et de rétention des enseignants à tous les niveaux
du système éducatif en Afrique :
la situation en République du Bénin**

Justin DONGBEHOUNDE

Rémi GUEDEGBE

François LABE

Toussaint TCHITCHI

Institut national pour la formation et la recherche en éducation,
Ministère de l'Éducation Nationale, République du Bénin – UNESCO-BREDA

Résumé

La République du Bénin se trouve actuellement sous ajustement structurel. La conséquence de cet état de choses est le gel des recrutements. Cette politique ne tient pas compte de la pression démographique ni de la demande en besoins éducatifs et en santé des communautés à la base. Le texte expose clairement la politique actuelle des contractuels, l'efficacité d'une telle politique, ses limites et ses perspectives. Il aborde de façon spécifique les conditions de service des enseignants en général et des contractuels en particulier, en vue de garantir le succès de l'école de qualité fondamentale (EQF). Il fournit aussi des indications sur les questions de formation initiale et continue, de recyclage, de recrutement et de rétention des enseignants.

Les politiques nationales de formation, de recrutement et de rétention des enseignants à tous les niveaux du système éducatif en Afrique : la situation en République du Bénin

Justin DONGBEHOUNDE
Rémi GUEDEGBE
François LABE
Toussaint TCHITCHI

Introduction générale

Au terme du recensement général de la population et de l'habitation en 1992, la République du Bénin comptait 4 915 565 habitants, soit une densité de 43 habitants au km².

Dans un rapport intitulé *Étude sur les déterminants familiaux de la scolarisation au Bénin*, publié par l'Institut National de la Statistique et de l'Analyse Économique, il est souligné que :

« Les estimations de l'INSAE indiquent que la population du Bénin atteindra 5 780 000 habitants en 1997 et 6 840 000 habitants en l'an 2002. Les enfants d'âge scolaire primaire (6 à 11 ans) verront leur effectif croître de 1 131 000 en 1997 à 1 339 000 enfants en l'an 2002, soit une augmentation de près de 18 % entre 1997 et l'an 2002 ».

Mais quelle est actuellement la physionomie réelle du système éducatif du Bénin?

C'est à travers le Document Cadre de Politique Éducative adopté par le gouvernement du Bénin en janvier 1991 que l'on peut lire les nouvelles orientations qui doivent sous-tendre désormais la remise en état et le développement du système éducatif national.

Si l'on s'en tient aux actes des États généraux de l'Éducation de 1990, on peut lire « Le gouvernement a déclaré l'enseignement primaire première priorité suivi de l'enseignement technique et professionnel ». Aussi peut-on constater que les objectifs que le gouvernement s'est fixés se présentent comme suit :

- « l'égalité des chances pour tous;
- le renforcement de la qualité de l'école;
- la réhabilitation de l'appareil institutionnel;
- la formation à l'auto-emploi;
- la régulation des flux à tous les niveaux;
- la maîtrise des coûts de l'éducation. »

C'est pourquoi le gouvernement s'est attaché jusqu'à présent à améliorer l'offre en éducation sans se préoccuper des caractéristiques de la demande. Mais les résultats, à en croire les auteurs de *l'Étude sur les déterminants familiaux de la scolarisation au Bénin*, montrent clairement que la demande ne suit pas toujours l'offre, et selon eux, les statistiques disponibles permettent d'étayer cette affirmation.

- I. « Entre 1975 et 1989, le nombre d'élèves dans l'enseignement primaire a augmenté à un rythme de 4,5 % en moyenne par an. »
- II. « Jusqu'en 1993, le taux de scolarisation est resté en dessous du niveau atteint en 1983. L'effectif des élèves a même accusé une baisse en 1990 et 1991 par rapport au niveau de 1989 du fait de l'année blanche intervenue en 1989-1990. »
- III. « Les disparités des taux nets de scolarisation sont alarmantes. En 1992, on observe que ces taux varient entre 8 % et 67 % au niveau des sous-préfectures et des circonscriptions urbaines. L'offre n'est donc pas utilisée à sa pleine capacité. »

Il faut donc retenir que l'école béninoise devra désormais :

- I. « Être un moyen de transformation globale de la société, permettant à tous les niveaux une éducation et une formation pertinentes et accessibles, sur la base de critères objectifs et une spécialisation continue pour tous. »
- II. « Former un homme techniquement compétent et humainement équilibré. »
- III. « Former des hommes sans cesse performants, dotés d'esprit d'initiative, ayant le goût de la recherche, capables de s'auto-employer, de créer des emplois et de contribuer efficacement au développement du Bénin. »
- IV. « L'école béninoise doit former des hommes socialement équilibrés, capables de se prendre en charge. »

On amorce aujourd'hui au Bénin l'appropriation des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Les formations à distance de type classique relayées par les émissions pédagogiques de la radio scolaire et éducative de l'INFRE offrent aux enseignants de tous ordres, et spécialement à ceux qui préparent des concours professionnels, des possibilités de se mettre à jour, en attendant l'organisation de ces concours. C'est dans ce cadre que le Réseau Africain de Formation à Distance, avec ces nouvelles technologies, va renforcer les compétences acquises par l'INFRE en procédant dans un avenir très proche à la décentralisation de ce type de formation.

La République du Bénin est sous ajustement structurel. La conséquence de cet état de choses est le gel des recrutements. Cette politique ne tient pas compte de la pression démographique ni de la demande en besoins éducatifs et en santé des communautés.

Période de 1990 à nos jours

C'est la période du renouveau démocratique.

Les États généraux tenus en 1990²¹ et l'audit organisationnel et fonctionnel du Ministère de l'Éducation Nationale²², en recensant et analysant l'ensemble des problèmes rencontrés dès les premières années de la mise en œuvre de la réforme de 1975, ont confirmé les résultats du bilan de cette importante réforme.

Le document cadre de politique éducative, adopté par le gouvernement en 1991 au terme de ce diagnostic, a retenu six grands axes représentant les six objectifs fondamentaux assignés au système éducatif et qui sont :

1. l'égalité des chances pour tous;
2. le renforcement de la qualité de l'enseignement;
3. la réhabilitation de l'appareil institutionnel;
4. la formation à l'auto-emploi;
5. la régulation des flux à tous les niveaux;
6. la maîtrise des coûts de l'éducation.

21 MENRS, MCC et MPREPE, *Table ronde du secteur de l'éducation; volume 1 : diagnostic de politique sectorielle*. Cotonou, 1996.

22 Projet PNUD-UNESCO BEN 89-001 « Assistance » de 1990 à 1992. Cotonou.

Formation initiale

C'est l'enseignement primaire qui, dans le cadre de la politique éducative, a bénéficié d'une véritable réforme initiée dès 1992-1993 et actuellement mise en œuvre. L'objectif global est d'instituer un système d'enseignement primaire efficace, équitable et viable sur une base permanente.

Cet objectif suppose les objectifs spécifiques ci-après :

1. améliorer la qualité du système d'enseignement primaire à travers le renforcement et l'amélioration des systèmes et des apports (Qualité du système);
2. augmenter les chances d'accès à l'enseignement primaire de qualité fondamentale (Équité);
3. instituer un système d'enseignement primaire durable et financièrement viable;
4. instituer un système efficace de planification et de gestion qui suscite une large participation du public à l'enseignement primaire.

L'élément le plus marquant de ce contexte est la poursuite du gel de recrutement dans la fonction publique et la contractualisation du système de recrutement d'enseignants.

Les contractuels, après avoir réussi au test, sont admis à suivre pendant un mois leur formation initiale dans les circonscriptions scolaires où ils sont affectés. Les cours sont d'ordre théorique et pratique, axés autour de la psychopédagogie, de la morale professionnelle et de la conduite des leçons. Ceux parmi eux et bien d'autres qui réussissent le concours des agents permanents de l'État organisé par le MOPTRA entrent dans l'une des ENI qui, après trois années d'inactivité, ont repris les formations depuis 1997.

Les contenus de formation sont centrés sur les nouveaux programmes d'études en implantation dans le système. Les formateurs sont, pour la plupart, des Inspecteurs de l'Enseignement et les concepteurs des programmes d'études.

Formation continue

Sous l'égide du MENRS, les pilotes du plan d'action du volet « Pédagogie » de la Réforme en cours ont mis en place plusieurs ateliers de formation relatifs, entre autres, à l'évaluation des apprentissages, à la maîtrise et à la mise en œuvre des programmes d'études dans les écoles expérimentales et à l'utilisation des nouveaux manuels scolaires.

D'autres ministères ou des organismes nationaux et internationaux gouvernementaux ou non initient ou appuient des sessions de formation continue dans le cadre de la mise en œuvre de programmes qui leur sont spécifiques. Ils disposent aujourd'hui d'une expertise en matière de formation continue.

L'option est désormais prise de privilégier les activités de formation de proximité en s'appuyant sur le réseau d'animation pédagogique. Les circonscriptions scolaires sont aujourd'hui des centres d'initiation, d'organisation et d'évaluation des activités de formation continue des enseignants. L'accent est mis sur les visites de classes et d'écoles, le renforcement des séances d'unités pédagogiques et les formations groupées inspirées des besoins spécifiques de formation. Il est envisagé alors d'accompagner le renforcement des capacités d'encadrement et d'animation des acteurs des réseaux d'animation pédagogique (Conseillers pédagogiques, RUP, C/CS) en vue d'améliorer leurs prestations évaluées sur la base d'indicateurs définis de performance. Il est aussi envisagé de mobiliser la communauté à l'échelle locale autour des questions d'éducation et de formation continue des enseignants.

L'exposé ci-dessus concerne à la fois l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire; toutefois, au niveau de l'enseignement secondaire, il s'agit de formation disciplinaire, la tendance est de plus en plus marquée par l'acquisition de compétences transversales.

Recyclage des enseignants

La réforme en cours dans le pays a introduit dans le système un certain nombre de concepts, d'innovations et de principes pédagogiques auxquels les enseignants n'étaient pas habitués.

Le perfectionnement de l'ensemble des personnels scolaires est devenu indispensable pour la réussite de la réforme. Il s'agit là d'un enjeu qui pose de grands défis.

Les inspecteurs, conseillers pédagogiques et enseignants étant devenus tous apprenants au regard de la réforme ont besoin, chacun selon les exigences de ses fonctions, d'être équipés et recyclés pour réussir leur mission.

Le nombre d'enseignants recyclés s'est accru tous les ans. Depuis octobre 1999, où la généralisation des nouveaux programmes d'études a commencé, on est passé à la vitesse de croisière. Neuf mille enseignants (directeurs d'écoles et enseignants confondus) sont recyclés chaque année pour être à même de faire face aux nouvelles exigences de leur mission.

La stratégie de recyclage en cascades permet de former aux niveaux national et départemental des noyaux de formateurs chargés d'assurer la formation de proximité dans les circonscriptions scolaires.

Dans ce travail, la radio scolaire et éducative de l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Éducation (INFRE) apporte, par un certain nombre d'émissions pédagogiques, un appui technique aux enseignants et aux directeurs d'école.

L'ONG américaine IFESH-BENIN (The International Foundation For Education And Self-Help), en collaboration avec l'INFRE, a mis en œuvre depuis juillet 1997, et ce, au lendemain de la Table Ronde sur le secteur de l'Éducation, un Projet Pilote de Formation Continue des Enseignants du Primaire dénommé en anglais PETTP. Ce projet couvre 18 circonscriptions scolaires et profite aujourd'hui à 5 801 enseignants. Il ambitionne de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'offre de l'éducation à l'enseignement primaire à travers les activités de formation continue de proximité des acteurs du Réseau d'Animation Pédagogique (RAP) et le développement de projets spéciaux.

Avec l'AFIDES (Association Francophone Internationale des Directeurs d'Établissements Scolaires), des programmes de recyclage ont été mis en place et développés. Pour la première édition, 30 directeurs d'établissements scolaires ont été formés. Pour la seconde édition, 160 ont été formés, dont une centaine prise en charge par le Projet CLEF (Children Learning Education Foundation).

Le programme de recyclage des enseignants va se renforcer, s'enrichir et se poursuivre jusqu'à la généralisation totale et complète des nouveaux programmes d'études à l'enseignement primaire.

Un programme similaire sera mis en place pour les professeurs du secondaire dans le cadre de l'articulation entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire.

Aussi un modèle de réseau de développement professionnel s'avérerait-il plus efficace à long terme. Dans ce réseau, les directeurs d'école seront considérés comme les piliers de la réforme en tant que gestionnaires pédagogiques. De fait, ils supporteraient les enseignants pour leur permettre de s'approprier les nouveaux programmes d'études. On facilitera davantage les rencontres d'enseignants au niveau des écoles ou des unités pédagogiques pour leur permettre de partager leurs expériences et pour favoriser la réflexion sur leur enseignement, les approches et les formules pédagogiques.

Le recyclage à grande échelle s'opère dans l'enseignement secondaire à travers les universités de vacances fortement appuyées par la coopération française. La première édition a eu lieu en 1995 et a pris en compte 200 professeurs de français et de mathématiques. De 1995 à 1998, environ 870 professeurs ont participé aux universités de vacances et les disciplines suivantes ont été prises en compte, en dehors de celles citées plus haut, à savoir biologie et géologie, histoire et géographie, anglais.

L'Université de Vacances est une stratégie alternative de recyclage du personnel enseignant du secondaire. Ces sessions permettent également aux enseignants concernés de se rencontrer dans un cadre convivial empreint d'échanges culturels.

L'objectif prioritaire est de renforcer et d'actualiser les compétences académiques et pédagogiques des stagiaires :

- en les mettant au contact des nouvelles techniques d'enseignement;
- en leur permettant de se familiariser avec les nouvelles orientations didactiques et les innovations pédagogiques, et de s'outiller pour mieux préparer la rentrée scolaire à venir.

Recrutement et rétention des enseignants

Après 1990, le recrutement des enseignants du primaire connaîtra quelques balbutiements et reprendra timidement avec la vague de ceux qu'on a appelés les « pré-insérés ». Cette politique sociale de pré-insertion, soutenue par le Fonds National de Solidarité pour l'Emploi, a permis de recruter dans l'enseignement sur la base d'un concours direct des jeunes des deux sexes titulaires du BEPC ou du Baccalauréat et dont l'âge est compris entre 18 et 40 ans.

Cette expérience n'a duré que deux ans (1995-1997). Elle est relayée par la réouverture des Écoles Normales Intégrées où sont admis les jeunes des deux sexes qui réussissent le test d'Agent Permanent de l'État organisé chaque année par le Ministre de la Fonction Publique du Travail et de la Réforme Administrative (MFPTRA).

Depuis 1997, on assiste à une contractualisation du système de recrutement tant au primaire qu'au secondaire et au supérieur.

Le recrutement des enseignants contractuels obéit à la même règle et suit la même procédure. Après la réussite au test et un mois après la mise à disposition du MENRS par le MFPTRA, l'enseignant a l'obligation de fournir les pièces suivantes :

- une demande manuscrite;
- un certificat de prise de service;
- un acte de naissance ou jugement supplétif;
- une attestation du diplôme requis.

Le contrat est conclu pour une période de deux ans et prend effet à compter de la date de prise de service de l'intéressé(e). Il ne confère en aucun cas à l'intéressé(e) ni la qualité d'Agent Permanent de l'État ni le droit d'être nommé dans les cadres réguliers et permanents de l'administration béninoise.

Dans l'enseignement supérieur, on distingue deux catégories de contrat : à durée déterminée et à durée indéterminée. Les trois premiers mois du contrat de travail à durée déterminée sont considérés comme une période d'essai pendant laquelle le contrat de travail peut être résilié par l'une ou l'autre des parties. Le cas échéant, seule une indemnité compensatrice de congé au prorata du temps à la charge de l'employeur pourra être payée. Le contrat de travail à durée indéterminée est régi par le Code du travail.

Les mesures statutaires devant favoriser la rétention des enseignants du supérieur ne sont pas encore appliquées. Ainsi, si elles étaient appliquées, les dispositions du décret no 85-360 du 11 septembre 1985, récemment actualisé par le décret n° 98-204 du 11 mai 1998, pourraient constituer un objet d'encouragement et de rétention des enseignants du supérieur. On lit, par exemple, à l'article 13 :

« une bonification de deux ans pour leur avancement est attribuée.
- aux professeurs Assistants inscrits sur les listes étrangères d'Aptitude aux fonctions de Maître Assistant et justifiant de deux années de service à la date du 17 octobre 1981;
- aux Assistants Chefs de clinique et aux Enseignants du Supérieur ayant fait l'objet d'un arrêté de nomination à l'Université Nationale du Bénin à la date du 17 octobre 1981 et justifiant d'un Doctorat d'État en Droit, en Sciences Économiques, en Histoire du Droit, des faits économiques et sociaux, obtenu avant 1977 ».

Tous les enseignants de l'Université Nationale du Bénin inscrits sur les listes (CAMES) d'aptitude aux fonctions de maîtres assistants ne bénéficient pas de la bonification ci-dessus visée.

De même, l'article 73 du décret cité n'est pas appliqué jusqu'à ce jour. Le texte stipule :

« En remplacement de la prime de publication, une prime de rendement non soumise à retenue pour pension et non imposable correspondant à 8 % du salaire annuel de traitement est allouée aux enseignants du supérieur. »

« Par dérogation au décret qui régit cette prime, les personnels enseignants de l'Enseignement Supérieur ne percevront la prime de rendement qu'au dernier trimestre de l'année. »

« Tout Professeur ou Professeur Assistant dont au moins une publication n'aura pas été agréée au cours d'une année par le Conseil Scientifique de l'Université se verra privé de la prime prévue à l'alinéa 1^{er} du présent article. »

Voilà des mesures incitatives qui auraient pu favoriser la rétention des enseignants si elles avaient tout au moins connu un début d'application.

Les Agents Permanents de l'État sont recrutés sur titre, par concours direct ou après un test :

- a) sur titre, lorsqu'ils justifient des qualifications professionnelles requises et que leur nombre est inférieur ou égal au nombre de places disponibles;
- b) par concours direct ou après un test lorsqu'ils justifient des qualifications professionnelles requises et que leur nombre est supérieur au nombre de places disponibles.

Quant aux enseignants contractuels, le traitement mensuel varie selon leur catégorie :

Au primaire

Le salaire de base est de 44 458 FCFA; l'indemnité de résidence de 4 446 FCFA et l'indemnité de logement de 2 500 FCFA.

Au secondaire

- Pour les titulaires de maîtrise, le salaire de base est de 68 708 FCFA, l'indemnité de résidence de 6 063 FCFA et l'indemnité de logement de 2 500 FCFA;
- Pour les titulaires de DUEL ou DUES, le salaire de base est de 56 583 F, l'indemnité de résidence de 5 658 F et l'indemnité de logement de 2 500 F;
- Pour les maîtres d'EPS, le salaire de base est de 50 521 F, l'indemnité de résidence de 5 052 F et l'indemnité de logement de 2 500 F.

Dans les conditions prévues aux articles 174 et suivants du Code du travail, tout enseignant contractuel sans exception a droit, à l'intérieur du département, au transport gratuit pour lui, son conjoint et ses enfants vivant habituellement avec lui pour rejoindre son poste d'affectation. En outre, il bénéficie des mêmes avantages pour retourner à sa résidence habituelle :

- à l'expiration du contrat;
- en cas de résiliation lorsqu'il a acquis droit au congé;
- en cas de résiliation du contrat due à un cas de force majeure.

Si le contrat est résilié pour faute lourde de l'enseignant contractuel ou de son fait, le montant des frais de transport de retour incombant à l'employeur est proportionnel au temps de service du contractant.

Au supérieur

Au niveau de l'enseignement supérieur, les salaires et indemnités varient selon le statut du contrat.

Pour le contrat à durée déterminée, le salaire de base est de 106 838 F, l'indemnité de résidence de 10 684 F, l'indemnité de logement de 20 000 F, la prime de qualification de 32 051 F et l'affiliation à l'OB88 de 17 521 F. Cette rémunération est imposable.

Les enseignants de la catégorie du contrat à durée indéterminée ont un salaire de base correspondant à l'indice 555. Ils perçoivent en plus une prime de qualification mensuelle non soumise à retenue et non imposable correspondant à 30 % du salaire indiciaire de traitement. Ils ont droit aux avantages et indemnités compensatrices ainsi qu'aux possibilités d'évolution professionnelle au même titre et dans les mêmes conditions que les APE de la même catégorie. En outre, ils ont droit pour les services accomplis à un congé payé au même titre que les APE de la catégorie à laquelle ils sont assimilés. Ils ont droit à l'affiliation à l'OB88 au même titre que leurs homologues du secondaire et du primaire.

Ils ont droit aux soins médicaux et à l'hospitalisation dans les conditions prévues pour les APE du même corps. En cas de maladies donnant droit à des congés de longue durée, ils bénéficient des mêmes droits que les APE de la même catégorie professionnelle.

En cas de maladie professionnelle ou d'accident survenu du fait ou à l'occasion du travail, les frais médicaux, pharmaceutiques, chirurgicaux et d'hospitalisation sont pris en charge conformément à la réglementation en vigueur en République du Bénin. Ils jouissent des mêmes avantages familiaux que les APE de la même catégorie professionnelle.

Les enseignants non contractuels, c'est-à-dire ceux définitivement recrutés dans la fonction publique, bénéficient des mêmes avantages que les APE régis par la loi n° 86-013 du 26 février 1986.

Cette loi stipule que les APE ont droit, conformément aux règles fixées par la loi pénale et les lois spéciales, à une protection contre les menaces, outrages, injures ou diffamations dont ils peuvent être l'objet dans l'exercice ou à l'occasion de l'exercice de leurs fonctions. Lorsqu'un APE a été poursuivi par un tiers pour faute de service et que l'incompétence n'a pas été soulevée, la collectivité publique doit, dans la mesure où une faute personnelle détachable de l'exercice de ses fonctions n'est pas imputable à cet agent, le couvrir des condamnations civiles prononcées contre lui.

L'APE jouit de la liberté de parole, de presse, de correspondance, de réunion, d'association et de manifestation. L'État assure les conditions matérielles nécessaires à la jouissance de ces droits.

L'avancement des APE comprend l'avancement d'échelon et l'avancement de grade qui ont lieu de façon continue, d'échelon à échelon et de grade à grade. Tout avancement se traduit par une augmentation de traitement. Le temps à passer dans chacun des échelons de grade est fixé à deux ans pour tous les corps. Les avancements d'échelon sont automatiques. L'avancement de grade de l'APE lui confère vocation à exercer un emploi supérieur.

Des autorisations spéciales d'absence avec traitement et non déductibles du congé annuel peuvent être accordées aux représentants dûment mandatés des organisations de masse.

Les APE peuvent bénéficier d'une permission spéciale avec traitement pour événements familiaux.

Une prime spéciale est accordée aux enseignants des zones déshéritées ou de pauvreté. Depuis 1997, à chaque rentrée, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique organise deux journées pédagogiques au cours desquelles, outre les orientations pédagogiques, une prime forfaitaire est

allouée à chaque participant et à chaque membre d'encadrement. Ce sont des journées organisées de façon décentralisée qui nécessitent la présence au poste de chaque agent.

Contraintes, atouts et perspectives

Les sessions de recyclage ont souvent lieu pendant les congés ou les vacances. C'est un facteur limitant parce que cela appelle de la part des enseignants des efforts supplémentaires à un moment où ils doivent jouir de leur repos mérité.

Au-delà de ces contraintes mineures, il faut reconnaître que les sessions de recyclage permettent aux enseignants de se remettre à niveau, de renforcer leurs propres capacités pour mieux accomplir leurs devoirs. Ces activités donnent l'assurance aux responsables de la réforme que les enseignants chargés d'appliquer les nouveaux programmes d'études à l'école peuvent s'y atteler avec efficacité.

On note ces trois dernières années une nette régression de l'effectif des participants aux UV, une érosion numérique en quelque sorte. On note de plus en plus aux UV la présence de professeurs vacataires, de contractuels et très peu de professeurs des écoles privées. Le public est masculin à une écrasante majorité, ce qui donne lieu à quelques interrogations.

Au-delà de ces contraintes, le constat fort encourageant est que les cinq éditions passées de l'UV semblent indiquer que cette opération de recyclage tend à être pérennisée. Concernant l'impact de l'UV sur les pratiques pédagogiques, il est jugé globalement satisfaisant. L'adéquation des contenus aux besoins des professeurs est satisfaisante, de même que l'équilibre entre la théorie et la pratique.

Il faudra associer les disciplines littéraires et celles non encore associées (allemand, espagnol, philosophie, EPS, EFS), qui expriment leur préférence pour la solution des UV décentralisées.

Pourquoi être passé de la pré-insertion à la contractualisation? C'est dans le souci de stabiliser le personnel en améliorant les conditions de la pré-insertion. Les contraintes du PAS ne permettent pas de recruter de gros effectifs dans la fonction publique béninoise.

La première opération de recrutement des contractuels a connu les faiblesses ci-après :

- Manque de vision globale de l'opération;
- Manque de programmation, de coordination et de suivi;
- Lenteur dans la gestion du projet due à l'absence de structure efficace de pilotage.

Au-delà de ces insuffisances, il convient de noter que les contractuels ont apporté un changement au système. La revue à mi-parcours du Projet de développement de l'Éducation a mis l'accent sur la nécessité de réaliser l'étude préalable à la mise en place d'un nouveau système de recrutement des enseignants non APE. Cette étude vise à examiner la création d'une instance stratégique de gestion des contractuels et la mise en place d'un cadre réglementaire. La même revue demande d'associer la communauté à l'identification des besoins et à l'analyse de l'adéquation profil/poste; le profil concerne aussi bien la formation de base que les prédispositions d'adaptation à la vie dans un milieu donné.

Quand on regarde la situation socioprofessionnelle des enseignants contractuels et les malaises qu'elle crée, on constate que le gouvernement se trouve dans une impasse due à l'incompatibilité des textes qui régissent le corps, à leur antilogie et à leur non-conformité. Il s'agira alors de doter la corporation des contractuels d'un régime juridique et statutaire plus fiable.

Dans le cadre de la loi n° 86-013 ci-dessus citée, le système actuel de carrière donne la même possibilité de progression à tous les APE, quel que soit leur mérite.

Le changement du système actuel s'impose parce que la progression dans la carrière de l'agent se fonde beaucoup plus sur l'ancienneté que sur son mérite

personnel. De plus, les agents médiocres pèsent lourdement et inutilement sur le budget de l'État. Il faut alors mettre en place un nouveau système de carrière et de rémunération du personnel de l'État.

Conclusion

Cette étude aura permis d'évaluer les politiques de formation et de constater qu'au Bénin, la formation initiale des enseignants est une réalité qui s'appuie, à l'école primaire, surtout sur les nouveaux programmes d'études, des programmes à matières et à savoirs intégrés; ils sont conçus et élaborés suivant l'approche systémique. La politique de formation aujourd'hui en cours dans les ENI Parakou et Natitingou intègre une formation préalable des formateurs, à savoir le personnel d'encadrement et de contrôle; la contrainte majeure à ce niveau-ci est celle de l'insuffisance permanente du nombre d'enseignants par rapport aux besoins des classes et des déficiences enregistrées au niveau de la qualité de l'enseignement.

La question de l'articulation entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire devient une préoccupation de tous les instants, les enseignants du secondaire n'étant pas initiés au préalable aux programmes d'études suivant l'approche systémique. C'est une situation qui tend à créer un déséquilibre entre les ordres d'enseignement, le fait d'accorder une priorité excessive à l'un sans avoir envisagé au préalable l'impact de cette priorité sur les autres ordres d'enseignement.

Au niveau de la formation continue, l'étude note que l'option est désormais faite de privilégier les activités de formation de proximité en s'appuyant sur le réseau d'animation pédagogique; ainsi, les circonscriptions scolaires sont désormais des centres d'initiation, d'organisation et d'évaluation des activités de formation continue des enseignants : les visites de classes, le renforcement des séances d'unités pédagogiques, les formations groupées inspirées des besoins de formation spécifiques sont devenus les pièces maîtresses de la formation continue.

La formation continue nécessite aujourd'hui la mise en place et le renforcement des nouvelles technologies de l'information et de la communication : l'animation des cours par correspondance renforce la formation à distance

qu'organise l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Éducation (INFRE) avec le relais que constitue la radio scolaire et que vont relayer les structures décentralisées du Réseau Africain de Formation à Distance (RESAFAD).

L'étude fait ressortir que la formation professionnelle continue concerne tous les types ou formes de formation qui permettent à l'enseignant d'atteindre un niveau plus élevé de performance, d'acquérir des connaissances et des compétences dans un domaine nouveau et d'améliorer ses prestations.

En matière de formation professionnelle continue, la transmission du savoir-faire technique et les actions de formation destinées à des groupes cibles doivent permettre le développement de leur personnalité et le renforcement de leur comportement managérial.

Le document fait état de ce que le Centre Populaire d'Éducation, de Perfectionnement et d'Initiation à la Production (CPEPIP) est un instrument de formation continue dont l'implantation aurait pu amoindrir la question du taux des redoublements et de chômage.

En ce qui concerne le recyclage destiné à un grand groupe d'enseignants, l'étude constate que la demande s'accroît de plus en plus, car la stratégie de recyclage en cascade permet de former au niveau national et départemental des noyaux de formateurs chargés d'assurer la formation de proximité dans les circonscriptions scolaires. À cette étape également, la radio scolaire et éducative de l'INFRE apporte, par un certain nombre d'émissions pédagogiques, un appui technique aux enseignants et aux directeurs d'écoles.

Du point de vue des politiques de recrutement et de rétention des enseignants à tous les niveaux, plusieurs textes juridiques, des décrets entre autres, ont permis de passer d'une politique de pré-insertion à celle de la contractualisation, dans le but de stabiliser le personnel enseignant en améliorant ses conditions de vie et de travail.

Les problèmes de formation sont très préoccupants au début du troisième

millénaire avec les nouveaux outils de communication; l'homme doit se mettre sans cesse en quête d'une compétence pour être performant dans son milieu de travail; c'est la formation permanente ou la formation tout au long de la vie.

Références

- Guingnido Gaye, J. et al. (1997). *Étude sur les déterminants familiaux de la scolarisation au Bénin, phase 1. Étude exploratoire*. INSAE, Cotonou.
- INFRE (1998). *De la formation continue*. Université de Vacances 1996, Porto-Novo.
- INFRE (1998). *Documents relatifs à la formation des IESG*. Porto-Novo.
- INFRE (1999). *Documents relatifs aux journées de concertation pédagogique*.
- INFRE (2000). *Actes des journées de réflexion sur l'Université de Vacances. Évaluation et perspectives*. Porto-Novo.
- Jacquet, M. et al. (1999). *Actes du Forum sur la formation continue des enseignants*. Juin.
- Loi n° 86-013 du 26 février 1986 portant Statut Général des Agents Permanents de l'État.
- MEN (1971). *Ordonnance n° 71-28/CP/MEN du 24 juin 1971, portant Loi d'Orientation de l'Éducation Nationale*.
- MEN (1973). *Travaux de la Commission Nationale de la Réforme de l'Enseignement et de l'Éducation au Dahomey*. Porto-Novo. Mai.
- MEN (1975). *Ordonnance n° 75-30 du 23 juin 1975 portant Loi d'Orientation de l'Éducation Nationale*.
- MENRS (1994). *Déclaration de politique éducative et de stratégie sectorielle*.
- MENRS (1999). *Chronique des malaises et de leurs attributs. Situation socioprofessionnelle des enseignants contractuels du Bénin, analyses et projets de résolutions*. Février.
- MENRS/DETP (2000). *Réforme de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle. Document de Politique d'Orientations*. Juillet.
- Tchitchi, T. et al. (1998). *Étude prospective/Bilan de l'Éducation en Afrique. Le cas du Bénin. T1, T2*, INFRE, Bénin.
- Tchitchi, T. (1999). *Plan et stratégie de formation des enseignants contractuels*. Dans Journées de concertation sur la gestion des enseignants contractuels. Septembre.
- UNESCO-UNB/Universités africaines (1992). *Actes de l'atelier de formation pédagogique et des séminaires sur les réformes des politiques et programmes de formation du personnel*. Porto-Novo. Décembre.

TIC et formation des enseignants au Cameroun

Salomon TCHAMENI NGAMO

Doctorant en Psychopédagogie, Université de Montréal

s.tchameni.ngamo@umontreal.ca

Résumé

Dans le contexte mondial actuel où l'émergence des TIC dans les systèmes d'apprentissage et de formation semble indéniable, le présent texte donne un aperçu de l'état des lieux de la politique de formation à l'ENS, à l'INJS et à l'ENSET, trois institutions publiques d'enseignement supérieur chargées de la formation des enseignants au Cameroun. Une autopsie de l'usage des TIC est faite dans chacune de ces entités de formation aux prises avec des contraintes et défis multiples. Corroborant l'idée selon laquelle les TIC constitueraient une évidence particulièrement en Afrique, pour l'élargissement de l'accès, l'amélioration de la qualité et la diminution des coûts de l'éducation, plusieurs pistes prometteuses comme la signature des conventions de partenariat pour l'équipement des salles informatiques, l'adoption d'une politique plus agressive en vue de la formation des enseignants aux TIC, le développement d'un plan technologique à court ou à moyen terme, sont entre autres, suggérées pour une bonne intégration des TIC dans les programmes de formation de ces institutions phares de formation des éducateurs.

TIC et formation des enseignants au Cameroun

Salomon TCHAMENI NGAMO, M.A.

Introduction

À travers le monde, il ne fait plus de doute que l'acquisition des connaissances se fait par l'entremise de différentes méthodes pédagogiques. De nouvelles approches pédagogiques (NAP) qui intègrent les TIC sont susceptibles de faciliter le processus d'enseignement et d'apprentissage. Au Cameroun, les établissements de formation des enseignants sont nombreux et diversifiés. Ces établissements de niveaux variables sont rattachés aux universités d'État ou placés sous la tutelle de certains ministères et ont pour principale mission d'assurer la formation des enseignants du secteur public dans des disciplines diverses. Le présent article a pour but de présenter un état des lieux de ces institutions chargées de la formation des enseignants dans un contexte particulièrement dominé par l'émergence des TIC. Il se veut donc un portrait essentiellement descriptif des faits basé sur des « témoignages vivants » et sur notre propre vécu expérimentiel de chercheur de terrain, d'une part, et de formateur des formateurs pendant une décennie dans l'une des institutions de formation des enseignants présentées ci-dessous, d'autre part.

Pour produire ce texte, nous avons aussi exploité les documents des écoles ciblées comme les rapports d'activités, les recueils de syllabus, les documents-programmes et plusieurs autres sources d'information. *Premièrement*, cette démarche nous permet d'aborder les écoles et institutions publiques de formation des enseignants au Cameroun sous l'angle particulier des approches et politiques de formation en vigueur dans ces différents établissements de formation du personnel enseignant (section 1). *Deuxièmement*, nous relevons les obstacles et défis de la formation des enseignants en TIC (section 2). *Troisièmement*, enfin, nous proposons quelques pistes qui s'avèreraient prometteuses ou salvatrices pour une prise en compte effective des TIC dans la formation des enseignants.

Politique TIC dans les écoles et institutions supérieures de formation des enseignants au Cameroun

Comme nous l'avons souligné ci-dessus, les établissements de formation des enseignants sont de niveaux variables. On distingue, selon le MINEDUC²³ (1999), 43 Écoles Normales des Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG) qui sont chargées de former les directeurs et maîtres d'écoles primaires de l'enseignement général, d'une part, et, d'autre part, des Écoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Technique (ENIET) qui forment des enseignants devant exercer au secondaire technique et professionnel. Les enseignants d'éducation physique et sportive destinés à encadrer les élèves du primaire et du secondaire sont formés pour la plupart dans les Centres Nationaux d'Éducation Physique et Sportive (CENAJES). Par souci de congruence avec la spécificité du RIFEFF, qui regroupe les établissements de formation de formateurs de l'ordre d'enseignement supérieur, nous ne nous intéressons pas aux établissements sus-évoqués dans ce texte puisqu'ils ne relèvent pas du supérieur. En revanche, nous abordons, parmi la quarantaine des grandes écoles et institutions de formation existantes au Cameroun, trois types d'établissements qui assurent principalement la formation des formateurs au niveau supérieur à savoir : l'École Normale Supérieure (ENS), l'Institut National de la Jeunesse et des Sports (INJS) et l'École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique (ENSET). La formation des éducateurs et des enseignants étant assurée principalement par ces trois institutions d'État, il nous a semblé opportun de nous pencher sur ces établissements d'enseignement supérieur du Cameroun afin de jeter un regard critique sur les politiques de formation en vigueur par rapport aux TIC.

TIC et Politique de formation des enseignants À l'ENS

L'École Normale Supérieure de Yaoundé, dont l'annexe est située à Bambili (province du nord-ouest du Cameroun), est l'établissement universitaire phare de formation des enseignants au Cameroun. Le premier site de l'ENS, à Yaoundé, est surtout réservé à la formation des enseignants des collèges et lycées francophones tandis que le deuxième, à Bambili, assure la formation

23 Ancienne appellation du Ministère chargé de l'Éducation Nationale au Cameroun.

spécifique des enseignants des collèges et lycées anglophones. En général, l'ENS assure la formation et le recyclage des enseignants de l'ordre d'enseignement secondaire général, des enseignants des écoles normales d'instituteurs, des conseillers d'orientation dans deux cycles : un premier cycle d'une durée de formation de trois ans pour les titulaires du baccalauréat, et un deuxième cycle relativement court dont la formation dure deux ans pour les titulaires d'une licence. En outre, les enseignements sont regroupés en départements à l'ENS qui produit en moyenne chaque année 1 500 nouveaux diplômés issus des 15 filières existantes. Au terme de leur formation, les diplômés de l'ENS sont appelés à assurer les tâches de formation des maîtres dans les écoles normales d'instituteurs ou d'enseignement dans les lycées et collèges. D'autres diplômés de l'ENS sont appelés à jouer le rôle de superviseur pédagogique dans les écoles, de conseiller d'orientation et d'encadrement dans diverses structures d'éducation, et même à œuvrer en recherche fondamentale et pédagogique. Ces différents rôles nécessitent de la part des formés tout comme de leurs formateurs des compétences nouvelles dans un monde où le rapport au savoir a considérablement évolué grâce notamment à l'intégration des TIC dans le processus d'apprentissage et de formation.

En effet, les TIC sont largement reconnues aujourd'hui comme des outils pédagogiques indispensables pour la maîtrise et la transmission des disciplines enseignées dans les établissements scolaires. Or, une visite à l'ENS du Cameroun permet de faire des constats peu reluisants, dont les suivants :

- L'école dispose d'un laboratoire informatique équipé d'une vingtaine d'ordinateurs connectés à Internet et accessibles aux étudiants dont l'effectif total dépasserait 3 000 âmes;
- Cinq postes d'ordinateurs à l'usage exclusif de plus de 150 enseignants sont disponibles dans une salle de fortune modestement aménagée à l'intérieur du laboratoire multimédia de cette prestigieuse institution;
- Il existe un poste maître dans le bureau du responsable de la salle d'informatique qui, du reste, est chargé de la gestion en réseau de tous les ordinateurs. En outre, tous les ordinateurs sont reliés à cet unique poste maître, seule habilité à rendre possibles les opérations usuelles comme l'accès au réseau Internet, les enregistrements des travaux sur des supports et disques externes, l'impression des textes, etc. Deux personnes ressources aux compétences plus ou moins avérées sont chargées, de façon alternative, de la

supervision journalière des activités de la salle d'informatique ouverte de façon restrictive aux usagers qui sont astreints au paiement d'un ticket d'accès à l'ordinateur et de navigation sur le Web;

- Les horaires d'ouverture de la salle vont du lundi au vendredi de 9 h à 17 h. La salle reste fermée et inaccessible aux étudiants les week-ends, les jours fériés et les jours non ouvrables;
- Outre le tableau noir, il n'y a aucun support électronique ou équipement informatique dans les amphithéâtres et les salles de cours;
- Aucun dispositif mobile, comme les ordinateurs portables et les rétroprojecteurs, n'est disponible pour faciliter l'apprentissage et la diffusion des connaissances dans les salles de cours;
- On dénombre en moyenne une centaine d'étudiants dans chaque salle de cours et, dans certaines filières, on retrouve parfois des promotions de plus de 150 étudiants;
- Il y a des ordinateurs dans les différentes administrations de l'école (secrétariats des chefs de service, de départements et des directeurs), mais ils ne sont pas tous connectés au réseau Internet, ce portail universel d'accès au savoir et d'acquisition des connaissances.

Une lecture rapide de ces quelques données pourrait susciter une réflexion profonde et un questionnement important : est-il possible dans le contexte sus-décrié de garantir à tous les enseignant(e)s en formation l'égalité d'accès aux TIC et au fonctionnement en réseau? La formation des « cadres supérieurs » ayant accès aux TIC de façon sporadique peut-elle leur permettre de contribuer à une meilleure diffusion des connaissances récentes? En d'autres termes, comment former efficacement avec 20 ordinateurs des milliers d'étudiants à l'utilisation efficace des outils qui sont désormais courants, voire incontournables dans la vie professionnelle et privée de chaque enseignant? La politique TIC de l'ENS favorise-t-elle suffisamment l'effort de modernisation des pratiques pédagogiques dans le cadre de la formation des futurs enseignants? Les superviseurs du laboratoire multimédia de l'ENS sont-ils compétents et disponibles pour apporter le support technique et l'aide nécessaires aux étudiants et à leurs enseignants? Si oui, ont-ils la volonté de le faire? Et compte tenu de l'ampleur du travail à accomplir, d'une part, et des multiples contraintes qui s'imposent à eux, d'autre part, seront-ils à la hauteur des attentes des différents usagers? Les horaires d'ouverture de la salle ne constituent-ils pas un handicap

majeur pour les usagers potentiels de l'école ? Comment peut-on appliquer de façon moderne la « pédagogie des grands groupes » grâce aux TIC dans des amphithéâtres et des salles de cours dépourvus de tout dispositif d'accès à ces technologies ? La politique TIC de l'ENS privilégie-t-elle la modernisation des services administratifs au détriment de la formation TIC des enseignants et des étudiants ? Sinon à quoi servent les ordinateurs dans les divers secrétariats alors que ces appareils et autres accessoires grâce auxquels on accède aux TIC sont de plus en plus perçus dans les salles de cours comme un besoin et une nécessité, le socle sur lequel l'apprentissage doit s'appuyer pour une meilleure formation ?

Cet ensemble de questions et bien d'autres qui n'ont pu être posées appellent de la part de cet établissement une révision en profondeur de la politique TIC en vigueur. Une politique bien orchestrée de la formation TIC des futurs enseignants présenterait plusieurs avantages. Elle leur permettrait, par exemple, de se sentir moins embarrassés face aux élèves lors des stages d'imprégnation qu'ils effectuent dans les lycées et collèges d'enseignement général et technique pendant leur formation. Car certains établissements du secondaire sont dotés d'infrastructures informatiques plus sophistiquées que celles qui existent à l'ENS. Les TIC apparaissant bon an mal an comme la trame de la modernisation des méthodes de formation et d'acquisition des connaissances, il convient d'amorcer un véritable changement du système de formation par une définition claire d'une politique qui intègre particulièrement la dimension TIC dans la formation des enseignants.

TIC et politique de formation des enseignants à l'INJS de Yaoundé

Tout comme l'ENS, l'Institut National de la Jeunesse et des Sports est un établissement d'enseignement supérieur situé à Yaoundé. La formation des formateurs dans cet établissement est organisée en trois cycles. La durée de la formation au premier et au deuxième cycle est de trois ans pour chacun des cycles qui forment, dans des divisions distinctes, des professeurs et professeurs adjoints d'éducation physique et sportive pour la division STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives) et des conseillers et conseillers principaux de jeunesse et d'animation appelés à encadrer et à éduquer les jeunes et les adultes analphabètes pour la division STA (Sciences et Techniques d'Animation). Le troisième cycle dure deux ans et permet d'assurer à l'intérieur de la Division des Études Supérieures Spécialisées (DESS) la formation

des administrateurs des structures socioéducatives d'une part, et celle des entraîneurs de sport de haut niveau des différentes disciplines sportives, d'autre part. Au contraire des deux autres cycles où l'effectif d'étudiants est plus important, celui des enseignants en formation au troisième cycle est généralement très réduit, car il dépasse rarement le seuil de 30 personnes. Pour l'ensemble des divisions, le nombre des diplômes décernés annuellement se situe en deçà de 500. Ce nombre a rarement atteint ou dépassé 1 000. Le problème d'encadrement ne semble pas se poser pour l'instant dans cette institution au plan quantitatif puisque les effectifs des formateurs varient selon les années entre 180 et 200 (enseignants permanents et associés)²⁴. Le ratio d'encadrement serait même très appréciable, car il existe un système de « doublure » qui consiste à coupler les enseignants pour chacun des cours offerts. C'est ainsi qu'on y retrouve des disciplines d'enseignement professionnel comme la pédagogie pratique ou appliquée qui sont dispensées par un collège de formateurs comprenant trois, quatre, voire cinq enseignants. Cette façon d'enseigner en équipe est une approche qui a donné de bons résultats et qui continue de faire ses preuves, comme en Amérique du Nord où certains enseignants responsables de cours ont parfois besoin d'assistants pour mener à bien leur tâche. Mais, cela ne veut pas dire que la formation des enseignants à l'INJS de Yaoundé est parfaite.

En effet, depuis sa création en 1960, l'INJS de Yaoundé demeure l'unique institution de formation des professeurs d'Éducation Physique et Sportive (EPS) de niveau supérieur au Cameroun. Notre séjour dans cet établissement en qualité de formateur nous permet de faire une analyse critique de certaines pratiques de formation encore en vigueur aujourd'hui dans cette prestigieuse école, malgré le contexte actuel où les TIC gagnent tous les secteurs et domaines de la société.

24 Les enseignants permanents travaillent à temps plein à l'école alors que les enseignants associés proviennent des autres administrations, ministères et universités pour offrir leurs services et sont rémunérés à titre de vacataires.

Certes, le faible accès numérique est un dénominateur commun à plusieurs établissements de formation des enseignants au Cameroun, mais la situation de l'INJS de Yaoundé, qui joue un important rôle depuis 46 ans en matière de formation des professeurs certifiés d'EPS, n'est pas réjouissante :

- Seuls les bureaux du Directeur général et son secrétariat sont connectés à Internet;
- Il n'y a pas de serveur propre pour l'école;
- Il n'y a pas de réseau intranet;
- Il n'y a pas de salle ou de laboratoire d'informatique;
- La bibliothèque est dépourvue de tout équipement audiovisuel et ne dispose pas d'ordinateur pour la gestion des fichiers et des livres, déjà trop vieux pour la plupart;
- Les enseignants n'ont pas accès aux ordinateurs;
- Seuls les services administratifs, financiers et de scolarité disposent d'ordinateurs;
- Les divisions et les départements fonctionnent sans secrétariat et par conséquent sans ces nouveaux outils pourtant indispensables à la maîtrise des disciplines et à la gestion des programmes de formation;
- Le laboratoire d'activités physiques et sportives est dépourvu de l'équipement informatique adéquat pour la simulation des tests et des expériences diverses;
- Il existe tout un département de technologie éducationnelle à l'école, mais il est dépourvu d'ordinateurs et accessoires grâce auxquels on accède aux TIC;
- Le cours d'informatique est offert dans les programmes de formation et se donne de façon essentiellement théorique. Les séances de manipulation des ordinateurs sont impossibles, car les salles de cours ne disposent pas des équipements et des infrastructures permettant d'accéder aux TIC.

En fait, la situation de l'INJS de Yaoundé illustre bien le cas de plusieurs institutions de formation des enseignants dans les pays du Sud. Les conséquences de cette fracture numérique sont légion :

- Les enseignements dispensés aux étudiants pendant leur formation sont parfois obsolètes;
- Certains étudiants fréquentent peu la bibliothèque et d'autres la désertent complètement, car ils estiment que les ouvrages rangés sur les présentoirs sont complètement inadaptés et inutilisables pour leur formation;
- Les mémoires de fin de formation de plusieurs étudiants sont très peu documentés et comportent rarement des références récentes;
- Les étudiants manquent d'intérêt pour le cours d'informatique, car l'absence de contact réel avec l'ordinateur inhiberait toute motivation pourtant facile à maintenir grâce au phénomène d'interactivité qui stimulerait les étudiants à apprendre plus lorsqu'ils travaillent à l'ordinateur;
- Le retard technologique est chronique et cela entraîne un fonctionnement anachronique des méthodes de formation qui n'épousent guère l'air du temps, et évoluent par contre en marge de la société de l'information;
- Le faible sentiment d'efficacité de certains diplômés de cette école serait dans une certaine mesure le corollaire de ce type de formation qui s'appuie peu ou prou sur les nouveaux supports d'acquisition des connaissances que sont les TIC. Pire encore, certains diplômés du troisième cycle bouclent leur programme de formation sans jamais avoir touché un ordinateur. Ce qui apparaît dramatique puisqu'il s'agit en fait d'une des composantes de l'élite intellectuelle du pays qui est appelée à se prononcer sur des questions pointues de développement relevant de son domaine de compétence, et cela nécessite une mise à jour quasi quotidienne des acquis de formation;
- Il en résulte dans une certaine mesure un encadrement des analphabètes primaires par des analphabètes du modernisme. Car celui qui est incapable d'utiliser de façon fonctionnelle les TIC aujourd'hui est assimilé à un analphabète, a fortiori lorsqu'il s'agit des enseignants dans un environnement où les TIC évoluent plus rapidement que les mises à jour de leur formation;
- Etc.

Par ailleurs, à l'INJS de Yaoundé, le volume horaire hebdomadaire de formation est très impressionnant et varie de 35 à 40 heures / semaine, mais il demeure que très peu d'importance est accordée à l'intégration des TIC dans la formation. Jadis, pour mieux illustrer les cours d'anatomie ou de physiologie, les enseignants utilisaient des supports très visuels comme des squelettes humains préfabriqués. Il s'agissait là d'une véritable pédagogie de la « main à la pâte » qui permettait de toucher du doigt la réalité enseignée, ce qui reste fortement recommandé dans le processus d'apprentissage et de formation. Mais aujourd'hui, avec les possibilités énormes qu'offrent les TIC pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage, pourquoi ne pas continuer cette pratique pédagogique de formation en accompagnant le cours d'informatique par des séances de travaux pratiques en laboratoire ? Puisque de nos jours, des logiciels informatiques permettent de simuler plusieurs expériences en laboratoire, il serait très avantageux et plus intéressant d'intégrer directement les TIC à l'enseignement des disciplines comme l'anatomie, la physiologie, la biomécanique, etc., dans la formation des enseignants. Car l'on ne saurait faire fi de l'existence des nouvelles façons d'apprendre avec les TIC qui apparaissent plus faciles, plus rapides, assez conviviales et parfois moins coûteuses que les façons traditionnelles.

Par ailleurs, les TIC représenteraient pour l'INJS un atout majeur qui offrirait une large visibilité des activités formatives en vigueur à travers des opérations comme « INJS - Loisirs - Sports - Femmes », « INJS - Loisirs - Sports - Jeunes », « INJS - Loisirs - Sports - Hommes », etc. qui sont de véritables espaces et champs professionnels de pratiques pédagogiques pour les enseignants en formation. Ne pas donner aux étudiants pendant leur formation l'occasion de bénéficier des nombreuses possibilités qu'offrent les TIC constituerait un handicap majeur dans leur profession future d'enseignant et conduirait assurément au tâtonnement ou même à une véritable catastrophe pour les plus jeunes avides de connaissances et de savoir.

TIC et politique de formation des enseignants à l'ENSET

L'École Nationale Supérieure de l'Enseignement Technique est intégrée à l'Université de Douala. Elle assure la formation d'environ un millier de futurs enseignants répartis à l'intérieur de deux divisions comprenant trois départements²⁵ pour la première et six départements²⁶ pour la deuxième.

De septembre 1989 à juillet 1992, la formation complète des enseignants de l'ENSET était assurée par la Faculté des sciences de l'éducation²⁷ de l'Université de Montréal dans le cadre d'un vaste projet de coopération mis sur pied par l'ACDI (Agence canadienne de développement international) à la demande du Cameroun. C'est ainsi que la société SOFATI, à qui le projet a été confié, y compris le volet formation, a tôt fait de créer un consortium avec la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et le CIDE (organisme représentant plusieurs cégeps techniques du Québec) pour s'acquitter du mandat formation avec l'expertise adéquate. En outre, la plupart des cours étaient donnés par les enseignants canadiens qui œuvraient à plein temps, 37 professeurs en moyenne par année. Le programme de formation mis sur pied a permis d'offrir en trois ans une formation pédagogique et technique adéquate à 260 futurs enseignants. Parmi eux, 247 ont obtenu le diplôme d'enseignement du premier cycle universitaire (153) et du deuxième cycle universitaire (94) au terme de la formation suivie. Parallèlement à la formation des enseignants, un programme spécial réparti sur deux ans avait permis de former 43 techniciens

25 Les trois filières de la division des techniques de gestion sont : 1) Techniques administratives; 2) Sciences et techniques économiques de gestion; 3) Sciences de l'éducation.

26 La division des techniques industrielles regroupe les départements ci-après : 1) Génie civil; 2) Génie chimique; 3) Génie électrique; 4) Génie forestier et ébénisterie; 5) Génie mécanique.

27 Le professeur Claude Lessard, doyen de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal à cette époque, et M. Réjean Dutil, technicien canadien responsable des ateliers et des enseignements à l'ENSET, nous ont offert un témoignage vivant sur le déroulement de la formation des enseignants. Ils sont actuellement en service à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal où ils occupent de hautes fonctions de responsabilités : directeur du LABRIPROF (Laboratoire de recherche et d'intervention portant sur les politiques et les professions en éducation) pour le premier, et conseiller en informatique et pédagogie pour le second.

de maintenance et d'offrir à quelque 250 administrateurs du système éducatif camerounais des modules de perfectionnement. Un pareil bilan de la formation semble à coup sûr très élogieux et porteur de beaucoup d'espoir. Le succès de l'ENSET dans le domaine de la formation des enseignants était surtout attribuable au fait que cette institution bénéficiait du cadre, des installations et des équipements informatiques initialement destinés à l'un des Lycées techniques qui fut converti en ENSET.

Cependant, le Lycée technique de Nkolbisson a retrouvé son site au fil des années et l'ENSET a été rattachée à l'Université de Douala. Depuis ce temps, le bilan de la formation des enseignants apparaît moins reluisant sur le plan qualitatif.

Tout d'abord, les futurs enseignants à former sont de plus en plus nombreux alors que les infrastructures et équipements informatiques utiles à leur formation TIC ne suivent pas le rythme. Pourtant, l'importance d'utiliser les TIC dans les nombreuses filières (génie informatique, génie mécanique, génie chimique, génie électrique, génie forestier, techniques administratives, etc.) n'est plus à démontrer. Faute de matériel d'expérimentation et de recherche, les enseignants formés semblent moins aguerris à la fin de leur formation pour dispenser leurs cours dans les lycées techniques et collèges désormais bien équipés en matériel informatique. Certains enseignants ont bouclé leur formation sans jamais manipuler un ordinateur. On comprendra aisément l'embarras ou la « technophilie » d'un pareil enseignant face à des élèves de plus en plus « branchés ».

Ces expériences de la formation des enseignants dans différents établissements du Cameroun s'avèrent riches en enseignements, car elles permettent de mettre en exergue quelques défis et obstacles majeurs à la formation TIC des principaux garants du processus d'apprentissage à l'école.

Obstacles et défis de la formation TIC des enseignants dans les établissements de formation des formateurs

La mise en œuvre des TIC, dans le cadre d'un projet pédagogique cohérent pour rendre accessible la formation à tous, est reconnue au Cameroun comme un important défi à relever. Malgré la volonté politique en matière de création des centres de ressources multimédias et de mise en place des plates-formes pédagogiques dans les lycées et collèges de l'ensemble du territoire national, il demeure que les institutions de formation des enseignants, principaux moules devant offrir aux futurs enseignants les arguments nécessaires à l'exercice de leur profession, ne font pas partie de ce projet. Il nous apparaît pourtant que la formation des responsables chargés d'animer les centres de ressources multimédias semble insuffisante pour apporter un support aux milliers d'enseignants appelés à encadrer les élèves. La réticence des enseignants au changement de pratiques pédagogiques que l'on observe dans les établissements scolaires serait liée à l'absence de formation TIC au cours de leurs études.

Par ailleurs, la formation en TIC représenterait un défi majeur pour l'ensemble des établissements de formation des enseignants. L'informatisation du système administratif de gestion au détriment du système de gestion pédagogique ne favorise pas la démarche de formation aux nouvelles méthodes d'individualisation, d'accompagnement et d'apprentissage interactif. Particulièrement en matière d'intégration des TIC, la formation des enseignants s'avère cruciale (CSE, 2002), car l'enseignant a un rôle capital à jouer pour lutter efficacement contre les inégalités et promouvoir l'accessibilité à l'éducation pour tous. En tant qu'agents de diffusion de l'innovation au sein de leur contexte, les enseignants doivent être formés à l'encadrement des TIC (Viens, Peraya et Karsenti, 2002) afin d'apprendre à apprendre par la résolution de problèmes, de construire des savoirs et savoir-faire par la pédagogie par projet, de plonger les apprenants dans l'univers professionnel et d'évaluer les savoirs et les compétences acquis.

En effet, si des sommes considérables sont investies pour la réalisation des objectifs qui intègrent peu ou pas la formation et la sensibilisation des enseignants à l'utilisation pédagogique des TIC pendant leur formation à l'école, il leur sera difficile sur le terrain de concilier les méthodes traditionnelles d'enseignement avec les méthodes modernes, et même très difficile d'effectuer le

passage de la tradition à la modernité. La formation des enseignants aux usages pédagogiques des TIC est un phénomène crucial, voire un des principaux nœuds gordiens en matière de modernisation des méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Car la formation à la base serait la première véritable condition pour bien profiter de ces technologies. Ainsi formés, les enseignants pourraient, au sein de leur institution scolaire et à tous les niveaux, sensibiliser et contribuer au recyclage et à la formation TIC de leurs collègues afin que ces derniers puissent bénéficier à leur tour des diverses fonctionnalités de ces nouveaux outils de démocratisation de l'accès au savoir (Lebrun, 2004).

Proposition pour une formation TIC des enseignants et futurs enseignants

Comme nous pouvons le remarquer, les TIC constituent aujourd'hui, pour les pays du Sud en général, la nouvelle arme du développement. Bon nombre de pays africains misent sur la révolution technologique pour rattraper leur retard dans les domaines agricole et industriel. Ce beau rêve caressé par plusieurs personnes se transformera rapidement en de simples illusions si à la base les enseignants, dans le cadre de leur formation, ne sont pas initiés à l'utilisation des TIC, considérées comme de véritables moteurs ou mieux, des catalyseurs de la croissance des pays africains. En outre, pour que les TIC servent effectivement de leviers au développement des pays d'Afrique, une définition d'une politique de formation qui intègre la formation aux TIC des « mécaniciens de l'éducation » que sont les enseignants est hautement souhaitable. Ainsi, les enseignants qui bénéficieraient d'une formation aux TIC posséderaient de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs leur permettant de faciliter le processus d'apprentissage et d'acquisition des connaissances aux élèves. Par ailleurs, l'accès aux ressources Internet permettrait de favoriser les échanges d'expériences entre les enseignants tant au niveau national qu'international.

Un appui à la création et à l'équipement des salles d'informatique ainsi qu'à l'acquisition des logiciels peut être obtenu dans le cadre d'un partenariat avec les organismes du Nord et du Sud. La signature des conventions de partenariat et d'échanges permettrait par exemple des Formations Ouvertes À Distance (FOAD) des cohortes d'enseignants, des formateurs et du personnel d'appui afin que ceux-ci soient mieux outillés pour favoriser la diffusion et la vulgarisation de l'information scientifique et technique.

En bref, les enseignants sont les principaux garants du processus de transmission des connaissances à l'école. Ils peuvent, grâce à leur sens critique généralement plus développé, mieux gérer le flux important des informations fournies grâce aux TIC. L'adoption d'une politique plus énergique en vue de leur formation aux TIC serait d'une importance capitale. En outre, afin de faire face aux défis de la nouvelle société mondiale caractérisée par l'essor des technologies de l'information et de la communication, les établissements de formation des enseignants devront consolider cette formation en intégrant dans leur démarche les TIC, qui constituent les outils de modernisation des pratiques d'enseignement à l'école. Ces outils technologiques offrent d'énormes possibilités d'apprentissage et facilitent dans une certaine mesure l'acquisition des connaissances auxquelles on ne pourrait accéder sans eux. Les futurs enseignants en formation bénéficieraient grandement de la création, dans chacun des instituts de formation des formateurs, d'une salle ou d'un laboratoire de technologies de l'information et de la communication équipé de plusieurs ordinateurs en réseau. Pour cela, les contacts avec d'importantes institutions nationales et de futurs partenaires pour offrir une prestation complète de qualité et de choix aux enseignants à un coût abordable doivent être multipliés.

De plus, les responsables d'établissement se doivent de développer un plan technologique à court ou à moyen terme comprenant au moins un centre multimédia équipé d'ordinateurs reliés en réseau et un serveur central permettant une messagerie sécurisée pour la diffusion, la gestion et la formation TIC des enseignants dans l'ensemble des filières. Ce plan pourrait ensuite s'étendre avec, dans chaque salle de cours ou amphithéâtre, des installations technologiques pour des enseignements magistraux et pour une communication efficace dans les grands groupes. Il s'agit donc de se doter d'une véritable politique de formation des formateurs de niveau supérieur qui suppose une intégration effective des TIC dans les programmes de formation, véritable gage d'une formation moderne ou « réussie », et un rejet de la « politique de négligence et d'abandon » qui consiste à reléguer au second plan la formation TIC dans les programmes d'enseignement supérieur des écoles de formation au profit d'autres activités.

Conclusion

L'ENS et l'INJS de Yaoundé, tout comme l'ENSET de Douala, sont des exemples qui illustrent bien la situation de bon nombre d'écoles de formation des enseignants dans les pays du Sud. Si dans les pays du Nord les politiques de formation à la profession enseignante ont déjà connu une grande avancée en matière d'intégration des TIC dans la formation, dans les pays du Sud par contre, et particulièrement en Afrique, la situation reste préoccupante à cause de la pauvreté accrue, du faible développement technologique, du manque de ressources financières et humaines, etc. Il faut aussi relever que pour plusieurs gestionnaires d'établissement de formation des enseignants, ce domaine ne constitue pas la priorité. Et ce, malgré leur évolution au milieu d'une floraison de « cybercafés Internet » dont le nombre sans cesse croissant laisse entrevoir que les TIC essaient dans toute la société.

La difficulté que nous avons éprouvée à rassembler les informations pour la rédaction de ce texte illustre aussi le fait que les politiques de formation dans les établissements de formation étudiées ne favorisent pas l'intégration des TIC et la visibilité de ces écoles sur Internet. Sans site Web propre et avec des connexions au réseau Internet très limitées et à faible débit, il demeure très difficile pour des personnes externes d'avoir des informations et des données précises sur les programmes et modules de formation, le déroulement des activités et le fonctionnement réel de ces institutions. En plus, la réticence et l'incapacité des potentiels informateurs en service dans ces écoles à fournir avec exactitude les informations sollicitées ne favorisent pas une meilleure connaissance de ces établissements. Ces pratiques rétrogrades aideraient certains agents habitués à travailler dans le cafouillage et la suspicion tous azimuts à se cacher derrière des mots comme « informations confidentielles » pour justifier leur refus et leur incapacité à produire avec exactitude des données apparemment anodines comme l'effectif des étudiants, le ratio d'encadrement, etc.

Le portail aux ressources illimitées et inépuisables que constitue Internet apparaît donc comme une occasion pour ces établissements de pallier ces manquements, de combler la carence en ressources informationnelles, et surtout d'offrir la documentation nécessaire à la formation, au perfectionnement et au recyclage des enseignants, d'une part, et à l'ouverture de ces écoles à travers le monde, d'autre part. Il serait donc d'une importance capitale de cibler, dans

les priorités, une politique de formation des enseignants intégrant les TIC. L'adoption d'une telle politique devra dépasser le stade des simples discours, intentions et prescriptions sur papier. Elle devra, par contre, être plus opérationnelle pour permettre aux futurs enseignants, au terme de leur formation, d'être plus utiles à l'encadrement de leurs élèves dans leur vie professionnelle, et d'être capables de faire bénéficier de leur expertise à ceux de leurs élèves qui poursuivront leurs études dans les pays occidentaux afin qu'ils ne soient pas très en retard sur leurs homologues. Les TIC étant des outils de recherche et de diffusion du savoir, de création, d'échanges et d'apprentissage, il convient de considérer tout investissement devant favoriser l'émergence et l'intégration de ces technologies dans les programmes de formation des enseignants comme bénéfique pour le plus grand bien de tous et non comme une charge inutile et supplémentaire pour le budget des établissements. Car on ne saurait moderniser adéquatement les méthodes de formation et d'apprentissage en renvoyant aux calendes grecques les TIC, qui constituent les bases de cette modernité.

Références

- CSÉ (2002). *Éducation et nouvelles technologies : Pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage*. Rapport annuel 1999-2000 sur l'état et les besoins de l'éducation, synthèse.
- Lebrun, M. (2004). La formation des enseignants aux TIC : allier pédagogique et innovation. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 1(1), 11-21.
- MINEDUC (1999). *Revue Étude prospective / Bilan de l'Éducation en Afrique. Étude de cas du Cameroun*. Document de travail présenté à l'ADEA (Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique) par l'équipe nationale de la revue *Étude prospective / Bilan de l'éducation en Afrique* sous la coordination de Yakouba Yaya.
- Viens, J., Peraya, D. et Karsenti, T. (dir.) (2002). Intégration pédagogique des TIC : recherche et formation (numéro thématique). *Revue des sciences de l'Éducation* 28(2).

**La formation des éducateurs-enseignants,
des coordinateurs et des orthopédagogues à l'Institut Libanais
d'Éducateurs de la Faculté des sciences de l'éducation
de l'Université St. Joseph**

Garine ZOHRABIAN
Directrice de l'Institut libanais d'éducateurs
garine.zohrabian@usj.edu.lb

Résumé

L'historique de l'Institut Libanais d'Éducateurs (ILE) dessine un parcours particulier. D'une « École libanaise d'éducatrices » proposant une formation pédagogique et plutôt technique, en 50 ans, l'Institut est devenu une institution universitaire. Il est actuellement reconnu pour sa formation académique, basée aussi bien sur les savoirs théoriques que pratiques et la formation continue qu'elle propose aux professionnels du terrain. Il est un lieu de professionnalisation mais aussi de recherche, un espace de réflexion sur la pratique et de pratiques réflexives. Cet article trace l'histoire de l'ILE, l'évolution de la formation qu'il propose, ainsi que ses perspectives d'avenir.

**La formation des éducateurs-enseignants,
des coordinateurs et des orthopédagogues à l'Institut Libanais
d'Éducateurs de la Faculté des sciences de l'éducation
de l'Université St. Joseph**

Garine ZOHRABIAN

L'Institut libanais d'éducateurs est un Institut de formation professionnelle, d'enseignement et de recherche, rattaché à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Saint-Joseph. Il applique la Charte et les statuts de l'Université Saint-Joseph. Il est doté, dans le cadre de cette université, de la personnalité morale. Il jouit, sous réserve des pouvoirs de tutelle de l'organisation centrale de cette université et des pouvoirs reconnus à la Faculté des sciences de l'éducation, d'une autonomie administrative, scientifique et financière.

L'Institut se propose de fournir à ses étudiants une formation académique et professionnelle de qualité. Il se veut aussi le lieu privilégié dans le secteur éducatif pour la promotion des théories, méthodes et techniques les plus adaptées à l'environnement libanais et arabe. Pour cela, il crée un milieu propice à la recherche autant pour les étudiants, et les enseignants, que pour ses partenaires nationaux, régionaux ou internationaux.

L'Institut intervient dans le champ de l'enseignement régulier et de l'orthopédagogie, dans les cycles préscolaire et primaire pour :

- former des éducateurs-enseignants, des coordinateurs et des orthopédagogues;
- former des chercheurs;
- fournir le complément de formation nécessaire aux professionnels du domaine éducatif;
- promouvoir la formation dans les centres universitaires régionaux;
- assurer une présence sur la scène libanaise, régionale et internationale dans le cadre de la formation, des échanges, de la recherche et des publications.

Historique de l'Institut libanais d'éducateurs

De 1956 à 1978 : L'école libanaise d'éducateurs

L'Institut libanais d'éducateurs est un institut fondé à Beyrouth en 1956 dans le cadre du collège Notre Dame de Nazareth, sous le contrôle scientifique du Centre d'Études et de formation pédagogiques (C.E.F.P) tenu à Paris par le Père Pierre Faure s.j. et dont le but est de former des éducateurs pour l'enseignement primaire. Le programme d'études de l'école est français et le diplôme délivré est celui du centre d'études et de formation pédagogiques.

Un des multiples avantages pédagogiques de la présence de l'Institut au Collège de Nazareth est la possibilité, pour les étudiantes, d'avoir accès à une « école pilote », sur place, indispensable à la formation, vu l'importance accordée, à ce moment là, au stage. Les stages se déroulaient dans les écoles de Beyrouth toutes confessions confondues.

En 1970, un accord est conclu avec le Directeur Général de l'Enseignement Technique, suivi de l'élaboration d'un programme inspiré de celui du Père Faure mais adapté aux besoins, aux intérêts de la jeunesse libanaise. Dès lors, le programme est libanais et le diplôme délivré est celui de Technicien Supérieur en Éducation Préscolaire et Primaire.

A cette même période, une expérience d'autogestion pédagogique est tentée à l'Institut. Expérience qui consiste à remettre entre les mains des étudiants, non pas l'élaboration des programmes ou la décision des examens mais l'ensemble de la vie, des activités et de l'organisation du travail. Une démarche où chacune élabore et partage ses connaissances, acquiert et partage des compétences, en se situant dans une perspective active et responsable. L'accent est mis non seulement sur les acquisitions mais sur la capacité à acquérir, autant sur la recherche que sur la communication des travaux réalisés et sur la circulation de l'information avec exigence et rigueur.

Parallèlement à cette expérience, les relations avec l'École du Père Faure se poursuivent et se consolident notamment par les sessions organisées au Liban et animées par le Père Faure et son équipe à l'intention des instituteurs libanais des classes préscolaire et primaire.

Entre temps, une Association Internationale pour la Recherche et l'Animation Pédagogique se constitue autour du Père Faure. L'A.I.R.A.P est une démarche pédagogique qui cherche à promouvoir une pédagogie du développement de la personne et à laquelle l'Institut adhère avec grande conviction.

En 1978, les difficultés de continuer à intégrer l'Institut dans un Collège et surtout le désir des étudiantes de s'assurer une formation et un diplôme universitaires, amenèrent la congrégation fondatrice à proposer à l'Université Saint-Joseph d'accueillir l'Institut. Une convention fut signée à cet effet le 13 juillet 1977 et le transfert fut entériné par un décret présidentiel le 30 janvier 1978.

De 1978 à 1994 : L'Institut libanais d'éducateurs

Le rattachement de l'Institut à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de l'USJ, marque une étape manifeste de l'histoire de l'ILE. Elle signifie un renforcement des acquis structurels de la formation, une rénovation dans les domaines pédagogique, scientifique et professionnel et une ouverture au monde universitaire. A cette époque, une seule branche était assurée : la formation d'éducateurs (instituteurs) d'enfants appartenant aux cycles préscolaire et primaire.

Trois années plus tard, la volonté de parfaire son action éducative et d'accorder ses objectifs à ceux de la pédagogie contemporaine, achemina l'Institut à modifier ses programmes et à donner une priorité à la formation personnelle des étudiants, régie par l'auto-évaluation et fondée sur l'auto-éducation. Aussi, l'année 1982-1983 se distingue-t-elle par un nouveau départ à connotation à la fois évolutive et actualisée.

En 1983-1984, apparaît au regard de l'Institut un besoin jusqu'à présent latent, celui de la prise en charge formelle de l'éducation de l'enfance handicapée. La branche d'éducation spécialisée est créée et mise en place parallèlement à la branche d'éducation préscolaire et primaire. Dès lors, l'Institut poursuit la même finalité – l'éducation de l'enfant – mais dans une double perspective, régulière et spécialisée.

L'année 1985-1986 voit l'instauration de la maîtrise en Éducation préscolaire et primaire, suivie un an plus tard de la maîtrise en Éducation Spécialisée à double option : les déficiences sensorielles, les déficiences intellectuelles. Une troisième option, les déficiences psychomotrices est mise en place depuis novembre 1991.

Début 1986-1987, l'Institut organise une formation continue en trois ans pour venir en aide aux éducateurs spécialisés en cours d'emploi. Cette initiative, menée à terme en 1990, situe l'Institut dans le cœur de l'action éducative quel que soit l'enfant concerné (tout-venant, retardé scolaire, handicapé) et confirme la poursuite de ses objectifs conformément aux besoins de la société libanaise. Un séjour au Canada de la directrice en 1989 conforte la prise de contact avec les instances éducatives de l'Université Laval et permet la rénovation du programme d'Éducation Spécialisée conformément aux exigences pédagogiques de l'Université Saint-Joseph.

Dans la même perspective, une double convention est signée en 1988-1989. L'une, locale, avec le Service social pour le bien-être de l'enfant libanais dans le but d'unifier les efforts, les expériences et la technicité en vue de la création d'une formation d'éducateurs spécialisés en psychomotricité. La seconde convention, entre l'École de Formation Psycho-Pédagogique de l'Institut Catholique de Paris et l'Institut Libanais d'Éducateurs. Cette dernière s'actualise par la prise en charge de stages de spécialisation d'étudiants libanais par l'École de Formation de Paris, par la collaboration effective de l'Institut au Congrès de Strasbourg à l'intention des écoles d'éducateurs spécialisés des douze pays de la Communauté Européenne et par l'échange des rapports d'expérience auprès de toute population d'enfants et d'adolescents.

Outre cette collaboration avec la catho, les rapports entre l'Institut et l'AIRAP s'intensifient. Deux étudiantes en éducation spécialisée, accompagnées par la directrice, effectuent un stage continu de trois semaines à l'Institution Sainte-Dominique à Neuilly et à l'école Lamazou à Paris, toutes deux appliquant la pédagogie de l'Enseignement Personnalisée et communautaire.

En 1989-1990, l'Association des anciens de l'Institut est mise en place, suite à la demande des étudiantes.

Jusqu'en 1994, l'Institut libanais d'éducateurs assure les formations suivantes toujours dans le souci constant d'une formation personnelle des étudiants, régie par l'auto-évaluation et fondée sur l'auto-éducation :

- **La formation de base** qui comporte deux branches, l'éducation préscolaire et primaire forme des éducateurs capables de prendre en charge l'éducation d'enfants de 3 à 10 ans et l'éducation spécialisée qui forme des éducateurs aptes à prendre en charge des enfants handicapés sensoriels, mentaux, physiques et psychomoteurs.
- **La formation continue** des éducateurs en cours d'emploi.
- **La formation permanente** des anciens de l'Institut, dispersés dans les différentes régions du pays. À cet effet, l'Institut sollicité par quelques établissements scolaires assure l'animation de sessions de formation à l'Enseignement Personnalisé et Communautaire notamment auprès des collègues qui adhèrent à cet enseignement au préscolaire et primaire.
- Quant aux matières d'enseignement général, elles sont sanctionnées par un test d'acquisition de l'information et un examen de synthèse. Les stages qui constituent une grande partie de la formation, sont contrôlés par un suivi pédagogique. Ce dernier consiste en une supervision régulière de l'étudiant sur le terrain, une auto-évaluation des activités entreprises auprès des enfants, un rapport écrit d'analyse de l'expérience présentée à la fin de chaque stage, annoté par la responsable de stage.

L'échec de l'étudiant aux Unités de Valeurs de stage ne permet pas le passage à l'année supérieure. L'échec à trois Unités de Valeurs théoriques ou plus entraîne la même conséquence.

De décembre 1994 à septembre 2002 :

Deux ambitions ont animé ces années: celle de positionner l'ILE comme instance de référence dans le domaine de l'éducation de l'enfant en assurant le plus large spectre d'ouverture sur les divers acteurs du terrain ; celle aussi de clarifier au mieux la particularité de ce lieu de formation et de préciser les profils professionnels des diplômés de l'ILE.

Ainsi, des changements divers ont lieu, l'Institut se présentant comme un vaste chantier : changements dans le cursus, dans l'organisation et la structure, innovations diverses, changements de locaux et ouverture d'un centre régional, renforcement des liens avec les divers acteurs du domaine de l'éducation de l'enfant.

En septembre 1995, la branche de l'Institut au Liban-Nord est fondée. L'ILEN entreprend les mêmes qualités de formation assurée à Beyrouth. Ce qui permet à l'ILE d'élargir son champ d'action et de répondre davantage aux besoins du pays.

En 1996, un nouveau cursus est mis en place à l'Institut libanais d'éducateurs. La formation de base se déroule en quatre ans et aboutit à l'obtention d'une Licence d'enseignement en sciences de l'éducation, premier diplôme d'enseignement reconnu par l'État libanais. Cette licence d'enseignement comporte trois options :

- Éducation préscolaire et primaire
- Éducation spécialisée
- Psychomotricité

La première année est une année de tronc commun après laquelle les cursus se diversifient.

La rénovation de 1996 touche aussi le régime des études. On passe d'un régime d'unités de valeurs, que l'étudiant doit réussir séparément, à l'une des deux sessions organisées chaque fin d'année universitaire, à un régime d'études en terme d'année où l'étudiant réussit avec une moyenne générale ; une seule session d'examens est alors organisée.

En cohérence avec la rénovation des programmes de l'ILE, la direction s'institutionnalise en direction collégiale. C'est dans ce sens qu'est déléguée à des chefs de département la responsabilité de la supervision des études et des étudiants au sein du département. Ainsi, se mettent en place les départements d'Éducation pré-scolaire et primaire, l'éducation spécialisée, la psychomotricité, la formation permanente. Concernant ce dernier, il reste sous la responsabilité de la directrice.

Habiliter les acteurs du terrain dans le domaine de l'éducation des enfants, tout-venant et à besoins spéciaux, permet d'une part, un rapprochement des pratiques avec les standards académiques et professionnels, d'autre part, une meilleure visibilité de l'Institut comme instance de référence nationale. C'est ainsi que le département de la formation permanente continue à offrir une palette de séminaires chaque année.

Le mouvement de ces séminaires est double. Il s'agit soit de thématiques proposées par l'ILE à la lumière des constats effectués, soit des thématiques venant répondre à des demandes spécifiques d'établissements et ayant lieu dans leurs locaux. A titre d'exemple, la formation aux éducateurs dans les internats, la formation permanente des enseignants du cycle primaire, la formation adressée au personnel des garderies de l'ILE...

Dans cette même perspective, une formation diplômante en langue arabe est assurée aux éducateurs spécialisés en cours d'emploi durant les années 1990. Les personnes qui la suivent peuvent se présenter aux examens de l'Enseignement technique et obtenir, sous condition de réussir, le diplôme de Technicien supérieur en éducation spécialisée. L'ILE délivre une attestation d'assiduité au nom de l'Université.

Toujours dans la logique de la formation continue et à partir de l'analyse des besoins du terrain, l'ILE met en place, en 1997, un Diplôme Universitaire intitulé « Encadrement pédagogique ». Il collabore parallèlement avec des instances gouvernementales, européennes et internationales pour le développement de pratiques éducatives innovantes.

Ainsi, il collabore avec le CRDP pour la restructuration du système éducatif libanais (1997-1998), et avec ELFS et le CPIC pour la mise en place d'un diplôme universitaire : « Délinquance juvénile : Prévention et Réhabilitation » (1999-2000) et assure la coordination du Projet national pour l'éducation des enfants à besoins spéciaux établi par le CRDP, l'UNESCO et le PNUD (1999-2001).

En octobre 1999, le métier de psychomotricité est reconnu comme paramédical et est défini par des fondements conceptuels et des champs d'intervention spécifiques pouvant se différencier de ceux dessinant le champ éducatif.

Compte tenu de cette inflexion, le département de psychomotricité se détache de l'ILE pour devenir autonome, institutionnalisé et rattaché à la Faculté de médecine de l'Université.

L'année 2000 est une année qui marque la formation en éducation spécialisée; La réflexion sur les profils des diplômés, la cohérence des cursus, la lisibilité des missions de l'Institut comme la prise en compte des besoins du terrain, mènent l'Institut à vouloir distinguer entre : enseignement spécialisé et éduca-

tion spécialisée; les compétences requises pour l'un ne sont pas identiques à celles requises pour l'autre, sachant que des points de recouvrements sont inévitables, voire indispensables entre les deux profils.

Ainsi, en octobre 2000, et pour fêter sa majorité, 18 ans déjà, l'éducation spécialisée, versus ILE, s'appelle « Orthopédagogie ». Le cursus se dote d'enseignements aux objectifs plus spécifiques.

Parallèlement et avec l'adoption de la Réforme du système éducatif libanais qui préconise la polyvalence de l'enseignant jusqu'en EB3, classe de 9^e ou CE2, et la spécialisation disciplinaire pour les classes de EB4, EB5, EB6 (la classe de 6^e faisant désormais partie du primaire), l'Institut libanais d'éducateurs opte pour une accentuation de la spécialisation du diplômé. Ainsi, l'étudiant en éducation préscolaire et primaire devra, à la fin de la 2^e année, choisir entre l'enseignement du français, celui de l'arabe, celui des mathématiques et sciences ou la filière Petite enfance, ciblant les enfants de moins de 6 ans (cette dernière filière, pourtant importante, est « gelée » un an plus tard, compte tenu d'un ensemble de contraintes sur les plans professionnel et national).

Ce choix est en vigueur en 2001-2002.

Les collaborations entre l'ILE et les instances locales et étrangères se poursuivent.

Il assure ainsi la formation « Teaching persons with special needs » destinée aux agents socio-éducatifs des camps palestiniens à la demande de l'organisme italien MPDL et ECHO (2001-2002).

En l'année 2002, l'ILE propose un partenariat plus formel et plus soutenu aux établissements scolaires à travers l'organisation d'une formation diplômante aux enseignants désignés par leurs institutions comme Maîtres de stages.

L'Institut de septembre 2002 jusqu'à nos jours :

L'année académique 2002-2003 est pour l'Institut, son conseil, ses enseignants et son personnel administratif, une année particulière marquée par la préparation du passage au système de crédits européen : European credit transfer system (ECTS). En effet, à travers de nombreuses réunions de réflexion, après avoir évalué toute la formation et les divers cursus de l'Institut, le conseil de l'ILE propose au Conseil d'université de juin 2003 ses nouveaux programmes de formation aboutissant aux diplômes suivants :

- 1- Licence en sciences de l'éducation (180 crédits)
Options : Éducation préscolaire et primaire
Orthopédagogie
- 2- Licence d'enseignement en sciences de l'éducation
(30 crédits après la licence, en 2 semestres)
Options : Éducation préscolaire et primaire
Orthopédagogie
- 3- Master professionnel en sciences de l'éducation (120 crédits après la licence)
Options : Éducation préscolaire et primaire
Orthopédagogie

La première année de l'application des ECTS, l'année académique 2003-2004 s'avère difficile : Il fallait informatiser toutes les données, les cursus, les cours; il fallait remanier les cours, changer la méthodologie d'enseignement, réfléchir à la place des Travaux Personnels Contrôlés ou TPC dans la formation, réorganiser les stages, retravailler le dispositif et les manuels de stage.

Durant l'année académique 2004-2005, l'Institut se trouve face à une nouvelle tâche : son rattachement nécessaire et logique à la jeune Faculté des sciences de l'éducation. Une complémentarité harmonieuse est établie entre une institution proposant la formation des enseignants du préscolaire et du primaire et des enseignants spécialisés et une autre formant des enseignants du complémentaire, du secondaire et des responsables des établissements scolaires.

Le rattachement de l'ILE à la Fsedu est étudié, conçu et organisé en quelques mois et le Conseil d'université de février 2005 approuve ce projet.

Cette même année est aussi particulière pour les départements d'orthopédagogie et de formation permanente.

Après trois années de préparation, qui incluent le développement et l'installation d'un cadre de collaboration avec le INSHEA (Institut national Supérieur - Handicaps et Enseignements Adaptés, ex-CNEFEI) et le département de psychopédagogie et d'andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, l'ouverture vers le monde arabe, après maints efforts et ajustements, le programme de Master recherche en sciences de l'éducation, option orthopédagogie est approuvé par le Conseil d'université de février 2005.

Quant au département de formation permanente, il ne constitue plus une des responsabilités de la directrice. Un chef de département est nommé en septembre 2004 afin de développer ce secteur aussi bien au niveau des formations demandées par le terrain que celles proposées par l'Institut à Beyrouth et Tripoli, en orthopédagogie comme en éducation préscolaire et primaire.

Parallèlement aux formations (initiales et continues), l'ILE conçoit, pilote et dirige de multiples projets dans des domaines souvent variés.

Durant l'année académique 2004-2005, l'Institut est sollicité par la Faculté des sciences religieuses de l'USJ afin d'assurer l'organisation et le suivi pédagogique d'un projet euro-méditerranéen unique en son genre : la conception et la production de films d'animation par des enfants libanais, syriens, palestiniens, égyptiens et français sur le thème de « La cité idéale ». Les films ont été présentés lors du festival du film européen à Beyrouth et les enfants, les animateurs ainsi que les représentants des organismes collaborateurs ont participé à une émission télévisée.

L'année 2005-2006 voit naître un autre projet, d'un registre tout à fait inhabituel, un projet éditorial : la publication d'une collection éducative adressée à des enfants de 7 ans et plus sur l'éducation citoyenne. Le premier numéro, « Éducation à la tolérance », sera publié en mai 2007.

Aujourd'hui, avec ses sept diplômes et ses cursus variés, sa formation aussi bien théorique que pratique, son intervention aussi bien dans le domaine de l'enseignement régulier au préscolaire et primaire que le domaine de l'enseignement spécialisé (l'orthopédagogie), ses branches de Beyrouth et Tripoli, ses projets de recherche, de formation continue, d'édition et de production de matériel pédagogique, l'Institut libanais d'éducateurs s'impose au niveau national et régional comme un pôle d'excellence.

L'Institut libanais d'éducateurs aujourd'hui et demain...

L'historique de l'ILE dessine, comme vous l'avez vu, un parcours particulier. D'une « École libanaise d'éducatrices » proposant une formation pédagogique et plutôt technique, en 50 ans, l'Institut est devenu une institution universitaire. L'Institut est actuellement reconnu pour sa formation académique, basée aussi bien sur les savoirs théoriques que pratiques et la formation continue qu'elle propose aux professionnels du terrain. Il est un lieu de professionnalisation mais aussi de recherche, un espace de réflexion sur la pratique et de pratiques réflexives.

Nous essayerons de vous présenter dans ce qui suit l'ILE aujourd'hui, ses diplômés, ses enseignants et ses étudiants ainsi que nos perspectives pour l'avenir. Le rattachement de l'Institut libanais d'éducateurs à la Faculté des sciences de l'éducation en septembre 2005, à la veille de son 50^e anniversaire vient marquer une nouvelle étape dans l'histoire de l'Institut libanais d'éducateurs.

L'ILE peut et doit se développer afin d'améliorer et d'optimiser sa formation et sa participation aux progrès dans le domaine de l'éducation de l'enfance au Liban et au développement du pays.

Ainsi différentes perspectives sont envisagées pour l'avenir :

- a) Le développement de la recherche dans les domaines de l'orthopédagogie, de l'enseignement au préscolaire et au primaire et de l'éducation de l'enfant en général en vue de la production de savoirs spécialisés et d'une meilleure connaissance de ces domaines au Liban, ainsi que la valorisation de ces recherches;
- b) La conception et la production d'outils pédagogiques pour l'enseignement ordinaire et spécialisé;
- c) La création d'un Centre d'expertise et de diagnostic en orthopédagogie afin de répondre aux sollicitations de plus en plus fréquentes du terrain : des écoles ayant des projets ou des programmes d'intégration scolaire d'enfants à besoins spécifiques, des institutions spécialisées, des associations de parents d'enfants à besoins spécifiques, des individus;
- d) Le développement des Masters professionnels, de l'analyse de pratiques pédagogiques en vue d'une meilleure articulation entre la formation théorique et la formation pratique des étudiants de l'ILE.

- e) La formation continue des enseignants du préscolaire et du primaire et des orthopédagogues;
- f) La promotion de l'orthopédagogie, profession garante de l'épanouissement des enfants « vulnérables » de notre société;
- g) La publication d'une collection pour enfants sur l'éducation citoyenne, qui débute en 2006 avec le premier numéro : Éducation à la tolérance;
- h) Le développement des TICE et leur utilisation pour le suivi du TPC, la réflexion pédagogique, la conception et le partage d'outils et éventuellement l'enseignement à distance.

Ces projets s'inscrivent sur la voie de la réalisation de la mission de l'Institut et mettent en relief la conviction profonde d'une équipe de formateurs et d'enseignants, de la place vitale de l'éducation dans la construction d'une société juste et tolérante, formée d'individus porteurs de leur langue et culture, ouverts à d'autres cultures et aux savoirs.

Un aperçu sur la formation des enseignants en Tunisie

Mohamed MILED
Institut supérieur des langues de Tunis
Université du 7 novembre à Carthage
m.miled@netcourrier.com

Résumé

Cette présentation succincte du système tunisien de formation des enseignants du primaire, du lycée et de l'université précisera les structures et les modalités actuelles de préparation des enseignants dans un contexte éducatif marqué par des rénovations curriculaires ou des restructurations des cursus, la mise en place de projets d'établissement destinés à améliorer la qualité et l'équité des apprentissages, et l'élaboration de programmes de réduction de l'échec scolaire ou universitaire. Elle mettra en évidence également quelques insuffisances repérées comme le degré peu élevé de professionnalisation, la prédominance d'une formation académique rarement dispensée en terme de compétences ainsi que les limites d'une méthodologie de formation restée normative et peu participative. Ainsi, des perspectives d'amélioration pour une formation initiale et continue de qualité sont proposées; elles sont orientées vers une meilleure professionnalisation fondée sur la flexibilité des contenus et des interventions, des interactions fécondes entre la théorie et la pratique et le recours créatif, ciblé et non mécanique aux ressources et outils mis à la disposition des enseignants.

Un aperçu sur la formation des enseignants en Tunisie

Mohamed MILED

Le système éducatif tunisien a connu une évolution quantitative importante marquée par un taux de scolarisation de 97 % dans l'enseignement de base (pour la tranche d'âge de 6 à 11 ans) et un taux de 35 % à l'université correspondant à la tranche de 20 à 24 ans. Dans le cycle de base (dont la durée est de 9 ans) et le cycle secondaire (4 ans), diverses mesures ont été prises pour viser l'amélioration de sa qualité et de son rendement interne: une réécriture des programmes et des manuels scolaires axée sur les compétences, le développement de projets d'établissement, la mise en place d'actions visant l'équité du système (comme le programme d'éducation prioritaire et des projets favorisant la prise en compte des élèves en difficulté scolaire...).

L'enseignement supérieur devait faire face aussi bien au flux croissant d'étudiants à insérer plus tard dans le marché de l'emploi qu'aux exigences des mutations économiques et socioculturelles complexes survenues aux plans national et international, afin de répondre aux attentes d'un système qui, comme le préconise *La déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur*, « prévoit que l'une des missions de l'enseignement supérieur est d'offrir un espace ouvert pour la formation supérieure et l'apprentissage tout au long de la vie, offrant aux apprenants une gamme optimale de choix et de dispositifs souples de points d'accès et de sortie du système ainsi que des possibilités d'épanouissement individuel et de mobilité sociale, afin d'éduquer des citoyens qui participent activement à la société, ouverts sur le monde » (UNESCO, 1998).

Des choix ont été pris pour tenter de répondre à cette ambition : une diversification des filières censée promouvoir l'employabilité des diplômés, la restructuration actuelle des cursus selon le système LMD, l'introduction progressive d'une pédagogie universitaire et la mise en place d'un enseignement virtuel...

Or, dans ce contexte de défis multiples, la formation des enseignants s'avère un pilier important, car les intentions novatrices sont vite discréditées si elles ne sont pas accompagnées de l'adhésion effective des enseignants et de pratiques et comportements pédagogiques appropriés.

Notre objectif est ainsi de présenter de manière succincte les orientations actuelles de cette formation dans les trois cycles de l'enseignement tunisien en identifiant à chaque fois les principales difficultés et les perspectives d'amélioration possibles.

La formation initiale des instituteurs

La formation initiale des instituteurs, exerçant dans le premier cycle de l'enseignement de base, s'effectue actuellement dans les instituts supérieurs de formation des maîtres (ISFM) qui ont supplanté, depuis une quinzaine d'années, les Écoles normales d'instituteurs. Répartis dans plusieurs régions de la Tunisie, ils assurent une formation universitaire de deux années (bac + 2) comportant un volet académique étroitement lié aux disciplines dispensées au primaire et une composante didactique et pédagogique articulée à des stages pratiques dans les écoles dites d'application.

Cette formation a bénéficié de l'apport d'initiatives éducatives appréciables : l'élaboration des programmes spécifiques ayant pris en compte, certes partiellement, une orientation professionnalisante, l'introduction de nouvelles disciplines (l'informatique et l'anglais) et la mise en place de noyaux de réflexion pédagogiques. Toutefois, les cursus et les programmes demeurent en adéquation limitée avec l'évolution et les besoins réels de l'enseignement de base qui a connu des changements curriculaires et l'émergence de nouvelles problématiques comme la violence à l'école et l'échec scolaire. Des évaluations internes et externes de cette formation ont montré l'efficacité relativement réduite de son rendement, en particulier au niveau des performances des élèves maîtres en français, langue étrangère enseignée dès la 3^e année de l'enseignement de base. Les enseignants relevant de ces structures, en général des professeurs de l'enseignement secondaire, ne sont pas toujours suffisamment préparés à ce type de formation professionnelle. L'articulation entre les aspects académiques et pédagogiques/didactiques n'est pas toujours effective et percutante.

Ce type de formation gagnerait à faire l'objet d'une réflexion approfondie en essayant de l'harmoniser avec les normes de formation internationales pratiquées dans les institutions similaires dans le monde et en l'inscrivant dans la logique de la restructuration actuelle des cursus selon le modèle LMD. Il convient surtout de l'orienter vers une meilleure professionnalisation susceptible de l'axer sur des référentiels de compétences à faire acquérir à l'élève maître au cours de sa scolarité, de renforcer la synergie entre les aspects académiques et pédagogiques dans la logique d'une ingénierie de la formation des formateurs et faire en sorte que les enseignants qui y exercent aient un profil scientifique et didactique en adéquation avec les impératifs d'une structure de formation professionnalisante.

Les enseignants des collèges et des lycées

Actuellement, le recrutement de ces enseignants est tributaire de la réussite au concours du CAPES, dont les candidats sont les titulaires des maîtrises (bac + 4)²⁸. Les épreuves écrites qui leur sont proposées sont à caractère académique et disciplinaire. Les candidats admis bénéficient d'une session d'initiation professionnelle, pendant un trimestre, comportant des cours de pédagogie générale et de didactique de la discipline ainsi qu'un stage pratique dans un collège ou un lycée. En dépit de ce souci manifeste de professionnalisation, certaines compétences professionnelles transversales, estime M. Ennaïfar, « ne peuvent être développées dans une période de formation trop courte... il est souhaitable que ces futurs enseignants entrent en activité en ayant appris par exemple à travailler en équipe, à collaborer avec l'administration, à s'impliquer dans la vie scolaire, à dialoguer et à coopérer avec les parents, qu'ils aient été sensibilisés à la problématique de l'échec scolaire et de l'aide aux élèves en difficulté, à la gestion de la violence, à l'exploitation des TIC dans l'enseignement de leur discipline, à la culture de la formation tout au long de la carrière professionnelle » (Ennaïfar, 2006).

28 Pour l'année scolaire 2005-2006, le nombre de candidats a atteint environ 58000 correspondant à l'ensemble des disciplines, 4500 postes ont été ouverts par le Ministère de l'éducation et de la formation.

Ce sont les différents établissements universitaires (les instituts ou les facultés des sciences et techniques, des sciences humaines, des sciences économiques et des langues) qui assurent la formation des enseignants à travers des contenus de type académique²⁹.

Néanmoins, dès la mise en place d'une formation post maîtrise (mastères et doctorats) en didactique des disciplines à l'Institut supérieur de l'éducation et de la formation continue de Tunis en 1999, certaines institutions universitaires ont pris l'initiative d'intégrer un cours de didactique au second cycle de la maîtrise. Le nombre important d'étudiants ne facilite pas, il est vrai, une véritable articulation avec l'enseignement secondaire, sous forme de stage dans les lycées, par exemple.

Ainsi, tout en corrigeant certaines représentations relatives à l'inutilité d'un encadrement didactique à l'université, il serait opportun de renforcer, autant que faire se peut, cette part de formation professionnelle; car on est de plus en plus convaincu qu'il ne suffit plus de doter l'étudiant de contenus scientifiques dans sa discipline pour développer potentiellement chez lui des aptitudes à l'enseignement de cette discipline. Il s'agit, en même temps, de le préparer à analyser des situations d'enseignement/apprentissage de plus en plus complexes et hétérogènes, à mettre en œuvre des dispositifs didactiques appropriés à partir des savoirs et savoir-faire acquis, et à réfléchir sur ses propres pratiques pour les améliorer; autant de compétences censées favoriser sa créativité et réduire toute tendance à l'application souvent mécanique des méthodes prescrites dans les programmes et les documents officiels.

29 Il convient de rappeler que, de 1958 à 1991, l'École normale supérieure (sciences et lettres) assurait une formation d'enseignants d'élite (pour l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur) intégrant une composante académique et des cours de psychopédagogie et de didactique des disciplines; des stages d'initiation à l'enseignement étaient organisés au terme de ce cursus. C'est en 1997 que l'ENS a été recrée selon des modalités de fonctionnement différentes : elle prépare, aux concours des différentes agrégations (scientifiques et littéraires), ses élèves qui suivent, par ailleurs, la totalité des enseignements dans les facultés.

Conformément à cette orientation, nous avons explicité ailleurs (Miled, 2006) un exemple de référentiel de compétences susceptible d'être proposé aux futurs professeurs de français langue seconde et constituant des contenus de formation à l'université; nous nous contentons ici de citer ces compétences ciblées :

Compétence 1 : *comprendre et analyser la situation d'enseignement/apprentissage spécifique au français dans ses principales composantes.*

Compétence 2 : *préparer son enseignement par référence à des modèles didactiques déjà explicités.*

Compétence 3 : *analyser et élaborer une séquence didactique dans une activité de la classe de français.*

Compétence 4 : *préparer les voies d'une différenciation de son enseignement.*

Compétence 5 : *évaluer les acquis des élèves.*

Compétence 6 : *utiliser à bon escient les technologies éducatives mises à sa disposition pour l'enseignement du français.*

Quelques repères sur la formation continue des enseignants

Selon la loi d'orientation de l'éducation et de l'enseignement scolaire, la formation continue est pour tout enseignant titulaire, à la fois un droit et un devoir; elle constitue « une nécessité dictée par les mutations qui affectent le savoir et la société et par dévolution les métiers » (Ministère de l'éducation et de la formation, 2002).

Certaines structures sont habilitées à dispenser ce type de formation selon des modalités diversifiées. L'Institut supérieur de l'éducation et de la formation continue relevant de l'Université de Tunis assure un enseignement à distance destiné aux enseignants en exercice qui souhaitent obtenir un diplôme universitaire du premier cycle ou une maîtrise dans les disciplines dispensées dans les collèges et les lycées. Ce statut particulier d'étudiant enseignant a favorisé la mise en place d'unités de valeurs ou de modules à orientation à la fois académique et pédagogique.

Le Ministère de l'éducation et de la formation a mis en place depuis longtemps une stratégie et des dispositifs variés pour fournir à ses 120 000 enseignants, à des degrés variables, une formation continue susceptible d'accompagner l'évolution du système éducatif tunisien. Parmi ces mesures, on peut mentionner:

- l'élaboration d'un plan national de formation couvrant l'ensemble des disciplines enseignées et dont l'une des actions régulières est l'organisation d'écoles nationales d'été polyvalentes;
- la création des centres régionaux de formation continue (CREFOC) appelés à concevoir des contenus et des outils de formation dans leurs régions et à organiser des sessions de formation correspondantes;
- la création d'un centre national de formation des formateurs (CENAFFE) dont les attributions sont d'élaborer et de mettre en œuvre des programmes, des modules et des outils de formation d'inspecteurs du primaire et du secondaire.

Le souci constant du Ministère de tutelle a été de faire accompagner les rénovations pédagogiques engagées par une formation adéquate facilitant leur adoption et leur mise en œuvre sur le terrain de la classe. De même, le CENAFFE a déployé une stratégie prospective visant à développer une ingénierie de la formation, en prenant appui sur la production de modules intégrant les dimensions théoriques et pratiques.

En dépit de ces actions professionnalisantes ciblées, la formation continue semble souffrir encore de certaines insuffisances aux niveaux de la conception, de l'organisation et du suivi. Il est évident qu'une formation de cette nature, adressée à des adultes, nécessite d'emblée une méthodologie et une approche pédagogique correspondantes qui s'inspireraient des principes de l'andragogie et qui diffèreraient ainsi de celles qui sont préconisées dans le système scolaire. Or, dans certains cas, on constate au cours des sessions de formation une tendance, attestée chez les formateurs, à adopter des voies traditionnelles de transmission de contenus et à faire preuve de comportements normatifs et modélisants; ce qui réduit inévitablement la créativité et la participation effective de l'enseignant.

Une formation continue de qualité est donc celle qui éviterait une dérive « applicationniste » observée chez un nombre important d'enseignants qui se réfugient dans l'application mécanique des méthodes préconisées et des prescriptions lues dans un manuel scolaire, par exemple. Dans ce cas, l'enseignant est victime soit d'une formation académique insuffisante ou rigide, soit d'un manque de sécurité linguistique et méthodologique en classe provoquant ce manque d'autonomie.

La formation des enseignants du supérieur

Face à l'augmentation croissante du nombre d'étudiants (492 000 sont prévus en 2011-2012 selon le Ministère de l'enseignement supérieur), aux impératifs de qualité, à la restructuration des cursus selon le modèle LMD et à la nécessité de réduire l'échec universitaire, surtout au premier cycle, la Tunisie fait face à un problème réel de qualification des enseignants. Beaucoup d'efforts ont été déployés pour renforcer les formations doctorales, dont la multiplication et la diversification des mastères, l'implantation des écoles doctorales, l'invitation de professeurs visiteurs, la mise en place des co-tutelles de thèses en partenariat avec des universités étrangères et la formation par la recherche. Toutes ces mesures n'ont pas pu éviter le recours, devenu souvent indispensable, à un nombre important de professeurs de l'enseignement secondaire, d'assistants ou d'étudiants contractuels pour combler le déficit du personnel enseignant, notamment dans les universités de province. De même, beaucoup de nouvelles recrues sont insérées dans des situations d'enseignement souvent déroutantes pour elles, sans avoir le minimum de préparation professionnelle et didactique appropriée.

Quant au recrutement dans les différents grades de l'enseignement supérieur tunisien, il s'effectue à partir de concours qui prennent en considération le diplôme académique, les travaux de recherche et les prestations orales au cours des entretiens avec les membres des commissions de recrutement. Une circulaire du Ministère de l'enseignement supérieur incite celles-ci à prendre en compte aussi les travaux ou recherches à caractère pédagogique ainsi que la confection de CD à caractère didactique ou autre.

Même si la préparation pédagogique et didactique des enseignants du supérieur n'est pas encore suffisamment institutionnalisée ou elle est tributaire d'initiatives régionales ou personnelles, la réforme des mastères, survenue en 2004, prévoit la mise en place d'un encadrement pédagogique des étudiants au cours du second semestre.

Néanmoins, ce type de préparation au métier demeure empirique, exposé quelques fois aux résistances à toute formation de type pédagogique et variable d'une université ou d'une institution à une autre. Certaines ne parviennent pas à le réaliser faute d'enseignant habilité à le faire, d'autres le confondent avec une préparation à la méthodologie de la recherche et engagent des séminaires dans cette perspective qui, en fait, ne peut être assimilée à la préparation réelle d'un futur enseignant appelé à exercer dans un contexte universitaire caractérisé par le phénomène de la massification, l'hétérogénéité des profils et des performances chez les étudiants et des changements dans les structures et les contenus d'enseignement.

De même, le système universitaire tunisien s'est doté depuis 2002 d'une université virtuelle (l'Université Virtuelle de Tunis) qui a mis en place une stratégie et un dispositif cohérents d'une pédagogie numérique à travers l'élaboration de cours en ligne dans les différentes disciplines et la formation d'une partie du personnel enseignant à la scénarisation d'un cours, deux principales actions qui ont contribué à la diffusion, souvent indirecte, d'une culture pédagogique dans l'enseignement supérieur. En effet, impliquer un enseignant dans la préparation d'un cours virtuel interpelle forcément, et de façon pratique, des questions sur :

- la conception d'un cours (selon une entrée par les objectifs ou les compétences, à partir de la résolution de problèmes ou encore conformément à la réalisation d'un projet...);
- la répartition des contenus en séquences d'apprentissage, selon une progression déterminée;
- la valorisation du rôle actif et collaboratif de l'apprenant dans le processus d'apprentissage;
- une personnalisation des parcours de formation aidant à réduire les disparités de performance entre les étudiants;
- une évaluation appropriée et différenciée des étudiants.

Ainsi, la formation d'enseignants universitaires de qualité demeure un objectif prioritaire de la Tunisie. Celui-ci devrait impliquer désormais le développement de compétences intégrées :

- *des compétences académiques* (liées à la maîtrise du champ disciplinaire de l'enseignement et éventuellement de ceux d'autres disciplines connexes utiles);
- *des compétences de recherche* et de méthodologie de la recherche;
- *et des compétences didactiques et pédagogiques* visant, en particulier chez les nouveaux enseignants, la prise en compte des situations d'apprentissage d'une discipline donnée, des contextes de plus en plus complexes de la communication universitaire, des savoirs et savoir-faire à transposer aux étudiants ainsi que des ressources à exploiter en classe. C'est dans cette perspective que se précisent des préoccupations du Ministère de l'enseignement supérieur soucieux de diffuser cette culture pédagogique dans les universités tunisiennes³⁰.

Références :

- Ennaïfar, M. (2006). *La formation des enseignants*, communication présentée au colloque « éducation et développement économique en Afrique : mieux comprendre l'apport de l'éducation et son impact sur le développement de l'Afrique ». Le Conseil canadien pour l'Afrique. Montréal, 25-26 avril 2006.
- Miled, M. (2006). *Quelles compétences en didactique des langues développer dans une formation initiale renouvelée des enseignants ?* Colloque organisé par l'Institut libanais d'éducation (Université saint Joseph) sur « les défis de la profession d'enseignant dans une société en mutation », Beyrouth, 11-12-13 mai 2006 (actes à paraître).
- Ministère de l'éducation et de la formation (2002). *Loi du 23 juillet 2002*, Tunis.
- Ministère de l'enseignement supérieur (2005). *Les indicateurs de l'enseignement supérieur*, Tunis, juillet 2005.
- UNESCO (1998). *La déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur*. Adoptée par la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur « L'enseignement supérieur au XXI^e siècle: visions et actions », Paris, 9 octobre 1998.

³⁰ Une structure associative vient de naître afin de contribuer à développer ces activités à l'université. Il s'agit de l'Association tunisienne de pédagogie universitaire (ATPU).



Section Amérique

La formation continue des enseignants en Haïti

Etzer France (Haïti)

**Formation initiale des enseignants au Brésil :
changements et problématiques récentes**

Cecilia Borges (Brésil)

Le système d'éducation et la formation des enseignants au Québec

Michel Lepage et Thierry Karsenti

(Québec, Canada)

La formation continue des enseignants en Haïti

Etzer FRANCE
Université de Montréal (Québec, Canada)
etzer.france@videotron.ca

Résumé

En Haïti, aujourd'hui, l'éducation est en situation d'urgence, et la formation massive (initiale et continue) d'enseignants s'avère incontournable. Les quelques initiatives lancées en ce sens n'ont pu aboutir aux résultats escomptés, entre autres, par manque de coordination... La solution reste encore à trouver.

La formation continue des enseignants en Haïti

Etzer FRANCE

Depuis les années 80, l'éducation en Haïti évolue dans un contexte politique assez mouvementé, caractérisé par la répétition des coups d'État, une insécurité omniprésente, de longues périodes de turbulence et, évidemment, la détérioration progressive de l'économie. Tout comme les autres secteurs vitaux tels que la santé et la justice, l'éducation est en situation d'urgence, et le pays ne semble pas sur la voie de réaliser les objectifs du Forum mondial sur l'éducation de Dakar, en particulier l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous d'ici 2015 et l'amélioration de la qualité de l'éducation.

La réalisation de ces objectifs requiert impérativement une campagne de formation massive d'enseignants, formation initiale pour intégrer de nouveaux enseignants, car un demi-million d'enfants n'ont toujours pas accès à l'éducation de base (CIC, 2004), mais aussi formation continue pour qualifier les enseignants en service. En effet, sur un total de 70 000 enseignants au fondamental³¹, 85 % n'ont pas reçu une formation professionnelle jugée adéquate et n'ont donc aucune certification; 30 % ont un niveau académique inférieur à celui de la neuvième année fondamentale (MENJS, 2005).

Le Ministère de l'Éducation nationale, des ONG et d'autres institutions privées ont lancé diverses initiatives de formation continue des enseignants, avec le soutien de différents bailleurs de fonds, particulièrement l'USAID, l'ACDI et l'Union européenne. Il existe donc actuellement un certain nombre de curricula plus ou moins élaborés et une certaine expertise a été développée sur le terrain. Ces programmes utilisaient essentiellement des sessions (de deux jours à quatre semaines) pendant les congés scolaires, des journées pédagogiques, la supervision pédagogique et la formation à distance sous forme de cahiers d'exercices.

31 L'enseignement fondamental comprend les neuf premières années de scolarité (pour les 6 à 15 ans, en principe).

« Ces actions ont permis d'élever le niveau de qualification d'un nombre significatif d'agents. Cependant, l'absence d'une véritable politique de formation n'a pas facilité la synergie des actions et a plutôt renforcé l'éparpillement et l'émiettement des différents programmes appliqués ici ou là. De plus, l'ensemble de ces initiatives n'a pas permis de relever les défis qualitatifs et quantitatifs de la formation des agents en exercice dans le fondamental. » (MENJS, 2005).

Certains ont même qualifié ces activités de « saupoudrage ». En fait, de multiples organisations nationales, internationales, confessionnelles et communautaires ont œuvré pour la formation continue des enseignants, mais de manière peu coordonnée, avec des interventions souvent éparées et ponctuelles. L'une des grandes particularités du système éducatif haïtien est le poids du privé qui représente plus de 80 % de l'offre scolaire au fondamental avec des écoles laïques, des écoles protestantes de diverses dénominations et des écoles catholiques à leur tour réparties en écoles congréganistes, presbytérales et autonomes catholiques; à cela s'ajoute une multitude d'ONG. Le Ministère de l'Éducation n'a jamais pu se structurer et se donner les moyens d'assurer la gouvernance du système.

Dans le cadre du Plan national de formation (1997-2007), une structure avait pourtant été définie, les EFACAP, Écoles fondamentales d'application et Centres d'appui pédagogique (MENJS, 2004). Chaque EFACAP assure en principe l'encadrement pédagogique d'une vingtaine d'écoles associées. Elle est constituée d'un Centre d'appui pédagogique (CAP) chargé de la formation continue des enseignants et directeurs des écoles associées et d'une École fondamentale d'application (EFA) pour les enseignants en formation initiale. Des EFACAP devaient être mises en place dans toutes les communes (MENJS, 2004). Malheureusement, ce programme n'a jamais vraiment démarré.

Ce n'est qu'à la fin de 2001 que le Ministère de l'Éducation nationale met sur pied une Commission d'élaboration des programmes de formation continue des personnels de l'école fondamentale, dans l'optique « de concevoir la formation, de coordonner l'ensemble du dispositif de formation, d'évaluer et de réguler le système » (MENJS, 2002). Cette commission, réunissant les acteurs principaux de la formation des agents éducatifs, a réussi à élaborer le « Programme cadre de formation continue des agents du fondamental ». En plus de définir un référentiel de compétences professionnelles et disciplinaires pour

les agents éducatifs, ce programme fixe les normes permettant de réguler et de valider les programmes de formation continue, d'habiliter les opérateurs (du secteur privé) et de certifier les bénéficiaires. Il a dû cependant attendre janvier 2005 pour être officiellement validé.

Quelques outils (insuffisants il est vrai) de formation continue existent donc déjà et les dispositifs officiels sont à un stade assez avancé de conception. Il faut maintenant espérer un minimum de stabilité politique pour la mise en œuvre. L'urgence devient de plus en plus grande : Haïti vient encore de se classer 153^e sur 177 pays, selon l'indicateur de développement humain du PNUD (rapport 2005); c'est le seul pays d'Amérique à figurer sous la rubrique « Faible développement humain ».

Références

- CIC (2004). *Cadre de coopération intérimaire 2004-2006 - Rapport de synthèse*. Banque interaméricaine de Développement - Commission européenne - Nations Unies - Banque Mondiale.
- MENJS (Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports) (2002). *Programme cadre pour la formation des agents de l'enseignement fondamental* (première version).
- MENJS (2004). EFACAP - *texte d'orientation*.
- MENJS (2005). *Programme cadre pour la formation des agents de l'enseignement fondamental*.

Formation initiale des enseignants au Brésil : changements et problématiques récentes

Cecilia BORGES
Université de Montréal
cecilia.borges@umontreal.ca

Résumé

Dans ce texte, nous analysons les principales réformes des programmes de formation initiale des enseignants qui ont cours depuis une vingtaine d'années au Brésil. À partir aussi bien de la description du contexte où émergent les réformes que de la présentation de l'organisation des programmes de formation à l'enseignement, nous mettons en évidence non seulement les changements récents, mais aussi les défis et les enjeux qui marquent aujourd'hui la formation des maîtres et la professionnalisation de l'enseignement au Brésil. Enfin, à la lumière des débats récents sur la professionnalisation de l'enseignement et sur la qualité de la formation, nous questionnons les orientations réformistes de l'actuel gouvernement brésilien.

Formation initiale des enseignants au Brésil : changements et problématiques récentes

Cecilia BORGES

Introduction

Ce texte analyse les principales réformes des programmes de formation initiale des enseignants qui ont cours depuis une vingtaine d'années au Brésil. Certaines de ces réformes, plus récentes, sont encore d'ailleurs en phase d'implantation.

Notre propos est structuré comme suit. Dans un premier temps, nous présentons un bref aperçu du contexte plus large des réformes de l'éducation au Brésil afin de mieux y situer les changements qui affectent la formation initiale des enseignants. Dans un deuxième temps, nous décrivons l'organisation des programmes de formation à l'enseignement ainsi que leurs changements récents. Dans un troisième temps, nous identifions les principaux défis et enjeux majeurs qui caractérisent aujourd'hui la formation des maîtres et la professionnalisation de l'enseignement. Finalement, nous interrogeons les orientations réformistes de l'actuel gouvernement brésilien à la lumière des débats récents sur la professionnalisation de l'enseignement et la qualité de la formation initiale.

Les réformes de l'éducation au Brésil : un bref aperçu

Pour mieux comprendre les changements récents des programmes de formation à l'enseignement, il faut les situer dans le cadre socioéconomique et éducatif brésilien ainsi que dans le contexte des réformes de l'éducation des dernières décennies.

Depuis deux décennies, un nombre considérable de réformes ont transformé de manière importante les systèmes d'éducation et les programmes d'enseignement et de formation à l'enseignement de différents pays aussi bien du Nord que du Sud (Biron, Cividini et Desbiens, 2004; CLACSO³², 2005; Tardif, Gauthier et Lessard, 1998; Tardif et Lessard, 1999 et 2004; Oliveira, 2003).

32 Conseil latino-américain de sciences sociales (CLACSO).

Ces réformes concernent, entre autres :

- a) l'établissement des curricula nationaux préconisant le développement des compétences, l'implantation de cycles d'apprentissages ainsi que l'intégration des technologies de l'information et de la communication à l'enseignement;
- b) l'instauration de mécanismes d'évaluation dans une perspective de régulation et de contrôle de l'efficacité de l'enseignement, et ce, à tous les niveaux du système d'enseignement du préscolaire à l'université;
- c) la redéfinition de politiques touchant la formation, l'évaluation et le développement professionnel des enseignants. Elles ont une ampleur et un rythme variables selon les pays. Elles s'inscrivent dans un mouvement plus large de restructuration des systèmes d'éducation, particulièrement quant à l'implication de l'État dans les politiques éducatives, le financement de l'éducation et au rôle de l'école et des connaissances dans le développement des sociétés actuelles (Lessard et Tardif, 2004).

Il est clair que ces réformes sont largement nourries, sur les plans politique et idéologique, par la vision néo-libérale dominante aussi bien dans les nations dites développées que dans celles en voie de développement. Ce point mérite ainsi une attention, puisque si on se reporte à l'histoire de l'éducation brésilienne, on constate un certain nombre de contradictions par rapport aux politiques sous-jacentes aux réformes qui ont défini l'évolution de la scolarisation dans ce pays.

Quelques repères sur l'évolution de l'éducation au Brésil

La plupart de ces réformes ont été reprises et adaptées au Brésil. Toutefois, ce pays reste différent des sociétés d'Amérique du Nord et de l'Europe de l'Ouest. En effet, malgré son constant développement économique et culturel tout au long du XX^e siècle, le Brésil, qui représente aujourd'hui la 7^e économie mondiale, possède encore certaines caractéristiques propres à un pays en développement, notamment une distribution très inégale des revenus et de grandes faiblesses dans son système éducatif.

Cette situation s'explique par un lourd héritage historique sur le plan des inégalités sociales. Par exemple, au XIX^e siècle, alors que plusieurs pays généralisent la citoyenneté (c'est-à-dire la reconnaissance des droits des citoyens, mais aussi des conditions matérielles et économiques qui rendent ces droits possibles) et l'éducation de base, le Brésil est le dernier pays à abolir l'esclavage (1888). Sur une bonne part du XX^e siècle, la vaste majorité de la population est pauvre et n'a pas du tout la scolarisation comme horizon pour sa progéniture. De plus, les élites traditionnelles (le clergé, les grands propriétaires terriens, l'armée, etc.) résistent à l'extension de la citoyenneté et à la scolarisation des classes populaires. Du point de vue économique, cette situation se traduit par le maintien de l'utilisation de technologies anciennes et de formes traditionnelles de travail et d'exploitation, dans certains cas encore apparentées au servage. Par ailleurs, rappelons que les décennies 1960 à 1980 sont dominées par l'imposition d'une dictature militaire au Brésil, qui freine encore le développement amorcé, comme dans tous les autres pays, à partir de la Seconde Guerre mondiale.

Or, depuis la fin de la dictature (1985), la situation au Brésil a beaucoup changé. Le pays connaît une croissance dans tous les secteurs : économique, politique, social, culturel, éducatif. En outre, sans avoir complètement dépassé le modèle de dépendance économique typique de l'Amérique latine, l'économie brésilienne a franchi le cap d'une économie de marché axée sur les principes de la globalisation et de l'idéologie néo-libérale. Toutefois, cette croissance n'a pas fait pour autant disparaître les anciens écarts entre les plus riches et les plus pauvres, entre une élite scolarisée et une masse illettrée et semi-scolarisée. Dans ce contexte, de fortes tensions sociales et des problèmes politiques deviennent inévitables et marquent en profondeur l'évolution de la société brésilienne actuelle ainsi que son système éducatif.

Nouvelles réformes d'orientation néo-libérale pour répondre à de vieux problèmes

Les réformes éducatives des deux dernières décennies visent à dissiper ces tensions afin de rattraper le retard du Brésil en matière de scolarisation et de démocratisation de l'éducation. Diminuer l'analphabétisme et augmenter le niveau de scolarité moyen de la population, réduire l'abandon et l'échec scolaires, universaliser l'enseignement primaire, élargir l'enseignement secondaire, démocratiser l'éducation supérieure, augmenter le niveau et la qualité de la

formation des enseignants, établir une évaluation interne et permanente du système éducatif et des politiques en cours, sont les principaux enjeux des politiques et réformes éducatives.

Pour avoir un aperçu de l'ampleur sociale de ces enjeux, rappelons que le Brésil compte près de 180 millions d'habitants et que son réseau éducatif comporte 210 094 établissements scolaires dont 202 relèvent du réseau fédéral, 35 261 du réseau des États, 139 431 du réseau des municipalités et 35 200 du réseau privé (Fonte MEC/INEP, 2004). Or, en 1996, 14,1 % de la population des jeunes de 15 ans et plus était encore analphabète, ce qui représente environ 15,5 millions de personnes, sans compter évidemment les nombreux adultes qui sont encore analphabètes fonctionnels. Quant au niveau de scolarisation des enseignants, en 1997, 53,5 % des enseignants de l'éducation de base n'avait pas une formation professionnelle supérieure complète, soit 820 000 enseignants. Pour répondre à la demande de formation d'enseignants qualifiés, il faut former 100 000 d'enseignants par année, ce qui est l'équivalent de ce qu'on retrouve aux États-unis en termes de besoin de recrutement de nouveaux enseignants³³.

Face à ces défis, le Brésil n'est pas resté inactif. Dès les années 90, suite à la *Conférence mondiale de l'éducation pour tous* à Jomtien en Thaïlande, plusieurs actions ont été entamées. La *Loi des directives de base pour l'éducation nationale* de 1996 ainsi que le Plan national d'éducation (PLN) de 1998 sont l'expression de ce mouvement d'extension et de renforcement de l'éducation formelle. À ce propos, Oliveira (2003) signale que les réformes brésiliennes dépassent les objectifs d'une « scolarisation minimale » fixés par la Conférence. Elle soutient cependant que les réformes éducatives brésiliennes s'alignent sur les exigences des nouveaux modes d'organisation et de gestion du travail impliquant une formation générale plus solide des travailleurs, le développement de compétences et d'habiletés compatibles avec la dynamique actuelle des processus productifs. Tout ce processus réformiste refléterait le double agenda de sociétés capitalistes visant, d'un côté, une économie de marché globale et sans restrictions, ainsi qu'une compétition illimitée, et de l'autre côté, la réduction croissante du rôle de l'État dans les domaines économique et social (Loiola, 2005).

33 Source de données : Instituto nacional de estudos pedagógicos (INEP) et Ministério da educação et da cultura (MEC). Sistema de avaliação da educação de base (SAEB), 1997.

Le gouvernement brésilien possède également des attentes assez élevées en matière d'éducation, car celle-ci doit contribuer à la réduction des inégalités sociales, en favorisant l'émancipation et la mobilisation d'individus éduqués et donc capables de chercher par eux-mêmes des solutions à leur propre existence matérielle et à leur insertion dans la vie productive.

Ces politiques sont ambitieuses mais ambiguës, car elles orientent l'effort éducatif surtout vers la préparation au marché du travail et de la gestion de la pauvreté (Oliveira, 2003), et ce, dans un contexte où l'État essaye de diminuer sa part de responsabilisation en ouvrant les portes aux initiatives privées. À l'instar de ce qu'on retrouve dans plusieurs pays surpeuplés ayant un haut niveau d'inégalité sociale, les politiques éducatives brésiliennes cherchent à mettre en place des stratégies de gestion et de financement combinant la standardisation et la massification de certaines procédures comme la décentralisation administrative et l'autonomie de gestion qui ont pour finalité de repasser à la société cette part de responsabilité auparavant attribuée à l'État. En principe, ces procédures devraient conduire à des arrangements locaux et à des initiatives ponctuelles, et ce aussi bien au niveau de l'État et des municipalités, que des organisations scolaires à caractère privé ou public, que des associations communautaires et non gouvernementales.

Par ailleurs, l'augmentation croissante du secteur privé (du préscolaire à l'université), qui est censée favoriser l'expansion de l'éducation en conjugaison avec le développement du secteur public, constitue une autre ambiguïté de l'éducation brésilienne qui se structure, tel que le souligne Akkari (2001), comme un système à deux vitesses, celui du réseau privé réservé à une élite et celui du public destiné à la majorité de la population. Le réseau privé est particulièrement important dans l'enseignement supérieur. Au Brésil, on compte 10 585 programmes d'enseignement supérieur offerts par 1 180 institutions d'enseignement supérieur (IES) qui regroupent 2,7 millions d'étudiants. Or, seulement 176 de ces institutions sont publiques (61 du réseau fédéral, 61 du réseau des états et 54 appartenant à des municipalités) tandis que 1 004 appartiennent au réseau privé (soit 85 %) (MEC/INEP, 2000). De plus, il est important de souligner que les taux de scolarisation primaire et secondaire au privé et au public s'inversent dans l'enseignement supérieur. En effet, les étudiants issus du réseau scolaire privé primaire et secondaire ont en général des scores plus élevés lors de l'examen national (*Vestibular*), hautement concu-

rentiel, qui mène à l'université. Cela soulève évidemment un questionnement sur la qualité de l'éducation publique primaire et secondaire ainsi que sur la qualité de la formation des enseignants qui interviennent dans les écoles publiques.

Quoi qu'il en soit, face à l'expansion du secteur privé, la responsabilité économique du gouvernement, qui doit respecter des limites budgétaires étroites, dépend des politiques assurant des financements minimaux en faveur de l'éducation pour tous, par exemple, grâce à des programmes comme le Fonds national de développement de l'enseignement fondamental et de valorisation de l'enseignement (FUNDEF, Loi no. 9424 de 1996). Ce fonds assure la majorité des investissements dans l'éducation y compris en formation initiale des enseignants et pour leurs salaires. Ce fonds, toutefois, n'est pas suffisant pour combler toutes les dépenses en éducation, ainsi, d'autres fonds comme le FUNDEB ont été créés pour soutenir l'éducation de base, dont les investissements jusqu'à récemment n'étaient pas aussi significatifs si on les compare à ceux de l'éducation supérieure.

Outre les enjeux budgétaires et les relations entre le privé et le public, les réformes brésiliennes sont également caractérisées par une volonté de standardisation des réformes curriculaires et par la mise en place de programmes d'évaluation (de l'éducation, des élèves, des enseignants, des institutions scolaires et universitaires, etc.). Cette volonté de standardisation a donné lieu à plusieurs mesures : les Paramètres curriculaires nationaux (PCN), le Système brésilien d'évaluation de l'éducation de base (SAEB), les examens nationaux pour les étudiants du primaire à l'université, le Programme d'évaluation institutionnel des universités brésiliennes (PAIUB) et des programmes d'études graduées des universités (SINAES), les réformes de programmes de formation initiale et continue des maîtres (Directives curriculaires nationales pour la formation des enseignants de l'éducation de base, Directives pour les Instituts supérieurs d'éducation [ISE], etc.). Toutes ces réformes sont en train d'instaurer de nouvelles normes et de nouveaux paradigmes de gestion de l'éducation brésilienne dans une perspective de flexibilisation et de contrôle.

On comprend mieux que les réformes qui caractérisent les programmes de formation des maîtres ne sont pas des phénomènes isolés, mais se situent au cœur d'une prise de position du gouvernement brésilien face à l'état actuel de développement économique, social, culturel et éducationnel du pays. Malgré

l'urgence et la nécessité de plusieurs de ces politiques et réformes, les conditions de leur implantation sont assez paradoxales, si on considère les investissements assez modestes du gouvernement³⁴ en éducation et les politiques de décentralisation économique et de gestion arrimées à une forte centralisation, par le biais de mécanismes d'évaluation, de paramètres et de directives curriculaires.

Quoi qu'il en soit, en faisant de la scolarisation un enjeu majeur, le Brésil est amené à reconnaître l'apport fondamental des enseignants aux réformes, puisque la qualité de l'éducation offerte dans les écoles dépend forcément de leur niveau de développement professionnel. Les initiatives pour améliorer la qualité de la formation des maîtres vont exactement dans ce sens. Dans la section qui suit, nous présentons l'organisation de la formation initiale des maîtres au Brésil ainsi que les réformes récentes qui l'ont marquée.

La formation initiale des enseignants brésiliens : changements et ruptures

Avant de présenter les réformes récentes des programmes de formation des enseignants, quelques repères sur la structure éducationnelle brésilienne s'avèrent nécessaires.

Système d'éducation brésilien et formation enseignante : un bref aperçu

Au Brésil, l'éducation de base correspond à huit ans de scolarisation primaire et à trois ou quatre ans (selon la filière choisie) d'enseignement secondaire. L'enseignement primaire, nommé fondamental, se divise lui-même en deux cycles : le premier va de la 1^{re} à la 4^e année et le second de la 5^e à la 8^e année.

34 À titre d'information, les investissements du gouvernement brésilien en éducation, datant de 1998, représentent 4,3 % du PIB brésilien (MEC/INEP, 1997-1998). Ce taux s'est maintenu stable dans les années précédentes. Selon l'estimation du Groupe de travail sur le financement de l'éducation, pour soutenir les objectifs du Plan national de l'éducation, cet investissement doit augmenter considérablement de 2003 à 2011, car il doit passer à 7,5 %. Sans aucun doute, il s'agit d'un défi d'envergure pour le gouvernement brésilien. Source : Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 117-136, jan./dez. 2001.

En termes de correspondance entre l'âge et la scolarité, l'éducation enfantine (petite-enfance et préscolaire) va de 0 à 6 ans, l'enseignement fondamental (primaire) de 7 à 14 ans et l'enseignement secondaire de 15 à 17 ans. Soulignons que la particularité du second cycle de l'éducation primaire au Brésil (de la 5^e à la 8^e année) est d'être structuré à peu près comme l'enseignement secondaire, c'est-à-dire que les programmes scolaires y sont conçus selon une structure disciplinaire comportant diverses matières ou disciplines scolaires à enseigner. Les enseignants du primaire oeuvrant à ce cycle sont donc responsables de l'enseignement d'une matière spécialisée, comme c'est le cas au secondaire dans la plupart des pays. De plus, leur formation initiale à l'université a une orientation disciplinaire (licence en histoire, géographie, etc.). Elle les habilite d'ailleurs à enseigner au secondaire.

En conséquence, la formation initiale des enseignants est divisée en deux types de programmes, l'un servant à préparer les enseignants du préscolaire et du premier cycle du primaire (de la 1^{re} à la 4^e année) et l'autre formant les enseignants intervenant dans le second cycle du primaire et au secondaire.

Concrètement, en ce qui concerne la formation des enseignants du primaire, comme dans la plupart des pays occidentaux, elle était traditionnellement sous la responsabilité des écoles normales. Mais, peu à peu, cette responsabilité a été transférée sinon complètement du moins en bonne en partie vers les universités ou des instituts de formation de maîtres, sur lesquels nous reviendrons³⁵. Ce transfert a commencé graduellement à la fin des années 1930, lorsque furent créées les facultés des Lettres, des Sciences et d'Éducation dans les universités brésiliennes. À l'origine, ces facultés préparaient des enseignants pour l'école secondaire (licenciés en Sciences et Lettres) et pour certaines matières d'enseignement de l'école normale comme la didactique, l'histoire de l'éducation, la psychologie de l'éducation, etc. (licenciés en Éducation), dans un programme de didactique, dont la formule du 3 + 1 est bien connue dans plusieurs pays : trois ans de formation disciplinaire spécifique plus un de didactique.

35 Soulignons que la formation des maîtres oeuvrant au préscolaire est un cas à part, car ce n'est que récemment que cet ordre d'enseignement est devenu obligatoire et sous responsabilité du gouvernement.

Dans les années 1950 et 1960, ce programme se modifie et devient le programme de *Pedagogia*, dans lequel on intègre la formation des spécialistes en éducation (directeurs d'école, superviseurs, orthopédagogues, etc) et par la suite, dans les années 1970, la formation des enseignants du premier cycle du primaire (de la 1^{re} à 4^e année). Aujourd'hui, le programme de *Pedagogia*, selon les besoins de chaque région, peut avoir des orientations particulières afin de préparer des enseignants de l'éducation enfantine, des adultes, de milieu autochtone, etc.

Quant à la formation des enseignants du secondaire, elle se déroule actuellement pour les trois quarts dans des programmes de *Licenciatura*, issus des anciens programmes 3 + 1 et placés sous la maîtrise d'œuvre de facultés ou de centres universitaires disciplinaires : faculté d'histoire, faculté de sciences, de mathématique, etc. Le quart restant, dédié à la formation pédagogique et pratique, se déroule dans les facultés, départements ou centres de sciences de l'éducation.

On peut constater ainsi que la vocation initiale de ces programmes universitaires était de former des spécialistes de l'éducation, ils n'avaient donc pas pour mission première de former des maîtres, comme c'était le cas des écoles normales. Ce n'est qu'avec le temps que cette mission est devenue importante dans les programmes universitaires, et ce même si la vocation scientifique et de recherche des universités restait au début assez éloignée de la formation professionnelle à l'enseignement. Ce qui n'était pas le cas des écoles normales, lesquelles, malgré différentes lacunes, il faut bien le reconnaître avec Cury (2003), Lüdke (2004) et Shaffel (1999), ont toujours essayé d'associer le *comment* avec le *quoi* enseigner, tout en se tenant près de la réalité scolaire. De son côté, la formation universitaire, même après plusieurs décennies, en reste encore à ses premiers pas dans l'articulation entre la théorie et la pratique, entre les connaissances issues de la recherche scientifique et les savoirs dus à l'expérience. De plus, au Brésil comme ailleurs, se pose aujourd'hui toute la question de l'articulation entre la formation à l'université et la formation pratique en établissement scolaire, ce dernier étant reconnu désormais comme le *locus* par excellence d'intervention et de formation de futurs enseignants.

Une fois précisés ces éléments de contexte, qu'en est-il des réformes actuelles des programmes de formation des maîtres au Brésil?

Les réformes des programmes de formation des enseignants de l'éducation de base (primaire et secondaire)

Ces réformes s'inscrivent dans une politique plus large associée à une réforme des programmes en particulier. Cette politique souscrit aux principes et orientations de l'éducation nationale visant l'expansion et la démocratisation de la scolarisation ainsi que la valorisation de la profession enseignante. Elle s'inspire largement des conceptions internationales en matière de professionnalisation et de développement professionnel des enseignants (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998) :

- Comprendre l'enseignement comme une activité professionnelle s'appuyant sur un solide répertoire de connaissances fondées sur la recherche universitaire, à l'instar d'autres professions comme le droit, la médecine et l'ingénierie;
- Concevoir l'enseignant de métier dans la perspective du *praticien réflexif*, c'est-à-dire reconnaître qu'il est capable de réfléchir sur ses propres pratiques et de produire des connaissances spécifiques à son travail;
- Établir des normes d'accès et de réglementation de la profession au moyen de l'unification de la formation, d'examens et d'exigences de qualifications bien définies;
- Considérer la pratique professionnelle comme le *locus* principal de formation et aussi de production des savoirs.

Ces conceptions sont à la base des politiques publiques brésiliennes, notamment la Loi de directives de base de l'éducation nationale (Loi 9.394, 1996), qui affirme que la formation des maîtres doit être de niveau supérieur et souscrire à une vision professionnalisante du métier d'enseignant. Cette loi précise que, à l'échéance 2007, toute la formation des maîtres du préscolaire, primaire et secondaire devra désormais se faire à l'université ou dans des Instituts supérieurs d'éducation.

Ces mêmes conceptions nourrissent également les orientations sous-jacentes aux Directives pour les programmes de formation des maîtres (Conseil national de l'éducation - CNE, Avis 09/2001, 27 et 28 /2001, Résolutions 01 et 02 /2002, Résolution 01/2005 et l'Avis 05/2005), qui précisent le profil des licenciés, les principes, orientations, savoirs et compétences à la base des programmes, ainsi que leur durée et le temps alloué à la formation pratique.

Enfin, elles se matérialisent dans la création des Instituts supérieurs d'éducation (ISE) avec leurs directives curriculaires spécifiques (CNE, Avis 115/1999). Pourquoi avoir créé ces ISE à côté des universités ? Comme nous l'avons signalé, la loi exige désormais une qualification de niveau supérieur ou universitaire pour tous les programmes de formation initiale des maîtres. Or, le Brésil est immense et souffre toujours d'un problème d'accessibilité à l'enseignement supérieur. Les ISE ont donc été créés pour favoriser cette accessibilité dans le domaine des formations à l'enseignement, car les universités ne suffisaient pas à la demande. De plus, la loi reste encore flexible, car elle permet la coexistence des écoles secondaires de formation professionnelle à l'enseignement (les anciennes écoles normales) à côté des ISE. Outre les ISE, le gouvernement a mis sur pied des programmes de formation à l'enseignement pour des professionnels déjà diplômés dans d'autres champs : droit, ingénierie, sciences de la santé, etc. Ces programmes ont été créés pour combler un manque d'enseignants dans certaines matières de l'enseignement secondaire, notamment en mathématique et en sciences, et dans certaines régions plus éloignées ou d'accès difficile.³⁶

Ces conceptions et réformes sont ambitieuses pour le Brésil. Voyons comment elles sont mises en pratique et quels problèmes et enjeux elles suscitent au sein de la formation des maîtres du primaire et du secondaire.

36 Nous ne nous attarderons pas sur le sujet des programmes de formation de maîtres offerts par les ISE, ni sur les programmes de formation à l'enseignement des diplômés, parce que ces deux voies de formation sont régies par les mêmes directives nationales que celles de la formation des enseignants de l'éducation de base. Pour ce qui a trait aux ISE, il faut noter que la situation est complexe car, sans avoir le même statut qu'une université, ils pourront offrir les mêmes types de programmes (Pedagogia, Licenciatura, etc.) incluant la maîtrise et le doctorat. De plus, même si certains ISE ont déjà été créés, ils n'ont pas encore vraiment trouvé leur place au sein du système éducatif brésilien; il y a également beaucoup de controverses entourant leur implantation.

Défis et enjeux dans les programmes de formation des maîtres

Afin d'améliorer la qualité de la formation des enseignants, le gouvernement brésilien a initié depuis les années 90 un long processus de discussion et d'élaboration de directives nationales pour la formation des maîtres. Ces directives, récemment approuvées par les législateurs, concernent les programmes de formation des enseignants de l'éducation de base, notamment les *Licenciaturas* et le programme de *Pedagogia*. Notons que, même si ces programmes ont des spécificités quant au profil de professionnel à former et même si le programme de *Pedagogia* possède ses propres directives curriculaires spécifiques (Avis 05/2005), ces deux programmes, *Licenciatura* et *Pedagogia*, suivent les mêmes principes et les orientations pour la formation des enseignants de l'éducation de base nationale sont plus larges. C'est pourquoi nous les présentons sans les distinguer.

Des principes professionnalisants à la base des programmes de Licenciatura et de pédagogie

Les programmes de *Licenciatura* et de *Pedagogia*, qui sont régis par les directives curriculaires nationales pour l'éducation de base (*Editais*, 04 de 1997, Résolutions 01 et 02 de 2002 et Résolution 01/2005), assument très clairement l'idée que la formation initiale doit établir des liens très étroits entre la théorie et la pratique, rejoignant en cela les tendances internationales. Dans ces mêmes Directives, on retrouve à la fois des connaissances et des compétences qui doivent être intégrées à la formation des futurs enseignants. Cinq types de connaissances sont mentionnés :

- Des connaissances à propos des enfants, des adolescents et des adultes;
- Des connaissances concernant les dimensions culturelles, sociales et politiques de l'éducation;
- Une culture professionnelle générale;
- Des connaissances générales sur l'activité pédagogique enseignante;
- Des connaissances expérientielles et contextuelles portant sur les actions des enseignants. On retrouve ici l'idée que l'enseignant est un professionnel et que la nature de son travail est définie en fonction de son activité elle-même conçue comme un travail d'interactions humaines avec les élèves.

Outre ces connaissances, le futur enseignant doit aussi maîtriser diverses compétences professionnelles lui permettant d'intervenir, individuellement et collectivement, dans des classes de plus en plus hétérogènes et complexes. Les compétences présentées dans la Résolution 01 de 2002 sont regroupées sous six grandes rubriques :

- De l'implication de l'enseignant et ses responsabilités envers le développement d'une société démocratique;
- Du rôle social de l'école dans l'éducation des enfants, jeunes et adultes;
- De la maîtrise des connaissances à enseigner et leurs significations dans différents contextes selon une perspective interdisciplinaire;
- Des connaissances pédagogiques liées à l'éducation et à l'apprentissage des élèves;
- Des processus de formation et d'investigation qui rendent possible le perfectionnement personnel de l'enseignant et son réinvestissement dans la pratique;
- De la responsabilité et de l'autonomie de l'enseignant envers son propre processus de développement professionnel, de son perfectionnement, de sa formation continue, etc.

Ces rubriques contiennent de longues listes de compétences touchant plusieurs aspects du travail enseignant, y compris la participation de l'enseignant à l'équipe de l'école, aux cycles d'enseignement et à la communauté.

Ces connaissances et compétences occupent une place centrale dans les nouveaux programmes de formation des maîtres et elles sont associées à d'importantes modifications structurelles des programmes, visant à les rendre plus flexibles et à accorder une plus grande place à la pratique, notamment grâce à une augmentation du nombre d'heures d'immersion dans les écoles. L'école, dans le texte de la réforme, devient ainsi l'un des *locus* centraux de la formation initiale.

En ce qui concerne la flexibilité des programmes, il s'agit de nouvelles modalités d'organisation de la formation qui, dorénavant, pourra se structurer selon des modules, se donner à distance, se présenter comme des cours séquentiels, etc. Par ailleurs, les étudiants déjà inscrits à l'université dans d'autres programmes verront leurs acquis reconnus, ce qui permettra d'abrégier leur formation

initiale. Cela soulève, bien sûr, le problème de la reconnaissance de ces acquis : comment évaluer les connaissances et compétences de ces étudiants par rapport aux exigences d'une formation professionnelle à l'enseignement? Les responsables de la formation des maîtres n'ont pas encore trouvé de réponse à cette question.

En ce qui concerne la formation pratique, les directives laissent subsister diverses zones d'ombre quant à sa durée et son organisation. En effet, la formation complète comporte 3 200 heures; 2 800 heures sont consacrées à des activités comme des cours, des séminaires, des recherches, alors que 400 heures vont à la formation pratique, dont 300 heures sous la forme de stages obligatoires supervisés dans les écoles. Ces stages vont de la prise de connaissance et de l'observation jusqu'à la prise en charge d'un groupe d'élèves. Quant aux 100 heures restantes, elles sont en principe distribuées tout au long de la formation initiale, dans des projets, des activités parascolaires, scientifiques et de recherche. Cela dit, à lire les textes officiels, il n'est pas évident de voir comment la formation pratique favorise la réflexivité et l'alternance théorie-pratique.

Par ailleurs, les réformes prévoient également le développement d'une articulation beaucoup plus forte entre les institutions de formation et les établissements scolaires. Au Brésil, les expériences de partenariat entre l'école et l'université dans le cadre de la formation initiale sont encore dans un état embryonnaire et restent très ponctuelles malgré leur succès récent dans certaines régions du pays (Foerste, 2002). L'idée d'un réseau d'« écoles associées » avec des dispositifs de formation des « enseignants associés », comme au Québec (Gervais et Desrosiers, 2005), est difficilement applicable dans un pays de la dimension et de la diversité du Brésil. De surcroît, un tel projet demanderait un investissement notable du gouvernement fédéral et des réseaux régionaux et municipaux dans l'allocation des ressources budgétaires, pour payer les heures de formation et d'encadrement des enseignants de métier dans la formation des futurs maîtres.

Actuellement, un des obstacles au partenariat entre les universités et les écoles réside dans la situation financière très difficile des universités (particulièrement celles du réseau public) et le manque de ressources professorales pour accompagner et encadrer les étudiants. Avec un nombre plus réduit de professeurs dont le renouvellement se fait au compte-gouttes, avec des compressions budgétaires énormes, avec des pressions de plus en plus fortes pour la production

des recherches, qui devient le principal critère de promotion dans la carrière professorale, les professeurs trouvent difficile et de moins en moins rentable de s'investir dans des formations professionnelles et particulièrement dans les stages. La formation pratique survivra-t-elle à cette situation sans un investissement nouveau et un support adéquat ? La question reste ouverte.

Conclusion

Dans ce texte, nous avons tracé un panorama de la formation initiale des enseignants au Brésil, tout en la situant dans le contexte plus large des politiques et réformes brésiliennes d'éducation, lesquelles cherchent à modifier la situation nationale quant à l'extension et à la qualité de l'éducation de base au pays.

Ce projet politico-éducatif, que plusieurs courants de la pensée critique brésilienne considèrent d'inspiration néo-libérale, s'avère aussi une réponse à des problèmes chroniques, car il propose d'éradiquer l'analphabétisme, de démocratiser l'accès à la scolarisation, d'augmenter la qualité de l'éducation et de mieux former les enseignants, notamment ceux qui ont comme formation à peine le niveau scolaire primaire ou secondaire: on les appelle les « enseignants laïcs ». Ces réformes sont également caractérisées par l'idéologie de la flexibilité et, en même temps, par des efforts de régulation et de contrôle. De plus, tous ces processus réformistes s'accompagnent d'une réduction des dépenses et de compressions budgétaires substantielles. Enfin, bien des Brésiliens éprouvent le sentiment d'une déresponsabilisation de l'État envers l'éducation, puisqu'il ouvre largement les portes à l'initiative privée, tandis que les investissements publics en éducation sont encore loin d'atteindre 7,5 % du PIB, fixé par le Groupe de travail sur l'étude du financement de l'éducation.

Dans ce contexte que faut-il retenir des réformes de la formation initiale des enseignants? Il est clair qu'elles répondent en partie à une demande des agents universitaires et scolaires eux-mêmes, qui veulent améliorer la qualité et la durée de la formation des maîtres, y accroître le poids de la recherche et de la formation pratique. Cette demande s'inscrit dans le mouvement international de professionnalisation de l'enseignement. Toutefois, les réformes demeurent très ambiguës lorsqu'on considère la place réelle qu'elles accordent aux stages dans la formation, le temps et la qualité de la formation pratique, l'articulation entre théorie et pratique, ainsi que la place et le rôle des ISE.

Sur le plan de l'organisation institutionnelle, les réformes donnent beaucoup de liberté aux systèmes d'enseignement et particulièrement aux institutions tertiaires, qui peuvent se structurer comme elles veulent. Mais elles imposent cependant des évaluations et des contrôles externes (par exemple, toutes les formes d'évaluation comme SAEB, Examens du ministère « Provão », PAIUB, SINAES, etc.) jamais vus dans l'histoire du Brésil. En ce qui concerne le financement, la question devient encore plus délicate, car la réforme de la formation initiale des enseignants risque de ne pas aboutir sans les investissements nécessaires.

Finalement, toutes ces réformes, bien qu'elles réclament un plus grand engagement des enseignants et leur participation accrue aux changements en cours, ne touchent vraiment ni leurs conditions de travail, ni les salaires, ni les tâches scolaires, etc.

Références

- Akkari, A. J. (2001). Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização. *Revista Educação e Sociedade.*, abril, vol.22, nº 74, p. 163-189.
- Biron, D., Cividini, M. et Desbiens, J-F. (2004). *La profession enseignante au temps de réformes*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Consejo latinoamericano de ciencias sociales (CLACSO) (2005). Las reformas en los países del Cono Sur. Un balanço crítico. Buenos Aires : LPP.
- Cury, C.R.J. (2003). A formação docente e a educação nacional. In : Oliveira, D. *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*, Belo Horizonte : Autêntica. p. 125-142.
- Foerst. E. (2002). Parceria na formação de professores : do conceito à prática. Departamento de educação : Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Tese de doutorado. 361p.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec : PUL.
- Loiola, F. A. (2005). As estratégias de ensino aprendizagem. Entrevista com o professor Francisco Loiola. Vida e educação : revista da educação municipal. Ano 2, no. 6. Fortaleza : Editora Brasil Tropical. p. 10-13.
- Lüdke, M. (2004). La profession enseignante face à la politique actuelle de la formation des maîtres au Brésil. In : Biron, D., Cividini, M. et Desbiens, J-F. (2004). *La profession enseignante au temps de réformes*. Sherbrooke : Éditions du CRP. p. 243-262.

- Ministério da Educação (1996). Lei 9394/1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional.
- Ministério da Educação (1999). Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP), Resolução nº1/99. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação (ISE).
- Ministério da Educação (1999). CNE/CP, Avis nº115/1999, Institui Diretrizes para os IES.
- Ministério da Educação e da Cultura/Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) (2000). Recensement de l'enseignement supérieur.
- Ministério da Educação. (2001). Parecer CNE/CP nº 21, de 6/08/2001 Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Ministério da Educação Parecer (2001). CNE/CP nº 9 de 08/05/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Ministério da Educação (2002). CNE/CP, Resolução nº 01, 18/02/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Ministério da Educação (2002). CNE/CP, Resolução nº. 02, 18/02/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
- Ministério da Educação (2005). CNE/CP, nº 1, 17/11/05. Altera a Resolução nº1, 18/02/2002, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena.
- Ministério da Educação (2005). CNE/CP, Parecer nº 5, 13/12/2005 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
- Oliveira, D. (2003). As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In. : Oliveira, D. *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*, Belo Horizonte : Autêntica. p. 13-38.
- Shaffel, S.L. (1999) *O Instituto de Educação do Rio de Janeiro e a construção de uma identidade profissional (1930-1960)*. Departamento de educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Tese de doutorado. 249p.
- Tardif, M., Gauthier, C. et Lessard, C. (1998). *Formation de maîtres et contextes sociaux*. Paris : PUF.
- Tardif, M., et Lessard, C. (2004). *Devenir enseignant aujourd'hui*. Québec : PUL.

Le système d'éducation et la formation des enseignants au Québec

Michel LEPAGE
Thierry KARSENTI
Université de Montréal (Québec, Canada)
michel.lepage@umontreal.ca
thierry.karsenti@umontreal.ca

Résumé

L'histoire du Québec à l'intérieur du Canada est unique non seulement du point de vue de la particularité de sa langue et de sa culture, mais aussi au niveau des diverses institutions qui se sont développées au fil du temps. L'école et la formation de ses enseignants sont de celles qui ont connu une évolution importante, car elles ont toujours été intimement liées de près aux divers mouvements de changement. La formation des maîtres du Québec est décrite ici par le biais de son histoire et en référence à l'évolution de son système éducatif qui lui ont donné sa spécificité.



La province de Québec dans le Canada

Le système d'éducation et la formation des enseignants au Québec

Michel LEPAGE
Thierry KARSENTI

Introduction

Le Québec occupe une place particulière, à plus d'un titre, au sein du Canada. C'est sur son territoire qu'ont été érigées place les premières installations permanentes des colonisateurs européens. Les Français catholiques qui se sont établis, au XVII^e siècle, le long du fleuve Saint-Laurent, ont aussi laissé leurs traces dans la spécificité de la culture québécoise tout au long de son histoire. Ainsi, l'école du Québec a-t-elle suivi une voie tracée à l'image de cette société, reflétant son caractère original en Amérique du Nord. Il en a été de même pour sa formation des enseignants.

Le texte qui suit veut tracer les grandes lignes de ce qui constitue les aspects spécifiques du système d'éducation et de la formation des enseignants au Québec. En empruntant le chemin de l'histoire, la description de ces deux domaines s'attarde à replacer la situation du Québec dans l'ensemble canadien, en y incluant la place de la religion dans les programmes scolaires. La formation des enseignants et ses principaux défis y sont ensuite abordés dans le contexte de transformations récentes de plusieurs éléments du système éducatif québécois, en prenant pour base les compétences professionnelles de ses futurs enseignants.

L'éducation au Québec, dans le cadre canadien

Le Canada est une fédération de 10 provinces et trois territoires ayant adopté une démocratie fonctionnant en régime parlementaire. Le Canada est également une monarchie constitutionnelle se définissant comme une nation bilingue et multiculturelle; l'anglais et le français sont, à statut égal, les langues officielles. En vertu de la Constitution canadienne de 1867, le Québec, comme les autres provinces ou territoires, a le pouvoir exclusif d'adopter des lois en matière d'éducation. Ainsi, il n'y a pas de ministère fédéral de l'éducation,

mais plutôt des ministères provinciaux ou territoriaux, et ce, même s'il existe deux organismes ayant pour objectif de permettre aux provinces et aux territoires d'échanger en matière d'éducation : le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) et l'Association canadienne de l'éducation.

Au Québec, c'est le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), anciennement le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) qui est l'entité gouvernementale responsable de l'éducation. Le MELS a pour mission de s'assurer que les citoyens ont « *accès à des services éducatifs de qualité et à un environnement d'apprentissage qui leur permettent de développer pleinement leurs compétences et d'exploiter leur potentiel tout au long de leur vie*¹ ».

Le MELS déploie ses activités dans les domaines de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire, de l'enseignement collégial ainsi que de l'enseignement et de la recherche universitaires. Il voit à la formation générale, à la formation professionnelle et technique, et à la formation continue.

L'action du MELS porte ainsi sur les services offerts tant aux jeunes qu'aux adultes, dans des établissements publics ou privés ou avec l'aide des organismes d'éducation populaire. Quelque 1 800 000 élèves, étudiantes et étudiants, jeunes et adultes fréquentent un établissement d'enseignement.

Au Québec, le ministère de l'Éducation a été créé le 13 mai 1964, dans la foulée de la publication du rapport Parent, par une proclamation gouvernementale mettant en vigueur la Loi instituant le ministère de l'Éducation et la Loi instituant le Conseil supérieur de l'éducation. Lors du remaniement ministériel du 18 février 2005, le ministère de l'Éducation est devenu le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

1 Source : www.mwls.gouv.qc.ca

La religion et le système scolaire québécois

En 1867, lors de la naissance du Dominion du Canada, le système scolaire n'était pas structuré en fonction des langues, mais bien des religions. D'un côté, il y avait les protestants – surtout des anglophones, à part peut-être quelques huguenots – et de l'autre, les catholiques, francophones pour la plupart. L'école publique de 1964 n'a aucunement mis fin à cette ségrégation religieuse. Il faut attendre, à la fin des années 1990, le rapport Proulx sur la confessionnalité scolaire pour entrevoir de nouvelles avenues. Soucieux de donner au principe d'égalité une application concrète, ce rapport recommandait principalement trois choses :

- La déconfessionnalisation des écoles;
- La suppression de tout enseignement confessionnel soutenu par l'État²;
- L'introduction progressive d'un enseignement culturel des religions.

Néanmoins, dans les faits, la laïcité actuelle du système scolaire se traduit par une façon différente de regrouper les élèves. Alors que l'école publique confessionnelle de 1964 regroupait les enfants selon la religion de leurs parents dans des écoles différentes, le système actuel semble plutôt isoler les élèves d'une même école dans des classes distinctes. En effet, même si depuis 1998 nous assistons à une certaine déconfessionnalisation du système scolaire public au Québec, l'enseignement religieux est toujours présent dans nos écoles *laïques*. En 2000, puis en 2005, le gouvernement du Québec a maintenu de façon provisoire un régime d'option (appelé clause dérogatoire) qui permet aux parents d'inscrire leurs enfants à l'enseignement religieux catholique ou protestant autant qu'à l'enseignement moral dans les écoles publiques. La clause dérogatoire sera maintenue jusqu'en 2008, et ce, même si 76 % des Québécois et plusieurs organismes liés à l'éducation croient que l'école ne devrait plus offrir un enseignement confessionnel. En outre, le 8



2 Ce qui n'est pas sans rappeler la loi de 1905 sur la séparation des Églises et de l'État en France, dont le centenaire a été célébré le 9 décembre 2005.

février 2005, le Conseil supérieur de l'éducation – dont le président est Jean-Pierre Proulx, auteur du rapport Proulx – rendait public un avis au ministre de l'Éducation intitulé *Pour un aménagement respectueux des libertés et des droits fondamentaux : une école pleinement ouverte à tous les élèves du Québec*³. Cet avis faisait notamment état de plusieurs recommandations, dont celle de ne pas renouveler la clause dérogatoire à la Charte canadienne des droits et libertés, et celle d'abroger la clause dérogatoire à la Charte des droits et libertés de la personne du Québec.



À compter de 2008, un programme d'éthique et de culture religieuse sera offert aux élèves du primaire et du secondaire. Ce programme remplacera l'enseignement religieux catholique et protestant, tout comme l'enseignement moral, jusqu'ici dispensés dans nos écoles. Largement souhaité par une majorité de Québécois, ce nouveau programme devrait permettre d'offrir une seule et même formation à l'ensemble des élèves. Le gouvernement veut ainsi fournir à l'école publique et laïque les moyens de répondre plus adéquatement aux défis sociaux actuels et aux besoins des jeunes d'aujourd'hui. « Dans une société plurielle comme la nôtre, il importe que l'école contribue activement à l'acquisition, par les jeunes, des connaissances, des habiletés et des attitudes qui leur serviront tout au long de leur vie, tant sur le plan personnel que social », a affirmé le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport⁴.

« Cette nouvelle approche fait une large place à la réflexion sur les valeurs, les règles et les droits, et elle reconnaît l'héritage religieux comme une part importante de notre culture. Elle assurera aux élèves un apprentissage continu et progressif, adapté à leur âge et au contexte dans lequel ils évoluent », a-t-il ajouté⁵.

3 Document accessible à l'URL <http://www.cse.gouv.qc.ca/f/doc/formulaire.asp?fic=538>.

4 Source : site du MELS (<http://www.mels.gouv.qc.ca/cpress/cprss2005/c050504.asp>).

5 *Ibid.*

Il est très important de comprendre, comme le rapport Proulx l'a expliqué, qu'au Québec, c'est l'institution qui est laïque, ce qui veut dire qu'elle n'a pas le droit d'imposer une religion plutôt qu'une autre par l'enseignement ou ses autres activités. En revanche, les individus, eux, ne sont pas nécessairement laïques, et notre droit reconnaît à chacun le droit personnel d'exprimer ses convictions religieuses, y compris par le port d'insignes ou de symboles. Sous ce rapport, le kirpan n'est pas différent de la croix, de la main de Fatima, du croissant ou de l'étoile de David que certains portent ou voudraient porter. À cet égard, notre régime diffère clairement de celui de la France qui, par la loi du 15 mars 2004, interdit aux élèves de porter des signes religieux ostentatoires dans l'espace public qu'est l'école.

Le système éducatif au Québec

Au Québec, le réseau de l'éducation est principalement formé d'établissements publics et privés, francophones et anglophones⁶. La fréquentation scolaire est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans. Le système d'éducation compte quatre ordres d'enseignement, dont un est particulièrement unique, le collégial, qui est fort différent de la réalité que recouvre cette appellation en Europe ou ailleurs dans la Francophonie (voir la figure 1). On retrouve le primaire, le secondaire, le collégial et l'enseignement universitaire. Pour les écoles publiques, l'enseignement est gratuit au primaire, au secondaire et au collégial. À l'université, des droits de scolarité sont exigés, même s'ils demeurent relativement faibles pour le contexte nord-américain.

Le primaire compte six années de scolarité, divisées en trois cycles de deux ans. L'âge d'admission en première année est fixé à six ans. Le préscolaire n'est pas obligatoire. Néanmoins, quelque 98 % des enfants âgés de cinq ans fréquentent l'école maternelle. Les classes de maternelle pour les enfants de 4 ans ont surtout été mises en place dans les milieux socio-économiquement défavorisés afin d'accroître les chances de succès des enfants à l'école. Avant l'éducation préscolaire, on retrouve au Québec des garderies : plusieurs sont privées ou en milieu familial, d'autres sont sous la responsabilité du gouvernement : on les appelle alors « centres de la petite enfance ».

6 On retrouve aussi quelques rares écoles privées, non ou peu financées par le gouvernement, où la langue parlée est l'arabe, le grec, l'hébreu, l'arménien, etc.

Le système scolaire au Québec

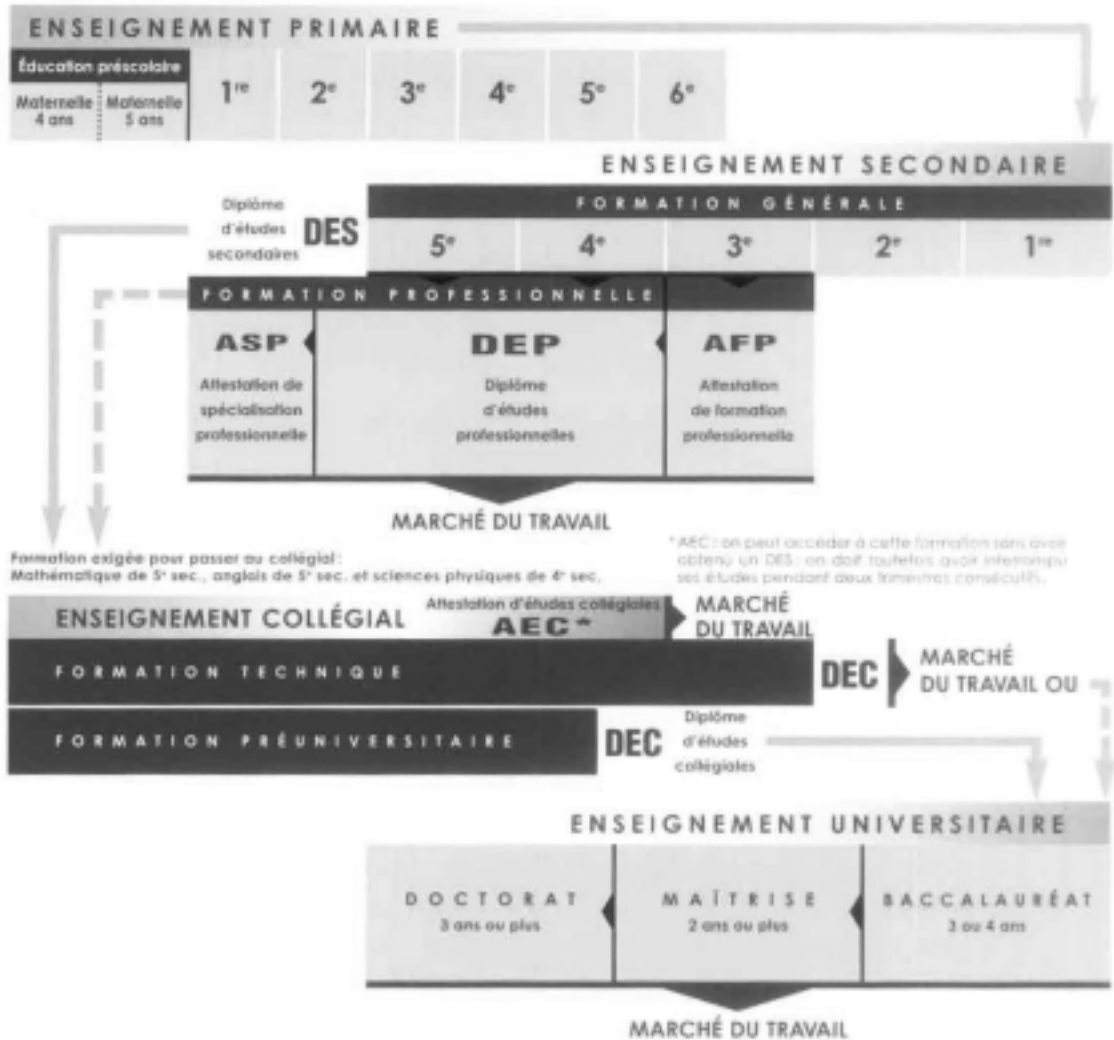


Figure 1. Le système scolaire au Québec

Le secondaire offre une formation générale de cinq ans, divisée en deux cycles. Le premier, d'une durée de trois ans, a pour objectif de permettre à l'élève de s'orienter sur le plan professionnel. Ainsi, à partir de la troisième secondaire, la formation générale s'enrichit de matières à option, grâce auxquelles les élèves explorent différentes disciplines. Au terme des cinq années du secondaire, les élèves obtiennent un diplôme d'études secondaires (DES) qui leur donne accès aux études collégiales, et non pas directement à l'université. Le deuxième cycle du secondaire offre également des programmes de formation professionnelle qui conduisent à l'exercice d'un métier.

L'enseignement collégial est unique au système scolaire du Québec. Il s'agit d'un ordre d'enseignement qui se situe entre le secondaire et l'universitaire. Les cégeps (collèges d'enseignement général et professionnel) dispensent des programmes de formation préuniversitaire de deux ans et des programmes de formation technique de trois ans conduisant tous les deux à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC). Le DEC est, en général, obligatoire pour l'admission à l'université.

Le Québec compte neuf établissements universitaires⁷. Ce sont des entités juridiques indépendantes et ils jouissent d'une certaine autonomie. Les universités, comme dans la plupart des pays de la Francophonie, comportent des facultés, comme les facultés des sciences de l'éducation, et des écoles professionnelles (hautes études commerciales, génie, etc.). L'enseignement universitaire est aussi divisé en trois cycles : le niveau baccalauréat (qui est l'équivalent de la licence dans la Francophonie), le niveau maîtrise et le niveau doctorat. Il s'agit en fait du système L-M-D qui est mis en place partout en Europe et en Afrique francophone. Au Québec, tel qu'indiqué au tableau 1, on retrouve en tout 12 institutions autorisées à former des enseignants.

7 L'Université du Québec étant composée d'un réseau de dix constituantes.

Tableau 1. Liste des programmes universitaires reconnus par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour l'obtention d'une autorisation d'enseigner

Catégorie	Université	Titre du programme de formation
Préscolaire - primaire	Université Bishop's (site) ➤	B.A. in Educational Studies - Bachelor in education
Préscolaire - primaire	Université Concordia (site) ➤	Bachelor of Arts, Specialization in Early Childhood and Elementary Education
Préscolaire - primaire	Université Laval (site) ➤	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire
Préscolaire - primaire	Université McGill (site) ➤	Bachelor of Education (Kindergarten/Elementary)
Préscolaire - primaire	Université McGill (site) ➤	Certificate in Education for First Nations and Inuit
Préscolaire - primaire	Université McGill (site) ➤	Certificate in native and Northern Education
Préscolaire - primaire	Université de Montréal (site) ➤	Baccalauréat en éducation, éducation préscolaire et enseignement primaire
Préscolaire - primaire	Université de Sherbrooke (site) ➤	Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire
Préscolaire - primaire	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (site) ➤	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire
Préscolaire - primaire	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (site) ➤	Certificat de premier cycle d'enseignement au préscolaire et au primaire en milieu nordique (4340)
Préscolaire - primaire	Université du Québec à Chicoutimi (site) ➤	Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire
Préscolaire - primaire	Université du Québec à Chicoutimi (site) ➤	Certificat en enseignement en milieu amérindien
Préscolaire - primaire	Université du Québec en Outaouais (site) ➤	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire
Préscolaire - primaire	Université du Québec à Montréal (site) ➤	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire
Préscolaire - primaire	Université du Québec à Rimouski (site) ➤	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire
Préscolaire - primaire	Université du Québec à Trois-Rivières (site) ➤	Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire
Préscolaire - primaire	Université Bishop's (site) ➤	Bachelor of Arts (Major in Education) and Bachelor of Education in Kindergarten and Elementary Education

La formation des enseignants au Québec

Avant la grande réforme des années 1960, le destin du maître d'école québécois est intimement lié à la religion. En effet, le clergé a longtemps occupé la majorité des postes dans l'enseignement au Québec. L'histoire avait amené les gouvernements successifs à confier l'éducation de ses enfants à ceux qui s'en étaient préoccupés depuis le tout début. La formation des enseignants relevait des autorités religieuses, réparties en diverses congrégations dont la vocation première était l'éducation des jeunes. Certaines, comme les Ursulines, seront en poste très tôt dans la colonie française; d'autres viendront combler les besoins en répondant à l'appel des responsables locaux; ce sera le cas des Frères des Écoles chrétiennes, par exemple, appelés en renfort dans les années 1830.

Dans le but de répondre au manque flagrant de formation des enseignants laïcs, les responsables politiques réussirent à créer en 1857, après quelques tentatives plus ou moins heureuses, les premières écoles normales d'État, la très grande majorité sous direction religieuse, où sera dispensée une formation disciplinaire et pédagogique aux futurs maîtres et maîtresses dans des institutions séparées. L'intention des législateurs était d'y faire une large part à la formation pratique, puisque la loi obligera ces écoles à avoir des écoles dites « d'application » où les futurs maîtres devront enseigner à tour de rôle au cours de leurs études. Un brevet d'enseignement sera remis aux finissants leur permettant d'entreprendre une carrière au niveau primaire ou secondaire, selon le profil qu'ils auront choisi.

Au début des années 1960, une *révolution tranquille*, qui transformera de manière radicale plusieurs institutions sociales, économiques et culturelles, viendra mettre un terme à cette situation. Le système scolaire québécois, porté par un vent de démocratisation et d'ouverture sur le monde, voudra se doter d'écoles modernes, laïques et accessibles à tous. Cette nouvelle école commandait aussi un nouveau type d'enseignants. Ces derniers étant considérés comme la *clé de voûte* du système d'éducation, les autorités voulurent en faire de véritables professionnels en leur fournissant une formation universitaire complète, axée sur les compétences disciplinaires. Trois années d'études spécialisées, complétées par une année de pédagogie et de stages procureraient au nouveau *maître instruit* un permis d'enseigner. Cet enseignant devait ensuite effectuer deux années de probation dans une école, où il était évalué par la direction sur ses

capacités à accomplir la tâche : il pouvait alors recevoir un brevet permanent d'enseignement.

Les années 1990 seront celles d'une réforme importante qui touchera plusieurs facettes du système éducatif : la décentralisation et une autonomie plus grande des institutions scolaires, la mission d'instruire, de socialiser et de qualifier conférées à l'école, un programme de formation visant le succès du plus grand nombre, une révision complète des contenus des programmes et de l'organisation de l'enseignement — la formation initiale des enseignants suivra. Désormais étalée sur quatre années axées sur les disciplines enseignées au secondaire et sur une formation psychopédagogique et didactique, la réforme se verra dotée d'un accroissement de la formation pratique qui devra comporter au moins 700 heures de stage. Une allocation spéciale sera même versée aux écoles accueillant les stagiaires, dans le but d'encourager les enseignants associés (ceux qui reçoivent les stagiaires dans leur classe) à participer à des activités de formation visant à les aider à accomplir leur tâche.

En 2001, le gouvernement du Québec publiera un nouveau document d'orientation qui voudra harmoniser les programmes de formation avec la réforme des programmes d'études en phase d'implantation dans les écoles, tout en tenant compte des exigences nouvelles, pour les enseignants, rattachées aux changements proposés. Comme ceux-ci mettent l'accent sur l'autonomie professionnelle des enseignants, le travail en collaboration avec les collègues et avec les parents, par exemple, ou encore sur la nécessité d'adapter son enseignement aux élèves en difficulté, l'enseignant jouera un autre rôle que celui de transmetteur de connaissances et devra faire appel à des compétences plus variées. La complexité accrue de l'acte d'enseigner, désormais fondé sur des démarches interprétatives et procédurales, exigera une formation basée sur une éthique de la responsabilité adaptée aux réalités scolaires. Le document ministériel s'arrête donc sur la définition de 12 compétences professionnelles dont la manifestation est attendue au sortir de la formation initiale des enseignants. Une compétence est définie comme un savoir-agir en situation réelle, qui prend appui sur des ressources pouvant être mobilisées dans l'action. L'enseignant compétent est donc celui « [...] qui sait mobiliser les ressources en situation comme l'aurait fait raisonnablement la professionnelle ou le professionnel reconnu dans les mêmes conditions » (Gouvernement du Québec, 2001).

La figure 2 en page suivante représente les quatre catégories regroupant une description des 12 compétences retenues.

Ces éléments permettent de situer la tendance professionnalisante axée sur les compétences professionnelles que prennent les programmes de formation des enseignants. Plus concrètement, le document soumet donc aux formateurs d'enseignants un référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante considérées, non pas comme des voies toutes tracées définitivement, mais bien comme « des balises pour guider les choix » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 57). Les concepteurs accordent une part importante de l'organisation pratique et de la mise en place des structures de la formation et des stages aux instances universitaires. Le référentiel laisse aux universités et à ses partenaires du milieu scolaire les modes d'évaluation, sans spécifier le rôle que les divers intervenants pourraient y jouer, même si l'intention avouée est d'éviter, en général, la « fragmentation de la formation » au profit d'une « identité partagée » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 29). Il y est implicitement souhaité que les milieux de pratique prennent la relève et poursuivent le travail permettant à l'enseignant de construire ses compétences à travers l'expérience professionnelle, comme un projet qui s'étendra tout au long de sa carrière.

En résumé, on y lit que :

- la compétence est un savoir-agir qui s'exerce en situation professionnelle où les contraintes réelles sont présentes;
- la compétence comporte des niveaux de complexité qui vont du plus simple au plus complexe;
- la compétence fait appel à un ensemble de ressources mobilisables en contexte. Elle exige des savoirs, mais ne se limite pas à ceux-ci;
- la compétence s'exerce en contexte réel et demande de construire, de créer, de s'adapter, le moment de l'action venu;
- la compétence donne à l'enseignant la responsabilité de développer chez ses élèves des compétences et des savoirs;
- la compétence se manifeste de façon récurrente dans diverses situations. Même si elle fait référence à des standards, elle n'exige pas l'efficacité de l'expert : « la personne compétente est celle qui sait mobiliser les ressources en situation, comme l'aurait fait raisonnablement la professionnelle ou le

professionnel reconnu mis dans les mêmes conditions » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 52);

- la compétence est un projet qui n'est jamais tout à fait accompli, qui se raffine et se perfectionne tout au long de la carrière.

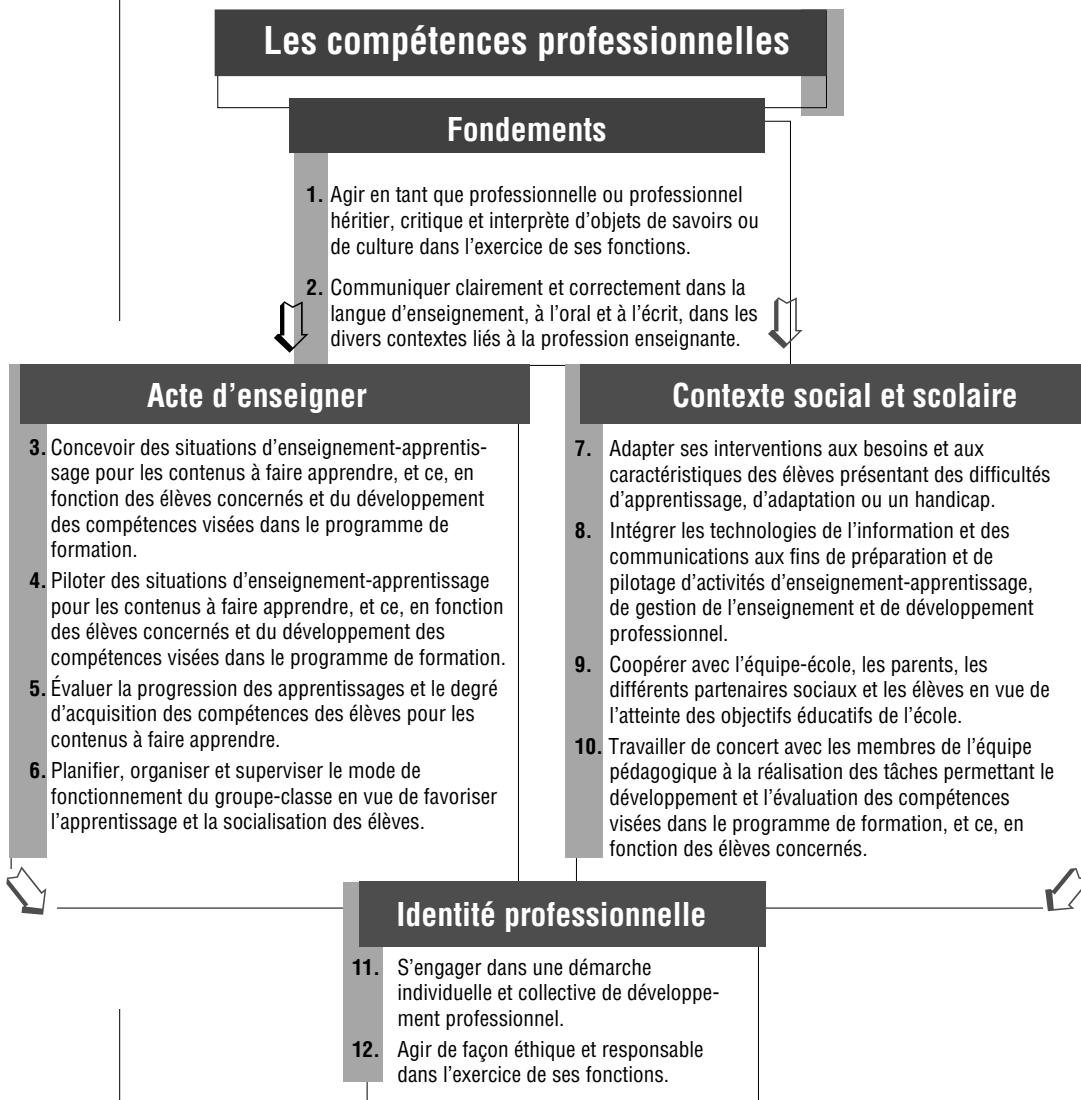


Figure 2. Les compétences professionnelles de la formation à la profession enseignante au Québec

Dans la pratique, les enseignants en formation doivent choisir un profil de baccalauréat où ils souhaitent s'intégrer et pour lequel ils recevront un brevet d'enseignement, soit : l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire (subdivisé en enseignement du français, des mathématiques, de l'univers social, des sciences et technologies, de l'éthique et de la culture religieuse), l'enseignement des arts, l'enseignement de l'éducation physique et à la santé, l'enseignement de l'anglais langue seconde et du français langue seconde, l'adaptation scolaire. Ces *profils de sortie* font référence aux domaines d'apprentissage définis par le nouveau curriculum adopté pour les écoles québécoises.

Une insistance particulière est mise, du côté des institutions scolaires, sur l'accompagnement des débutants et sur le soutien que les directions et les pairs doivent apporter aux projets de formation continue des enseignants en phase d'insertion professionnelle. Depuis juin 2006, une pénurie de personnel dans certains domaines de formation a contraint le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport à assouplir les règles pour permettre l'engagement de titulaires d'un baccalauréat dans une discipline enseignée au secondaire, d'enseignants au collégial ou d'étudiants en quatrième année en formation à l'enseignement d'obtenir une autorisation temporaire d'enseigner. Ces personnes pourront conserver leur poste à condition de s'engager à poursuivre leur formation dans un certain délai et à être évaluées à la suite d'un suivi particulier des autorités scolaires locales.

Les principaux défis de la formation à la profession enseignante au Québec

Au Québec, la formation des enseignants est, possiblement comme ailleurs, confrontée à de nombreux défis, et ce, même si l'on peut également se vanter de nombreuses réalisations. Un des premiers défis auxquels fait face la formation des enseignants est celui d'établir des liens entre les cours dispensés à l'université et le milieu de pratique. Ce défi est particulièrement apparent quand les futurs enseignants sont en stage pour des séjours variant de 5 à 60 jours dans les écoles (pour un total de 120 pour l'ensemble de la formation). Ces stages constituent en eux-mêmes d'importants défis, tant pour les formateurs universitaires que pour les futurs enseignants. Afin de mieux comprendre les défis aux-

quels sont confrontés les futurs enseignants quand ils arrivent en stage, il est important de rappeler, comme l'ont fait Martinet, Raymond et Gauthier (2001) que même si l'acte d'enseignement a longtemps été étudié de manière abstraite et décontextualisée en Amérique du Nord, la réalité est tout autre. En effet, comme l'indiquent Martinet et ses collègues, l'enseignant est avant tout « *un acteur social et son travail est soumis à de multiples pressions internes, dans son lieu même de travail, et externes, provenant de la société, qui influent sur son rôle, sur ceux à qui il s'adresse, c'est-à-dire les élèves, et sur ce qu'il doit leur faire apprendre* » (p. 3). La salle de classe dans laquelle devra œuvrer le futur enseignant est colorée par toute une série d'événements et d'individus qui viennent accroître les défis inhérents à l'acte d'enseigner. Parmi ceux-ci, notons par exemple l'autonomie accrue des écoles qui se traduit par des responsabilités nouvelles données aux enseignants, ou encore un effectif scolaire de plus en plus diversifié, beaucoup plus que ne l'est le corps – actuel ou futur – enseignant, créant ainsi une nécessité d'adaptation rapide à une nouvelle réalité culturelle et sociale. Comme nous l'avons indiqué au début de ce texte, la place de la religion à l'école constitue un autre défi pour les enseignants de demain, comme en témoignent les nombreux débats qui ont fait suite au jugement de la Cour suprême du Canada sur le port du kirpan à l'école⁸. La cellule familiale est également fort différente de ce qu'elle était il y a plusieurs années, et l'enseignant doit alors jongler avec des familles reconstituées : des enfants qui habitent tantôt chez le père, tantôt chez la mère. Cette réalité se traduit parfois par un souci supplémentaire pour l'enseignant qui souhaite communiquer avec les parents.

8 Après une longue bataille juridique qui a connu plusieurs revirements, la Cour suprême du Canada, plus haut tribunal au pays, a donné gain de cause à la famille d'un jeune Québécois d'origine sikhe en estimant que l'interdiction d'avoir sur soi un poignard traditionnel portait « atteinte à sa liberté de religion » de façon injustifiée, puisqu'elle le privait « de son droit de fréquenter l'école publique ». De plus, la juge Louise Charron affirmait que « La prohibition totale de porter le kirpan à l'école dévalorise ce symbole religieux et envoie aux élèves le message que certaines pratiques religieuses ne méritent pas la même protection que d'autres ». Pour les juges, de même que pour l'avocat Jean-Philippe Desmarais, se baser sur des craintes pour refuser des droits fondamentaux garantis par la Charte doit être fait de façon parcimonieuse. (Source : Karsenti, 2006).

La compétence disciplinaire des enseignants représente pour plusieurs un perpétuel défi à relever. D'aucuns diront qu'il faut augmenter le nombre de cours disciplinaires, et d'autres, recherches à l'appui, les cours de pédagogie. Comment trouver un juste équilibre entre la formation disciplinaire et la formation à l'acte d'enseigner? La qualité du français des futurs enseignants est aussi par souci pour les établissements de formation de formateurs. En effet, malgré la mise en place d'un examen d'entrée et d'un suivi serré tout au long de la formation, on se rend compte que plusieurs futurs enseignants ont encore des lacunes en français au moment d'entreprendre leur carrière.

Parmi les autres défis à relever au Québec, notons enfin une pénurie importante d'enseignants dans certaines disciplines, dont les sciences et les mathématiques. Ajoutons à cela qu'ils sont déjà près de 20 % à tourner le dos à leur emploi au cours des cinq premières années suivant leur embauche, et que le tiers qui persiste est sujet à une forme d'épuisement professionnel.

Au Québec, malgré une approche par compétence mise en place depuis plusieurs années, malgré tous les efforts investis dans la formation à la profession enseignante, les défis sont encore nombreux à relever, car ils sont aussi ceux que rencontre notre société. Ces défis mettent avant tout en évidence le rôle prépondérant de la formation à la profession enseignante pour les enfants du Québec, les citoyens de demain et l'avenir de notre société.

Conclusion

Au Québec, la formation des enseignants a pour objectif d'assurer aux futurs enseignants les bases professionnelles nécessaires à leur pratique. On souhaite former des enseignants de qualité, des professionnels de l'enseignement qui seront en mesure de continuer à apprendre, au-delà de leur formation universitaire, et ce, afin d'assurer une éducation de qualité à l'ensemble des élèves du Québec. Dans ce texte, nous avons présenté à la fois le système scolaire du Québec et la formation à la profession enseignante. Ce choix est volontaire, car la formation des enseignants au Québec et les adaptations qu'elle a connues au cours des dernières années ont été effectuées en fonction de leur arrimage aux réformes actuelles au primaire et au secondaire. Former un enseignant compétent, professionnel et cultivé : voilà le thème central des nouvelles orientations de la formation des enseignants du Québec. S'appuyant sur l'histoire de son école et de la formation de ses enseignants, elle prend sa source dans la mission qu'elle s'est donnée de répondre aux besoins nouveaux et aux réalités nouvelles de la société québécoise. Ce court texte a voulu en être le reflet le plus juste possible.

Références

- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'éducation, Direction de la formation initiale du personnel enseignant.
- Karsenti, T. (2006). Une école laïque et religieuse: casse-tête pour les futurs enseignants ? *Formation et profession*, avril 2006, 12(2): 2-5.
- Martinet, M.A., Raymond, D. et Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations ; Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.



Section Asie/Océanie

**La formation initiale des enseignants au Vietnam :
état des lieux et problèmes posés**

Trinh Van Minh (Vietnam)

Le système éducatif à Vanuatu

Jacques Gédéon (Vanuatu)

**La formation des professeurs de français-khmer
de collège au Cambodge**

Vincent Dureau (Cambodge)

La formation initiale des enseignants au Vietnam : état des lieux et problèmes posés

Trinh VAN MINH

Professeur à la Faculté des Sciences de l'Éducation – Université Nationale à Hanoï

trinhvminh@yahoo.fr

Résumé

La formation professionnelle des enseignants au Vietnam telle que conçue et appliquée jusqu'à maintenant à l'échelle nationale constitue l'objet de débats quant à sa capacité d'adaptation au terrain. Certaines tentatives font savoir qu'il est temps de la revoir à tous les niveaux : pédagogique, temporel et spatial. D'autres se sont posé directement la question sur l'articulation entre les savoirs théoriques et les savoir-faire didactiques et méthodologiques. Le texte présenté ci-dessous ne propose en aucun cas une révolution; il veut offrir aux lecteurs intéressés une vue générale sur une formation pour laquelle un Référentiel de compétences professionnelles des enseignants adapté est à l'ordre du jour.

La formation initiale des enseignants au Vietnam : état des lieux et problèmes posés

Trinh VAN MINH

Organisation de la formation

Au Vietnam, la formation des enseignants est confiée aux Écoles Normales Supérieures appelées également Universités de Pédagogie. Elle se fait selon deux structures conformes aux qualifications requises :

- **Le système bac + 4 ans.** Les Écoles Normales Supérieures relèvent du Ministère de l'Éducation et de la Formation : les futurs enseignants, bacheliers (diplômés du secondaire), y étudient pendant quatre ans avant de devenir enseignants de lycée (qui enseignent une matière). Le diplôme est sanctionné par des examens de sortie et un mémoire de fin d'études. La formation comprend deux parties qui se succèdent dans le temps : formation générale et formation professionnelle. La formation générale s'effectue essentiellement pendant les deux premières années et la formation professionnelle au cours des années suivantes avec deux types de stages : stage de sensibilisation (de trois semaines environ) et stage de responsabilité pédagogique de sept semaines.
- **Le système bac + 3 ans.** Ce sont les Écoles Normales Secondaires fonctionnant sous les auspices des autorités provinciales ou municipales. Les futurs enseignants, diplômés du secondaire, y étudient pendant trois ans en vue d'enseigner soit une discipline principale et une secondaire au collège, soit toutes les disciplines au primaire.

Les enseignants des maternelles sont formés dans les écoles normales spécifiques.

Le nombre d'établissements de formation d'enseignants est assez important puisqu'ils représentent à peu près la moitié des établissements supérieurs au Vietnam, sans compter les universités privées et semi-privées.

Quelques chiffres :

- 190 établissements d'enseignement supérieur (bac + 3 ou bac + 4/5) avec à peu près 750 000 étudiants;
- 59/190 établissements de formation de formateurs (d'enseignants);
- Enseignants de tous niveaux confondus (y compris la maternelle) : 800 000.

Il faut noter que l'entrée à la formation universitaire est sanctionnée par un concours national sélectif au niveau pédagogique. Il n'y a certes pas de limitation quantitative à l'entrée en formation pédagogique, ce qui fait que les diplômés des EN n'ont pas tous la même chance de trouver du travail après les études.

Les problèmes posés

Les problèmes posés par la formation d'enseignants au Vietnam sont nombreux et se situent à plusieurs niveaux :

1. La formation à l'enseignement reste certainement à améliorer. En effet, si le niveau scientifique du formé s'avère plus ou moins satisfaisant, son application en classe demeure problématique vu la domination de la méthodologie traditionnelle. D'où la nécessité, voire l'urgence, d'une rénovation en didactique des disciplines. Cette refonte, une priorité de l'éducation nationale, est à l'ordre du jour depuis ces dernières années et se traduit, en premier lieu, par le changement des manuels scolaires selon la nouvelle approche didactique en enseignement/apprentissage. En même temps, les ENS n'ont pas tardé à mettre en place la politique du « renouveau » des programmes de formation pédagogique,

- en valorisant :

- l'autonomie, la créativité du formé en tant qu'acteur du processus éducatif;
- la spécificité du métier d'enseignant;
- l'articulation entre la théorie et la pratique, entre les sciences fondamentales et les sciences psychopédagogiques;
- le rôle du matériel pédagogique moderne.

- en proposant des changements fondamentaux dans la méthodologie de formation d'enseignants qui consistent à :
 - apprendre aux élèves à apprendre;
 - créer chez les élèves la capacité de résolution des problèmes posés;
 - valoriser le centrage sur l'élève et la différenciation méthodologique.
- 2. **La formation à la recherche** se fait essentiellement par le biais de la formation postuniversitaire (Master 2, doctorat) en didactique des disciplines dispensée dans plusieurs établissements. Il est à souligner que cette formation est loin de pouvoir répondre à la nécessité, voire l'urgence, d'une rénovation didactique dans les écoles secondaires.

Le système éducatif à Vanuatu

Jacques GÉDÉON

Directeur, Institut de formation des enseignants de Vanuatu

jaged61@yahoo.com

Résumé

Après un bref historique de la République du Vanuatu, l'auteur explique les généralités du système éducatif vanuatais : son organisation étatique, son mode de financement, ses écoles, sa formation des enseignants, sa politique linguistique et éducative et les priorités et spécificités du programme scolaire. Il compare ensuite les écoles anglophones et francophones de la république sous l'angle de leur répartition et de leurs coûts respectifs. L'auteur termine en soulignant les accords qui ont été signés entre des universités pour les équivalences et les problèmes linguistiques qui les minent.

Le système éducatif à Vanuatu

Jacques GÉDÉON

Introduction

Situation générale de Vanuatu :

Vanuatu est un terme des langues du nord du pays qui signifie « notre pays ». La République de Vanuatu est un archipel de la Mélanésie dans le Pacifique Sud qui compte 80 îles (une douzaine de grandes îles et environ 80 petites îles et îlots) dont 50 inhabitées. La population est de 200 000 habitants dont les deux tiers vivent sur quatre îles : Vaté, Espiritou Santo, Mallicolo et Tanna. Sa capitale est Port-Vila sur l'île de Vaté.

Les langues officielles sont l'anglais, le français et le bichelamar. Le bichelamar étant la langue véhiculaire, c'est celle qui est majoritairement utilisée. Cependant, il existe parallèlement de 106 à 120 langues mélanésiennes (souvent appelées « langues vernaculaires »).

Aperçu historique :

L'archipel est habité par les Mélanésien depuis plusieurs millénaires quand l'explorateur portugais Pedro de Queiros découvre en 1606 l'île d'Espiritou Santo.

En 1768, Antoine de Bougainville, explorateur français, découvre les îles de Pentecôte, Aoba (Ambae) et Aurora (Maevu), qu'il appelle les Grandes Cyclades.

En 1774 (16 juillet), le Britannique James Cook y aborde et les nomme « Nouvelles-Hébrides », nom qui restera en vigueur jusqu'à l'indépendance en 1980. La plupart des îles gardent le nom donné à cette époque : Tanna, Erromango et Ambrym.

Durant cette fin de siècle se succéderont aux Nouvelles-Hébrides des explorateurs français et anglais : La Pérouse, D'Entrecasteaux et Dumond D'Urville (Français), et William Bligh, mutin du Bounty (Anglais).

Les généralités dans le système éducatif vanuatais

Éducation nationale et programme

Les langues officielles reconnues par la constitution sont le bichelamar, l'anglais et le français. Le système éducatif à Vanuatu est géré par le ministère de l'Éducation Nationale. Il y a un ministre de l'Éducation Nationale, un directeur général de l'éducation et des sous-directeurs pour exécuter les décisions du ministre ou du conseil des ministres.

Depuis l'indépendance, en 1980, le nouvel État vanuatais a son propre curriculum, son propre programme, etc.

Le financement

Le financement des écoles est local, avec l'aide internationale de la France, de l'Australie, et de la Nouvelle-Zélande. L'État prend en charge les finances dans la plupart des cas (bâtiments, matériels scolaires). Il donne une subvention tous les trimestres et l'argent est géré par l'établissement pour subvenir à ses besoins en fournitures, en bâtiment, etc., mais les salaires des enseignants sont pris en charge directement par l'administration centrale : le ministère des finances vanuatais.

L'école publique à Vanuatu compte des écoles anglophones et des écoles francophones

Il existe également des écoles privées, françaises ou anglaises (Lycées français, écoles internationales ou religieuses).

Il y a plus d'écoles appartenant à l'État que d'écoles privées : environ 29 % des écoles sont privées. La plus grosse partie est constituée des écoles appartenant à la mission catholique.

L'école est payante et donc pas obligatoire

Les frais de scolarité sont de 5 000 vatous par trimestre en moyenne (SMIG : 16 000 vatous; faible par rapport au coût de la vie). Dans les établissements de l'État, il n'y a pas vraiment de frais de scolarité, mais les établissements demandent une contribution. Dans les établissements privés, ces frais sont beaucoup plus élevés : entre 10 et 15 000 vatous par trimestre. Ils varient beaucoup selon les écoles. Il y a 46 % des enfants de Vanuatu qui vont à l'école primaire et 14 % au secondaire.

Répartition des écoles

Les écoles se répartissent sur les différents niveaux de la manière suivante, dans les six provinces :

- 441 écoles primaires
- 74 écoles secondaires
- 2 lycées publics (1 anglais, 1 français)
- une université (University of South Pacific)

Formation des enseignants

- L'IFEV est l'Institut de Formation des Enseignants de Vanuatu.
- 70 % des enseignants sont qualifiés.
- L'IFEV assure des formations pour enseignants anglophones et francophones.
- Elle forme 103 enseignants du 1^{er} et 2^e degré sur deux ans. C'est un peu intensif, mais vu les contraintes budgétaires, elle n'a pas le choix. La fin de la 2^e année est sanctionnée par un examen.
- Elle dispense une formation continue.
- Le recrutement se fait à partir de l'année 12 (1^{re} dans le système français) pour le primaire et la 14^e année (terminale) pour le collège.
- À noter que l'IFEV ne forme pas d'enseignants pour la filière technologique. Pourtant, l'enseignement technologique est assez privilégié par rapport à l'enseignement général. En effet, à Port-Vila, une polytechnique répond aux besoins de l'État.
- Dans les îles, il y a également les collèges techniques appartenant à l'État ou au secteur privé.
- Pour 49 551 élèves, il y a 2 646 enseignants.

Politique éducative de Vanuatu

Selon l'article 6 de la Loi sur l'éducation de 2001, Politique linguistique :

- « Conformément à l'article 3.1 de la constitution, les langues principales de l'éducation sont l'anglais et le français.
- Tous les élèves, pendant leur éducation primaire, doivent recevoir leur instruction ou en français ou en anglais.
- Tous les élèves qui accèdent à l'éducation secondaire doivent continuer dans leur première langue d'instruction et doivent commencer l'étude de l'autre langue d'instruction.
- Cependant, rien dans le paragraphe 3 ne doit empêcher un étudiant qui a entrepris son éducation primaire dans une langue d'instruction de poursuivre son éducation secondaire dans l'autre.
- Le Ministre, agissant sur le conseil du directeur général peut, par ordonnance, décider qu'un ou plusieurs sujets indiqués, dans une ou plusieurs écoles, doivent être appris aux étudiants dans la langue locale vernaculaire ou bichelamar. »

Priorités et spécificités dans le programme (les mêmes pour les deux écoles)

- Depuis 2003, le ministère de l'Éducation exige que la 2^e langue soit introduite à partir de l'année 4 (le CE) pour un bilinguisme à 100 %; cette politique est à appliquer dans tous les établissements appartenant à l'État.
- L'introduction de la langue vernaculaire dans les trois premières années de la scolarité. L'enfant, quelle que soit son île d'origine, arrive à l'école avec son bagage vernaculaire. Il continue à être baigné dans cette langue au cours des trois ans qui suivent avant de continuer soit en anglais soit en français.
- L'introduction, à partir de l'année suivante, d'une éducation de base qui vise à scolariser un enfant de 1 à 8 (du CP à la 5^e).

Le système éducatif vanuatais est en pleine évolution; ces changements font partie de la grande réforme globale actuellement en cours dans le pays.

La tradition ainsi que les us et coutumes font aussi partie du curriculum. Dans les établissements du primaire, on sensibilise les enfants à leur environnement immédiat : des chants et des danses de l'île où l'école se trouve font partie intégrante de la vie scolaire.

Comparaison entre écoles anglophones et francophones

Leur répartition

La répartition des écoles dans les îles date du condominium, c'est-à-dire avant l'indépendance. Chaque île, quelle que soit sa superficie, est dotée d'écoles de langue anglaise et de langue française. En voici un exemple concret : dans l'île de Tanna, à l'extrême sud du pays, il y a autant d'écoles francophones qu'anglophones, mais dans d'autres îles, l'équilibre n'est pas respecté. Par exemple, sur l'île de Paama il y a quatre écoles de langue anglaise contre deux francophones. La réalité d'aujourd'hui est qu'il y a un nombre supérieur d'écoles anglophones : seulement 30,8 % du primaire et 35 % du secondaire sont francophones.

	1999	2004
Anglophones	20 000	25 000
Francophones	13 000	14 000

Leur coût

- École primaire francophone : 3 000 vatous/trimestre – École secondaire francophone : 15 000 vatous/trimestre;
- École primaire anglophone : environ 5 000 vatous/trimestre. Dans certains cas particuliers, les frais vont jusqu'à 17 000 vatous par trimestre;
- École secondaire anglophone : plus de 20 000 vatous/trimestre. Plus élevé dans quelques cas.

Bilan

Le système éducatif de Vanuatu se caractérise ainsi :

1. L'école est payante et donc non obligatoire.

Plus de la moitié des enfants de Vanuatu n'ont pas accès à l'école primaire.

2. Un système éducatif double : une voie anglophone et une voie francophone, sachant qu'un candidat anglophone rentrant à Vanuatu d'une université de la région avec un baccalauréat ès arts sera plus reconnu qu'un candidat rentrant de l'UNC avec un DEUG ou une licence par exemple.

Des accords ont été signés entre les universités du Pacifique Sud et de la Nouvelle-Calédonie pour les équivalences. La Commission de l'enseignement doit prendre en compte ces accords, ce qui n'est pas toujours évident si le secrétaire général de la Commission de l'enseignement est anglophone. C'est pour cette raison que le gouvernement veut miser sur le bilinguisme pour des postes clés, soit dans l'administration publique et privée. La présence de personnes bilingues pourrait éventuellement réduire les malentendus entre les deux systèmes.

La formation des professeurs de français-khmer de collège au Cambodge

Vincent DAREAU

Assistant technique à l'Institut National de l'Éducation de Phnom Penh, Cambodge

vdareau@yahoo.fr

Résumé

La formation initiale des enseignants de français-khmer de collège, soutenue depuis 1998 par la France, s'inscrit dans le Plan Stratégique pour l'éducation du gouvernement cambodgien. Pour répondre aux spécificités du milieu scolaire cambodgien et à l'exigence de formation de francophones et de professionnels autonomes, le programme de formation articule deux composantes (linguistique et méthodologique) autour d'un dispositif alternant théorie et pratique pour construire graduellement des savoirs d'action adaptés à l'environnement professionnel projeté des futurs enseignants.

La formation continue est pilotée par un dispositif original regroupant les partenaires francophones et le Ministère cambodgien de l'éducation dans un comité de pilotage et un comité chargé des aspects opérationnels. La formation continue des enseignants a fortement innové en proposant des contenus basés sur des référentiels d'activités conçus pour l'occasion. Pourtant, les actions déjà menées, bien que soutenues officiellement, heurtent trop brutalement les habitudes socioprofessionnelles des enseignants qu'il faudrait interroger pour adapter le dispositif.

La formation des professeurs de français-khmer de collège au Cambodge

Vincent DAREAU

Introduction

La formation des enseignants est un des objectifs prioritaires fixés par le Ministère de l'éducation, de la Jeunesse et des Sports (M.E.J.S.) du Royaume du Cambodge dans son plan stratégique pour 2006-2010. Pour garantir un accès équitable de tous les enfants à l'école, une éducation de qualité et répondre à l'augmentation de la population scolaire, le M.E.J.S. a décidé d'effectuer 5 000 recrutements annuels (primaire et secondaire) et de déployer 1 500 d'entre eux, après leur formation, dans les zones difficiles d'accès.

Ce dispositif a été complété par le recrutement, à côté des licenciés (bac + 4 au Cambodge), de jeunes bacheliers qui reçoivent une formation accélérée bivalente de deux ans à l'I.N.É. En s'inscrivant à ce concours, les candidats choisissent la province où ils seront nommés à l'issue de leurs études. Les enseignants de langue étrangère qui peuvent facilement s'employer dans des secteurs plus rémunérateurs (tourisme, organisations non gouvernementales...), recherchent un poste dans la capitale et quittent les cadres de la fonction publique à l'issue de leur formation. En contournant ainsi la règle du concours national, le M.E.J.S. a élargi son vivier de recrutement à des candidats issus de classes sociales rurales et plus modestes qui aspirent à compléter leur revenus d'agriculteurs ou de petits commerçants par la sécurité d'un emploi de fonctionnaire. Les jeunes bacheliers sont nombreux à se présenter au concours, en particulier les filles.

La Formation initiale des enseignants de français-khmer de Collège

C'est à l'Institut National de l'Éducation (I.N.É.) que la formation des professeurs de français-khmer de Collège s'est installée en février 1998 avec l'assistance technique et financière de la Coopération française pour le curriculum en français. Fondé en 1914 et situé en plein centre de Phnom Penh, l'I.N.É. est un des plus anciens établissements d'enseignement du Royaume. D'abord école

primaire, puis centre de formation des maîtres, l'I.N.É. a, au fil du temps, élargi ses missions à la formation initiale et continue des enseignants du premier et du second degré à celle des maîtres formateurs ou des inspecteurs. L'institut dispose d'un internat pour les étudiants qui viennent de province. Les classes de collège de son école d'application permettent la mise en place de formations alternant théorie et pratique.

La formation est dispensée par une équipe de formateurs et d'inspecteurs cambodgiens ayant effectué leurs études au Cambodge et en France. Un assistant technique français a appuyé le dispositif jusqu'en août 2006. Les futurs enseignants sont fonctionnaires-stagiaires et perçoivent une bourse du gouvernement cambodgien pendant leur scolarité.

Le public est marqué par l'hétérogénéité linguistique : même si un nombre de plus en plus grand de jeunes issus des classes bilingues de l'Agence universitaire de la Francophonie (A.U.F.) intègrent la formation, les candidats admis au concours, souvent originaires de zones rurales, parlent un français balbutiant. En deux années universitaires, le dispositif se doit donc de former de bons francophones, dotés de connaissances et de compétences professionnelles réellement fonctionnelles pour enseigner. Le programme de formation propose un programme de cours de « langue française » et un programme de « méthodologie de l'enseignement ». L'ensemble prend sens, se complète et s'opérationnalise lors des pratiques accompagnées sur le terrain.

Enfin, pour appuyer la formation et fournir des ressources pour la classe aux enseignants en poste, l'équipe de formateurs a développé ses propres supports pédagogiques (les manuels de langue *Français pour le collège*, des référentiels d'activités, un centre de ressources en ligne et le *Bulletin éducatif de l'I.N.É.*) qui ont été officialisés par le M.E.J.S.

Le dispositif de pratiques sur le terrain a cherché à prendre en compte le contexte social et éducatif pour s'adapter au plus près aux savoirs, à l'expérience, aux parcours et à l'environnement présent et futur des élèves professeurs.

La notion de compétence reste largement ignorée des pratiques de formation d'enseignants au Cambodge qui se bornent à vérifier l'application dans la classe des directives des guides du maître et le respect des règles du métier et de l'école.

L'enseignement est centré sur le maître et la notion : on s'intéresse au savoir, pas à sa fonctionnalité. Les méthodes d'enseignement basées sur l'acquisition de compétences de communication bousculent les habitudes des enseignants et des écoles et sont parfois mal perçues. En conséquence, les situations sociales qui accompagnent ces apprentissages comportent des enjeux cognitifs et des compétences (par exemple, travailler en groupes, lire une carte, faire un exposé, etc.) qui constituent autant d'obstacles pour les apprenants.

Dans les écoles urbaines, il faut négocier pour obtenir le calme et l'adhésion des élèves. Les stagiaires, issus des campagnes où l'autorité va traditionnellement de soi, sont désarmés car ni leur expérience personnelle ou d'élève ni l'institution ne leur offrent d'outils opérants. Ils effectuent leurs deux stages de pratique accompagnée quelques mois après le baccalauréat et maîtrisent imparfaitement les savoirs linguistiques à enseigner et les savoirs professionnels pour enseigner.

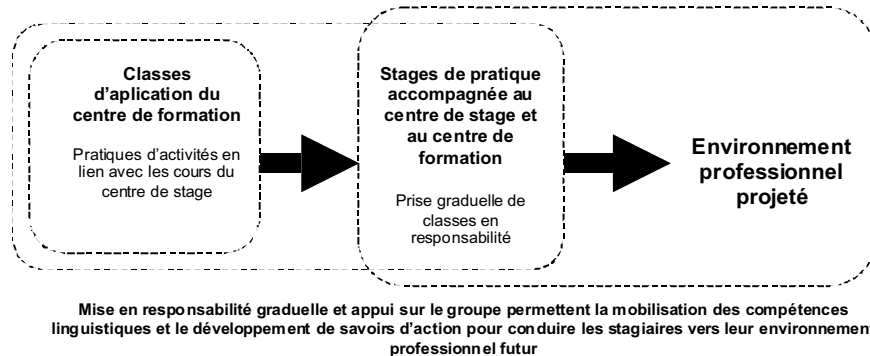
Cette insuffisance de connaissances académiques, l'inexpérience et la jeunesse des stagiaires, l'exigence de résultats immédiats de l'institution d'accueil et les pratiques en cours dans les formations d'enseignants se combinent pour favoriser un contexte où prime l'application des recettes jugées efficaces par l'institution sur le travail réflexif en vue de la construction de compétences proposé par le formateur.

Enfin, dans une culture où l'expression individuelle n'est pas bien admise socialement, la mise en place d'un dispositif de verbalisation au sein d'un groupe de travail n'est pas aisée.

Le dispositif de pratique accompagnée est donc traversé par plusieurs enjeux majeurs :

- la construction de la confiance en soi et l'établissement d'un contrat de confiance avec le formateur, par une mise en responsabilité graduelle, encadrée et mesurée;
- la capacité à utiliser le français comme langue d'enseignement et de communication professionnelle;
- l'apprentissage du travail en groupe.

Il comporte trois étapes permettant la constitution de situations à mi-chemin entre l'environnement actuel et l'environnement projeté des stagiaires. L'objectif est d'aboutir à la construction de savoirs d'action adaptés au contexte et d'une identité professionnelle par le groupe de stagiaires lui-même à travers une alternance théorie-pratique où chaque stagiaire est mis en situation de responsabilité dans une classe puis revient verbalement sur sa pratique au sein d'un groupe de pairs sous la médiation du formateur. Le développement d'une réflexivité sur les pratiques au sein du groupe de stagiaires constitue donc le cœur du dispositif.



Trois mois après leur arrivée à l'I.N.É., les élèves-professeurs préparent et animent régulièrement dans les classes d'application de l'I.N.É. des activités en lien avec les cours théoriques qu'ils reçoivent au même moment.

Les effectifs de ces classes ne sont pas nombreux (20 au lieu de 50 habituellement) et les enseignants sont d'anciens élèves de la formation des professeurs de l'I.N.É. Les classes d'application permettent donc une première construction de compétences dans un milieu « sans risques » avec une pratique soigneusement choisie et préparée à l'avance. Le français passe du statut de savoir décontextualisé à celui d'outil de travail essentiel à l'environnement immédiat des stagiaires qui font ensuite des progrès linguistiques très rapides. La situation proposée permet de mettre en relation le sujet, les savoirs et l'environnement pour aboutir à une première adaptation et autonomisation du sujet face à son environnement.

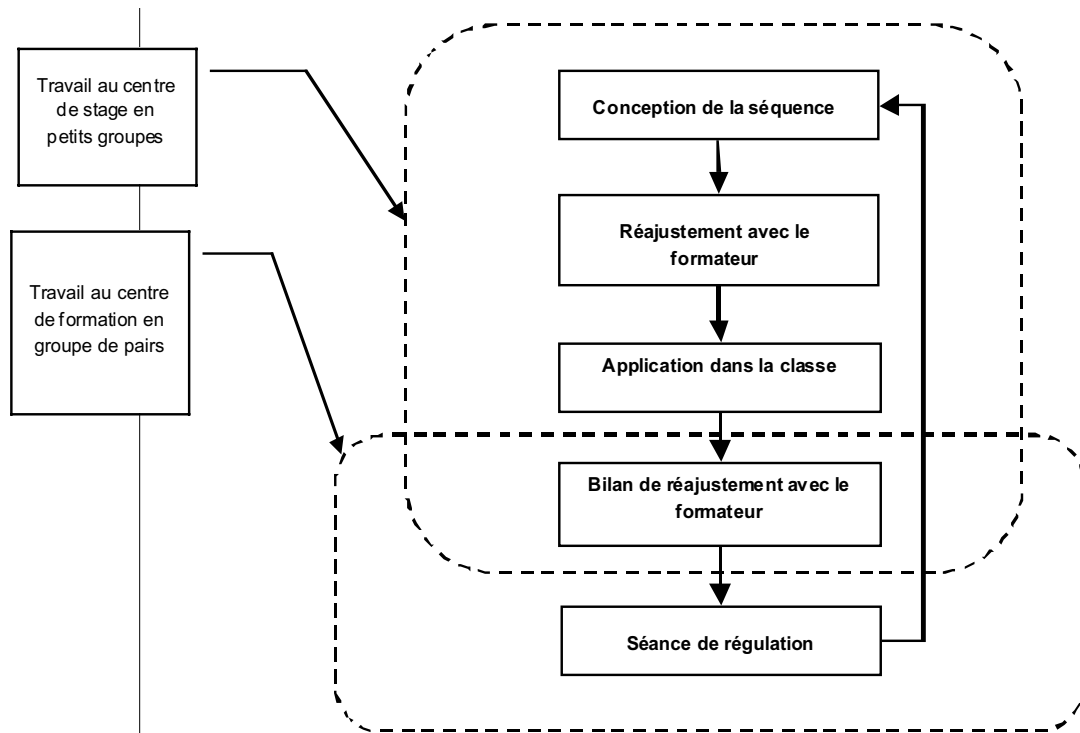
Les stagiaires doivent effectuer deux stages de pratique accompagnée dans les établissements secondaires de la capitale, 6 semaines lors de la première année d'étude et 10 semaines pendant la deuxième. Ces stages font l'objet d'une validation par le Ministère.

Seules les écoles dont la direction et les enseignants sont volontaires pour accueillir des stagiaires (et non contraintes par un ordre de service du Ministère), disposant de classes sans examen de fin d'année (donc sans enjeu important), situées dans des zones d'habitation de petites classes moyennes (les problèmes de discipline sont localisés dans les zones aisées) sont retenues comme centres de stage. Cette disposition répondait aux besoins exprimés par les stagiaires qui refusent de faire leur stage dans des classes bilingues (où les élèves sont « trop forts »), dans celles du lycée d'élite de la capitale (où les élèves sont « trop indisciplinés ») ou encore, dans celles de l'école d'application (où les élèves sont « trop forts et pas assez nombreux »). Cependant, les stagiaires ne choisissent pas la leçon qui doit être enseignée, ne connaissent ni les élèves, ni l'enseignant de la classe, ni l'école qui les accueille.

Dans les classes d'application comme pendant les stages de pratique accompagnée, le dispositif articule travail en petits groupes dans le centre de stage et travail en grand groupe de pairs au centre de formation, favorisant ainsi l'individualité de chacun et la construction identitaire du groupe.

Au centre de stage, des groupes de 4 stagiaires suivis par un formateur sont responsables d'une classe. En première année, l'enseignant de la classe reste maître du choix des objectifs et de la conception de la séquence d'enseignement. Les stagiaires préparent seulement le déroulement des activités. Leur travail porte donc uniquement sur la transposition didactique et surtout la pédagogie. En deuxième année, le groupe est entièrement responsable de la séquence d'enseignement.

Chaque stagiaire présente à l'oral sa préparation à ses camarades et au formateur. Le stagiaire modifie ensuite son travail selon les orientations proposées par le groupe. Après la pratique, le formateur mène un entretien d'explicitation avec le stagiaire et ses camarades. Il s'agit d'analyser ce qui a ou non marché et de trouver des solutions en groupe pour les pratiques suivantes.



Les « séances de régulation » regroupent tous les élèves professeurs et les formateurs au centre de formation, lieu familier et rassurant, susceptible de favoriser la création d'une atmosphère de convivialité, la prise de conscience et la réflexivité.

Les groupes de stagiaires font le récit d'une pratique de classe de leur choix. Les détails de la mise en œuvre de cette pratique sont discutés par le groupe à la lumière des savoirs employés pendant cette pratique et qui sont rappelés par un formateur ou un élève professeur. Si le groupe juge acceptables les savoirs d'action qui sont verbalisés, le formateur demande au groupe de les valider. Un compte rendu de la séance est ensuite rédigé et distribué à tous les participants.

Une partie de la séance est consacrée aux questions libres des stagiaires. Dans la plupart des cas, ces questions sont souvent formulées sous la forme de : « comment faire pour... ? » car il s'agit, en lien avec un savoir théorique, de définir de nouvelles formes d'action pour les pratiques futures.

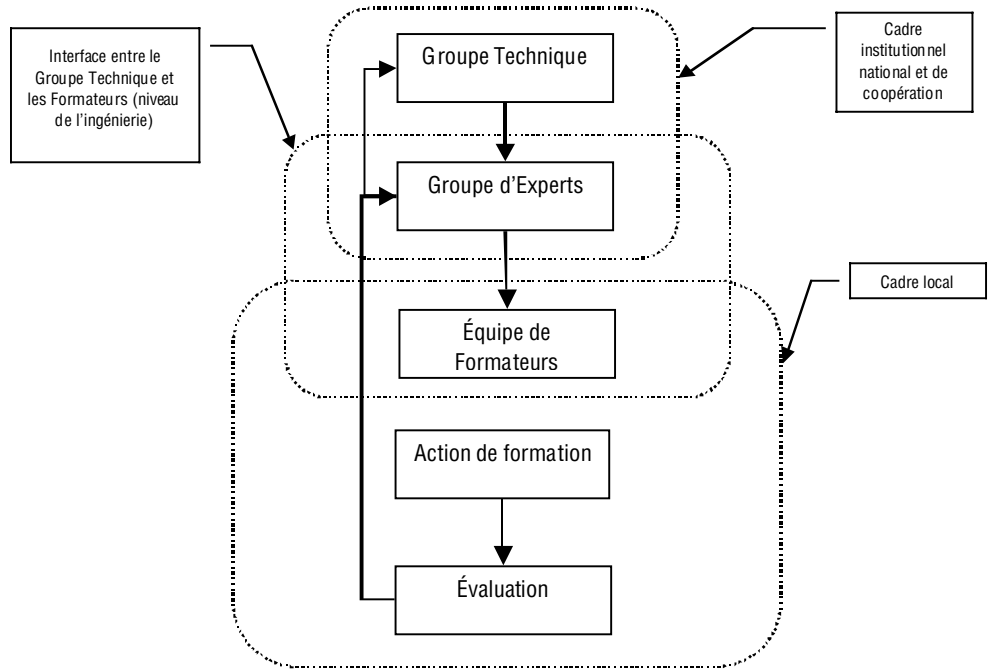
Le français est la seule langue de travail et devient une des composantes fortes de l'identité des stagiaires : c'est pendant le stage que les stagiaires commencent à se parler en français et à exprimer un attachement affectif à leur discipline.

À l'issue du stage, le formateur doit évaluer les stagiaires. Pour éviter une confusion avec le rôle d'évaluateur, il cesse de travailler avec eux. Pendant deux semaines, les stagiaires préparent et conduisent seuls leurs classes. Ils sont alors en responsabilité pleine et entière.

La formation continue

En 2005 a été créé un *Groupe Technique* (G.T.) regroupant les instances francophones (Coopération française, A.U.F., Organisation Internationale de la Francophonie — O.I.F. —) et le M.E.J.S., chargé de valider les projets proposés par le *Groupe d'Experts* (G.E.), dont les membres issus des Instances Francophones et des institutions de formation cambodgiennes sont responsables des aspects opérationnels.

	Responsabilités
Groupe Technique	Valider les projets et les cahiers des charges des formations Valider les enseignements tirés des actions de formations et faire des recommandations Financer les actions de formation
Groupe d'Experts	Proposer les projets Procéder à l'analyse des besoins et rédiger les cahiers des charges Nommer les pilotes du projet et les formateurs
Formateurs	Conception, mise en œuvre et évaluation de l'action de formation sur le terrain



Le G.T. a validé un *Plan National, pluriannuel et durable, de Formation Continue des enseignants et formateurs de français du Royaume du Cambodge* dont le projet de *Formation des Enseignants de Français aux Nouveaux Documents Pédagogiques* nous intéresse ici.

Le public visé est hétérogène. Il comprend des enseignants des Classes bilingues de l'A.U.F. et de l'I.N.É. ayant reçu une formation initiale et continue poussée et des enseignants souvent recrutés dans l'urgence après la chute du régime de Pol Pot en 1979 et n'ayant jamais reçu de formation. Pour permettre aux stagiaires de progresser à leur rythme, une approche par compétences n'obligeant pas forcément à maîtriser le programme dans un ordre linéaire a été privilégiée.

Des référentiels d'activités visant à introduire des démarches d'apprentissage communicatives centrées sur l'apprenant et son environnement ont été rédigés par les formateurs de l'I.N.É. et de l'A.U.F. Ils affichent une forte volonté d'innovation technique : ils introduisent une pédagogie communicative centrée sur l'apprenant dans des classes nombreuses en milieu essentiellement rural. Ils proposent des démarches inconnues des enseignants et des apprenants, impliquant une participation active des apprenants, variées pour éviter l'ennui aux apprenants, mais répétitives pour permettre une préparation minimum à l'enseignant.

Pour les rédiger, une analyse des besoins appuyée sur l'expérience acquise dans le cadre de la formation des professeurs de français à l'I.N.É., une enquête de terrain (entretiens avec les directeurs, les enseignants, les élèves; une étude des méthodes de langue, de la vie des écoles, des programmes de formation, des documents officiels), une analyse statistique du corps des enseignants de français (sources du Département du Plan du M.E.J.S. et autres) a permis d'identifier des contraintes incontournables : les effectifs nombreux, l'obligation de proposer des activités « clé en main » à des enseignants exerçant souvent un deuxième métier et la prescription institutionnelle de s'appuyer sur les contenus des manuels officiels. En juin 2005, un premier référentiel a été expérimenté par les formateurs de l'I.N.É. dans des classes de collège et de lycée.

Les référentiels organisent chronologiquement les savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-analyser nécessaires à la mise en œuvre des activités considérées. Les éléments récurrents des référentiels ont été placés dans une grille générale de référence. Ils ont été traduits en cambodgien. L'utilisateur coche les cases et dispose d'une colonne pour noter ses remarques.

Les référentiels ambitionnent de constituer un cadre de référence pourvu d'assez de souplesse pour permettre l'appropriation des démarches proposées. Ils proposent des pratiques un peu en avance sur les habitudes des stagiaires, mais pas trop cependant pour ne pas susciter de rejet. Un dispositif spécifique de mise en situation professionnelle a été employé pendant les séminaires :

- démonstration par les formateurs dans les classes d'application;
- bilan, préparation et simulation d'activités à partir de supports choisis par les stagiaires;

- application par un stagiaire dans une classe. Les autres stagiaires et le formateur utilisent le référentiel pour l'observer;
- à la fin de l'activité le stagiaire complète un référentiel et l'utilise pour revenir sur sa pratique devant ses pairs. L'entretien mené au sein du groupe permet au stagiaire de s'approprier une pratique qui lui est à la fois personnelle et partagée par ses pairs.

Un contrat basé sur la confiance et le respect mutuel est proposé aux stagiaires : toute évaluation sommative est écartée au profit d'un objectif non contraignant d'amélioration des pratiques. Seuls les volontaires passent devant les classes.

Bilan et perspectives

Le dispositif de formation initiale et ses acteurs sont maintenant autonomes et pleinement reconnus par l'institution. Il est à noter, surtout, que 90 % des élèves d'une promotion prennent leur poste.

Promotion	Candidats au concours	Candidats admis	Candidats admis issus des classes bilingues
1	52	29	Non disponible
2	70	50	Non disponible
3	124	50	Non disponible
4	145	50	Non disponible
5	160	75	Non disponible
6	227	75	Non disponible
7	160	57	25
8	166	60	20
9	Non disponible	60	18

Le processus d'adaptation du dispositif doit cependant être poursuivi en fonction des interrogations soulevées par les actions de formation continues menées sur le terrain, en particulier sur les rapports entre formation et genre socioprofessionnel des enseignants.

À l'issue de ces actions, plusieurs types d'attitudes ont pu être observées chez les stagiaires : les enseignants issus des Classes bilingues et de l'I.N.É. ont tiré profit des référentiels proposés. Mais la grande majorité des enseignants âgés et n'ayant jamais reçu de formation sont restés en retrait ou ont même régressé par rapport aux exigences du référentiel.

Beaucoup d'enseignants citent leur manque de formation linguistique comme le facteur principal paralysant leur capacité d'innovation. En fait, il semble que l'école cambodgienne et ses enseignants résistent à des contenus trop novateurs pour le rapport maître-élève en vigueur dans les classes. Les pratiques courantes consistent, bien souvent, à transmettre de façon magistrale et à en vérifier l'assimilation par une méthode sommative, un savoir académique standardisé extrait des programmes et méthodes de langue officiels. Les notions de compétences, de travail de groupe, de méthodes actives, de centration sur les apprenants chères aux formateurs auteurs des référentiels ne sont pas à l'ordre du jour et remettent en cause trop brutalement les cadres identitaires socio-professionnels des enseignants et de l'institution dont le discours officiel, bien que mettant l'enfant au centre de la classe, sert surtout à mobiliser l'identité collective plutôt qu'à orienter les pratiques de classe.

Les référentiels s'inscrivent bien sûr dans ce discours, mais les activités qu'ils proposent ne sont pas porteuses de sens par les enseignants et comportent même des enjeux très forts en termes de relations sociales sur des connaissances qui nous paraissent *a priori* neutres. Ainsi, l'emploi du terme « salut » dans une interaction orale entre l'enseignant et un élève n'est pas possible, le terme étant perçu comme impropre pour s'adresser à un enseignant. Le modèle de formation actuel est basé, comme le décrit Suzanne Nadot, sur « une décomposition *a priori* des tâches supposées essentielles pour la pratique et elle aide à l'identification des écarts entre activité programmée et activité réalisée. L'analyse de pratiques est donc un outil permettant de décrire l'activité. Ces analyses de pratiques s'inscrivent dans un projet didactique de transmission de sa-

voirs. Les savoirs en jeu sont censés générer l'action. Le formateur enseigne et aide le formé à contextualiser les savoirs³⁷».

Une prise en compte des représentations qui traversent les écoles et les enseignants, une remise en cause moins brutale des pratiques traditionnelles, l'explicitation des enjeux et des conséquences attendues des méthodes actives en formation pourraient constituer des pistes de recherche pour tenter de faire évoluer les pratiques et faire de ce dispositif un modèle transposable pour la formation d'enseignants d'autres disciplines.

Ouvrages et documents consultés

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et formation*, 35, 25-41.
- Altet, M. (2004). L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action. *Éducation permanente*, 160, 101-109.
- Ministry of Education, Youth and Sports (2005). *Education Sector Performance Report 2005*, Kingdom of Cambodia. December.
- Ministry of Education, Youth and Sports (2005). *Education Sector Support Program, 2006-2010*, Kingdom of Cambodia. December.
- Ministry of Education, Youth and Sports (2004). *Education Strategic Plan 2004/08*, Kingdom of Cambodia. September.
- Ministry of Education, Youth and Sports (2005). *Education Strategic Plan 2006-2010*, Kingdom of Cambodia. December.
- Ministry of Education, Youth and Sports, United Nations Children's Fund and Unicef (2005). *Expanded Basic Education Programme (EBEP) (Phase II) 2006-2010*, Phnom Penh, Kingdom of Cambodia. October.
- Ministry of Education, Youth and Sports (2004). *Policy for curriculum development 2005-2009*, Kingdom of Cambodia. December.
- Nadot, S. (2003). L'analyse de pratiques dans le discours de la formation, *Séminaire Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants*, 28-31 octobre 2002, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Juillet.
- Wittorski, R. (2004). Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse de pratiques. *Éducation permanente*, 160, 61-69.

37 Nadot, S. (2003).



Section Europe

Aspects spécifiques des finalités et des stratégies de formation initiale en Roumanie

Toma Roxana et Cosmina Bârgău Cosmina (Roumanie)

Formation initiale et continue des enseignants et des formateurs en Roumanie

Constantin Petrovici (Roumanie)

Formation des professeurs de français à l'Université Alexandru Ioan Cuza de Iași, Roumanie

Marina Mureșanu (Roumanie)

La formation des formateurs : spécificités de la structure de formation en Roumanie

Poesis Petrescu et Amelia Marian (Roumanie)

Francophone, francophile et interculturel

Barbara Gtowacka (Pologne)

La formation des enseignants en France dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres

Raymond-Philippe Garry (France)

Formation initiale des enseignants dans le contexte suisse : entre harmonisation nationale et modèles de formation divergents

A. Akkari (Suisse)

**Professionnalisation des formateurs et adéquation
aux métiers de la formation**

Marie-Christine Presse et Bernard Dantier (France)

Statut des enseignants – Facteur d’intégration européenne

Violeta Cojocararu (République de Moldova)

La formation des maîtres en Belgique francophone

Juliette Béchoux (Belgique)

**La formation des enseignants du préscolaire et du primaire en Grèce,
entre 1984 et 2006 : contradictions et défis**

Thanassis Karalis, Konstantinos Ravanis, Vassilis Komis (Grèce)

Aspects spécifiques des finalités et des stratégies de formation initiale en Roumanie

Roxana TOMA

Cosmina BÂRGĂU

Prep. Uni. Drd. (Roxana), Prep. Uni. (Cosmina)

Le Collège d'instituteurs de Timișoara, Roumanie

cosminasimona@yahoo.co.uk

Résumé

La formation initiale des enseignants pour le primaire et le préscolaire se réalise en Roumanie dans des Collèges d'Instituteurs. Notre texte se propose d'illustrer quelques aspects spécifiques du système éducatif roumain, en ce qui concerne la formation initiale des enseignants : quelques repères d'intégration dans l'enseignement roumain du programme de formation initiale, les critères d'admission au Collège et les conditions d'obtention du diplôme final d'instituteur, quelques aspects de la formation théorique et pratique de spécialité, ainsi que des suggestions pour la formation continue des instituteurs.

Aspects spécifiques des finalités et des stratégies de formation initiale en Roumanie

Roxana TOMA
Cosmina BÂRGĂU

Le Département de Collèges d'Instituteurs – repères d'intégration dans l'enseignement roumain

Le Département des Collèges d'Instituteurs de Timișoara appartient comme structure à l'Université de l'Ouest de Timișoara, qui comporte plusieurs directions pour la formation de spécialités dans divers domaines. La structure et le fonctionnement du Département sont conformes aux dispositions de la Loi de l'enseignement de courte durée en Roumanie.

Les Collèges d'Instituteurs offrent un enseignement supérieur de courte durée, conformément à la Loi de l'enseignement no 88/1994 et au décret n° 605/1995 du gouvernement de la Roumanie, dans le cadre des universités qui présentent dans leur aire curriculaire des facultés spécialisées dans les sciences de l'éducation.

Les collèges remplacent – dans le contexte de la réforme institutionnelle de notre pays – les lycées pédagogiques (les écoles normales) pour la formation des cadres didactiques nécessaires à l'enseignement primaire et préscolaire.

À partir de l'année universitaire 2005-2006, le statut des Collèges Universitaires d'Instituteurs sera celui d'enseignement de longue durée comme forme de spécialisation autonome pour le primaire et le préscolaire. Le collège fonctionnera à l'intérieur de la Faculté de Sociologie et de Psychologie dans le domaine des sciences de l'éducation.

La structure institutionnelle des collèges suppose aussi l'existence de trois centres régionaux situés dans les villes de Lugoj, Caranșebes et Deva, dans le but d'offrir la préparation de spécialités aux étudiants du milieu rural dont le déplacement au centre universitaire Timișoara serait un peu plus difficile.

Le système de formation sur le principe des crédits transférables offre aux étudiants la possibilité de se spécialiser pour un ou plusieurs semestres dans d'autres centres universitaires de la Roumanie ou dans d'autres pays structurés selon le même système.

Les études de spécialisation pour l'enseignement primaire et préscolaire sont complétées par l'obtention d'un diplôme qui permettra d'accéder à un poste d'instituteur dans l'enseignement primaire et préscolaire, en milieu urbain ou rural.

La formation de spécialité des instituteurs fait l'objet d'une attention continue, le système d'enseignement roumain sollicitant des instituteurs le passage d'examens de vérification du niveau qualitatif de leur activité didactique, par ce qu'on appelle le « grade didactique » : le grade définitif, le second et le premier grade.

Les instituteurs peuvent poursuivre leur spécialisation par le programme de perfectionnement ou en optant pour les études supérieures.

Les examens d'admission et de fin d'études

L'admission au collège suppose un test éliminatoire d'aptitudes psychopédagogiques suivi de l'évaluation des compétences acquises antérieurement – la formation pendant le lycée et le diplôme de bachelier – et d'une entrevue structurée qui vise les aspects théoriques de base et la motivation du futur étudiant pour le choix du domaine d'études.

L'examen de fin d'études consiste en une vérification écrite obligatoire et la présentation orale d'un projet de spécialité sur un thème choisi par l'instituteur, projet coordonné par un professeur spécialisé dans le domaine en question. La vérification écrite comporte trois disciplines d'étude : la pédagogie, la psychologie et la méthodique de la discipline de spécialité (dessin, mathématique, éducation physique, musiques et langues étrangères).

L'ouvrage final – appelé de licence ou de diplôme – est élaboré pendant la dernière année d'études, parallèlement à la préparation théorique, et envisage deux dimensions : l'illustration au niveau théorique du problème et une étude des aspects pratiques du problème envisagé.

La structure de la formation de spécialité des instituteurs et des éducateurs pour l'école maternelle

La formation de spécialité, d'une durée de trois ans, comporte des disciplines à caractères généraux et des disciplines de spécialités théoriques et de formation de compétences pratiques. Ainsi, on peut parler de deux coordonnées de formation : une théorique et l'autre pratique, spécifique au domaine de l'éducation.

L'acquisition des compétences de spécialité se fait de manière progressive, à partir des notions générales vers celles de spécialité, qui confèrent la possibilité d'aborder et d'analyser les aspects psychologiques et pédagogiques du milieu éducationnel.

La formation des habiletés et des compétences pratiques suit le même chemin que la spécialisation progressive, qui commence par le stage pédagogique à caractère observationnel et se poursuit avec le soutien des leçons de spécialité.

La formation théorique de spécialité

Les disciplines d'étude sont structurées de la manière suivante :

- des disciplines fondamentales;
- des disciplines de spécialités obligatoires;
- des disciplines de spécialités optionnelles;
- des disciplines complémentaires optionnelles.

Les disciplines fondamentales et celles de spécialités obligatoires sont stipulées dans les demandes du Ministère de l'Éducation en ce qui concerne l'aire curriculaire du profil de spécialisation. Les disciplines de spécialités complémentaires et celles optionnelles représentent la direction de formation scientifique qui est individualisée pour chaque centre.

Les disciplines fondamentales de notre département sont représentées par la psychologie générale et la psychologie des âges, la psychologie de l'éducation, la pédagogie, la théorie et la méthodologie de l'évaluation, les doctrines et orientations pédagogiques, la méthodologie de la recherche, la psychopédagogie spéciale, l'orientation et la conciliation scolaire, et l'informatique.

Chaque discipline contribue à la formation de l'instituteur dans les domaines de la psychologie et de la pédagogie. L'utilisation des technologies informatiques modernes dans les classes du primaire et du préscolaire prépare les instituteurs à répondre aux demandes des technologies de dernière génération.

La formation obligatoire de spécialité vise les disciplines qui font partie de la formation des préscolaires, ainsi que les premières notions de spécialité que le préscolaire acquiert pendant la formation initiale.

Les disciplines de spécialité que les instituteurs étudient pendant les années de formation sont les suivantes : langue roumaine, littérature roumaine et littérature pour enfants, méthodologie de l'enseignement de la langue et de la littérature roumaine, mathématique et méthodologie de l'arithmétique, musique et méthodologie de l'éducation musicale, sciences et méthodologie de l'enseignement des sciences, histoire de la Roumanie et méthodologie de son enseignement, géographie et méthodologie de la géographie, sport et méthodologie de l'éducation physique, éducation technologique et habiletés pratiques, éducation plastique et didactique de l'éducation plastique.

La formation pour les disciplines de spécialité répond à la nécessité de préparer les élèves pour les bases théoriques qui seront développées au cours de l'étape suivante de la scolarisation : le gymnase.

La formation des instituteurs comprend aussi l'enseignement d'une langue étrangère – le français, l'anglais, l'allemand – dans le but d'offrir un enseignement qualitatif et de favoriser le dialogue et la collaboration avec les collègues de spécialités d'autres pays.

Les disciplines de spécialités optionnelles offrent aux instituteurs la possibilité d'une spécialisation soutenue, dans un ou plusieurs domaines : la psychologie, la pédagogie, la philosophie, l'histoire et le dessin.

L'activité de formation théorique semestrielle est complétée par des examens, des colloques ou des projets.

La formation des habiletés et des compétences pratiques

Le stage pédagogique de spécialité représente un deuxième aspect fondamental de la direction de formation des instituteurs et des éducateurs dans l'enseignement roumain.

Le stage pédagogique a le statut de discipline de spécialité obligatoire et représente une activité semestrielle complète pour les étudiants. L'évolution de la discipline poursuit la même logique de la spécialisation progressive, pour offrir aux étudiants la possibilité de se préparer consciencieusement lors de chaque étape.

Pour une formation pratique de bonne qualité, le Département de Collèges d'Instituteurs, en collaboration avec l'Université de l'Ouest de Timișoara, établit des contrats de collaboration avec des écoles primaires et maternelles où se trouvent des éducatrices et des instituteurs dont la préparation scientifique et méthodologique a été validée par les examens de grades didactiques. Ces écoles deviennent des écoles de stages pédagogiques, dans lesquelles les instituteurs et le professeur universitaire coordonnateur supervisent la formation des étudiants.

Le stage pédagogique intègre les étudiants dans l'atmosphère scolaire et les initie à l'ordre, à la discipline et au programme scolaire, ceux-ci observant des comportements qui ne peuvent être rencontrés en dehors de ces institutions. Les étudiants sont mis dans des situations didactiques-éducatives qui font le passage de la théorie à son application, des connaissances acquises à leur transmission et des connaissances didactiques et psychologiques aux habitudes d'organisation de l'activité scolaire.

Le stage pédagogique vise la formation des habiletés d'élaboration des projets didactiques et de soutien des leçons en fonction du niveau d'études des élèves – préscolaire ou primaire – et du programme imposé par le Ministère de l'Éducation.

Un groupe de stage est formé de 10 étudiants, 12 au maximum, et a pour coordonnateur un professeur universitaire et une éducatrice ou un instituteur de l'école de stage.

Du point de vue structural, le stage pédagogique comporte quatre types d'activités : les activités qui ont pour but la connaissance de l'école, les activités instructives-éducatives d'observation, les activités de simulation et d'analyse organisées dans des salles de classe ou dans des cabinets, et les activités instructives-éducatives pratiques effectuées par les étudiants.

La première étape de formation consiste en un stage observationnel où les étudiants assistent aux leçons des éducatrices ou des instituteurs des écoles de stage. Les étudiants ont l'obligation d'assister à six leçons par semaine et de compléter les aspects psychopédagogiques demandés par les fiches d'observation élaborées dans ce but par le professeur-coordonnateur universitaire.

Le qualificatif accordé s'exprime par des notes qui doivent certifier la préparation de l'étudiant pour la leçon, la réalisation scientifique et méthodologique de celle-ci, la qualité de l'autoanalyse des activités soutenues et la qualité de l'analyse des leçons des collègues.

La formation des habiletés et des compétences pratiques se poursuit au cours des semestres suivants par le soutien des leçons dans les écoles de stage à un niveau plus avancé, niveau donné par l'utilisation spécialisée des méthodes d'enseignement-apprentissage et par l'utilisation des technologies informatiques. La leçon finale devra attester, par son contenu, la qualité des méthodes et des moyens utilisés dans la spécialisation progressive de l'étudiant pour chacune des étapes.

Les critères d'évaluation des étudiants sont les mêmes, mais la qualité scientifique de leurs ouvrages et les appréciations demandées s'évaluent à un niveau supérieur par rapport à l'étape précédente.

Aspects spécifiques de la formation des instituteurs en Roumanie – les examens de grade

Le grade définitif, le second et le premier grade sont considérés comme des étapes obligatoires dans la formation des éducatrices et des instituteurs. Les examens soutenus dans ce sens représentent une validation progressive du niveau qualitatif de leur activité didactique et sont considérés comme une nécessité. Ils sont organisés par des départements spécialisés et intégrés dans les centres universitaires.

Le grade définitif et le second grade supposent un examen écrit pour la validation des connaissances théoriques. Ils sont soutenus dans les centres universitaires. Avant l'examen écrit, une personne habilitée dans le domaine en question a assisté le candidat pendant les classes. Dans quelques centres universitaires (București, Timișoara, Iași, Cluj, Arad, Craiova), les candidats peuvent s'inscrire pour passer cet examen. Cette épreuve écrite vérifie les connaissances dans les domaines suivants : langue roumaine, mathématique, psychologie, pédagogie, méthodique et spécialité du segment dans lequel le cadre didactique exerce son activité.

En ce qui concerne le premier grade, après un colloque de présentation d'un projet, le cadre doit passer une épreuve pratique : une leçon devant une commission de spécialité formée de deux professeurs universitaires et d'un spécialiste de l'enseignement primaire ou préscolaire, selon le cas. Le niveau qualitatif de la leçon sera évalué selon les exigences et les compétences spécifiques.

Références

- Bontaș, I. (2001). *Pédagogie - Traité*. București : All Educational.
- Cucoș, C. (1996). *Pédagogie*. Iași : Polirom.
- Frangopol, P. T. (2002). *Médiocrité et excellence, une radiographie de l'enseignement de la Roumanie*. București : Albartos.
- Ionescu, I. I. (1997). *La sociologie de l'école*. Iași : Polirom.
- Jinga, I. et Istrate, E. (2001). *Manuel de pédagogie*. București : All Educational.
- Marcus, S. et al. (1999). *La compétence didactique - perspective psychologique*. București : All Educational.
- <http://www.edu.ro/>

Formation initiale et continue des enseignants et des formateurs en Roumanie

Constantin PETROVICI

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation,
Université « Al. I. Cuza » Iași, Roumanie

petrovicic@rdslink.ro

Résumé

L'auteur présente d'abord les finalités et stratégies de la formation initiale des enseignants roumains selon les niveaux préscolaire, primaire, secondaire et secondaire technique. Il explique par la suite l'état de la formation continue et les diverses formes qu'elle prend dans le système éducatif de la Roumanie, comme le *definitivat* et le degré didactique (I et II). Il présente ensuite le statut des enseignants roumains dans ses aspects légaux, didactiques, sociaux et économiques. Il poursuit en analysant l'impact du récent programme national d'intégration des TIC dans les écoles publiques en Roumanie (2001-2004) sur l'enseignement dans son pays. Enfin, il décrit l'état de la formation des formateurs en termes de coopération nationale et internationale pour clore son texte avec la présentation des formations ouvertes et à distance qui sont disponibles pour la professionnalisation de l'enseignement.

Formation initiale et continue des enseignants et des formateurs en Roumanie

Constantin PETROVICI

Finalités et stratégies de la formation initiale des enseignants

Formation initiale des enseignants

La formation initiale des enseignants a pour objectifs généraux de former les enseignants pour : enseigner toutes les disciplines spécifiques; appliquer diverses stratégies activantes pour impliquer chaque élève dans les activités; organiser des activités extrascolaires; évaluer l'activité des élèves et s'autoévaluer; collaborer avec les familles des élèves et la communauté; coopérer avec ses collègues et s'intégrer dans la communauté des enseignants; réfléchir sur ses démarches pédagogiques.

À partir de 2005-2006, la formation initiale sera faite, conformément au processus de Bologne, dans les facultés de psychologie et des sciences de l'éducation. La formation dure trois ans. L'admission se fait après le baccalauréat et suppose une preuve éliminatoire d'aptitudes — musique et diction.

La formation initiale des professeurs pour l'enseignement secondaire, secondaire technique et lycéale se fait dans les universités. Les professeurs des disciplines de spécialités techniques, économiques, etc. sont formés dans les universités techniques. Les étudiants qui optent pour la profession didactique doivent participer aux activités du Département pour la Préparation du Personnel Didactique (DPPD). Le Département fonctionne dans les institutions d'enseignement supérieur, conformément à un règlement, et a des programmes d'éducation distincts qui comprennent des disciplines de préparation théorique et pratique dans les domaines de la pédagogie, de la psychologie, de la logique, de la sociologie et de la didactique des spécialités. Pour la réalisation des activités propres, le Département est soutenu par les facultés de profil. La préparation des étudiants se réalise dans le régime des activités didactiques optionnelles. Les programmes d'éducation du Département sont intégrés dans le plan d'éducation des facultés de profil. Ceux qui complètent les cours du

DPPD reçoivent un certificat qui leur permet d'agir en qualité de professeurs. Ceux qui complètent les cours de l'enseignement universitaire peuvent enseigner seulement s'ils font la preuve qu'ils ont suivi les cours de préparation pour les disciplines prévues, sinon ils feront cette préparation pendant les premiers trois ans de l'emploi.

Les DPPD et leurs programmes d'étude doivent être accrédités pour offrir la garantie minimale de qualité.

Pour professionnaliser la carrière didactique, à partir de 2006 on introduit le master didactique, d'une durée de deux ans et formé de deux parties: la préparation psychopédagogique (minimum 30 crédits) et la préparation professionnelle (minimum 90 crédits).

Si la préparation professionnelle se fait dans un domaine complémentaire du domaine de licence, elle donne la possibilité à celui qui complète les cours de master d'enseigner aussi, pour compléter la norme, des disciplines de ce domaine-là.

Curriculum

Le curriculum est proposé par chaque titulaire de cours, et il est approuvé par le conseil de la chaire de spécialité et le conseil de la faculté. Donc, d'une université à l'autre, les disciplines, le nombre d'heures alloué et le curriculum diffèrent.

Dans les collèges universitaires, le curriculum est centré sur les disciplines psychopédagogiques et les didactiques des disciplines. La pratique pédagogique se déroule chaque année, mais le nombre d'heures est insuffisant (deux heures par semaine).

Formateurs

Les formateurs sont les professeurs des établissements mentionnés. Les collèges universitaires sont affiliés ou intégrés aux facultés des sciences de l'éducation. L'encadrement des professeurs est celui de l'enseignement universitaire et n'est pas spécifique.

Certification

Pour pouvoir exercer dans l'enseignement, il faut passer l'examen de *definitivat*, qui consiste en trois épreuves pour les instituteurs :

- *deux épreuves écrites* : langue et littérature roumaine et didactique de la langue roumaine; psychopédagogie.
- *une épreuve orale* : mathématiques et didactique des mathématiques.

et en deux épreuves pour les autres enseignants :

- *une épreuve écrite* - discipline enseignée et didactique de cette discipline.
- *une épreuve orale* - psychopédagogie.

La formation continue

État de la formation continue

Toute l'activité de formation continue des professeurs cherche à réaliser les objectifs fondamentaux de l'éducation et de l'enseignement. Pour réaliser ces buts, l'activité de formation continue sera centrée sur des objectifs spécifiques du développement des compétences psychopédagogiques et didactiques, dans sa spécialisation, ainsi que psychorelationnelles, théoriques et méthodologiques, constructives-créatives.

Dans le cadre du système national d'éducation, le perfectionnement du personnel didactique dans l'enseignement préuniversitaire est un droit qui s'exerce principalement par : des activités de perfectionnement didactique et psychopédagogique au niveau des chaires ou des collectifs de spécialité des unités d'enseignement; des conférences, des séminaires, des débats ou d'autres formes spécifiques de perfectionnement au niveau interscolaire, départemental, national ou international. Ces actions peuvent également être organisées en collaboration avec des sociétés scientifiques de professeurs; des cours de perfectionnement, de formation de spécialité, didactiques et psychopédagogiques ou pour obtenir le *definitivat* dans l'enseignement ou les degrés didactiques en conformité avec les dispositions de la loi.

Les programmes de perfectionnement comprennent : information scientifique de spécialité; information pédagogique, psychologique et sociologique; information didactique; information dans le domaine de la législation générale et scolaire; activités pratiques dans le domaine de la spécialité enseignée.

Le perfectionnement du personnel didactique en enseignement préuniversitaire est coordonné par le Ministère Roumain de l'Éducation qui en assure le financement et qui se réalise dans les institutions d'enseignement supérieur par des facultés, des départements et des chaires pour le perfectionnement de la préparation de la spécialité et dans les institutions d'enseignement supérieur par des départements ou des chaires de préparation du personnel didactique, pour le perfectionnement de la préparation didactique et psychopédagogique;

Les cours de perfectionnement des professeurs se terminent par un colloque. L'appréciation de la préparation se fait par des qualificatifs.

Des programmes de perfectionnement périodique du personnel didactique seront mis à la disposition des professeurs par les institutions d'enseignement supérieur – centres de perfectionnement et institutions de spécialisation nommés « fournisseurs de programmes de perfectionnement ». Dans cette catégorie peuvent entrer les institutions d'enseignement supérieur, les DPPD, les Maisons des professeurs et les ONG qui œuvrent dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement et dont les programmes de perfectionnement ont été autorisés par le Ministère de l'Éducation.

Les Maisons des Professeurs sont des centres de documentation et d'organisation des activités de perfectionnement ainsi que des activités à caractère scientifique, didactique et culturel.

La structure du programme de perfectionnement périodique des professeurs comprend, en proportions correspondant aux critères de type psychopédagogique : des disciplines de spécialité (25 %), la didactique de spécialité (30 %), des disciplines psychopédagogiques (25 %) et des disciplines complémentaires (20 %), dont 10 % sont des disciplines complémentaires obligatoires (Instruction assistée par ordinateur) et 10 % des disciplines complémentaires optionnelles (à la discrétion du professeur).

Pour la préparation et le perfectionnement des dirigeants et des inspecteurs, le Ministère de l'Éducation crée et coordonne des centres et d'autres formes institutionnalisées avec des attributions dans ce sens.

Le perfectionnement des professeurs en enseignement supérieur d'État est financé par le Ministère de l'Éducation, par les budgets des institutions de l'enseignement et se réalise par : des programmes de documentation et des échanges d'expérience

au niveau national et international; des programmes de spécialisation et de coopération interuniversitaire, au pays et à l'étranger; l'enseignement postuniversitaire organisé conformément aux dispositions de la loi; des programmes de recherche scientifique, réalisés dans le pays ou par coopération internationale; innovation éducationnelle, création scientifique, technique et artistique.

Formes de la formation continue

- A. *Le perfectionnement courant est offert sous forme* : de symposiums; de sessions de communication; de stages périodiques d'information scientifique de spécialité et dans le domaine des sciences de l'éducation; d'éducation à distance; de programmes ponctuels; d'activités didactiques scientifiques et psychopédagogiques réalisées au niveau de l'unité d'enseignement ou des groupes d'unités.
- B. Le perfectionnement par le *definitivat* en enseignement et les *degrés didactiques* II et I entre dans les attributions des universités.
- a) Le *definitivat* en enseignement peut être obtenu par les enseignants qui réunissent les conditions d'études prévues par la loi et qui ont fait un stage d'au moins deux ans dans l'enseignement, ayant au cours de cette période occupé la fonction de base dans l'éducation;
- b) *Le degré didactique II* peut être obtenu par les enseignants qui ont une expérience didactique d'au moins quatre ans dès le *definitivat* didactique et qui prouvent leur compétence dans l'activité instructive-éducative, consignée dans le rapport d'évaluation annuelle. Les épreuves pour obtenir le degré didactique II comprennent :
- une inspection scolaire spéciale, précédée d'au moins deux inspections scolaires courantes, échelonnées sur une période de quatre ans;
 - une épreuve écrite de la spécialité et de la didactique de la spécialité;
 - une épreuve orale de psychopédagogie.
- c) *Le degré didactique I* peut être obtenu par les enseignants qui ont une expérience didactique d'au moins quatre ans dès le degré didactique II, avec de très bons résultats dans l'activité instructive-éducative et d'innovation didactique, consignés dans le rapport d'évaluation annuelle. Les épreuves pour obtenir le degré didactique I comprennent :

- un colloque d'admission;
 - une inspection scolaire spéciale, précédée d'au moins deux inspections scolaires courantes, échelonnées sur une période de quatre ans, toutes évaluées selon le qualificatif maximal;
 - l'élaboration d'une thèse didactique-scientifique;
 - le soutien de l'épreuve didactique-scientifique devant la commission instituée conformément à la méthodologie du Ministère Roumain de l'Éducation.
- C. *Des programmes de perfectionnement*, organisés tous les cinq ans et destinés aux professeurs et aux dirigeants à perfectionnement périodique, entrent dans les attributions des universités, en coopération avec l'Institut des Sciences de l'Éducation, des inspectorats et des Maisons des Professeurs, et sont coordonnés par le Ministère Roumain de l'Éducation Nationale.
- D. *Le perfectionnement par des bourses dans le pays ou à l'étranger*, par des cours postuniversitaires et de doctorat, entre dans les attributions de l'université et se déroule selon des normes méthodologiques spécifiques.
- E. *Des programmes de conversion professionnelle* entrent dans les attributions des institutions d'enseignement supérieur et se déroulent selon des normes méthodologiques spécifiques.

Le statut du corps enseignant

Le cadre légal de développement de l'activité du corps enseignant a été établi le 11 juillet 1997 avec la promulgation de la Loi relative au statut du corps enseignant. Selon le statut, la profession d'enseignant est l'une des plus prestigieuses et on essaie de la récompenser comme telle.

Les fonctions didactiques sont :

- a) pour l'enseignement préscolaire : éducateur/éducatrice, instituteur/institutrice;
- b) pour l'enseignement primaire : maître/maîtresse d'école, instituteur/institutrice;
- c) pour l'enseignement secondaire, secondaire technique et lycéale : professeur, professeur-psychopédagogue, maître-instructeur;

d) pour l'enseignement spécial et dans les commissions d'expertise complexe : éducateur/éducatrice; instituteur; instituteur itinérant; professeur; professeur itinérant; professeur d'éducation spéciale; professeur-psychopédagogue scolaire; professeur logopède, maître-instructeur; instituteur-éducateur, professeur-éducateur.

Selon le statut, l'activité du personnel enseignant comprend : des activités didactiques d'enseignement, d'instruction pratique et d'évaluation conformément aux programmes d'enseignement et des activités de préparation didactico-scientifique et des activités d'éducation, complémentaires au processus d'enseignement.

La norme didactique d'enseignement-apprentissage, d'instruction pratique et d'évaluation courante des pré-écoliers et des élèves dans la classe représente le nombre d'heures correspondant aux activités prévues par la loi. Elle est établie de la manière suivante :

- une fonction d'éducatrice (institutrice) pour chaque groupe de pré-écoliers;
- une fonction d'instituteur pour chaque classe de l'enseignement primaire;
- 18 heures par semaine pour les professeurs de l'enseignement secondaire;
- 24 heures par semaine pour les maîtres-instructeurs.

Pour le personnel didactique de l'enseignement spécial et des centres de placement, la norme didactique s'établit de la manière suivante :

- 16 heures par semaine pour les professeurs et instituteurs-enseignants et les professeurs des activités spécifiques;
- 20 heures par semaine pour les instituteurs-éducateurs, professeurs-éducateurs et maîtres- instructeurs.

Pour le personnel didactique de l'enseignement spécial intégré, pour les centres logopédiques interscolaires, pour le personnel didactique itinérant ainsi que pour les professeurs psychopédagogues des centres de placement, la norme didactique est de 16 heures par semaine.

Le personnel didactique enseignant et d'instruction pratique ayant une expérience didactique de plus de 25 ans, avec le degré didactique I, bénéficie de la réduction de la norme didactique de deux heures par semaine, sans diminution de salaire.

Le salaire du personnel didactique enseignant de l'enseignement préuniversitaire est fixé selon : la fonction et la norme didactique; le niveau d'études demandé pour occuper la fonction didactique; le degré didactique; le titre scientifique; l'expérience reconnue dans l'enseignement; la qualité de l'activité instructive-éducative; les espaces et les conditions spécifiques dans lesquelles l'activité se déroule.

Le personnel didactique des centres de placement et de l'enseignement spécial bénéficie d'une indemnisation de 15 % du salaire de base de la fonction occupée, incluse dans le salaire de base.

Les droits et les obligations des enseignants

Selon la Loi relative au statut du corps enseignant :

- Les professeurs de tous les niveaux de l'enseignement ont des droits et des obligations qui résultent de la législation en vigueur, du statut, de la carte universitaire, ainsi que des dispositions du contrat collectif de travail.
- Les professeurs ont des obligations et des responsabilités de nature professionnelle, matérielle et morale qui garantissent la réalisation du processus instructif-éducatif, conformément à la loi.

Les professeurs ne peuvent être dérangés au cours de l'activité didactique par aucune autorité scolaire ou publique.

Les professeurs sont encouragés à participer à la vie sociale et publique, pour leur propre bénéfice et dans l'intérêt de l'enseignement et de la société roumaine.

Le personnel didactique a le droit de faire partie des associations et des organisations syndicales, professionnelles et culturelles, nationales et internationales, ainsi que des organisations politiques légalement constituées, conformément à la loi.

Le personnel didactique peut exprimer librement des opinions professionnelles dans l'espace scolaire ou universitaire et il peut entreprendre des actions en son propre nom en dehors de cet espace si celles-ci n'affectent pas le prestige de l'enseignement et la dignité de la profession d'éducateur.

Les professeurs ont l'obligation morale de se témoigner réciproquement du respect et du soutien dans l'accomplissement de leurs obligations professionnelles.

Le statut social et économique des enseignants a continuellement perdu de son prestige. Avant les changements politiques de 1989, les enseignants étaient perçus comme les transmetteurs des valeurs du système communiste, mais leur situation matérielle était précaire. Puis, à la suite des transformations sociales et économiques, leur statut s'est encore dégradé et l'intérêt des jeunes pour la profession est devenu presque inexistant. Les causes sont multiples. Les plus importantes, d'ordre scolaire, sont les conditions de travail, les obligations de plus en plus exigeantes, les changements multiples des politiques éducatives et la diminution du nombre d'enfants.

Cela n'empêche pas un certain nombre d'enseignants de jouir d'un grand prestige professionnel.

L'impact des TIC dans l'enseignement public en Roumanie

Le besoin de préparer des individus pour la vie et pour le travail dans une société de la connaissance a été affirmé dans le communiqué de la 4^e Conférence des ministres de l'éducation des pays européens, tenue à Bucarest du 18 au 20 juin 2000.

On a établi que les technologies informationnelles et communicationnelles représentent des facteurs importants d'amélioration de l'éducation, et demandent non seulement l'équipement nécessaire, mais aussi de nouvelles stratégies pédagogiques et de formation des professeurs. Quelques-uns des objectifs principaux du développement de l'enseignement prévus par l'initiative e-Learning de la Commission européenne se sont raccordés aux actions e-Europe, suivant les recommandations du Sommet européen des 23 et 24 mars 2000.

Dans ce sens, le Ministère Roumain de l'Éducation Nationale a initié en 2000 le *Programme pour l'intégration des technologies de l'information et de la communication*, document qui posait les bases du changement des méthodes et des moyens d'enseignement, et introduisait la discipline « Les technologies de l'information et de la communication » dans tous les profils de tous les niveaux d'étude.

Au cours des années 2001-2004, on a proposé et mis en œuvre un programme national d'intégration des TIC dans les écoles publiques en Roumanie, programme dont les directions d'action consistent à élaborer un nouveau curriculum qui doit suivre l'introduction et l'application graduelle des TIC dans l'enseignement de toutes les disciplines du préuniversitaire, la préparation des professeurs pour l'utilisation des TIC dans le processus d'enseignement et l'enrichissement des laboratoires avec des équipements et des logiciels éducationnels afin d'offrir une éducation appuyée sur les TIC et la communication dans un but éducationnel, et diffusée par un réseau national de connaissances.

L'intégration des TIC allait se faire en trois étapes. La première étape (deux ans), l'étape pilote du projet, mettait l'accent sur la conception et l'élaboration, en suivant l'évaluation de la distribution équitable, des ressources techniques et humaines dans le milieu urbain/rural, des zones favorisées/zones défavorisées sur des années d'étude. 15 % des unités d'enseignement étaient visées. La deuxième étape du projet, celle de l'intégration, visait l'informatisation graduelle de 35 % des écoles. La troisième étape prévoyait l'informatisation des 50 % restants des écoles d'enseignement préuniversitaire.

Parallèlement au processus assurant l'équipement et les logiciels éducationnels nécessaires et l'accès à Internet dans les écoles, l'objectif de la formation et du perfectionnement du personnel didactique pour l'utilisation et l'exploitation des systèmes informatiques modernes comprend : l'élaboration et l'implémentation des curricula pour la discipline TIC; la construction d'un programme national d'instruction pour l'utilisation des ordinateurs dans le processus didactique; la création des partenariats entre les unités d'enseignement et des entreprises, institutions et organisations œuvrant dans le domaine de l'éducation.

Le programme « L'assurance de l'éducation de base pour tous les citoyens. La formation des compétences clés » inclut, entre autres, un projet d'extension de l'apprentissage informatisé. En même temps, le développement personnel des élèves dans la perspective de l'éducation permanente devient un objectif prioritaire de la réforme de l'enseignement.

Dès l'année scolaire 2002-2003, on a institué le cours universitaire « Instruction assistée par ordinateur » comme discipline obligatoire du module psychopédagogique du DPPD de 50 universités, pour les étudiants qui désirent deve-

nir professeurs, dès la troisième année d'étude, dans n'importe quelle faculté. Pour les professeurs encadrés, le perfectionnement continu pour l'utilisation de l'ordinateur dans le processus de l'enseignement devient obligatoire, soit par des cours postuniversitaires assurés par le DPPD dans les universités, soit par des stages de formation offerts dans les Maisons des Professeurs.

La création, en juillet 2003, de l'Office National d'Administration et d'Opération de l'Infrastructure de Communication de Données (RoEduNet) amorce le développement du réseau national d'éducation WAN par lequel on assure l'infrastructure Internet de connexions des nœuds pour Bucarest, Iași, Tîrgu Mures, Cluj, Timișoara et Craiova, en desservant des universités et des institutions culturelles et scientifiques sans but lucratif.

Les desiderata de la stratégie de réforme par l'intégration des TIC dans les écoles de Roumanie se sont concrétisés de novembre 2001 à 2004, et se poursuivent actuellement avec la mise en œuvre du Système Éducationnel Informatisé (SEI), projet complexe dont le but est de soutenir le processus d'enseignement-apprentissage de l'enseignement préuniversitaire par des technologies de dernière génération qui vise l'alphabétisation numérique de la société et l'assurance de support logistique pour les activités administratives et pédagogiques. Le coût total du projet SEI est de 173 millions \$ US.

On estime que 40 % du curriculum scolaire ont été pris dans les matériaux éducationnels multimédias (biologie, mathématiques, informatique, histoire, géographie, chimie, physique, technologie).

L'intégration des TIC dans l'enseignement se poursuivra jusqu'en 2007-2008 par la mise en œuvre de la quatrième étape du projet SEI. Les principales directions d'action visent la dotation des écoles de niveau collège d'ordinateurs et d'Internet (3 228 laboratoires informatisés), incluant la formation des professeurs par la création de 42 centres départementaux d'instruction qui soutiennent le perfectionnement continu des professeurs dans l'utilisation des plateformes éducationnelles.

Formation des formateurs

Le Ministère de l'Éducation, en coopération avec divers organismes nationaux et internationaux, a offert plusieurs programmes pour la formation des formateurs. Plusieurs organismes, dont la Banque Mondiale, EDC Boston, British Council, le Service culturel français de l'ambassade de France et le Centre Educasia 2000+, ont collaboré à la formation des formateurs nationaux en vue d'offrir la formation continue des enseignants et des gestionnaires.

Au cours des 15 dernières années, tous les enseignants ont eu la possibilité de participer aux différents projets de formation pour formateurs, organisés par le Ministère de l'Éducation en coopération avec des organismes nationaux et internationaux. Ils ont également eu la possibilité d'obtenir une bourse du Ministère de l'Éducation ou une bourse Socrates pour pouvoir participer à un cours Comenius 2.2.C ou Grundtvig 3.

Formations ouvertes et à distance pour la professionnalisation de l'enseignement

Les formations ouvertes et à distance pour la professionnalisation de l'enseignement sont offertes dans les universités et sont organisées par les DPPD ou par les différentes facultés pour la formation initiale ou continue des enseignants.

Les Maisons des professeurs organisent aussi des formations continues à distance pour les enseignants du milieu rural.

De 2003 jusqu'en 2009 se déroule le *Projet de Développement de l'Enseignement Rural*, dont une composante est centrée sur la formation continue des enseignants par des formations ouvertes et à distance pour la professionnalisation. Ce projet inclut des personnes qui travaillent dans l'enseignement comme personnel non qualifié.

Formation des professeurs de français à l'Université Alexandru Ioan Cuza de Iași, Roumanie

Marina MUREȘANU
Directrice du département de français
Université Alexandru Ioan Cuza de Iași

Résumé

L'Université « Al. I. Cuza » possède une forte tradition francophone. Annuellement, plusieurs centaines de diplômés de la section de français vont enseigner cette langue, d'où la vocation formatrice prioritaire de l'établissement. Le français y est étudié comme spécialité principale ou secondaire et il existe même une filière d'études complètes de géographie en français. La formation des formateurs est réservée au module pédagogique qui, sans être obligatoire, est nécessaire pour avoir le droit d'enseigner. Le cursus de didactique du FLE prépare théoriquement les étudiants en vue du stage pédagogique dans les écoles. Durant ce stage, les étudiants doivent assister aux classes de français, faire une activité d'observation dirigée et enseigner plusieurs leçons dont la dernière sera notée. Au niveau de la formation continue, il existe les stages de formation ou de recyclage avec des formateurs roumains ou français en plus d'une série d'examens de perfectionnement pour les professeurs de français.

Formation des professeurs de français à l'Université Alexandru Ioan Cuza de Iași, Roumanie

Marina MUREȘANU

L'Université « Al. I. Cuza » de Iași est une université de forte tradition francophone. La plus ancienne de Roumanie (fondée en 1860) et située dans une région considérée comme le pôle est-européen de la Francophonie. L'Université de Iași se distingue par une vocation formatrice prioritaire. Membre titulaire de l'Agence Universitaire de la Francophonie, elle accorde une place de choix aux formations en français et dans le domaine des études françaises. Annuellement, plusieurs centaines de diplômés de la section de français se dirigent vers les écoles pour enseigner le français. C'est la raison pour laquelle la qualité de la formation des futurs enseignants, les professeurs de français plus précisément, est une préoccupation permanente.

Le français est étudié à l'Université de Iași comme spécialité principale (A) ou secondaire (B), en association avec le roumain ou une autre langue (anglais, italien, espagnol, russe, allemand) ou bien en tant que spécialité B avec d'autres disciplines (géographie, histoire, théologie). En géographie, il existe même une filière d'études complètes en français. Pendant l'année universitaire 2004-2005, les effectifs ont été : 347 étudiants en filière A et 673 en filière B, y compris les sections géographie, histoire, théologie dont les diplômés ont des droits d'enseignement du français égaux à ceux de la section français A. Environ 80 % de ces étudiants se destinent à l'enseignement à la fin de leurs études.

Les études sont à présent organisées en trois cycles d'études, chacun de deux ans. Le premier cycle est censé fournir une préparation générale, en littérature, linguistique et autres disciplines générales. À partir du deuxième cycle intervient la spécialisation. Les étudiants choisissent entre trois modules : linguistique, littéraire et traduction-interprétariat. Indépendamment des modules mentionnés, fonctionne un module pédagogique facultatif qui s'adresse à ceux qui souhaitent se consacrer à la carrière didactique. Le troisième cycle est celui du master. Il existe deux masters : *Études francophones* et *Traductologie-Interprétariat*. C'est ici qu'intervient la spécialisation poussée, dans l'un ou l'autre des domaines mentionnés, et qui peut conduire soit à la recherche de

haut niveau débouchant sur le doctorat, soit à une professionnalisation à visée pratique : traducteur, interprète, etc.

La formation de formateurs est donc réservée au module pédagogique, comprenant les disciplines suivantes : pédagogie générale, informatique, psychologie, logique et didactique du français langue étrangère. Les disciplines générales sont enseignées par les spécialistes des domaines respectifs et la didactique du FLE par les enseignants du Département de français. Ce module est, tel qu'on le précisait, facultatif, mais il devient quasi obligatoire, étant donné que ceux qui ne l'ont pas suivi n'auront pas, par la suite, le droit d'enseigner. Dès lors, par prudence, la plupart des étudiants choisissent de le faire.

Le cursus de didactique du FLE occupe un semestre de la 3^e année d'études (1^{re} année du 2^e cycle), 28 heures de cours et 14 heures de séminaire. Un autre semestre est réservé à la didactique de l'autre spécialité (roumain ou une autre langue).

Objectif : Présentation des principales tendances actuelles dans le domaine de la didactique des langues modernes. Les étudiants doivent connaître les principes du déroulement de l'activité didactique, les divers types d'activité et les stratégies d'évaluation. Le cours est une préparation théorique en vue du stage pédagogique dans les écoles.

Description : Objet de la didactique du FLE; précisions terminologiques. Rapport de la didactique avec d'autres sciences. Didactique et linguistique. Programmation et progression. La dimension pragmatique de l'enseignement du FLE. Les méthodes communicationnelles. Techniques d'enseignement pour l'expression orale, le vocabulaire, la grammaire. La dimension culturelle et civilisationnelle. Techniques d'évaluation.

Évaluation : Vérification écrite. Les étudiants ont l'obligation d'élaborer un dossier pédagogique autour d'un thème de leur choix (selon une liste proposée par le professeur). Le dossier sera remis au professeur lors du dernier cours. Le dossier sera noté. Au moment de la vérification écrite, l'étudiant devra présenter aussi le cahier de stage pédagogique. L'évaluation finale prendra en compte tous ces éléments.

La préparation pédagogique est complétée par le stage dans les écoles (50 heures). Les étudiants assistent aux classes de français, ils font une activité d'observation dirigée et enseignent plusieurs leçons d'essai et une leçon finale qui est notée. À la fin du stage, ils présentent leurs dossiers ou cahiers de stage qui doivent comprendre toutes les activités auxquelles ils ont participé. Après avoir terminé le module pédagogique, avec toutes ses composantes, l'étudiant reçoit une mention lui donnant le droit d'enseigner le français.

Les études complétées, la formation peut continuer sous différentes formes : stages de formation ou de recyclage avec des formateurs roumains ou français ainsi qu'une série d'examens que le professeur de français doit passer. Pendant deux ans, il est stagiaire. À la fin de ces trois années, il passe un examen de professeur définitif (équivalent du CAPES français) et après trois années minimum, un autre examen nommé deuxième grade qui est une évaluation théorique (linguistique, littérature, didactique) de haut niveau. Enfin, le professeur peut passer un dernier examen, le premier grade, qui est un examen de maturité, une sorte de doctorat du secondaire. L'examen se déroule sur deux ans; il est formé de deux volets : un mémoire d'au moins une centaine de pages qui est une recherche sur un thème de littérature, linguistique ou didactique et une inspection spéciale, présentation de quatre leçons consécutives devant un jury formé d'enseignants universitaires et un inspecteur d'académie. Après avoir franchi toutes ces étapes, le professeur peut devenir lui aussi formateur.

La formation des formateurs : spécificités de la structure de formation en Roumanie

Conf. Univ. Dr. Poesis **PETRESCU**
Asist. Univ. Drd. Amelia **MARIAN**
Le Collège d'Instituteurs de Timișoara, Roumanie
cosminasimona@yahoo.co.uk

Résumé

Une fois les études universitaires finies, les enseignants sont invités à répondre aux défis du perfectionnement continu et de la formation de longue durée pour augmenter l'efficacité de leur activité didactique. Dans ce sens, au Département de Collèges d'Instituteurs fonctionnent deux programmes de formation des formateurs : un programme de formation continue et un programme des études postgraduées. Notre article se propose de donner une image d'ensemble de ces programmes, décrivant la structure, l'offre curriculaire et les compétences générales et spécifiques visées par ces programmes. On veut mettre en évidence le fait qu'en Roumanie, le programme de formation des formateurs répond aux défis de la réforme et de la modernisation de l'enseignement roumain, conformément aux demandes actuelles au niveau mondial.

La formation des formateurs : spécificités de la structure de formation en Roumanie

Poesis PETRESCU
Amelia MARIAN

La formation des formateurs - une nécessité

Une fois les études universitaires terminées, on demande aux instituteurs et aux éducatrices (ou institutrices du préscolaire) de répondre aux défis du perfectionnement continu et de la formation de longue durée pour augmenter l'efficacité de leur activité didactique.

La formation des cadres didactiques pour l'enseignement primaire et préscolaire est prolongée par des programmes d'études supérieures et de maîtrise, des programmes de formation continue et des études doctorales. La spécialisation des formateurs suppose la formation et la reconsidération de certaines compétences spécifiques, de sorte que les éducatrices et les instituteurs puissent répondre, d'une part, aux sollicitations des caractéristiques de provenance de milieux divers des élèves, et d'autre part, aux exigences de qualité imposées par l'enseignement.

Pour répondre à la nécessité de spécialisation des formateurs, le Département des Collèges d'Instituteurs de Timișoara offre la possibilité de continuer les études sur deux axes, l'enseignement primaire et l'enseignement préscolaire. Cet aspect se réalise par le programme des études supérieures, pour les éducatrices, et par celui de perfectionnement qui vise la formation des compétences générales et spécifiques pour l'enseignement primaire et préscolaire.

Le niveau qualitatif de la formation continue concernant les connaissances théoriques, mais aussi les habiletés d'organisation, d'évaluation et de soutien de l'activité didactique des instituteurs et des éducatrices, est vérifié par l'obligation de passer les examens du grade définitif, du second et du premier grade.

Les programmes de formation des formateurs au Département des Collèges d'Instituteurs

Le programme d'études supérieures - la spécialisation enseignement préscolaire vise la formation des compétences spécifiques d'élaboration des projets didactiques et de soutien des activités didactiques conformément aux demandes de l'âge préscolaire. Le parcours de la spécialisation universitaire supérieure est obligatoire pour les éducatrices titularisées dans des écoles maternelles.

Cette spécialisation met l'accent sur des aspects psychologiques, pédagogiques, mais aussi sur les domaines spécifiques de formation du préscolaire, tout comme sur le perfectionnement des activités pratiques.

On accorde une attention particulière aux modalités de communication et à la communication de l'éducatrice avec les enfants et leurs parents.

Le programme de formation continue - la spécialisation en enseignement primaire et préscolaire se déroule en conformité avec les politiques éducationnelles du Ministère de l'Éducation. Celle-ci est centrée sur la formation professionnelle continue et sur l'évolution dans la hiérarchie professionnelle du personnel didactique de l'enseignement primaire et préscolaire. L'offre curriculaire comporte des disciplines obligatoires et optionnelles, aspect qui ouvre un large spectre de possibilités aux bénéficiaires.

Une fois les études universitaires de courte durée terminées, les instituteurs et les éducatrices qui ont une licence pourront opter pour le programme de perfectionnement.

Le programme présenté a un caractère prédominant formatif visant l'acquisition des principales compétences nécessaires à une activité éducationnelle de bonne qualité qui mettra l'accent sur l'efficacité de l'apprentissage. Les méthodes et les techniques utilisées dans ce sens auront un caractère interactif axé sur les activités pratiques.

Pour répondre aux demandes du principe de la normalisation, donc de l'inclusion des enfants qui présentent des demandes éducationnelles spéciales dans l'enseignement de masse, le programme propose la familiarisation des étudiants avec les politiques et les pratiques exemplaires dans le domaine de l'apprentissage différencié.

Les objectifs du programme envisagent aussi le perfectionnement de la formation psychopédagogique, sociopédagogique, didactique et managériale des instituteurs et des éducatrices dans le but d'optimiser l'activité éducationnelle.

On accorde aussi un intérêt particulier à la formation qui vise le développement des compétences liées à l'élaboration des projets didactiques, à l'organisation et à l'évaluation de l'activité didactique conformément aux compétences visées par les standards du métier d'instituteur ou d'éducatrice.

L'offre curriculaire des programmes de formation

Les programmes de formation sont structurés selon le système de crédits des études transférables, pour réaliser la compatibilité entre notre offre curriculaire et celle des autres universités du pays, mais aussi des universités de l'étranger qui fonctionnent selon le même système.

Les études supérieures - la spécialisation en enseignement préscolaire

L'offre curriculaire du programme des études supérieures comporte des disciplines obligatoires d'une durée d'un ou deux semestres et des disciplines optionnelles. Les études sont complétées par un examen qui comprend deux épreuves : une épreuve écrite, vérifiant les disciplines psychopédagogiques, et une activité pratique dans l'enseignement préscolaire.

Les disciplines obligatoires visent un approfondissement de la spécialisation dans les domaines suivants : la psychologie et la pédagogie préscolaires, la gestion du jeu et les disciplines méthodiques liées aux objets d'études du préprimaire. En outre, on trouve parmi les disciplines obligatoires le stage pédagogique en enseignement préscolaire axé sur l'élaboration des projets didactiques et le soutien des activités pratiques.

Les compétences des étudiants à la fin de chaque cours sont évaluées par des examens écrits ou oraux, des colloques, des projets et des essais.

Le programme de perfectionnement « Compétences générales et spécifiques en enseignement primaire et préscolaire »

Le programme de perfectionnement comporte trois modules obligatoires :

- La planification, l'organisation et l'évaluation de l'activité didactique;
- Management et communication;
- Techniques informationnelles.

L'offre curriculaire du programme de perfectionnement contient des disciplines obligatoires et optionnelles, ces dernières étant structurées selon des catégories de groupes de disciplines, chaque instituteur ou éducatrice pouvant choisir dans chaque groupe une discipline d'études. L'option permet l'approfondissement au niveau théorique et pratique de certaines disciplines représentant les centres d'intérêt des étudiants.

Chaque palier de spécialisation – primaire et préscolaire – est structuré selon les trois modules. Les deux premiers modules diffèrent en fonction de la spécialisation primaire ou préscolaire. Les différences apparaissent sur le plan du contenu des disciplines, qui est adapté pour chaque étape de développement des enfants, et des disciplines optionnelles.

Le troisième module est le même pour les deux spécialisations. Il a pour but la professionnalisation des étudiants dans l'utilisation des techniques informationnelles d'actualité.

Les disciplines obligatoires du premier module du programme de formation, « La planification, l'organisation et l'évaluation de l'activité didactique », visent le curriculum, l'instruction, l'évaluation, la langue roumaine et la littérature pour enfants, et les didactiques de la musique, des sciences et des mathématiques. Le contenu des disciplines est différencié en fonction de l'âge des enfants et des demandes éducationnelles actuelles en matière de contenus didactiques.

Les disciplines optionnelles visent les domaines de la psychologie éducationnelle, de la pédagogie, de la méthodologie de la recherche et de la psychopédagogie spéciale, elles aussi adaptées différemment pour l'enseignement primaire et préscolaire. Les disciplines optionnelles forment des compétences spécifiques pour un déroulement efficace du processus didactique, mais aussi pour l'implication des cadres didactiques dans des activités de recherche au primaire et au préscolaire.

Le deuxième module, appelé « Management et communication », comporte des disciplines obligatoires et deux groupes de disciplines optionnelles parmi lesquelles l'étudiant en choisit trois. Les disciplines obligatoires pour les deux

spécialisations sont la pédagogie de la communication et la gestion de la qualité totale. Tout comme dans le cas du premier module, le contenu des disciplines est adapté à l'enseignement primaire ou préscolaire.

Les disciplines optionnelles mettent l'accent sur le développement des relations avec le milieu éducationnel et sur la formation des habiletés de gestion des ressources humaines, matérielles et financières dans les écoles. Les groupes de disciplines comportent les aires thématiques suivantes : la communication et le climat éducationnel, la gestion des conflits, la conciliation et l'orientation, la législation spécifique, le marketing éducationnel, la gestion de projets, les médias et le multimédia dans l'éducation.

L'offre des disciplines d'étude est semblable dans le cas des deux spécialisations, proposant la même adaptation du contenu à enseigner en fonction de l'étape – primaire ou préscolaire. Les compétences des étudiants à la fin de chaque cours sont évaluées par des examens écrits ou oraux, des colloques, des projets et des essais. Le cours est complété après le parcours des trois modules totalisant un nombre de 280 heures, les étudiants accumulant un nombre correspondant de crédits.

Compétences générales et spécifiques visées par les programmes de formation des formateurs

Les activités éducationnelles visent la formation des compétences générales et spécifiques, un aspect informatif et un autre formatif étant envisagés pour chaque compétence.

Les compétences générales et spécifiques visent les habiletés spécifiques pour les étudiants en fonction de l'enseignement primaire ou préscolaire. En ce qui concerne les compétences générales, elles visent les compétences méthodologiques, communicationnelles, d'évaluation des enfants, psychosociales, techniques et technologiques, et de gestion de la carrière.

Parmi les compétences spécifiques visées par le programme de formation pour les éducatrices, mentionnons la planification et la réalisation du processus instructif-éducatif comme acte de communication, la mise en pratique des stratégies didactiques d'utilisation efficace des moyens/auxiliaires didactiques dans le processus d'enseignement, l'utilisation adéquate des connaissances de didac-

tique générale et de la psychologie des préscolaires, la formation des capacités d'adaptation rapide aux changements sociaux et l'utilisation de schémas d'action visant l'acquisition et le perfectionnement des habitudes pratiques.

La formation des compétences spécifiques pour les instituteurs comporte, entre autres, l'utilisation adéquate des concepts et des théories des sciences de l'éducation, la mise en pratique des concepts et des théories modernes visant la formation des capacités de connaissance, la projection des contenus instructifs-éducatifs, la projection de l'évaluation, l'élaboration des instruments d'évaluation en fonction du but et des particularités individuelles et de groupe, l'implication dans la mise en œuvre dans des écoles de projets internationaux, l'utilisation des techniques d'autocontrôle psychocomportemental, et l'ouverture aux changements qui apparaissent dans le cadre des compétitions, examens ou concours.

La formation et la reconsidération des compétences spécifiques répondent aux nécessités de l'enseignement primaire et préscolaire et aux défis de la réforme et de la modernisation de l'enseignement roumain, conformément aux demandes actuelles au niveau mondial.

L'activité scientifique de soutien de la formation continue

La formation continue des éducatrices et des instituteurs est soutenue par la tenue mensuelle de cercles pédagogiques et de commissions méthodologiques qui sont organisés par les inspecteurs du département où les cadres didactiques exercent leur activité. On doit aussi mentionner les symposiums nationaux et internationaux annuels, organisés par des inspecteurs, par des écoles ou par des universités.

Les commissions méthodologiques et les cercles pédagogiques sont des rencontres périodiques des éducatrices et des instituteurs, dans une région donnée, qui sont supervisées par un professeur méthodiste qui a obtenu le premier grade. Dans ce cadre, les instituteurs ou les éducatrices désignés par l'inspecteur présentent des leçons démonstratives. La leçon est ensuite analysée, ses points faibles et forts identifiés, et des suggestions sont formulées pour améliorer les aspects négatifs. Ces rencontres permettent en outre d'obtenir les dernières informations concernant la méthodologie des spécialités, les stratégies de formation et les politiques éducationnelles promues par le Ministère.

Concernant les symposiums qui ont comme spécificité l'enseignement primaire et préscolaire, le Département des Collèges d'Instituteurs a institué une tradition en organisant annuellement un symposium international au centre régional de Lugoj. Un thème d'intérêt général concernant l'enseignement primaire et préscolaire y est abordé chaque année, de sorte que les instituteurs et les éducatrices peuvent exprimer leurs intérêts pour l'étude individuelle, en abordant la thématique en question de divers points de vue, créant ainsi une image globale de la réalité éducationnelle visée.

Références

- Bontaș, I. (2001). *Pédagogie – Traité*. București : All Educational.
- Jinga, I. et Istrate, E. (2001). *Manuel de pédagogie*. București : All Educational.
- Marcus, S. et al. (1999). *La compétence didactique - perspective psychologique*. București : All Educational.
- Niculescu, R. M. (2000). *La formation des formateurs*. București : All Educational.
- Pșun, E. et Iucu, R. (coord.) (2002). *L'éducation préscolaire en Roumanie*. Iași : Polirom.
<http://www.edu.ro/bcpss.htm>
<http://www.edu.ro/>

Francophone, francophile et interculturel

Barbara GŁOWACKA
Chaire de Néophilologie, Uniwersytet w Białymstoku
(Université de Białystok), Pologne
barbara@piasta.pl

Résumé

Depuis quelques années, on entreprend concurremment en faveur de la langue française plusieurs actions culturelles et éducatives en les plaçant dans un contexte francophone reflétant mieux ses potentialités et dépassant largement le contexte hexagonal. Grâce à cela, la Francophonie commence à s'inscrire dans la mémoire collective des habitants de la planète comme une communauté linguistique et culturelle riche en possibilités, jeune, ouverte et dynamique. Telle est du moins l'image que ses principaux acteurs tiennent à en transmettre. Il est évident que l'on cherche également au sein des institutions de formation initiale à apporter sa pierre à l'édifice et à faire des futurs enseignants de français des agents efficaces des valeurs liées à la Francophonie. En même temps, on attache toujours beaucoup d'importance à l'appropriation par les enseignants de langues vivantes de la compétence interculturelle. Quoique la formation à l'interculturel et celle que l'on souhaite développer pour la Francophonie semblent aller dans le même sens, les mener de front constitue un défi particulier pour les filières en langue française confrontées aux difficultés spécifiques des pays non francophones.

Francophone, francophile et interculturel

Barbara GŁOWACKA

Depuis quelques années, on entreprend concurremment à l'échelle locale, nationale et internationale des actions culturelles et éducatives en faveur de la langue française en les plaçant dans une perspective francophone reflétant mieux ses potentialités. Il s'agit, comme nous le savons, d'un défi à relever pour aider au développement des diverses cultures et à la consolidation des liens transversaux qui se nouent entre elles. Comme elles ont le français en partage, leur mise en valeur contribuera, à long terme, à renforcer cette langue dans sa nouvelle fonction d'outil de communication interculturelle. Ainsi, la Francophonie commence-t-elle à s'inscrire dans la mémoire collective comme une communauté linguistique et culturelle riche en possibilités, jeune, forte et dynamique. Telle est du moins l'image que ses principaux acteurs tiennent à en transmettre. Il est donc évident que les centres de formation initiale à l'enseignement du F.L.E., situés dans différents pays qui aspirent d'une façon ou d'une autre à la Francophonie, cherchent à apporter leur pierre à l'édifice.

Quoique la formation à l'interculturel et celle que l'on souhaite développer pour la Francophonie semblent aller dans le même sens, les mener de front constitue un défi particulier pour les filières F.L.E. en Pologne confrontées aux difficultés spécifiques des pays non francophones. Les principales contraintes résultent de la situation très précaire de la langue française, qui se place loin derrière les trois autres langues enseignées traditionnellement à l'école polonaise : l'anglais, l'allemand et le russe. Le pourcentage d'élèves en classes de français (le plus souvent L2 ou L3 non obligatoire) a beau se maintenir au même niveau depuis quelques années, à la suite de la réforme éducative, ils sont de moins en moins nombreux à choisir le français en entrant au lycée, à présenter l'examen de cette langue au baccalauréat et ensuite à vouloir poursuivre leurs études en français à l'université. Nous n'allons pas étudier les causes de la stagnation dans cet article – c'est une longue histoire; nous pensons tout de même que l'on ne peut s'y attaquer que par l'action. La première chose à faire consisterait à repenser nos stratégies de travail pour jouer nos rôles de propagateurs du français.

Sans aucun doute, l'optique francophone nous offre une excellente occasion de diminuer l'impact des stéréotypes en montrant d'autres facettes de la langue française que celle qui persiste depuis si longtemps, unidimensionnelle et trop élitiste. Nous pourrions donner des exemples d'initiatives locales remarquables dans ce domaine, entreprises surtout à l'occasion des journées de la Francophonie. Les jeunes ont alors la possibilité de voir que le français existe sous d'autres cieux que celui de la douce France et que le ciel de la Francophonie est immense et généreux. D'un autre côté, le caractère dépaysant, voire artificiel de la fête du 20 mars sous notre latitude géographique, n'échappe ni aux élèves ni aux enseignants. C'est en la préparant que nous nous rendons le mieux compte du défi que représente pour la formation initiale des enseignants de F.L.E. l'acquisition de la compétence interculturelle par les futurs enseignants. Avons-nous raison ou tort de miser sur l'attrait de l'altérité au sein de la Francophonie et sur le besoin d'aller plus loin qui peut naître à l'occasion de ces rencontres culturelles annuelles ?

Ce choix stratégique garantit-il l'acquisition de la compétence interculturelle au sens que désirent lui donner les didacticiens européens (CECR, 2001, p. 83-86) ? Que faisons-nous et faisons-nous assez au cours de la formation initiale pour l'ouvrir à d'autres langues et cultures ? Comment faire pour ne pas être pris au piège de l'ethnocentrisme quand l'interculturel se réduit aux pays d'expression française ? Comment passer de l'interculturel, où « inter » réfère à la relation entre deux langues et deux cultures, à la compétence « interculturelle », où le même préfixe signifie « au milieu » des langues et des cultures (Porcher, 2004, p. 60) ? Ne faudrait-il pas concevoir plutôt cette formation en ayant pour finalité l'acquisition de la « compétence transculturelle » (Wilczyn'ska, 2001, p. 130), un concept dynamique qui précise peut-être mieux que les autres les enjeux de l'acquisition par l'individu des « capacités d'aller au-delà de relations superficielles stéréotypées » (CECR, 2001, p. 84) ?

Dans ce cas précis de la formation pour la Francophonie, la question est de savoir si ce qui est rapprochement pour les uns ne signifie pas éloignement pour les autres. Là où le français perd du terrain au profit de l'anglais et d'autres langues, combien d'élèves aura-t-il la chance d'attirer dans les classes si on le place dans les contextes africain, asiatique ou québécois ? Ne coupe-t-on pas ainsi la branche sur laquelle on est assis en décontextualisant encore davantage et la langue et ses usages ? Nous ne nous opposons pas à l'idée de la Francopho-

nie, bien au contraire; elle représente pour nous des valeurs inestimables que nous tenons à propager. Néanmoins, il est urgent d'entamer un débat sur les stratégies de formation permettant de réaliser les deux objectifs clés situés de notre point de vue à deux pôles différents : l'appropriation de l'interculturel comme une des réalités de la Francophonie (domaine des savoirs) et la prise de conscience interculturelle conçue comme une découverte de sa propre identité socioculturelle à travers les langues et les cultures, dans laquelle la langue et la culture maternelles constituent la référence principale (domaine des savoir-être, savoir-faire, savoir-apprendre).

D'aucuns n'y verront point de défi pour les formateurs en F.L.E. (le français n'est-il pas la deuxième ou troisième langue étrangère à l'école polonaise ?) et diront, après les auteurs du cadre européen commun de référence pour les langues, que la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas totalement indépendante de la précédente et que l'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir ou de communiquer. Avec chaque nouvelle langue, il enrichit sa compétence plurilingue et apprend l'interculturalité (CECR, 2001, p. 40).

Au fait, ce qui s'est banalisé au niveau du discours didacticopolitique européen ne l'est pas encore au niveau de la pratique. La difficulté consiste non seulement à savoir définir et asseoir les nouveaux concepts dans la réalité, mais aussi à les gérer au quotidien. Il est bien de se rendre compte du fait que la réalisation de tout projet de formation peut être freinée par des contraintes externes à l'établissement (contraintes de programme, structurelles ou systémiques liées à la politique linguistique ayant pour corollaire l'influence sur l'expérience interculturelle et le niveau linguistique des étudiants à l'entrée des études) et des contraintes internes (par exemple : *habitus* et convictions professionnels, absence de concertation au sein de l'équipe de formateurs quant aux priorités de formation).

Or, le programme-cadre d'études en langues vivantes, le même pour tout le pays, ne peut être considéré comme une contrainte majeure dans la mise en place de la formation interculturelle. Traditionnellement, les disciplines de référence en constituent la base, les contenus enseignés et les formes de travail étant définis en fonction des objectifs de formation généraux. Cette normalisation au niveau des programmes garantit la transparence et constitue la base

pour la reconnaissance de qualifications requises. Le texte en question présente également le profil d'un diplômé type. *Grosso modo*, selon les textes officiels, les étudiants ayant obtenu le diplôme de fin d'études de français de 1^{er} cycle sont reconnus comme des spécialistes de la langue pratique, ayant de bonnes connaissances générales en disciplines universitaires et faisant preuve d'un savoir spécialisé en littérature, culture et histoire des pays appartenant à la communauté linguistique cible. Ils disposent d'une sérieuse préparation didactique et méthodologique à l'exercice du métier d'enseignant. Il convient d'ajouter qu'outre le métier d'enseignant de langue, les études de ce type, toujours d'après le même programme-cadre, sont censées initier les étudiants aux métiers suivants : traducteur/interprète, animateur culturel ou propagateur de la culture cible. Il s'ensuit que nos projets de formation devraient comprendre des modules optionnels permettant de préparer les étudiants à un des rôles professionnels susmentionnés.

Quant aux littératures et cultures francophones, elles ont trouvé leur place dans nos formations en français langue étrangère au début des années 90. Une recommandation du programme-cadre (publié pour les collèges de formation des maîtres) prouve bien cette tendance : « Dans l'ensemble des matières, le champ d'études s'étendra à l'ensemble du domaine francophone et ne se limitera pas à la France » (programme-cadre, 1990, p. 2). Voyons sous quel éclairage il abordait les disciplines relatives à l'enseignement de la civilisation :

Culture - Éléments de la culture des pays appartenant à la communauté linguistique cible, déterminants pour leur spécificité culturelle. Analyse des spécificités de la culture donnée et des liens avec d'autres cultures.

Histoire - Éléments de l'histoire des pays appartenant à la communauté linguistique cible, déterminants pour leur spécificité. Étude des événements marquants, des personnages historiques, des problèmes représentatifs des conflits et des bonnes relations avec les pays voisins.

Littérature - Éléments d'histoire littéraire française et francophone.

Nous pouvons donc sans aucun doute affirmer qu'en 2005, nous nous trouvons à une étape avancée dans la réalisation des objectifs de contenu visant l'approfondissement des savoirs concernant le monde francophone. Il nous est cependant difficile de dire si nous avons réussi et dans quelle mesure, malgré

les efforts investis dans le succès des manifestations culturelles organisées extra muros pour faire de nos diplômés des agents interculturels sachant « abandonner les attitudes ethnocentriques envers les autres cultures » (Tinsley, 2003, p. 60).

Former à l'enseignement du français en faisant découvrir à la fois la culture française et les cultures francophones est tout à fait possible. Ce qui est moins évident, c'est de faire en sorte que des liens explicites se créent entre ces savoirs et la compétence interculturelle en cours de construction. Cela exige une cohérence au niveau des procédures, des objectifs et des contenus des différents composants de la formation antérieure en langue maternelle et de la formation universitaire en langue française.

« Le point de départ doit donc être l'identité de l'élève : par la découverte de sa culture maternelle, il sera amené à comprendre les mécanismes d'appartenance à toute culture : plus il aura conscience des critères implicites de classement de sa propre culture, plus il sera capable d'objectiver les principes implicites de division du monde de la culture étrangère. » (de Carlo, 1998, p. 44)

Il convient d'ajouter que le profil pédagogique de la formation en F.L.E. détermine dans la plupart des cas les possibilités de recrutement des candidats ayant des compétences linguistiques et langagières élevées. La majeure partie du travail est à faire au cours des études, et il faut avouer que le pari est difficile à tenir. La part d'heures impartie au perfectionnement de la langue cible (1/3) illustre bien les besoins des étudiants et réduit sensiblement les possibilités de modification du programme d'études.

En outre, pour pallier les difficultés de mise en place de la compétence interculturelle/transversale, il faut tenir compte non seulement du « potentiel cognitif », mais surtout du poids du « potentiel affectif » (Tinsley, 2003, p. 60) avec lequel les jeunes Polonais commencent leurs études. La plupart d'entre eux les choisissent par amour pour la France et pour la beauté de la langue française. Ils sont souvent prêts « à abandonner » leur propre identité linguistique et culturelle pour épouser celle qui fait partie de leurs rêves.

- Comment leur faire acquérir la capacité de se mettre à distance du français et de préserver leur passion pour cette langue et ses cultures ?
- Comment faire pour les aider à redécouvrir leur identité linguistique et culturelle, à s'ouvrir à d'autres langues et cultures situées en dehors du monde francophone ?
- Quel impact à long terme aura sur les représentations du français le fait de découvrir en lui la voix de la Francophonie ?

Pour diminuer le risque de repli ethnocentrique sur l'identité d'adoption, nous devrions démontrer à nos étudiants par le biais de formes de travail autonomisantes et impliquant à court ou moyen terme (entrevues, micro-trottoir, enquêtes, émissions radio, caméra cachée, gazette murale, expositions photos) qu'ils peuvent devenir auteurs dans la construction de leur compétence transculturelle. Il s'agirait tout d'abord de créer un environnement interculturel basé sur, et en même temps dépassant, le cadre francophone et de faire en sorte que les étudiants apprennent à se servir de la langue française comme l'un des outils de communication interculturelle durant leurs études. Leur demander de veiller à la diversité des thèmes, d'aller du simple au complexe en commençant par de petits projets, par exemple un sondage micro-trottoir sur la façon dont les Polonais présentent leur ville, région, pays à des étrangers, et en finissant par exemple par une recherche documentaire à partir des textes d'auteurs anglais, français, polonais sur la présence polonaise au Canada. Un certain réalisme serait quand même de rigueur. Un projet de cette envergure est un travail d'équipe de formateurs et se programme dans l'espace et dans le temps. Il ne suffit pas d'assurer un bon équilibre entre les savoirs et les capacités, il faut aussi prendre soin de négocier au sein de l'équipe les capacités à faire acquérir dans les cours respectifs suivant les années et de procéder à leur évaluation commune après chaque année de réalisation du projet.

Notre expérience prouve que s'il nous arrive de choisir des solutions de facilité, nous le faisons faute de temps ou de spécialistes, mais aussi parce que nous n'avons pas encore pris l'habitude d'opérationnaliser les objectifs relatifs à l'acquisition de la compétence interculturelle. Les questions proposées ci-dessous ne sont données qu'à titre d'exemple.

- Que voulons-nous que les étudiants sachent et sachent faire en tant que médiateurs interculturels ?
- Combien de temps faut-il pour développer les attitudes et aptitudes visées ?
- Dans le cadre de quels cours (quelles disciplines) pourront-elles être intégrées ?
- Quels sont les supports/techniques/formes de travail qui contribueront le mieux à réaliser les objectifs spécifiques visés ?
- Comment allons-nous voir que ces attitudes et ces aptitudes sont acquises ?
- Quelle langue allons-nous utiliser pendant les activités centrées sur l'acquisition de la compétence interculturelle ?
- À qui allons-nous faire appel pour assurer une formation complète et compétente ?

Il est dans un certain sens rassurant de constater que d'autres pays européens se heurtent aux mêmes problèmes de mise en œuvre de la compétence interculturelle. En effet, les recherches récentes menées à l'échelle européenne démontrent bien « l'absence de toute présentation systématique du sujet de CCI » dans les programmes de formation initiale à l'enseignement des langues. Les éléments ressentis comme « interculturels » sont enseignés, selon les enquêtés, de façon implicite dans différents contenus (histoire, littérature, lexique, méthodologie) sans qu'un module visant explicitement l'acquisition de la compétence ou de la communication interculturelle (désormais CCI) soit expressément créé. Derrière, il y a bien sûr l'inertie chronique typique des systèmes et institutions éducatifs à tous les niveaux. Il suffit de lire quelques didacticiens polonais pour retrouver le sentiment, voire la conviction, qu'une sorte de paralysie touche la formation initiale des enseignants de langues en Pologne. Malgré le boum du communicatif et l'engouement pour l'interculturel, elle « se limite à une spécialisation linguistique et didactique très restreinte » (Zawadzka, 2004, 54, 61), en allant ainsi plus que jamais à l'encontre de l'attente sociale. Nous y voyons un argument important pour encourager les initiatives locales dans ce domaine.

D'autant plus que tout porte à croire que la demande pour les « super » spécialistes en langues aux compétences plurielles s'affirmera dans les années à venir. À la compétence linguistique et à l'efficacité pédagogique – qualités traditionnellement requises de l'enseignant de langue – s'ajoutent désormais celles qui

caractérisent l'éducateur en langues et le médiateur interculturel : expertise, ouverture, volonté d'apprendre, empathie, souplesse, tolérance (Heyworth F. *et al.*, 2003, p. 83).

Nous savons très bien que les langues attirent et sont apprises quand elles permettent à leurs utilisateurs de fonctionner conformément à leurs besoins dans des contextes économiques et socioculturels concrets. Nous, les professeurs de français, avons choisi le français comme langue d'étude, de recherche, de réflexion, de travail, d'échange et de communication, persuadés que cette langue a toutes les qualités que l'on attribue communément à la langue anglaise, sauf sa popularité et la conviction de ses utilisateurs que la connaître mène tout droit au succès. Si nos étudiants-futurs professeurs de français et médiateurs interculturels agissant en connaissance de cause réussissent à prouver à leurs élèves que la connaissance du français (son statut de L2 ou de L3 n'ayant aucune importance) est enrichissante pour leur connaissance du monde et les compétences en d'autres langues (L1), et que toutes les langues peuvent chacune à égalité donner accès à des cultures nouvelles, à des savoirs, technologies, bourses d'études et postes de travail au même titre que l'anglais, ils pourront le soir, après leurs cours, s'offrir le plaisir d'écouter pour la énième fois les chansons de Piaf et se régaler du sirop d'érable importé du Québec.

Références

- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.
Division des Langues Vivantes - Conseil de l'Europe /Didier, Strasbourg 2001.
- Collèges de formation des professeurs de langues étrangères - programme par matières,
Ministère de l'Éducation Nationale, Varsovie, 1990, p. 2.
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Coll. Didactique des langues étrangères, CLE International.
- Głowacka, B. (2005). Quelques interrogations sur la place de l'interculturel dans la formation initiale des enseignants de français. *Synergies Pologne*, n° 1, Gerflint.
- Heyworth, F. *et al.* (2003). *Face à l'avenir. Les enseignants en langues à travers l'Europe*. Centre européen pour les langues vivantes/Conseil de l'Europe.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Coll. Langues vivantes, français langue étrangère. Paris : Hachette.

- Tinsley, T. (2003). L'enseignement des langues pour le développement individuel. Dans F. Heyworth et al. *Face à l'avenir. Les enseignants en langues à travers l'Europe*. Centre européen pour les langues vivantes/Conseil de l'Europe.
- Wilczyńska, W. (2001). *Badania interkulturowe w praktyce dydaktycznej*, (eds.) Siek-Piskozub T., *European Year of Languages 2001*, FiPLV/PTN Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań.
- Zawadzka, E. (2004). *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Oficyna Wydawnicza « Impuls », Kraków.

La formation des enseignants en France dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres

Raymond-Philippe GARRY
Professeur des Universités, vice-président du RIFEFF
rpgarry@auvergne.iufm.fr

Résumé

Après avoir rappelé le cadre historique de la formation des enseignants, nous présentons les finalités et stratégies de la formation initiale dont la durée est de cinq ans que l'on se destine au professorat du premier ou du second degré. Les trois premières années se déroulent à l'université et les deux dernières en IUFM (qui seront progressivement intégrés dans les universités). La première année d'IUFM est consacrée à la préparation d'un concours de la fonction publique d'État, la seconde est une formation en alternance. Nous faisons ensuite une description synthétique de l'introduction des TIC, des stages en formation initiale et de l'état de la formation continue ainsi que de la formation ouverte et à distance. Nous poursuivons notre propos par quelques mots sur la formation de formateurs et la recherche en éducation et formation. Nous terminons cette présentation en indiquant les évolutions en cours en France pour la formation des maîtres.

La formation des enseignants en France dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres

Raymond-Philippe GARRY

Introduction : le cadre historique

Les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) ont été créés par la Loi d'Orientation sur l'Éducation du 10 juillet 1989. En les fondant en un seul institut, ils ont remplacé les établissements suivants :

- Les écoles normales d'instituteurs (ENI);
- Les écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA);
- Les centres pédagogiques régionaux (CPR);
- Les centres de formation des professeurs de l'enseignement technique (CFPET).

L'originalité française réside, sans doute dans le fait d'avoir unifié la formation de tous les enseignants au niveau bac + 5 et d'avoir créé un institut capable de faire le lien entre les établissements qui dispensent le savoir académique (les universités) et ceux où s'exerce la profession (les établissements scolaires).

La loi définit clairement les missions des instituts : formation professionnelle initiale, formation continue, recherche en éducation, formation préprofessionnelle.

Il existe 31 IUFM correspondant à un par académie. Chaque établissement est unitaire mais avec des sites multiples (130 pour les 31 instituts), fruit de l'héritage du patrimoine des écoles normales départementales notamment mais aussi des autres établissements (exemple les ENNA).

Les instituts sont organisés selon un découpage par filières d'enseignement (professeurs des écoles, professeurs des collèges et lycées...) d'une part mais aussi par départements disciplinaires (lettres, histoire-géographie, biologie-géologie...).

Une autre originalité réside aussi dans la très grande diversité des formateurs d'IUFM puisque c'est le seul lieu de formation où l'on trouve à la fois des

universitaires, des enseignants du premier et du second degré, voire des inspecteurs, et de très nombreux intervenants extérieurs.

En résumé, les IUFM, créés en 1990 et 1991, devaient et doivent encore relever les défis quantitatifs de fournir les enseignants dont la France a besoin et qualitatifs en donnant une formation universitaire à tous les corps d'enseignants dont les parcours de formation doivent se rapprocher et les durées être identiques. Ils doivent former professionnellement et contribuer à la formation continue ainsi qu'à la recherche.

Remarque importante :

*Nous décrivons ci-dessous le mode général de fonctionnement de la formation tel qu'il a eu lieu jusqu'en 2006. Dans le dernier chapitre intitulé « **Évolutions et conclusion nécessairement provisoire** », nous dégagons quelques points suite à la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 qui intègre, pendant la période 2006-2008, les IUFM dans les universités. Ce processus est donc en cours.*

Finalités et stratégies de la formation initiale

Rappels sur le parcours pour devenir enseignant en France :

La durée des études en France pour un futur professeur est de 5 ans qui se déroulent de la façon suivante : au cours des trois premières années à l'université, on prépare une licence dans le cadre du LMD (parcours Licence, Master, Doctorat) puis, si l'on choisit de devenir enseignant, on entre à l'IUFM; les modalités d'entrée pouvant être différentes selon le choix du futur professorat.

Pour le premier degré l'admission se fait sur dossier, voire tests d'entrée, selon les instituts. Pour le second degré (professeurs des collèges et des lycées), l'admission est liée aux capacités d'accueil dans les différentes disciplines, elle peut donc se limiter soit à l'obtention de la licence (ou de l'équivalent reconnu par l'État) soit, si la capacité d'accueil est dépassée, à une sélection sur dossier.

À l'IUFM, la durée de la formation est de 2 ans. Elle présente l'originalité suivante qui n'est pas sans poser problème :

- La première année est consacrée à la préparation d'un concours de recrutement de la fonction publique d'État (pour les établissements publics) ou

l'équivalent par liste d'aptitude pour les établissements privés sous contrat avec l'État (Enseignement privé). Les candidats à ces concours ont le statut d'étudiants comme lors de leurs trois premières années de formation disciplinaire à l'université.

- La seconde année, après réussite au concours, les étudiants deviennent professeurs stagiaires (rémunérés par l'État) et poursuivent une formation professionnelle en alternance entre l'institut et un établissement scolaire.

La première année en IUFM

Les étudiants préparent l'un des concours suivants :

- Concours externe de recrutement de professeurs des écoles (CERPE);
- Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES);
- Certificat d'aptitude au professorat de l'éducation physique et sportive (CAPEPS);
- Certificat d'aptitude au professorat des lycées professionnels (CAPLP);
- Concours de recrutement des conseillers principaux d'éducation (CRCPE).

Les taux de réussite sont de l'ordre de 15 à 20 %.

Il convient de noter que la nature des concours est différente : le CERPE a des épreuves théoriques et pratiques de type plus professionnel avec une approche qui tente de maintenir la polyvalence souhaitée du professeur des écoles. Les CAPES restent avec des épreuves très universitaires et théoriques sans liens forts avec les programmes des collèges et des lycées français. Il en est de même à un moindre degré pour les CAPET. Les CAPLP prennent plus en compte la réalité professionnelle du milieu industriel ou de celui des services.

La seconde année en IUFM : validation et certification

Lors de la deuxième année à l'institut, les professeurs stagiaires poursuivent leur formation selon trois modalités :

- Des modules d'enseignement (compléments de formation théoriques, pédagogiques et didactiques);
- Des stages, en responsabilité, en pratique accompagnée et de sensibilisation;
- La préparation d'un mémoire professionnel portant sur des thèmes liés à la pratique.

La validation de la formation du professeur stagiaire est effectuée par les formateurs de l'IUFM et porte sur les trois items mentionnés ci-dessus (pour les stages, seul celui en responsabilité est pris en compte).

La certification qui confirme ou infirme le fonctionnaire stagiaire dans son poste est effectuée par un jury, indépendant de l'institut formateur, placé sous l'autorité, selon la nature du concours, du recteur d'académie (premier degré) ou d'un inspecteur général (second degré).

Les plans de formation des professeurs des écoles stagiaires s'inscrivent dans le cadre d'un « référentiel de compétences professionnelles du professeur des écoles stagiaire en fin de formation initiale », qui comprend :

- Les compétences relatives à la polyvalence du métier de professeur des écoles dans l'enseignement des différentes disciplines;
- Les compétences professionnelles relatives aux situations d'apprentissage;
- Les compétences liées à la conduite de la classe et à la prise en compte de la diversité des élèves;
- Les compétences dans le domaine de la responsabilité éducative et de l'éthique professionnelle du professeur des écoles.

Les plans de formation des professeurs des lycées et des collèges stagiaires qui s'appuient sur une circulaire, s'inscrivent dans un contexte dont les items peuvent être déclinés ainsi :

- Devenir un spécialiste, dans sa discipline, des apprentissages scolaires;
- Accéder au statut de fonctionnaire du service public d'éducation;
- Prendre en charge la dimension éducative du métier;
- Apprendre à connaître et à comprendre la diversité des contextes et des réalités scolaires.

État de la formation continue

Selon le droit du travail, toute personne peut bénéficier d'une formation tout au long de la vie. Cependant, la formation continue des enseignants est un fait relativement récent (pour le premier degré dans les années 1960 et pour le second degré à partir de 1984). La formation continue des enseignants n'est pas obligatoire et n'est pas liée à la carrière ou à la promotion.

En France, elle est conçue à trois niveaux : national (orientations ministérielles, universités d'été...), académique (second degré) et départemental (premier degré).

Annoncée comme une contribution pour les IUFM lors de leur création en 1991, cette mission a été plus explicitement rattachée aux IUFM par le Ministre Claude Allègre en 1998. Il convient de noter l'importance tant théorique que pratique d'une telle décision permettant de mieux lier formation initiale et formation continue et l'effet retour de praticiens expérimentés sur les formateurs, voire les stagiaires.

Si cette décision apparaissait comme riche de futures innovations par de meilleures relations de type théories-pratiques mieux liées, on doit reconnaître que les avancées dans ce domaine ont été très inégales d'une académie à l'autre et donc d'un IUFM à un autre. Pour qu'un tel dispositif puisse être parfaitement innovant, il convient que la convention passée entre le recteur d'académie (employeur des personnels, maître d'ouvrage) et le directeur de l'IUFM (institut formateur, maître d'œuvre) soit équilibrée entre ce que souhaite l'employeur aux différents niveaux et ce que propose l'institut d'enseignement et de recherche. Des progrès restent à faire même si, dans certaines académies, cette procédure fonctionne avec satisfaction pour toutes les parties, l'IUFM faisant des propositions en s'appuyant non seulement sur ses propres ressources mais aussi sur celles des universités et bien sûr, sur celles du terrain.

Statut des enseignants

C'est un statut de fonctionnaires de l'État recrutés, comme il a été mentionné, par concours de la fonction publique. Rappelons que s'il s'agit de fonctionnaires d'État, le recrutement est différent selon que ce soient des professeurs des écoles (recrutement au niveau de l'académie) ou des autres corps d'enseignants (recrutement au niveau national), ce qui dans le second cas a pour conséquence une rotation relativement importante, un certain nombre d'enseignants commençant leur carrière dans le Nord de la France et souhaitant la terminer dans le Sud...

Par ailleurs mentionnons la présence, en nombre non négligeable, d'enseignants contractuels ou vacataires, variable d'ajustement sans doute inévitable, mais pour lesquels on pourrait souhaiter une véritable politique de formation et d'intégration.

TIC et formation des enseignants

Depuis une dizaine d'années environ, le ministère a considéré comme prioritaire le développement de l'usage des TIC. Les IUFM ont introduit les technologies de l'information et de la communication dans les cursus de formation des enseignants.

En 1998, le gouvernement a fixé les grands objectifs suivants pour l'éducation nationale :

- Préparer les futurs citoyens à la société de demain : la société de l'information et de la communication;
- Mettre les richesses du multimédia au service de l'évolution de la pédagogie.

Les IUFM se devaient d'être au cœur de ces évolutions. Tous les futurs enseignants doivent maîtriser les nouveaux outils et savoir les intégrer dans leur pratique pédagogique.

Les compétences requises ont fait l'objet d'un texte de recommandations aux IUFM.

Dès 1998, un plan d'urgence TIC a été mis en place pour les IUFM, avec un projet de développement de 2 ans, doté de moyens conséquents, ce qui a permis l'équipement et la mise en réseaux des instituts et une accélération de la politique d'intégration des TIC dans la formation initiale et continue.

L'évaluation des compétences des futurs enseignants a permis de constater un niveau en constante progression.

Parallèlement à la mise en place d'un brevet informatique et internet pour les élèves (B2i) au niveau du secondaire, le ministère a créé avec les instances des universités d'une part et des IUFM d'autre part, respectivement les certificats informatique et internet (C2i) niveau 1 (généraliste) et niveau 2 (enseignants, entre autres spécialités). Compte tenu du grand nombre d'étudiants accueillis

à l'université, cette dernière a eu plus de difficultés pour répondre à la commande du ministère que les instituts. Ceci a eu pour conséquence de compliquer la stratégie des IUFM qui ont dû vérifier que le niveau 1 était acquis (ou de mettre en place des formations équivalentes) tout en assurant la préparation du niveau 2 enseignant. Cette validation est faite par les Instituts.

Dans ce domaine, les IUFM, en partenariat avec les rectorats, ont été chargés de la mission d'opérateurs pour la formation continue des enseignants dont la demande est en constante augmentation (formation à distance, autoformation, co-formation, visioconférence, tutorat électronique...).

Stages et formation initiale des enseignants (modalités jusqu'en 2006)

Remarque préliminaire : La formation d'un enseignant ne doit pas débiter au moment de la préparation du concours de recrutement et de l'entrée à l'IUFM. Si l'on peut considérer comme une avancée importante la formation de tous les maîtres au niveau bac +5 en France, c'est l'ensemble du cursus universitaire qui doit contribuer, comme pour d'autres professions, à donner au futur enseignant les compétences nécessaires. Ce parcours n'est pas aux yeux de la plupart des directeurs d'IUFM (en 2006) satisfaisant puisqu'il s'agit d'un parcours successif (trois années à l'université sans véritable approche du métier puis deux années à l'institut dont une consacrée à un concours surtout académique).

Néanmoins, il existe, lors du passage à l'université, une proposition de module de « préprofessionnalisation » comprenant un premier stage de sensibilisation dans un établissement scolaire (stage de courte durée).

Concernant les stages, la première année d'IUFM comporte des stages d'observation dans différents niveaux de classe.

En deuxième année de formation, qui fait l'objet d'un cadrage national pour tous les lauréats des concours y compris les agrégés (dont la préparation au concours se fait à l'université mais l'année de stages à l'IUFM), les professeurs sont en stage en responsabilité selon des modalités différentes selon qu'ils appartiennent au corps du premier ou du second degré :

- Pour le premier degré, les stagiaires effectuent trois stages de trois semaines chacun en responsabilité, répartis sur l'année et si possible entre les différents cycles du primaire.

Ils effectuent également un stage de pratique accompagnée en école et un stage d'observation en collège.

- Pour le second degré, les stagiaires sont considérés comme « moyens d'enseignement » avec un service allégé par rapport à celui des titulaires des deux tiers (6 heures hebdomadaires sur l'ensemble de l'année scolaire). Ils effectuent aussi un stage de pratique accompagnée dans un niveau d'enseignement différent de celui du stage en responsabilité. Un stage d'observation en école complète leur perception du système éducatif.
- Des dispositifs adaptés sont fixés pour les lauréats de l'éducation physique et sportive, pour les documentalistes et les conseillers principaux d'éducation.

Le suivi et l'exploitation des stages font l'objet d'un aller et retour entre théorie et pratique avec des relations fortes entre formateurs de terrain et de l'IUFM.

Les stages, comme nous l'avons déjà mentionné, sont un des trois éléments pris en compte dans la validation et la titularisation.

Pour les professeurs stagiaires d'enseignement général de lycées technologiques comme pour les professeurs d'enseignement technologique et professionnel, il existe un stage en entreprise qui doit faire l'objet d'un projet et qui est pris en compte dans la validation.

Formation des formateurs

La formation de formateurs a fait l'objet de nombreux développements à des rythmes différents selon les instituts. Chaque année les instituts proposent un programme de formation de formateurs auquel les formateurs de l'établissement ou ceux qui y sont associés peuvent s'inscrire. Il n'est pas possible de faire ici un descriptif des actions envisagées, néanmoins nous pouvons dégager de façon non exhaustive quelques grandes lignes, par exemple :

- Adaptation à l'emploi de formateur, au métier de formateur (rappelons qu'un bon enseignant n'est pas forcément un bon formateur et nous avons tous connu des déboires dans ce domaine...);

- Besoins éducatifs particuliers, adaptation et intégration scolaire;
- Maîtrise de la langue et prévention de l'illettrisme;
- Prévention des risques professionnels;
- Technologies de l'information et de la communication;
- Tout type de formations disciplinaires (histoire-géographie, lettres, génie mécanique, etc.);
- Actions culturelles;
- Mutualisation de pratiques autour de préoccupations émergentes;
- etc.

Ces actions, fort nombreuses, peuvent être proposées soit au sein d'ateliers, de groupes de travail, de journées d'études, de participation à des séminaires ou des colloques traitant d'innovations, voire de recherches. Elles peuvent s'appuyer sur des propositions ministérielles (universités d'été par exemple), des actions de divers établissements, mais résultent aussi souvent de regroupements au sein de pôles géographiques d'instituts (exemple pôle Sud-Est : 8 IUFM) mettant en place des actions mutualisées.

Formations ouvertes et à distance pour la professionnalisation de l'enseignement.

Un certain nombre d'instituts se sont investis, à des degrés divers, dans ces axes de développement; il est possible de synthétiser ces actions dans les différents domaines suivants :

Le tutorat : La Conférence des directeurs d'IUFM, en partenariat avec le CNED (Centre National d'Enseignement à Distance, établissement sous tutelle de l'État), a constitué un campus numérique de tutorat électronique appelé « TUTELEC » en 2001. Ce tutorat s'adresse à des professeurs des écoles recrutés sur listes complémentaires dans certaines académies déficitaires en enseignants du premier degré. Il s'agit donc de nouveaux enseignants n'ayant pas suivi le processus normal de formation. Dans cet exemple, où il s'agit de « tutorer » des enseignants mis directement sur le terrain, une coopération forte au départ a été nécessaire avec la direction de l'enseignement scolaire (DESCO) et, pour des raisons évidentes, avec la direction de la technologie (DT) du ministère. Ce tutorat implique bien évidemment un travail en

commun d'acteurs de terrain et de formateurs d'IUFM. Des actions de formation des tuteurs ont été proposées dans une dizaine d'académies en France.

Il s'agit d'apporter une aide individualisée par des couples de tuteurs distants (un formateur d'IUFM et un formateur de terrain) qui répondent dans un délai bref à des questions posées sous forme de courriels ou de forum électronique. Ils viennent donc en complément de l'aide de proximité apportée par les équipes de terrain. Ce tutorat très ciblé sur une catégorie d'enseignants du premier degré est, dans certains instituts, en cours d'extension vers des publics de professeurs-stagiaires du premier et du second degré lors de leurs stages en responsabilité; ce tutorat pourra être aussi proposé à des contractuels de l'enseignement secondaire ou à de jeunes titulaires en complément de dispositifs existants. Le rôle des IUFM apparaît ici stratégique dans le contexte d'une véritable alternance entre l'établissement scolaire et l'institut.

Le travail collaboratif : Si le tutorat mentionné précédemment peut se limiter à des échanges individuels de courriels entre un auditeur et un ou deux tuteurs, la constitution de classes virtuelles d'une vingtaine de stagiaires animées par un couple de tuteurs permet d'évoluer vers des échanges plus construits et un vrai travail collaboratif.

Cette démarche est à mettre en parallèle avec le travail collaboratif distant entre formateurs d'un même institut sur des lieux différents ou entre différents instituts du territoire français (outre-mer compris).

Différentes plateformes ont été mises en place avec le soutien de la direction de la technologie et de nombreux échanges ont lieu sur des domaines très variés.

La formation à distance : Celle-ci nécessite le recrutement de personnels ayant ou désirant acquérir une formation dans cette voie prometteuse et doit permettre le passage progressif de la mise à disposition de ressources en ligne à la formation à distance proprement dite. La mise en place de véritables plateformes de formation ouverte et à distance n'en est qu'à ses débuts et nécessitera sans doute un travail d'appropriation par les formateurs.

Il est possible de citer ici des actions de préparation à des concours partiellement en ligne, d'offres d'aide à l'acquisition de compétences en TIC, de réalisations de parties de formations spécialisées à distance, etc.

Recherche en éducation et formation

Dans des instituts universitaires de quelque nature que ce soit, il apparaît indispensable d'appuyer son enseignement sur une recherche en phase avec l'objet même de la formation. Ce qui peut paraître évident, pour tout enseignement supérieur, ne l'a pas été à la création des IUFM, au motif que seul tel ou tel type de laboratoire de l'université était à même d'initier un travail de recherche authentique... Au demeurant en France, ce type de recherche n'avait pas fait l'objet, de la part même des instances ministérielles, de sollicitations fortes, le vieux schéma des vertus du compagnonnage pour former les enseignants restant très ancrées chez certains universitaires n'ayant de l'enseignement scolaire, de ces évolutions et de ces nouvelles contraintes que des souvenirs de jeunesse...

Il apparaissait donc légitime que les IUFM permettent et même facilitent le développement, en leur sein, d'opérations de recherche ou d'innovation, ces deux démarches étant complémentaires. C'est en 1995 que cette démarche a pu prendre réellement son essor avec les premières demandes de reconnaissance d'équipes de recherche auprès du ministère.

Actuellement, une vingtaine d'équipes de recherche seules ou, la plupart du temps, associées à des équipes des universités sont reconnues par le ministère. Ces équipes sont soumises à évaluation par les instances de la recherche (rappelons que dans les personnels enseignants permanents des IUFM, il y a 950 universitaires pour 4 000 formateurs).

C'est une recherche qui aborde très souvent des sujets socialement prioritaires : l'éducation et la formation initiale des jeunes, la formation continue. Elle s'intéresse particulièrement aux apprenants, qu'ils soient des enfants, des adolescents, des adultes. Elle prend particulièrement en compte les processus d'action des enseignants. Enfin, c'est une recherche dont il convient de renforcer la dimension appliquée par une véritable valorisation. Ce processus est en cours et les instituts en partenariat avec les universités, voire le CNRS et l'INRP (Institut National de la Recherche Pédagogique), y ont trouvé leur place après dix années d'efforts.

Évolutions et conclusion nécessairement provisoire

Les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, en charge en France de la formation des enseignants de notre pays, ont été, sont, et sans doute resteront des lieux en évolution constante. Le modèle français est ambitieux en ce qu'il considère qu'une même durée de formation est nécessaire pour tous ses maîtres.

Les missions des instituts sont étendues tant en formation initiale, continue, et recherche. Une réflexion forte reste à conduire pour aller vers une formation simultanée et non consécutive, formation concrétisée par une « diplomation » dans le cadre du cursus Licence-Master. Dans ce sens, une évolution est en cours en France puisqu'une loi du 23 avril 2005 prévoit l'intégration des IUFM dans les universités dans les trois ans, soit au plus tard en 2008. Un décret du 11 juillet 2006 et un arrêté du 19 décembre 2006, précisent les attentes du ministère de tutelle se traduisant par un « *cahier des charges de la formation des maîtres en instituts universitaires de formation des maîtres* ».

Les évolutions par rapport à la description précédente ne peuvent être détaillées ici. Notons simplement une poursuite de la formation des personnels au cours des deux années qui suivent la titularisation (quatre semaines la première année et deux semaines la seconde).

On relève également, pour la première fois, que la formation des maîtres permet la délivrance de crédits-ECTS et prend place dans le cursus licence-master-doctorat, ce qui était demandé par la Conférence des directeurs d'IUFM depuis 10 ans...

Notons enfin que pendant les années de licence, le législateur incite l'université à créer « des parcours *métiers de l'enseignement* faisant une place à des notions de base à tout futur professeur », reconnaissant ainsi l'étroitesse des relations entre connaissances et compétences dans le cadre d'une formation universitaire professionnelle dès les premières années de formation. Cette décision tardive, car réclamée depuis fort longtemps par les instituts, nous apparaît heureuse.

Formation initiale des enseignants dans le contexte suisse : entre harmonisation nationale et modèles de formation divergents

Abdel-jalil **AKKARI**
HEP-BEJUNE
Akkari.Abdeljalil@hep-bejune.ch

Résumé

La profession enseignante est soumise depuis quelques années à un renouvellement de perspectives en Suisse. Les structures traditionnelles de formation sont chamboulées. Les hautes écoles pédagogiques ont pris le relais des traditionnelles écoles normales. Ce texte décrit ce processus de réforme et d'harmonisation de la formation initiale encore en cours. Redéfinition des rôles des différents acteurs de la formation (les hautes écoles pédagogiques, les universités, le terrain scolaire, les instances fédérales de reconnaissance, etc.), tension entre traditions cantonales de formation et pressions politiques pour plus d'uniformisation au niveau national, valorisation accrue du rôle de la recherche dans la formation sont quelques-uns des défis auxquels les institutions de formation doivent faire face.

Formation initiale des enseignants dans le contexte suisse : entre harmonisation nationale et modèles de formation divergents

Abdel-jalil AKKARI

Introduction : une mutation en profondeur

Ce chapitre présente une analyse synthétique de l'évolution récente de la formation des enseignants suisses³⁸. Comparativement aux systèmes éducatifs des autres pays francophones, la Suisse apparaît comme un système éducatif extrêmement décentralisé (Périsset Bagnoud, 2002). À la limite, il faudrait parler dans le cas de la Suisse d'une vingtaine de systèmes d'éducation dans la mesure où l'éducation publique (y compris au niveau universitaire) est organisée, gérée et financée principalement par les cantons. Il n'y a pas non plus de ministère fédéral de l'éducation. La formation des enseignants reste pour l'instant une prérogative cantonale, même si le niveau fédéral intervient de plus en plus dans ce domaine au niveau de la réglementation et de la coordination.

Cet enracinement local et cantonal de la formation du corps enseignant est lié à l'identité nationale et à l'organisation fédérale du pays. Contrairement à ce qui existe dans de nombreux pays, des éléments vitaux dans l'organisation du système éducatif, comme les salaires des enseignants ou la durée de leur formation, sont fixés sur une base régionale (cantonale) et non pas nationale. Le contexte suisse est profondément marqué par le fédéralisme du système politique. À l'exception de la formation professionnelle, qui représente tout de même 70 % des élèves au niveau secondaire supérieur, qui est placée sous la responsabilité du gouvernement fédéral, les niveaux préscolaire, primaire et secondaire sont de la responsabilité des cantons et des communes. Le gouvernement fédéral s'implique de plus en plus fortement dans certaines tâches de financement, de réglementation et d'accréditation.

38 Nous aborderons pour l'essentiel la situation dans les régions francophones du pays.

Dans les années 90, la formation des enseignants a été marquée par des modifications fondamentales liées à la mise en place progressive des Hautes écoles pédagogiques (HEP). La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a prévu d'atteindre l'objectif de disposer d'un corps enseignant dispensant un enseignement de qualité au moyen d'une série de mesures concrètes d'harmonisation. La formation initiale et continue du corps enseignant, par une mise en place coordonnée des Hautes écoles pédagogiques, dont le diplôme rend possible l'enseignement sur tout le territoire suisse, se trouve au centre de cet objectif politique de la CDIP. Par ailleurs, la reconnaissance des diplômes d'enseignement à l'échelon national a été réalisée en vue du renforcement à long terme de l'attractivité de la profession enseignante (CDIP, 1993). Cette décision impliquait dans la plupart des cantons une tertiarisation de la formation en remplaçant les anciennes écoles normales précédemment rattachées au niveau secondaire supérieur dans la plupart des cantons. En raison de nombreux défis auxquels l'enseignement suisse fait face et le déplacement de la formation pédagogique de l'école normale vers le degré tertiaire ou universitaire, la CDIP a publié en 2001 une déclaration relative aux « perspectives professionnelles dans l'enseignement ». Cette déclaration prévoit pour la première fois³⁹ à l'échelon national une action concertée des cantons en matière de formation des enseignants (CDIP, 2001a).

Nous aborderons dans un premier temps les raisons qui ont conduit à la création des HEP. Ensuite, nous synthétiserons les conséquences de la création des HEP dans la formation initiale des enseignants et l'évolution des structures de formation. Nous concluons par l'examen des perspectives futures de la formation des enseignants en Suisse.

Les raisons de la création des HEP

En Suisse, c'est dans les années 90 que la formation des enseignants a, pour la première fois, fait l'objet d'une réforme générale et nationale sur l'ensemble du pays. Alors que durant plus de 150 ans, la formation à l'école normale prévalait dans la plupart des cantons pour tous les enseignants des classes de la

³⁹ Dans le « Rapport LEMO » (*La formation des maîtres de demain*) publié en 1975 en allemand et en 1976 en français, rédigé par une commission d'experts mandatée par la CDIP, on trouve déjà l'ébauche d'une politique nationale en matière de formation des enseignants.

scolarité obligatoire, on a assisté dès le début des années 90 à un déplacement de cette formation du degré secondaire supérieur au degré tertiaire ou universitaire. Plusieurs facteurs ont largement contribué à cette profonde restructuration des institutions de formation du corps enseignant en Suisse. Le premier facteur est lié à un mouvement national d'harmonisation des études supérieures. L'absence d'un ministère fédéral de l'éducation et le souci des cantons (provinces) suisses de garder leurs prérogatives dans le domaine de la formation rendent ce processus d'harmonisation lent et laborieux. Toutefois, à la suite des recommandations de la CDIP⁴⁰, la nécessité d'un certain nombre de principes de base communs, régissant en particulier la formation du corps enseignant, a fini par l'emporter. Parmi les objectifs formulés dans les lignes directrices de la CDIP figurent le développement de HEP de qualité et leur intégration dans le système suisse des Hautes écoles (CDIP, 2001b). Par la création des HEP, les responsables de la politique de l'éducation en Suisse ont clairement montré leur volonté de transférer la responsabilité de la planification, de la conception et du contenu de la formation des enseignants de l'enseignement postobligatoire secondaire à l'enseignement supérieur (tertiaire). Une volonté politique d'harmonisation des pratiques de formation des enseignants au niveau de la Suisse se dessine donc progressivement.

Le second facteur de changement concerne les modifications de la structure scolaire et de la composition de la population scolaire helvétique. En effet, la Suisse a connu plus tardivement que les autres pays industrialisés la massification scolaire. Nous avons assisté durant les deux dernières décennies à des réformes structurelles qui ont développé l'offre de scolarisation pour le préscolaire et l'enseignement secondaire. Dès lors, les besoins en enseignants qualifiés ont augmenté puisque les enfants entrent de plus en plus précocement et restent de plus en plus longtemps à l'école. Il reste que cette massification demeure encore modeste si on la compare avec des pays comme le Canada ou la France. Selon l'Office fédéral de la statistique (2003), 52 % des jeunes de la Suisse romande entrent en formation professionnelle à l'issue de l'école obligatoire et seulement 37 % poursuivent leurs études dans l'enseignement secondaire général menant en principe à l'enseignement universitaire ou tertiaire (HEP et HES [Hautes écoles spécialisées]).

40 Voir notamment CDIP (1995).

Par ailleurs, l'arrivée massive d'élèves d'origine étrangère a engendré une croissance de l'hétérogénéité culturelle des classes. Pour faire face à ces nouvelles données structurelles du système éducatif suisse, une refonte de la formation initiale des enseignants apparaissait comme inéluctable. Les écoles normales ne répondaient plus aux exigences de la massification du système scolaire.

La nécessité de rehausser le statut de la profession enseignante est un autre facteur qui a contribué à la création des HEP en Suisse. En effet, l'attractivité de la profession apparaît comme menacée par la perte annuelle d'une partie non négligeable du corps enseignant. Ainsi, le taux de rotation des enseignants se situe en Suisse entre 5 % et 11 % pour la majorité des cantons, c'est-à-dire qu'il faut repourvoir plusieurs milliers de postes par année pour l'école obligatoire. Les facteurs d'insatisfaction les plus fréquents sont notamment la dévalorisation de l'image publique de la profession, la fréquence élevée des réformes scolaires et la prédominance des activités administratives sur les activités pédagogiques (Muller, Kucera et Staufer, 2003).

Le quatrième facteur concerne le rapprochement du pays avec l'espace économique, politique et éducatif européen. En dépit du refus des électeurs suisses d'adhérer à l'Union européenne en 1992, la Suisse ne pouvait pas se permettre de rester complètement isolée de l'espace de formation européen. Or, ce dernier a entamé une vaste harmonisation des études et des diplômes universitaires. Deux objectifs politiques principaux émergent de ce rapprochement avec l'Europe sur le plan éducatif. D'une part, il importe de maintenir la position concurrentielle de la Suisse, et, d'autre part, il convient de faciliter la mobilité dans le secteur de l'éducation (CDIP, 2001b). Bref, des considérations politiques liées au rapprochement avec l'Union européenne et des considérations économiques en matière de compétitivité de la place économique helvétique ont accéléré le mouvement de refonte de la formation des enseignants.

Tous ces facteurs, conjugués avec le mouvement international de professionnalisation du corps enseignant, ont amené à la création progressive d'une quinzaine de HEP au niveau national. Ce nombre peut paraître important pour une population de 7 millions d'habitants. Toutefois, il faut le comparer aux 26 États souverains (cantons) qui composent la confédération helvétique. Chaque canton suisse a un système éducatif particulier (structure, programmes, vacances scolaires, salaires des enseignants, etc.) et donc un système

particulier de formation des enseignants. En Suisse, les HEP francophones sont des institutions de petite taille à l'échelle internationale. Les trois cantons de l'arc jurassien (Berne, Jura, Neuchâtel) se sont regroupés pour créer une institution viable (HEP-BEJUNE). D'une manière générale, nous pouvons constater une diminution importante du nombre de sites de formation.

À la fin des années 90, de nombreuses initiatives cantonales ou intercantionales ont été mises en œuvre pour créer des HEP sur l'ensemble du territoire suisse. Ces institutions étaient pensées comme une alternative aux écoles normales cantonales, mais aussi comme un moyen de tertiarisation de la formation des enseignants. Il est d'ailleurs pertinent de remarquer que la Suisse a tardivement réformé son système de formation des enseignants si on la compare à des pays comme le Canada, la France ou même la Belgique francophone qui a instauré sa réforme dès 1995 (Gustin, 2001).

Les principaux objectifs de la réforme suisse étaient d'assurer la formation d'un nombre suffisant d'enseignants, d'améliorer la qualité de leur formation, de retarder le choix professionnel des jeunes scolarisés jusqu'à l'obtention de la maturité gymnasiale, d'assurer la reconnaissance des diplômes d'enseignement sur l'ensemble du pays et de garantir à terme l'eurocompatibilité de ces diplômes et, donc, d'améliorer la mobilité professionnelle (CDIP, 2005). Il faut toutefois noter que les barrières linguistiques et politiques et la diversité du curriculum scolaire empêcheront probablement pour de nombreuses années encore une mobilité massive des enseignants dans l'espace européen.

Les changements entrepris

Un bref rappel historique des anciennes structures de formation est nécessaire pour situer l'ampleur des changements entrepris. En effet, l'évolution actuelle de la formation des enseignants en Suisse est d'autant plus compréhensible qu'elle est replacée dans son contexte historique (Criblez, Hofstetter et Périsset Bagnoud, 2000; Périsset Bagnoud, 2003). Les écoles normales, créées entre la fin du XIX^e et le début du XX^e siècle, assumaient la formation du corps enseignant du primaire jusqu'à la fin des années 90. Certaines institutions exigeaient des candidats à l'entrée d'avoir le niveau de la maturité (baccalauréat) et les formaient durant deux ou trois ans. D'autres exigeaient un niveau de recrutement plus bas puisqu'elles acceptaient les candidats à l'issue de la scolarité obli-

gatoire (âgés de 15 ans). La formation durait alors quatre ou cinq années. Le paradigme applicationniste était le principe pédagogique de base régissant les écoles normales dont le personnel était choisi parmi les enseignants chevronnés du terrain et des didacticiens issus le plus souvent de l'enseignement secondaire.

La formation dans les écoles normales était organisée autour de quatre piliers : culture générale, polyvalence, formation de la personnalité et proximité avec la pratique. La proximité avec la pratique consistait en quelques semaines de stages et des leçons dites « d'application » où les futurs enseignants se rendaient en groupe dans une classe pour suivre une « démonstration de leçon ». Le canton de Genève constitue une exception dans le paysage de la formation des enseignants suisses puisque leur formation est partiellement universitaire depuis 1930 (Perrenoud, 1996; Criblez et al., 2000). Pour les enseignants du secondaire, le recrutement se faisait à l'issue des études universitaires complètes dans une ou plusieurs disciplines d'enseignement (licence d'une durée de quatre années d'études) ou partielles (demi-licence d'une durée de deux ans d'étude). Leur courte formation pédagogique se déroulait dans des institutions autonomes appelées séminaires pédagogiques (parfois dépendantes des universités).

La création des HEP a exigé des transformations fondamentales dans la structure institutionnelle, dans l'organisation et dans le contenu de la formation initiale des enseignants. Si les règlements concernant la reconnaissance nationale des diplômes des HEP donnent des règles assez strictes concernant les structures, ils laissent toutefois une plus grande liberté concernant le contenu. Les programmes d'études diffèrent ainsi fortement d'une HEP à une autre. L'harmonisation des conditions d'accès au niveau de la maturité (baccalauréat) pour l'enseignement primaire et l'apparition d'une législation fédérale et d'un système de reconnaissance (accréditation) concernant les HEP (ordonnance de la CDIP) auront des répercussions importantes au niveau de la formation.

La création des HEP a également eu une conséquence immédiate : la diminution du nombre d'institutions de formation. En effet, les HEP devraient offrir au moins 300 places de formation par établissement (CDIP, 1995). Une centralisation spatiale est ainsi opérée dans le paysage de la formation des enseignants puisque les futurs enseignants ne sont plus formés dans différentes petites institutions décentralisées, mais dans quelques grands centres seulement, dont certains sont des institutions intercantionales comme la HEP-BEJUNE.

La formation des enseignants est actuellement proposée par les 15 hautes écoles pédagogiques que compte la Suisse, mais également par trois universités. En 2001, 601 étudiant(e)s entamaient leur formation dans l'une des nouvelles institutions de formation d'enseignants; une année plus tard, leur nombre passait déjà à 2 507, en 2003 à 4 309, et pour l'année d'études 2004-2005, ils étaient 4 526 (dont 2 064 en 1^{re} année) à suivre une formation pour les degrés préscolaire/primaire, 1 355 (dont 676 en 1^{re} année) une formation pour le degré secondaire I, et 414 une formation pour les écoles de maturité (CDIP, 2005).

Une analyse rapide des changements survenus avec la création des HEP en Suisse durant les dernières années permet de dégager huit dimensions principales qui permettent de saisir d'une manière synthétique les changements entrepris :

- La structure de formation;
- Le niveau de recrutement et l'habilitation à enseigner;
- La pédagogie de l'alternance;
- La formation modulaire et la centration sur les compétences;
- Les nouvelles exigences en matière de recherche;
- Le regroupement des différentes catégories d'enseignants dans des institutions communes;
- La recomposition des relations avec les universités;
- La transformation des relations avec le terrain scolaire.

La structure de formation

En raison de l'importance qu'elle revêt pour l'avenir de la formation des enseignants en Suisse, il est nécessaire d'examiner la structure actuelle de formation. En Suisse, il y a deux structures de base parallèles qui assurent la formation des enseignants en fonction du niveau de l'enseignement. La formation pédagogique et didactique aussi bien que la formation générale des enseignants du préscolaire, du primaire et d'une partie du secondaire inférieur (12-15 ans) est fournie par les Hautes écoles pédagogiques (HEP) d'un niveau tertiaire universitaire. Contrairement aux IUFM français, il s'agit là d'une formation initiale à plein temps d'une durée moyenne de trois ans. Pour les enseignants des niveaux secondaire inférieur (pour les écoles à exigences élevées) et secondaire supérieur, le système de formation combine deux composantes : la for-

mation scientifique (disciplinaire) est suivie à l'université tandis que la formation pédagogique est suivie dans une HEP ou dans un institut pédagogique particulier rattaché à l'université.

Au niveau de l'enseignement secondaire, on peut donc distinguer fondamentalement deux structures : une formation en parallèle dans le domaine disciplinaire et professionnel ou une organisation séparée et consécutive des phases de formation disciplinaire et professionnelle. Selon Criblez (2002), le second modèle s'est largement répandu en Suisse avec la création des HEP. Il correspond aussi à une volonté politique de ne pas dépasser une durée totale de 6 ou 7 ans d'études universitaires pour la formation des enseignants du secondaire.

Le niveau de recrutement et l'habilitation à enseigner

Les HEP romandes dans leur ensemble exigent en principe maintenant l'obtention d'une maturité gymnasiale (Baccalauréat) pour entrer dans une formation d'enseignant primaire. Toutefois, une voie secondaire de recrutement est ouverte moyennant un examen aux candidats ayant d'autres diplômes de l'enseignement secondaire (maturité professionnelle) ou une expérience professionnelle avérée. Les étudiants recrutés par cette voie secondaire peuvent rassembler une part importante des effectifs dans certaines HEP (Valais, Fribourg, Tessin).

Le diplôme délivré à l'issue de la formation permet en principe d'enseigner à des enfants de 4 à 12 ans. Mais, quelques institutions différencient les parcours de formation selon les cycles de scolarité préscolaire et primaire. Motivée par des différences importantes en matière de salaire et les convergences actuelles dans les contenus de la formation, la mobilité des enseignants entre les différents cantons suisses romands s'est développée ces dernières années. Toutefois, il faut rappeler que l'autorité de nomination des enseignants du primaire est généralement entre les mains des commissions scolaires qui intègrent des considérations locales dans leurs décisions de recrutement.

Le niveau du recrutement pour l'enseignement secondaire est variable selon les institutions de formation. Certaines acceptent le niveau Bachelor pour l'enseignement au premier cycle du secondaire. Mais, la tendance à l'exigence du Master semble se généraliser pour le secondaire supérieur. L'octroi de l'habilitation à enseigner porte généralement sur deux disciplines d'enseignement. La

mise en place de la réforme de Bologne dans les universités suisses et les HEP aura pour conséquence la nécessité d'établir des passerelles multiples entre les universités et les HEP. Le niveau d'entrée dans les HEP pour les futurs enseignants du secondaire devra de toute façon se situer au niveau du Bachelor (secondaire 1) et du Master (secondaire 2).

La pédagogie de l'alternance

La philosophie pédagogique générale telle qu'elle émerge des textes fondateurs des différentes HEP est basée sur la pédagogie de l'alternance. Apports théoriques en psychologie, sociologie, histoire de l'éducation et didactiques des disciplines d'enseignement alternent avec des stages de plus en plus longs dans le terrain scolaire en passant de la première à la dernière année de la formation. Pour la formation du secondaire, certains cantons ont toujours un système de formation en emploi (Tessin, Genève).

Auparavant, la philosophie de la formation consistait à former les enseignants dans une institution (école normale) afin qu'ils puissent appliquer des « techniques pédagogiques » sur le terrain pour transmettre des savoirs disciplinaires issus de la rationalité scientifique et concentrés dans le curriculum scolaire. Actuellement, l'intention est de former des enseignants en institution et sur le terrain afin qu'ils puissent adopter une posture réflexive dans les deux lieux de formation et ultérieurement dans l'ensemble de leur carrière professionnelle.

La pédagogie de l'alternance constitue l'une des forces du système de formation des enseignants en Suisse comparativement aux autres pays francophones. Il s'agit là à la fois d'une continuité entre certaines anciennes écoles normales caractérisées par l'excellence de leur formation pratique, mais aussi d'un contexte national suisse marqué par la valorisation ancienne et actuelle des formations professionnelles duales. La formation à la pratique professionnelle fait référence à toute la richesse des connaissances accumulées par les enseignants dans l'exercice de leur profession. Toutes les HEP se proposent d'exploiter ces connaissances qui représentent un capital de compétences adéquat.

La formation modulaire et la centration sur les compétences

De nombreuses thématiques modulaires jalonnent le parcours de formation afin de permettre à l'enseignant de devenir un professionnel averti dans un système scolaire de plus en plus complexe et hétérogène sur le plan sociocultu-

rel. La philosophie de l'enseignement modulaire vise en principe à casser la vision applicationniste et disciplinaire de la formation. Toutefois, sa mise en pratique dans les HEP est ardue en raison notamment de la complexité qu'elle introduit en matière de planification et de la nécessité du travail collaboratif continu entre formateurs qu'elle exige.

Les nouvelles institutions se caractérisent aussi par la large place qu'elles accordent au concept de compétence développé notamment à l'Université de Genève par Perrenoud. Cet auteur considère que la formation des enseignants ne doit plus se limiter à une juxtaposition de savoirs. Elle doit les dépasser pour aller vers des compétences de gestion de situations éducatives et didactiques complexes et singulières. La formation de compétences renvoie à des savoir-faire, à un « habitus », à une éthique, à une identité, à une façon intégrée d'être au monde, d'entrer en relation et d'agir, toutes choses qui ne sont pas de l'ordre des savoirs. Il ne suffit plus alors pour former les enseignants professionnels de faire coexister dans un curriculum divers types de savoirs, ni même de les intégrer (Perrenoud, 1996).

La mise en place des HEP n'a pas seulement réformé les structures de la formation initiale (et continue) des enseignants, elle a aussi mené à une réforme de l'organisation des cours avec l'introduction des « modules » de formation. En effet, la tertiarisation de la formation des enseignants a également eu des répercussions importantes sur le contenu de la formation, car les programmes d'études des écoles normales ne correspondaient plus aux exigences des HEP. C'est dans ce cadre-là que la plupart des HEP ont adopté la démarche modulaire. Néanmoins, il y a de grandes différences dans la définition des modules entre les HEP (Criblez et Heitzmann, 2002).

De plus, la formation organisée en modules ne représente pas seulement une nouvelle organisation du programme d'études, mais également un changement fondamental du pilotage des systèmes éducatifs. Criblez et Heitzmann (2002) notent que la modulation de la formation correspond à une gestion par la définition des « outputs » (compétences) à attendre des sortants, ce qui est une rupture fondamentale avec le système de gestion par « inputs » (programme d'études officiel) qui était prédominant en Suisse jusqu'à présent. Ce changement de perspective exige un soutien particulier aux étudiants des HEP afin qu'ils puissent véritablement intégrer les stages pratiques, les connaissances et les activités expérimentées dans les modules de formation. De même, une for-

mation solide et certifiée des formateurs en établissement est indispensable afin qu'ils intègrent la perspective modulaire dans la supervision qu'ils offrent aux stagiaires.

La rapide adaptation du système des modules pour la formation initiale dans le cadre de la mise en place des HEP soulève également quelques questions cruciales qui restent à clarifier (Criblez et Heitzmann, 2002). Mentionnons en particulier les implications politiques au niveau du curriculum scolaire découlant du fait que les nouveaux modules créés pour la formation initiale des enseignants s'inspirent des principes d'autres formations professionnelles, qui identifient des compétences à atteindre par module.

De même, le rôle de la CDIP au niveau des réformes curriculaires dans les HEP reste à clarifier. On peut en particulier se demander si la CDIP ne devrait pas définir un programme de formation obligatoire (socle) pour les enseignants dans les règlements de reconnaissance, étant donné la complexité et les exigences multiples par rapport à la profession des enseignants. Elle peut aussi choisir une position intermédiaire en délimitant les lignes directrices d'une approche-programme.

Les nouvelles exigences en matière de recherche et l'élargissement des domaines de compétences des HEP

Un rapport d'expert à l'intention de la CDIP et du Conseil suisse de la science qualifiait l'intégration de la recherche et du développement (R & D) dans la formation des enseignants comme un élément clé des réformes actuelles (Grossenbacher, Schärer et Gretler, 1998). Toutefois, la faiblesse de la recherche suisse sur la formation des enseignants a été relevée par plusieurs recherches (CORECHED, 1996; Hofstetter et Schneuwly, 2001; Béguin-Knoepfler, 2003).

Les nouvelles directives fédérales recommandent aux HEP de mettre en place des éléments liés à la recherche dans les plans d'études et au niveau des cahiers de charge du personnel enseignant. Cette meilleure prise en compte de la recherche en éducation dans la formation des enseignants pousse les HEP à trouver leur place propre entre la recherche universitaire en sciences de l'éducation et la recherche administrative liée aux préoccupations des départements de l'instruction publique. Plus que des changements structurels dans les secteurs chargés de la recherche dans les HEP, cette prise en compte exige un change-

ment dans la culture pédagogique globale des institutions de formation des enseignants (Akkari, 2002).

Comme le soulignent Criblez et Hofstetter (2002), la nouvelle phase de restructuration de la formation des enseignants en Suisse se caractérise par une attitude paradoxale. Tout en poursuivant le processus de tertiarisation au nom de la professionnalisation des enseignants, les réformes actuelles n'investissent que modestement dans ce qui est par nature la formation au niveau tertiaire : la dimension scientifique représentée par l'inclusion sous différentes formes de la recherche.

Dans l'analyse du passage de l'école normale à la haute école pédagogique, la recherche est un élément qui témoigne d'un profond changement par rapport à l'école normale traditionnelle. D'autres changements importants concernent l'élargissement du mandat de prestations des nouveaux instituts de formation d'enseignant(e)s à travers diverses tâches comme les ressources documentaires, la formation continue et l'insertion professionnelle.

Le regroupement des différentes catégories d'enseignants dans des institutions communes

Au niveau du regroupement des différentes catégories d'enseignants au sein d'institutions communes, la situation organisationnelle apparaît comme bien complexe en Suisse (Criblez, 2002). Des tendances contradictoires se dessinent concernant le statut institutionnel des filières de formation des enseignants en Suisse romande. Si les cantons de Berne (francophone), Jura, Neuchâtel, Valais et Vaud ont créé des institutions regroupant sous le même toit la formation des enseignants de tous les degrés de scolarité, d'autres cantons comme Fribourg ou Genève ont choisi jusqu'à présent de séparer les institutions chargées de la formation des enseignants du primaire et du secondaire.

Une recomposition des relations avec les universités

À l'instar de la dimension précédente du changement, aucune tendance claire ne peut être postulée pour l'avenir au niveau national. La recomposition oscille entre une incorporation intégrale ou partielle de la formation des enseignants à l'université et une collaboration accrue par l'intermédiaire de conventions HEP-Université qui ménagent l'autonomie des partenaires, mais qui prennent beaucoup de temps pour se consolider.

À l'exception de Genève où la formation des enseignants du primaire est totalement intégrée à l'université, l'absence actuelle de liens structurels entre les départements des sciences de l'éducation et les HEP est problématique dans la mesure où elle pose la question de la viabilité de petits départements de sciences de l'éducation non activement impliqués dans la formation des enseignants et celle d'une tertiarisation inachevée des HEP qui ne garantit pas une qualité universitaire dans les apports en sciences humaines, didactiques disciplinaires et recherche qu'elles offrent. Perrenoud (2000) émet des doutes sur la faisabilité du modèle helvétique de la tertiarisation en raison d'une double ambivalence. Celle des responsables politiques et syndicaux qui se méfient d'une formation « trop académique ou trop universitaire » et celle des universités, trop peu convaincues que la formation des enseignants est non seulement un moyen de diffusion des savoirs, mais aussi de dynamisation de la recherche fondamentale en matière de processus d'apprentissage et d'enseignement.

Malgré les multiples avantages qu'il procure, le modèle de l'incorporation intégrale de la formation des enseignants dans les universités montre que des différenciations peuvent surgir entre les universitaires engagés dans la formation des enseignants et ceux s'occupant des autres filières universitaires en sciences de l'éducation. Les difficultés qu'a l'université d'assumer pleinement les formations professionnelles de peur de devenir une « école supérieure de métiers » sont manifestes (Perrenoud, 1996).

Le modèle de la coopération souffre également de l'inégalité entre les deux partenaires sur le plan du prestige et du poids dans la société. Si ce que peuvent offrir les universités aux HEP est identifié, ce que les HEP peuvent offrir aux universités et la capacité de ces dernières à l'exploiter restent à valoriser. La proximité des HEP avec le terrain scolaire et la possibilité qu'elles offrent d'analyser scientifiquement la formation des enseignants constituent deux exemples d'apports positifs aux universités.

La recomposition des liens entre les HEP et les universités survient dans une période difficile pour les deux partenaires. En effet, les universités suisses qui dépendent pour leur financement du pouvoir politique tentent par tous les moyens de sauvegarder leur autonomie menacée (ou perçue comme de plus en plus réduite) par des contrats de prestations ou des rectorats omniprésents. Du côté des HEP, la dépendance est encore plus grande du pouvoir politique en ce

qui concerne les orientations stratégiques et le financement, mais aussi pour ce qui a trait à l'insertion professionnelle de leurs diplômés. Pour coopérer, il faut avoir une identité affirmée. Il faut donc laisser le temps aux HEP de consolider leur identité propre et de développer leur assise institutionnelle. Il importe enfin de noter que c'est au niveau de la formation des enseignants du secondaire que les relations entre HEP et universités se posent avec le plus d'acuité puisque les deux acteurs sont condamnés à coopérer.

La transformation des relations avec le terrain scolaire

Les nouvelles structures de formation ont construit des relations nouvelles avec le terrain scolaire qui est considéré comme un lieu de formation et non pas uniquement d'application et de stage. Les formateurs en établissement sont en principe impliqués dans le processus de formation. Les indemnités liées à leur fonction ont été revalorisées, par exemple dans les cantons de Neuchâtel et du Jura. Ils sont amenés à fréquenter plus régulièrement les institutions de formation pour des séances de coordination ou pour des activités de formation continue. Cette transformation des relations avec le terrain scolaire s'avère plus ardue que prévu, non seulement parce que les formateurs du terrain ne sont pas vraiment intégrés dans le corps enseignant des HEP, mais aussi parce que leur formation nécessaire tarde à se mettre en place partout en Suisse romande en raison des difficultés budgétaires actuelles de certains cantons.

Les perspectives futures : vers une stabilisation du système de formation des enseignants en Suisse

La création des HEP n'a pas permis une harmonisation totale en matière de formation des enseignants en Suisse romande. Le système de formation actuel des enseignants n'est pas stabilisé et l'harmonisation nationale est encore inachevée. La durée et la structure de la formation varient selon les cantons. Certaines institutions regroupent sous le même toit à la fois les enseignants du primaire et du secondaire alors que d'autres s'occupent de la formation d'un seul ordre d'enseignement. Aucun canton n'a à l'heure actuelle (2005) toutes les formations des enseignants à l'université. La mobilité des étudiants entre les institutions (libre passage) n'est pas encore possible.

La formation des enseignants ne se présente donc pas comme un système uniforme : chaque HEP ou université est en effet en train de se forger son propre profil dans la limite des conditions cadres fixées par les cantons et la CDIP. Les prescriptions qui figurent dans les règlements de reconnaissance laissent aux cantons une certaine marge de manœuvre en ce qui concerne les contenus de la formation (CDIP, 2005).

Les nouvelles HEP sont actuellement à l'aube de nouveaux changements importants amenés par l'application de la déclaration européenne de Bologne sur l'organisation des études universitaires au niveau suisse (mobilité des professeurs et des étudiants HEP, articulation formation initiale, formation continue et recherche).

Par ailleurs, quelques années après la création de nouvelles structures de formation des enseignants en Suisse romande, on observe que la tertiarisation et l'amélioration de la formation des enseignants auront un coût financier important. En effet, développer de nouveaux rapports avec le terrain scolaire, intégrer les formateurs en établissement aux processus de décision en matière de contenu et de programme de formation, créer de nouveaux liens avec les universités, développer une culture de la recherche, mais aussi recruter du personnel qualifié et assurer la relève du corps professoral des HEP ne peuvent pas s'obtenir sans une augmentation des moyens financiers. Le problème découle du fait que cet effort de financement public nécessaire à la bonne marche des HEP arrive à un moment où les finances publiques sont au plus mal dans la plupart des cantons. Mais l'enjeu pour les HEP, comme le souligne Perrenoud (1997), est de taille : les HEP sont-elles prêtes à devenir des institutions d'enseignement supérieur à part entière ? Ou vont-elles rester des écoles apparentées à l'enseignement secondaire postobligatoire ou des écoles tertiaires fortement dépendantes de l'administration de tutelle ?

De plus, il reste encore à définir selon quel mode les HEP s'inscriront dans la structure des Hautes écoles spécialisées (HES). L'option prise par certains cantons subordonne les HEP à la structure des HES, tandis que d'autres cantons adoptent des structures parallèles avec des HEP autonomes.

La réussite des HEP suisses dans leur mission de former des enseignants influencera le devenir de l'identité professionnelle des enseignants et la transformation de leur manière d'être au métier, à l'épreuve des mutations sociales et

culturelles. Cette réussite est capitale dans un pays qui a toujours su compenser sa relative pauvreté en ressources naturelles et son enclavement au cœur de l'Europe par une excellence basée sur les savoirs professionnels et un système éducatif performant.

Enfin, il est pertinent de noter qu'un débat politique national s'est ouvert sur la nécessité d'harmoniser les structures de formation scolaire en Suisse. Dans la partie francophone du pays, la structure scolaire de l'école obligatoire sera ainsi progressivement harmonisée : l'entrée à l'école se fera dans tous les cantons à quatre ans et le cursus sera organisé en trois cycles. Le plan d'études cadre romand (PECARO) constitue la pierre angulaire de cette harmonisation. La fixation d'objectifs communs dans chaque discipline permettra d'organiser des épreuves romandes de référence. Il sera ainsi possible d'évaluer dans chaque canton ou dans chaque région la manière dont ces objectifs ont été atteints. Comme le soulignent Lessard et Tardif (2004), si l'État est obligé de réduire sa voilure et de « faire plus avec moins de moyens », il ne renonce pas pour autant à exercer une influence décisive en matière d'éducation.

« Tout se passe comme s'il prenait une certaine distance par rapport au fonctionnement quotidien du système et à l'exercice de mandats confiés aux pouvoirs organisateurs locaux désormais responsables de l'allocation de leurs ressources et de l'atteinte de leurs objectifs. L'État central s'entend à l'élaboration de politiques, notamment sur le plan curriculaire (symbole de l'unité et de l'intégrité d'un « système » éducatif), reposant le plus possible sur de larges consensus, et, par la mise en place de mécanismes d'évaluation, il surveille l'atteinte des buts et objectifs convenus. » (p. 273)

Étant donné la diversité actuelle des systèmes scolaires cantonaux, et donc des transitions et des débouchés, un consensus politique semble se dégager pour créer les conditions préalables indispensables pour l'harmonisation de l'éducation suisse. Une motion qui va dans ce sens est d'ailleurs déposée au parlement (Conseil national) et sera probablement soumise à une votation populaire en 2006.

Références

- Akkari, A. (2002). La recherche dans les hautes écoles pédagogiques. *L'Éducateur*, 8, 10-13.
- Béguin-Knoepfler, M. (2003). *La recherche dans les hautes écoles pédagogiques : quelle niche dans le paysage de la recherche en éducation?* Ecublens : Observatoire EPFL Science, politique, société.
- CDIP (1993). *Thèses relatives à la promotion des Hautes écoles pédagogiques*.
- CDIP (1995). *Recommandations relatives à la formation des enseignant(e)s et aux hautes écoles pédagogiques du 26 octobre 1995*.
- CDIP (2001a). *Lignes directrices de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)*. Berne : CDIP.
- CDIP (2001b). *Déclaration de la CDIP relative aux perspectives professionnelles dans l'enseignement du 1^{er} juin 2001*. Berne : CDIP.
- CDIP (2005). *Formation des enseignant(e)s en Suisse – Mise en place des Hautes écoles pédagogiques*. Berne : Secrétariat général de la CDIP.
- CORECHED (1996). Premier rapport sur l'état, le développement et les tendances de la recherche éducationnelle suisse et les relations de cette dernière avec la politique, l'administration et la pratique de l'éducation. *Bulletin de la SSRE*, 1, 7-50.
- Criblez, L. (2002). *Formation initiale et continue des enseignantes et enseignants professionnels et des enseignantes et enseignants de culture générale du degré secondaire II*. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Criblez, L. et Heitzmann, A. (2002). Modularisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildungs : Hintergründe und offene Fragen – zur Einführung in den Themenschwerpunkt, *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20(1), 5-20.
- Criblez, L. et Hofstetter, R. (2002). Formation des enseignants, recherche et savoirs de référence. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24(1), 5-26.
- Criblez, L., Hofstetter, R. et Périsset Bagnoud, D. (dir.). (2000). *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles*. Die Ausbildung von Primarlehrer/innen. Geschichte und aktuelle Reformen. Bern : Peter Lang.
- Grossenbacher, S., Schärer, M. et Gretler, A. (1998). *Recherche et développement dans le domaine de la formation des enseignantes et enseignants*. Berne : CDIP.
- Gustin, A. (2001). Les Hautes Écoles en Communauté française de Belgique à l'heure des logiques d'acteurs. *Éducation et francophonie*, 2, <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/29-2/02-Gustin.html>

- Lessard, C. et Tardif, M. (2004). Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante. Dans M. Tardif et C. Lessard (dir.), *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (p. 265-287). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Muller, Kucera, K. et Stauffer, M. (2003). *Attirer, former et retenir les enseignants de qualité. Étude thématique nationale de l'OCDE. Rapport de base national suisse*. Berne : CORCHED-CDIP.
- Office fédéral de la statistique (2003). *Parcours vers les formations postobligatoires*. Neuchâtel : OFS.
- Périsset Bagnoud, D. (2002). Le rôle des enseignant-es dans les réformes scolaires, contexte suisse. De l'injonction institutionnelle à l'engagement personnel, le mythe du consensus. *Revue internationale d'éducation Sèvres*, 30, 59-68.
- Périsset Bagnoud, D. (2003). *Vocation : régent, institutrice. Jeux et enjeux autour de la formation des enseignants du Valais romand, 1846-1996*. Sion : Archives cantonales, Cahier Vallesia n° 10.
- Perrenoud, P. (1996). Former les maîtres du premier degré à l'Université : le pari genevois. Dans Lapierre, G. (dir.), *Qui forme les enseignants en France aujourd'hui?* (p. 75-100). Grenoble : Université Pierre Mendès-France.
- Perrenoud, P. (1997). *Les Hautes Écoles Pédagogiques entre deux modèles institutionnels*. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_06.html
- Perrenoud, P. (2000). Les Hautes Écoles Pédagogiques entre la forme scolaire et la forme universitaire : les enjeux. Dans L. Criblez, R. Hofstetter et D. Périsset-Bagnoud (dir.), *La formation des enseignant(e)s primaires : Histoire et réformes actuelles* (p. 341-369). Berne : Peter Lang.

Professionnalisation des formateurs et adéquation aux métiers de la formation

Marie-Christine PRESSE

Bernard DANTIER

Université de Lille / Laboratoire Trigone

mc.presse@wanadoo.fr

Résumé

« La déclaration de Bologne de juin 1999 a engendré une série de réformes nécessaires pour rendre l'enseignement supérieur européen plus compatible, comparable, concurrentiel et attrayant aux yeux de nos propres citoyens et aux yeux des citoyens et étudiants d'autres continents. » Ces transformations touchent l'intégralité du système universitaire, qui se résument en ces quelques sigles : LMD, ECTS, VAE et TIC, et entraînent des bouleversements profonds au sein des formations professionnelles de formateurs d'adultes dispensées à l'université. Ces transformations en cours s'appuient sur un changement de conception de l'enseignement supérieur, industrie de la connaissance dont la responsabilité principale est l'intégration des diplômés dans le monde professionnel et au sein de laquelle les étudiants devront acquérir non seulement des connaissances, mais également des compétences transversales. Ce processus de professionnalisation articule étroitement monde professionnel et monde universitaire conformément aux logiques économiques libérales dominantes.

Professionalisation des formateurs et adéquation aux métiers de la formation

Marie-Christine PRESSE
Bernard DANTIER

« La déclaration de Bologne de juin 1999 a engendré une série de réformes nécessaires pour rendre l'enseignement supérieur européen plus compatible, comparable, concurrentiel et attrayant aux yeux de nos propres citoyens et aux yeux des citoyens et étudiants d'autres continents. » Ces transformations touchent l'intégralité du système universitaire, elles se résument en ces quelques sigles : LMD, ECTS, VAE et TIC, et entraînent des bouleversements profonds au sein des formations professionnelles de formateurs d'adultes dispensées à l'université.

Ces transformations sont la cristallisation de différentes tensions. Tout d'abord, la formation professionnelle en France a toujours été confrontée à une quête de légitimité entre monde des entreprises et monde de la formation. Cette quête est renforcée, depuis le Traité européen de Rome, par les directives européennes, qui impulsent un changement de paradigme sur le plan de la formation.

Dans ce contexte de formation tout au long de la vie, la fonction de formateurs d'adultes s'est développée et structurée en se professionnalisant. Cette professionnalisation progressive a entraîné des bouleversements profonds dans la conception de la formation des formateurs d'adultes, et c'est à travers l'exemple de formation de formateurs d'adultes dispensée à Lille, en France, que seront illustrés ces propos.

La formation professionnelle : tension entre savoir-faire et savoir

Cette tension n'est pas nouvelle en France. Ainsi, au début du siècle dernier, les positions des représentants du monde de l'entreprise et de ceux du monde de l'éducation sont à l'opposé : les premiers défendent un apprentissage en entreprise, adapté au marché local du travail et impliquant une adhésion du jeune en formation aux valeurs patronales, et les seconds insistent plus volontiers sur le rôle de l'école, sur la formation du citoyen-électeur et sur la recon-

naissance nationale des diplômés. Pour eux, « une école professionnelle n'est pas avant tout un établissement industriel (...), et la question est de savoir si une démocratie libérale et généreuse est, oui ou non, en état d'assurer aux enfants de ses classes laborieuses ce complément décisif d'instruction intellectuelle et morale⁴¹ ». Progressivement s'opère le transfert de la formation professionnelle en entreprise vers l'apprentissage professionnel à l'école qui atteindra des sommets dans l'après-guerre (1945-1975). En 1975, l'apprentissage en entreprise ne concerne plus que 19 % des formations.

Mais la prise en charge de la formation professionnelle connaît un nouveau revirement avec la « crise de l'insertion professionnelle », l'école étant dénoncée comme responsable du chômage des jeunes. Le niveau de formation à l'école augmente du certificat d'aptitude professionnel au brevet d'études professionnelles. Les entreprises reprennent à leur compte les formations qui conduisent au CAP et élargissent leur offre de diplômés, à partir de 1987 (du CAP au diplôme d'ingénieur). Cette offre « connaîtra un essor quantitatif inégalé jusque-là, au point de former, en 2000, près d'un tiers des jeunes préparant un diplôme professionnel de niveau inférieur ou égal au baccalauréat, soit 10 points de plus qu'en 1985⁴² ».

Présentée ainsi, la formation professionnelle paraît prise dans un jeu de balanciers, mais cette apparence extérieure est le résultat des rapports de force existant de manière permanente entre monde de l'éducation et monde professionnel. Ainsi, la dépréciation de l'enseignement professionnel traditionnel au regard des possibilités d'insertion professionnelle offertes conduit à la revalorisation du rôle de l'entreprise dans l'apprentissage et à l'imposition des stages des entreprises pour les jeunes en formation. Le modèle de l'alternance, déjà présent au début du siècle dernier avec la loi Astier⁴³, se développe alors⁴⁴.

41 L'enseignement professionnel ou la défaite d'un projet émancipateur, Moreau, G. (2004, avril). *Le monde diplomatique*, p. 22.

42 *Ibidem*.

43 Dubar, C. (1990). *La formation professionnelle continue*. Paris : La découverte, p.16-20.

44 Pelpel, P. et Troger, V. (2001). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris : L'Harmattan. Beaud, S. et Pialoux, M. (1999). *Retour sur la condition ouvrière*. Paris : Fayard. Brucy, G. (1998). *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965)*. Paris : Belin.

Par ailleurs, depuis la construction de l'Europe, la formation professionnelle est également pilotée par la Commission européenne et les différentes instances européennes et internationales qui induisent des orientations.

Le poids de l'économie dans les transformations de la formation induites par l'Europe

Simultanément à ces « négociations en quête de légitimité » entre les mondes de l'entreprise et de la formation, et depuis 1963, une réflexion sur l'harmonisation européenne des diplômes professionnels conduite par la Commission européenne est engagée. L'objectif visé est de permettre la mobilité des personnes (comme stipulé dans le Traité de Rome de 1957⁴⁵), et ce, afin de favoriser le développement économique. Cette mobilité est toujours d'actualité. Ainsi, l'OCDE a mis en avant le rôle du capital humain⁴⁶ dans cette croissance économique, et considère le savoir sous son aspect stratégique : « à long terme la croissance et l'emploi sont avant tout conditionnés par la capacité de l'économie d'utiliser efficacement et d'élargir simultanément le stock des connaissances scientifiques et techniques. Le savoir en sa qualité d'intrant comme de produit est au centre du processus de croissance comme de création d'emplois⁴⁷ ». À cette fin, l'Europe a élaboré différents outils visant la transparence des qualifications⁴⁸, qui fait l'objet de nombreuses directives et recommandations depuis 1963.

Ces transformations en cours s'appuient sur un changement de conception de l'enseignement supérieur, industrie de la connaissance dont la responsabilité principale est ainsi énoncée par une communication récente de la Commission des communautés européennes (24/04/05 Mobiliser les cerveaux européens : permettre aux universités de contribuer pleinement à la stratégie de Lisbonne) :

45 <http://www.info-europe.fr/document.dir/fich.dir/QR000876.htm>

46 *Du bien-être des nations, le rôle du capital humain*, OCDE, 2001.

47 *Stratégie de l'OCDE pour l'emploi - Technologie, productivité et création d'emplois*, Vol. 1- synthèse et conclusions (1996).

48 http://europa.eu.int/comm/education/policies/rec_qual/rec_qual_fr.html

« Si l'on veut rendre les universités plus attrayantes sur les plans local et mondial, il sera nécessaire de réviser en profondeur les programmes de formation, pas seulement pour assurer le plus haut niveau académique du contenu des cours, mais aussi pour répondre à l'évolution des besoins des marchés du travail. L'intégration des diplômés dans la vie professionnelle, et par voie de conséquence dans la société, est une responsabilité sociale essentielle de l'enseignement supérieur. Les programmes doivent permettre aux étudiants d'acquérir non seulement des connaissances dans des domaines spécialisés, mais aussi des compétences transversales telles que travailler en équipe et entreprendre. (...) Le potentiel qu'offrent les TIC devrait être pleinement exploité dans l'enseignement et la formation, y compris l'éducation et la formation tout au long de la vie. »

Dans ce cadre, en France, les transformations s'opèrent :

- D'une part se constitue un répertoire qui recense l'ensemble des diplômes, titres et certificats professionnels reconnus soit directement par les ministères, soit par la Commission nationale de la certification professionnelle. Au sein de ce répertoire sont établies les correspondances entre ces différentes qualifications. L'inscription des qualifications dans ce répertoire est la garantie de leur reconnaissance;
- D'autre part, les cursus universitaires s'inscrivent dans la logique européenne en introduisant le découpage en LMD (Licence, maîtrise, doctorat);
- Et enfin, on prévoit dans un proche avenir l'harmonisation européenne des diplômes de l'enseignement supérieur correspondant à deux années après le bac⁴⁹. Le diplôme de formateurs d'adultes, objet à partir duquel se développe cette réflexion, correspond à ce niveau.

49 Rapport intermédiaire conjoint. Document du conseil 6905/04 du 3 mars 2004, point 2.3.1.

Formateurs d'adultes : activité ou profession?

Dans les années 70 et 80 en France, sous l'impulsion de la loi promulguant le droit à la formation pour tout salarié⁵⁰, la formation professionnelle continue se développe et, parallèlement, l'activité de formateurs d'adultes.

Mais cette activité n'est pas à cette époque reconnue, voire connue. S'engage alors une dynamique impliquant le monde de l'entreprise, les universitaires et les financeurs (État et région : l'objectif étant de construire une offre professionnalisante qui articule formation et promotion sociale pour tous ces acteurs de terrain recrutés sans qualification⁵¹).

Un diplôme associé à promotion sociale (1974)

La première étape de cette dynamique se concrétise par la création du Diplôme universitaire de formateurs d'adultes (DUFA) en 1974 reconnu comme diplôme de niveau II. Les instances qui le pilotent sont politiques (conseil de perfectionnement constitué des partenaires sociaux et financiers éducatifs et de stagiaires de la formation), pédagogiques et de recherche. Des enseignants étant pour partie des enseignants-chercheurs attachés à une université font de ce dispositif un axe de recherche.

La formation s'appuie essentiellement sur les savoirs issus des sciences humaines et sociales qui viennent enrichir les savoirs d'action et les savoirs d'expérience. Ceux-ci y occupent une place incontournable, reconnue et indispensable, puisqu'il est nécessaire d'exercer l'activité de formateur d'adultes pour entrer en formation et de posséder le baccalauréat ou son équivalent. La qualification doit permettre à ces professionnels d'obtenir un niveau de certification permettant de disposer d'un pouvoir de négociation au regard des conventions collectives, à une époque où « la catégorie professionnelle Formateur est faiblement identifiée, tant par elle-même que par le grand public ou par les politiques⁵² ».

50 Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant sur l'organisation de la formation continue dans le cadre de l'éducation permanente.

51 En France, aucun diplôme n'est obligatoire pour exercer cette activité, à l'inverse des enseignants.

52 Jobert, G. (1987). La professionnalisation des formateurs. Dans *Quelle formation ? Quels formateurs ?* Délégation à la formation professionnelle. Paris : La Documentation française, p. 129.

L'ensemble des connaissances développées s'articulait autour de l'expérience vécue, permettant de dépasser cette dernière, d'analyser le système politique et économique, de situer la place de formateur et de comprendre les tensions et contradictions entre les commandes publiques et privées et les besoins objectifs des publics. Il permettait globalement de se construire des capacités d'analyse critique qui pouvaient, par transfert, être a posteriori mise au service d'une transformation sociale, répondant aux besoins des groupes sociaux, de conscientisation et de développement d'analyse critique des métiers, de l'évolution technique et de la situation économique (élaboration d'une stratégie de transformation consciente, contrôlée et démocratique).

La mise en place de cette formation constitue le démarrage de la professionnalisation des acteurs. Cette dynamique de professionnalisation⁵³ des acteurs de la formation, conduisant à la reconnaissance de la professionnalité, s'articule autour de trois dimensions :

- Une dimension cognitive, constituée par l'ensemble des savoirs spécifiques permettant de mettre en œuvre une pratique professionnelle réfléchie;
- Une dimension idéologique ou éthique, constituée par un ensemble de valeurs et de normes;
- Une dimension politico-économique caractérisée par la reconnaissance, par les autres groupes, de la légitimité du groupe professionnel et de l'exercice de son activité dans un champ d'exercices qu'il contrôle.

Ce processus de formation peut donc être dit professionnalisant au sens où il est reconnu qu'il existe des savoirs spécifiques à cette fonction. Ceux-ci font l'objet d'un enseignement long à l'université, enseignement dispensé par des professionnels de la fonction qui consacrent la totalité de leur activité à celui-ci et à la recherche sur l'activité.

Simultanément, des associations de formateurs d'adultes se créent. Le diplôme est attribué par un jury constitué de professionnels de la formation. Il n'existe cependant pas de charte déontologique caractéristique des professions au sens anglo-saxon du terme.

53 Presse, M.-C. (2006). Écrire sur ses pratiques professionnelles de "formateur" quand on n'est pas formateur: les effets, les enjeux. Dans F. Cros, *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris: L'Harmattan.

La hiérarchisation des diplômes conduit au déclassement (1996)

Le développement des formations préparant au DUFA au sein des universités françaises conduit à un premier niveau de structuration. Diverses formations conduisent à l'obtention d'un diplôme portant le même nom (DUFA). La clarification est « nécessaire ». L'argument majeur pour classer ces diplômes sera le niveau d'entrée (en effet, les niveaux de diplômes requis à l'entrée en formation varient du bac au bac + 2, voire bac + 3, les formations suivies ne pouvant, selon les partenaires concernés (État, professionnels de la branche), conduire à un même niveau de diplôme).

L'expérience professionnelle, toujours exigée à l'entrée en formation, perd de la valeur, puisque le niveau de qualification officiel à l'issue de la formation est « dévalorisé ». De niveau II (ingénieur), il est reconnu au niveau III (technicien).

La formation s'appuie toujours sur l'acquisition de savoirs issus des sciences humaines, mais se transforme en dispositif en alternance sous la pression simultanée des directives d'État et des professionnels de la branche. En effet, l'État préconise « un impératif de professionnalisation pour tous » à chaque niveau universitaire, impératif qui ne peut être atteint sans rencontre approfondie avec le monde de l'entreprise, et dont l'un des appuis déterminants est l'apprentissage⁵⁴. Cette recommandation fait basculer le rapport de force en faveur de la conception « professionnelle » de la formation. On entre dans la phase où il ne s'agit plus de faire une place première aux savoirs, mais de mobiliser chez les apprenants la capacité à mettre en œuvre, utiliser et transférer les capacités en milieu de travail, et à les analyser immédiatement. L'exigence d'efficacité est à l'œuvre⁵⁵. Le diplôme n'est plus reconnu en fonction des connaissances acquises, mais de l'adéquation au poste. Ce lent processus va dès lors continuer sa route.

54 Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (1996, novembre). *La réforme de l'université*.

55 De Witte, S. (1990, juin). L'évolution des métiers de la formation au début des années quatre-vingt dix. Dans *Les Formateurs d'adultes et leurs qualifications*. Cahiers du CUEEP, n° spécial, Université de Lille 1, p. 73-82.

La logique de professionnalisation de la formation est sous l'emprise des professionnels intervenant dans le cadre de la formation et pilotant les stages.

L'articulation théorie/pratique n'est plus la même, il s'agit de partir de la situation pratique, d'identifier une question soulevée lors du stage professionnel pour monter un dispositif innovant négocié avec l'organisme en utilisant immédiatement les apports de la formation. Ce n'est plus de transfert potentiel dont il est question, mais de transformation de la situation de travail à l'aide de compétences ou capacités acquises en formation.

Les attentes des professionnels se situent sur le plan de la plus-value, de laquelle est sensiblement écartée toute distance critique, le projet du stagiaire devant obtenir l'aval de l'organisme. Cette logique de professionnalisation vise l'adoption des valeurs et normes du groupe professionnel, or celles-ci sont en adéquation avec celles du monde de l'entreprise puisque l'objectif annoncé de la formation des personnes actives est de permettre le développement des compétences pour les mettre au service de l'économique.

Si la première étape du DUFA correspondait à une formation qui articule promotion sociale, conscientisation et transformation sociale, le détachement progressif entre formation et diplôme de cette seconde période annonce un tournant. Le modèle de référence semble être davantage fonctionnaliste au sens de Parsons, les formateurs ayant pour mission d'apporter le remède à une société qui traverse une crise. L'idéal de la formation de formateur d'adultes est l'efficacité immédiate, c'est du moins ce que garantit le diplôme. Simultanément, la hiérarchisation et la division de ce groupe professionnel avancent. Les fonctions sont identifiées et classées en fonction des degrés de responsabilité de décisions.

La troisième période est caractérisée par deux mots clefs : individualisation et compétences.

L'harmonisation européenne conduit à une structuration des enseignements universitaires en LMD. Les diplômes de formation professionnelle n'y trouvent pas nécessairement leur place. C'est le cas du niveau III du DUFA. Sa reconnaissance, et par voie de conséquence le maintien de son existence, nécessite l'inscription dans le Répertoire national des certifications professionnelles mentionné ci-dessus.

La hiérarchisation des diplômes opérée préalablement au niveau national n'est pas suffisante dans le cadre de l'harmonisation européenne. La transparence des qualifications est souhaitée, un même diplôme DUFA doit donc garantir le même niveau de compétences.

Afin d'assurer cette garantie, les universités sont « sommées » de se structurer en réseau. Celui-ci mène un long travail d'identification des compétences et capacités requises pour chaque niveau d'activité du formateur. Au sein de cette réflexion, les conventions collectives, les « grilles à critères classants », qui ont déjà effectué cette division en compétences, servent de base de réflexion, tendant à devenir la norme. Cela conduit à hiérarchiser fortement la filière pour que soient perçues, par les membres de la Commission nationale de la certification professionnelle, les distinctions entre formateurs de face à face, coordonnateurs, responsables et experts.

Cette classification divise les fonctions, hiérarchise et structure le référentiel en entérinant la division sociale du travail, alors que ces fonctions dans la réalité peuvent être assurées de manière concomitante par une même personne. Le sens du diplôme est donc inversé. Si préalablement un diplôme professionnel garantissait un ensemble de connaissances, dont des connaissances professionnelles, celui-ci garantit maintenant des compétences professionnelles acquises individuellement dont l'efficacité ne doit désormais plus être appréciée qu'à l'aune de l'emploi exercé.

Cette classification permet de bénéficier « d'outils utiles et utilisés » pour la procédure de VAE. Mais n'est-ce pas un retour en arrière que de considérer que l'expérience professionnelle est formatrice ? Ceci était le point de départ nécessaire pour entrer dans cette formation. L'objectif visé est-il uniquement d'être adapté au poste de travail ? N'entre-t-on pas dans l'ère où les certifications professionnelles de l'université pourraient ne plus garantir l'acquisition de savoirs émancipateurs, conduisant à adopter une posture critique ?

Conclusion

En guise de conclusion, de nombreuses questions surgissent. Les tensions qui traversent les transformations de la formation de formateurs d'adultes se cristallisent autour des savoirs et de leur nécessité. Cette nécessité varie-t-elle en fonction du niveau hiérarchique concerné ? Ainsi, un formateur qui prend en charge les groupes n'aurait qu'un faible besoin de connaissances théoriques, contrairement à un responsable d'organisme. Quel est le rôle attendu des formateurs d'adultes ? Si au départ de la généralisation du droit de la formation en France on pouvait penser qu'ils exerceraient un rôle de transformation sociale, ce rôle semble contrecarré par le contrôle exercé par les professionnels. Cette transformation conduit donc à interroger le sens de la professionnalisation des formateurs, car si l'un des aspects de cette professionnalisation est la reconnaissance des savoirs spécifiques au groupe professionnel, l'accès à ces savoirs est régulé. L'apprentissage en entreprise, pour les personnes exerçant les activités de face, adapté au marché local du travail et impliquant une adhésion en formation aux valeurs patronales est privilégié. Irait-on vers une taylorisation de l'activité ?

Statut des enseignants – Facteur d'intégration européenne

Violeta COJOCARU

Docteur en droit, Conférencier, Université d'État de Moldova

violetacojocaru@yahoo.fr

Résumé

Nous vivons dans une période où la tendance à l'intégration et à la résolution des problèmes globaux en commun devient une dimension de la conception du monde et de la vie. Influencée par le spécifique de l'étape concrètement historique, la Communauté européenne a identifié le facteur prioritaire/déterminant de l'intégration, une intégration à l'aide de l'éducation ou, en termes plus concrets, l'intégration par l'enseignement, qui est la forme la plus organisée du processus de formation de la personnalité humaine. En adhérant aux prévisions du processus de Bologne, nous ouvrons des perspectives de modernisation de l'enseignement dans les nouvelles conditions de développement de la Communauté européenne. À notre avis, la collaboration dans le système universitaire, d'abord au niveau national, sera possible lors de l'acceptation des modifications curriculaires qui visent un changement de vision sur le processus d'enseignement dans son ensemble et sur le rôle et la position de l'étudiant dans ce processus particulier.

Statut des enseignants – Facteur d'intégration européenne

Violeta COJOCARU

Nous vivons dans une période où la tendance à l'intégration et à la résolution des problèmes globaux en commun devient une dimension de la conception du monde et de la vie. La création d'un espace de cohabitation européen est déterminée par les prémisses objectives du progrès de la civilisation humaine. Influencée par le spécifique de l'étape concrètement historique, la Communauté européenne a identifié le facteur prioritaire/déterminant de l'intégration, une intégration à l'aide de l'éducation ou, en termes plus concrets, l'intégration par l'enseignement, qui est la forme la plus organisée du processus de formation de la personnalité humaine. Dans ce contexte, la formation d'un espace unique vital européen a pour base l'espace éducationnel européen unique, qui propose la formation du citoyen européen capable d'une intégration socioprofessionnelle réussie dans une économie mondiale parmi les plus concurrentielles, avec les lieux de travail les plus nombreux. Une telle stratégie de développement va déterminer le caractère prioritaire de l'Europe dans le contexte du développement mondial.

Dans ces conditions, la République de Moldova se doit de réaliser des efforts importants pour devenir une composante de la communauté européenne, non seulement dans l'acceptation géographique de cette appartenance, mais aussi dans l'acceptation économique, politique et socioculturelle. Dans cette optique, le processus de Bologne nous offre des possibilités multiples.

En fonction des finalités du processus de Bologne, des objectifs immédiats et des perspectives sont déterminés. Leur réalisation doit être abordée tridimensionnellement : sur les plans européen, national et institutionnel. En se référant à la complexité des problèmes, on se rend compte du fait que c'est seulement grâce à la collaboration horizontale (interuniversitaire) et à la collaboration verticale (institutions d'enseignement et organes étatiques) que les objectifs fixés peuvent être atteints, bien que l'agent principal de la constitution de l'espace universitaire européen soit l'institution d'enseignement, et ses acteurs de base : l'étudiant et l'enseignant. Les bénéficiaires de l'espace unique éducationnel européen se trouvent à l'université (l'étudiant et le professeur), mais aussi dans la société dans sa globalité.

Les restructurations déterminées par le processus de Bologne supposent de baser la stratégie du développement sur certains problèmes clés.

Premièrement, il s'agit de l'adoption d'une optique moderne dans l'évaluation du rôle de l'enseignement supérieur, tant dans le développement socioéconomique du pays que dans sa contribution à l'intégration européenne et à la formation d'une attitude du milieu universitaire et d'une culture universitaire de qualité.

Deuxièmement, des modifications fondamentales d'ordre structurel et fonctionnel sont nécessaires. La transition de l'enseignement universitaire vers les 2-3 cycles d'études est un objectif immédiat. Ce problème complexe tient de la stratégie de développement intra-universitaire et des possibilités de collaboration interuniversitaire. Les modifications d'ordre structurel doivent être axées sur les principes généraux européens, sur les traditions de la formation des spécialistes et sur les possibilités de placement dans le monde du travail.

Le succès de ces changements dépend, en grande partie :

- de la délimitation conceptuelle de l'enseignement supérieur basé sur le système de 2-3 cycles d'enseignement;
- de la délimitation de la durée des cycles dans des domaines de formation professionnelle initiale et dans les cycles;
- de la stabilisation des finalités des cycles de l'enseignement supérieur par des titres/degrés comparables et compatibles;
- de l'élaboration du programme d'études de l'enseignement supérieur structuré en cycles (plans, programmes, supports d'études);
- du caractère judicieux de l'échelonnement des disciplines d'étude;
- de la préparation de la culture institutionnelle de responsabilité pour la qualité de l'enseignement supérieur.

L'efficacité du projet formatif peut à notre avis être acquise par la collaboration au niveau interuniversitaire. Quand on parle du niveau interuniversitaire, on ne se rapporte pas seulement aux relations entre les universités du système de l'enseignement de la République de Moldova, mais à une collaboration dans un espace plus large, disons, au niveau régional. Les similitudes entre les économies nationales et les traditions de formation professionnelle initiale ainsi

qu'une série d'autres affinités représentent des arguments forts en faveur de la collaboration des pays du bassin de la mer Noire.

Le problème de la transition vers un enseignement supérieur en 2 cycles offre une nouvelle vision sur les études doctorales. Sans sous-estimer le rôle de certains centres qui ont pour buts de développer de multiples domaines scientifiques, de soutenir les cadres scientifiques et d'élaborer une stratégie bien définie des domaines scientifiques prioritaires pour l'économie nationale, on remarque que les universités, par leur essence, accomplissent trois fonctions de base : éducation, formation et recherche.

Les universités ont le potentiel nécessaire pour la réalisation de la recherche scientifique : les écoles scientifiques (dans le sens de centres de recherche), le projet didactique qui ne peut être conçu sans la recherche et les nouveaux spécialistes, la préparation de ceux-ci suppose la formation des compétences de recherche. L'appréciation de la recherche scientifique comme partie intégrante de l'enseignement universitaire s'impose par le principe de l'éducation par et pour la science qui, dans le contexte du développement social actuel, a des connotations exceptionnelles. La collaboration interuniversitaire dans le domaine de la recherche a déjà certaines traditions. Nous offrons des bourses doctorales pour les étudiants ressortissants des universités des pays du bassin de la mer Noire, et nos étudiants sont bénéficiaires de bourses dans différents pays européens. Cette pratique rend possible la formation des spécialistes dans des domaines particuliers ou à la confluence des sciences. Jusqu'à présent, ces collaborations se basaient sur des accords bilatéraux ou sur des projets. Une stratégie bien définie dans ce sens facilitera l'assurance des études doctorales qualitatives et la possibilité du développement des écoles scientifiques régionales.

La faible liaison avec les ressortissants est un autre problème auquel est confrontée l'Université d'État de Moldova, et, je crois, les autres universités d'enseignement de notre pays comme ailleurs. L'université ne sert plus de pont de communication entre la formation professionnelle initiale et la formation professionnelle continue. Tenant compte du potentiel des universités : laboratoires, outils, cadres didactiques, etc., nous pouvons nous impliquer dans l'organisation des cours de perfectionnement, dans la formation continue des jeunes spécialistes et dans la formation continue des spécialistes universitaires. Dans

ce sens, une collaboration interuniversitaire du niveau national et régional qui puisse assurer les conditions optimales à ce processus, surtout pour les professeurs universitaires, est bienvenue. Pour arriver à ce résultat, les valeurs uniques européennes réalisées comme un desideratum du processus de Bologne – l'enseignement pendant toute la vie – peuvent être promues.

La mobilité académique et de recherche et la coopération formative interuniversitaire peuvent et doivent être stimulées par l'application des crédits académiques transférables. La mise en pratique du même système que l'ECTS va assurer la mobilité des étudiants et permettre la continuation des études en 2^e cycle pas seulement immédiatement après la fin du 1^{er} cycle, mais aussi après l'acquisition d'une expérience de travail et la cristallisation des intérêts professionnels.

Sur le plan de la perfection des actes des études, le processus d'élaboration et de libération du supplément au diplôme est en cours. Ce document reflète l'essence des études et permet l'insertion de l'étudiant dans le monde du travail. Il est très important que le supplément suive un même modèle national et soit le plus transparent possible.

À notre avis, la collaboration dans le système universitaire, premièrement au niveau national, sera possible lors de l'acceptation des modifications curriculaires qui visent un changement de vision quant au processus d'enseignement dans son ensemble et au rôle et à la position de l'étudiant dans ce processus particulier. L'assurance des fonctions d'accumulation et de transfert de l'ECTS se réalise par la mise en pratique des standards de formation professionnelle initiale, l'élaboration du programme des études universitaires et la détermination de certains vecteurs stratégiques uniques du développement de l'enseignement supérieur. Toutes les mesures exposées jusqu'à présent ont une seule finalité : l'organisation d'un enseignement supérieur de haute qualité.

La création de l'espace éducationnel européen unique offre les conditions d'intégration naturelle en conformité avec les compétences professionnelles et le système des valeurs et attitudes pour tous ceux qui remplissent les exigences d'une cohabitation prospère sur le vieux continent et au-delà. L'adhésion aux prévisions du processus de Bologne ouvre des perspectives de modernisation de l'enseignement dans les nouvelles conditions du développement de la Communauté européenne.

La formation des maîtres en Belgique francophone

Juliette BÉCHOUX

Directrice de la catégorie pédagogique de la Haute École ISELL

juju.bechoux@isell.be

Résumé

En Belgique, c'est une de ses originalités, la formation des maîtres est prise en charge par les Hautes Écoles ou par les Universités. Les premières (bac+3) forment les enseignants du préscolaire, du primaire et des trois premières années du secondaire (cfr. les collèges en France), les secondes (bac+4) forment des chercheurs qui enseigneront dans les trois dernières années du secondaire (cfr. les lycées en France) après avoir présenté une agrégation de l'enseignement secondaire supérieur. Je me suis attachée à décrire la formation professionnalisante et scientifique dispensée par les Hautes Écoles dont les missions se déclinent sur 4 axes :

- La formation initiale;
- La formation continuée;
- La recherche appliquée;
- Les services à la collectivité.

Les nombreuses heures de stage permettent, tout au long de cette formation professionnalisante de haut niveau, une articulation étroite entre la théorie et la pratique.

La formation des maîtres en Belgique francophone

Juliette BÉCHOUX

Le cadre historique

Depuis 1996, l'enseignement supérieur non universitaire est regroupé dans des centres d'enseignement appelés Hautes Écoles. Les Écoles Normales ont été absorbées par la Catégorie Pédagogique de ces nouvelles institutions. La Belgique francophone compte 29 Hautes Écoles réparties par zones géographiques et par réseaux. Chaque Haute École doit comprendre plusieurs catégories pouvant se subdiviser en départements. Ainsi, la Haute École ISELL est composée de 3 catégories et de 4 départements répartis sur 5 sites :

Catégorie pédagogique :

- département socio-éducatif : bachelier éducateur(trice)s spécialisé(e)s;
- département pédagogique : bachelier instituteur(trice)s préscolaires; bachelier instituteur(trice)s primaires; bachelier instituteur(trice)s régent(e)s en diverses disciplines (ce titre correspond à celui des enseignants de collèges en France).

Catégorie économique : bacheliers assistant(e)s de direction; bacheliers en droit.

Catégorie technique : bacheliers stylistes, modélistes.

56 Les réseaux sont des filières concurrentes qui jouissent d'une reconnaissance légale. Ils existent depuis l'école maternelle jusqu'à l'université. Il y en a 3 :

- le réseau de l'enseignement officiel de la Communauté Française;
- le réseau de l'enseignement officiel subventionné organisé par les communes, les villes ou les provinces;
- le réseau de l'enseignement libre subventionné, confessionnel ou non.

Les différents réseaux sont rémunérés par les mêmes instances de l'État, les diplômés ont la même valeur et les étudiants peuvent changer de réseau à tout moment, dans une totale liberté. De plus, la Constitution garantit aux parents le libre choix du réseau et du lieu d'études.

57 La HE ISELL n'organise que des formations de type court (bac+3), d'autres proposent en outre des formations de type long comme ingénieurs industriels (bac+4).

Les Hautes Écoles ont été créées sur base d'un projet pédagogique, social et culturel qui décrit l'ensemble des moyens mis en œuvre pour atteindre les objectifs décrits dans les missions des Hautes Écoles.

Dans le cadre de leurs missions, les HE peuvent conclure des accords de collaboration avec d'autres HE, avec des universités ou toute autre personne juridique issue du monde culturel. Les partenaires choisis peuvent être belges ou étrangers.

Missions et Objectifs du département pédagogique

- I Assurer la formation initiale;
- II Assurer la formation continuée;
- III Organiser la recherche appliquée;
- IV Assurer des services à la collectivité.

I La formation initiale

Il s'agit d'une formation professionnalisante de haut niveau qui s'articule autour de 7 axes :

- les connaissances socio-culturelles;
- les connaissances socio-affectives;
- les connaissances pédagogiques;
- les démarches scientifiques;
- les savoir-faire;
- les activités interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle;
- les connaissances disciplinaires et interdisciplinaires.

Réparties sur 3 ans, la formation compte 2 465 heures dans lesquelles sont incluses 480 heures de stage, soit 14 semaines : 2 semaines en première année, 2 en deuxième et 10 en troisième. Dès la première année, les stages sont actifs et évalués normativement, ce qui engendre une sélection, dès la 1^{re} année.

Les étudiants des sections préscolaire, primaire et secondaire sont réunis pour 210 heures de cours ex cathedra qui se déclinent sur les 3 premiers axes : il s'agit d'une sorte de tronc commun qui concerne des cours de formation générale, culturelle ou pédagogique.

L'Institution met en œuvre une pédagogie fonctionnelle participative, différenciée et interdisciplinaire qui crée des dynamiques individuelles puisque les apprentissages s'inscrivent dans des activités porteuses de sens. Cette pédagogie se développe dans un contexte participatif où les professeurs et les étudiants travaillent en partenariat.

Dans une large mesure, les étudiants sont invités à aborder les savoirs et les recherches dans une perspective interdisciplinaire. Par ailleurs, la formation se veut respectueuse des différences afin que chacun, par des démarches personnelles, développe ses compétences pour devenir un professionnel de l'apprentissage de l'enfant et de l'adolescent.

Les stages et les ateliers de formation professionnelle instaurent une dialectique entre réflexion théorique et expérimentation dans des classes de stage. Les objectifs des stages s'articulent sur les 3 années : ils incluent la relation pédagogique, les activités d'apprentissage basées sur des acquis méthodologiques de plus en plus pointus.

La spécificité, régie par la loi, de la formation initiale est d'allier les formations théoriques et pratiques tout au long des 3 années d'études.

Une particularité belge est de dissocier nettement le rôle des HE de celui des universités dans la formation des enseignants. Seules les HE forment les enseignants du fondamental et du secondaire inférieur (apprenants âgés de 2 ans et demi à 16 ans, voire 18, dans les sections professionnelles du secondaire). Les universités forment avant tout des chercheurs, néanmoins elles organisent une agrégation qui permet aux licenciés qui le souhaitent de devenir enseignants : les 3 années secondaires supérieures (16 à 18 ans) leur sont réservées ainsi que l'enseignement supérieur, moyennant une agrégation complémentaire appelée CAPAES.

La HE décerne un diplôme qui est homologué par l'État. Ce sont les Pouvoirs Organisateurs des établissements scolaires qui engagent selon les emplois disponibles, les jeunes diplômés. Il n'y a aucun concours national.

II La formation continuée

Des structures officielles sont prévues pour organiser la formation continuée des enseignants du fondamental et du secondaire. La loi prescrit 5 jours de formation par an.

Les enseignants du supérieur sont libres de s'inscrire ou non à des formations : leur nombre dépendant, pour une part, de l'impulsion que donne la Direction de leur établissement.

Par ailleurs, les professeurs de l'enseignement supérieur organisent des formations pour les enseignants du fondamental ou du secondaire, soit en tant qu'experts dans les organismes officiels, soit au nom de la HE dont ils font partie.

III La recherche appliquée

Les moyens pécuniaires des HE sont limités : elles fonctionnent, depuis leur création, avec une enveloppe fermée. Dès lors, cette mission reste limitée, mais pas inexistante. Chaque année, des appels à projets sont lancés par le gouvernement qui les subsidie. Cette année, par exemple, notre département participe notamment à une recherche-action destinée à harmoniser le passage primaire - secondaire en sciences et en mathématiques.

De nombreuses initiatives internes existent : elles sont menées, dans un premier temps, grâce à des moyens financiers accordés par le Département sur ses fonds propres et, par la suite, grâce aux produits finis qu'elles mettent sur le marché.

IV Les services à la collectivité

Ce volet se concrétise essentiellement par une collaboration avec le monde éducatif, social, économique et culturel. Il recouvre des actions aussi diverses que la collaboration à des revues ou à des manuels, la participation à des unités scientifiques, le prêt de documents et de matériels à des associations, etc.

Les relations internationales

Les échanges avec l'étranger s'amplifient d'année en année qu'ils soient organisés dans le cadre européen ou avec des pays hors Europe comme la Suisse, le Sénégal, le Bénin, le Canada, les Seychelles, etc.

Les Hautes Écoles sont à l'heure de Bologne : les étudiants peuvent valoriser des crédits obtenus à l'issue de stages ou d'examens sur des matières jugées complémentaires ou équivalentes à celles dispensées dans les Hautes Écoles.

Condition d'admission dans le département pédagogique :

L'étudiant doit être porteur d'un diplôme d'enseignement secondaire supérieur. Les épreuves de fin du cycle secondaire sont internes, à la différence des baccalauréats français ou canadien.

Conclusion

La formation des maîtres est une préoccupation centrale de notre société. Les acteurs concernés tentent de relever un défi crucial : adapter cette formation aux besoins de la société de demain. Un équilibre difficile doit s'opérer entre les exigences d'une formation scientifique et celles de la pédagogie centrée sur l'apprenant.

Notre souci principal est de former des enseignants capables d'amener chacun des apprenants qui leur sont confiés au maximum de leurs possibilités, des enseignants capables d'être des acteurs lucides de « L'École de la réussite ».

La formation des enseignants du préscolaire et du primaire en Grèce entre 1984 et 2006 : contradictions et défis

Thanassis **KARALIS**

Konstantinos **RAVANIS**

Vassilis **KOMIS**

Département des sciences de l'éducation (Section Préscolaire)

Université de Patras, Grèce

komis@upatras.gr

Résumé

Le texte aborde les évolutions des 20 dernières années de la formation des enseignants du préscolaire et du primaire en Grèce. Il présente notamment les différents cadres de réalisation, les institutions et les procédés de la formation initiale et de la formation continue des enseignants. Les auteurs font un examen critique des avantages et des contradictions qui ont accompagné la création et le fonctionnement des départements universitaires de formation au cours des dernières années. L'analyse met certes en exergue des problèmes de disfonctionnement et d'orientation des départements universitaires de pédagogie, mais souligne aussi divers éléments des programmes de formation et de recherches scientifiques qui annoncent la dynamique des évolutions probables.

La formation des enseignants du préscolaire et du primaire en Grèce entre 1984 et 2006 : contradictions et défis

Thanassis KARALIS
Konstantinos RAVANIS
Vassilis KOMIS

Introduction

Si on applique la typologie de Coombs (1968), désormais habituelle pour le classement des activités éducatives, on peut considérer que la formation de base et la formation continue des enseignants se réalisent dans les cadres suivants :

- (i) *Formation institutionnelle* : elle a lieu dans des institutions éducatives caractérisées par un enseignement gradué dans le temps et une structure hiérarchique; nous nous référons ici à la formation initiale des enseignants dans le cadre de l'enseignement universitaire;
- (ii) *Formation non institutionnelle* : elle s'inscrit dans des activités de formation ayant des objectifs précis, qui se déploient en dehors du système éducatif établi; il s'agit de programmes de formation continue des enseignants, qui, d'ordinaire, sont organisés par un grand nombre d'agents et sont le plus souvent financés par l'État et menés sous sa tutelle;
- (iii) *Formation informelle* : elle concerne différentes institutions et des environnements qui interviennent tout au long de la formation (soit entre autres : travaux, bibliothèques, médias de masse). Dans le cas des enseignants, l'institution de formation informelle la plus caractéristique est l'école elle-même, que cette formation revête la forme d'un apprentissage informel des pratiques pédagogiques des collègues (Greene, 1991) ou celle de réunions de communautés de pratiques par les enseignants eux-mêmes (Lave et Wenger, 1991). Dans la même direction, on peut exploiter d'autres moyens, comme les technologies de l'information et de la communication (TIC), pour développer un professionnalisme collectif (Karsenti, 2005).

Dans la présente étude, nous examinerons les institutions et les procédés de la formation initiale et de la formation continue des enseignants du préscolaire et du primaire en Grèce. Nous entreprendrons une analyse critique des avantages et des contradictions qui ont accompagné la création et le fonctionnement des départements universitaires de formation au cours des 20 dernières années.

La formation des enseignants du préscolaire et du primaire

La formation du diplôme

Les premières réglementations institutionnelles concernant la formation des enseignants furent celles des lois présidant à la fondation des Écoles de formation des maîtres (1834) et des Écoles d'institutrices du préscolaire (1897), dans les premières phases de l'établissement du nouvel État grec. Par la suite, ces institutions furent remplacées par l'Académie de pédagogie (1933) puis, plus tard encore (1959), par les Écoles d'institutrices du préscolaire (Stamélos, 1999; Papakonstantinou et Andréou, 1992). En fait, jusqu'au milieu des années 80, avec de temps en temps des aménagements et des transformations institutionnelles dans les programmes d'enseignement, ce furent ces deux types d'institutions qui constituèrent le levier de la formation de base des enseignants de l'enseignement préscolaire et primaire. Cependant, la durée limitée de cet enseignement de base (deux à trois ans) ainsi que le fait que les Académies de pédagogie et les Écoles d'institutrices du préscolaire étaient inclassables, car situées en dehors du réseau de l'enseignement supérieur, avaient des conséquences, d'une part, sur le niveau et la qualité de la formation de base des enseignants et, d'autre part, sur le prestige de la profession.

Tableau 1. Le transfert dans les départements universitaires

	1985 Écoles d'institutrices du préscolaire	1993 Départements pédagogiques d'enseignement du préscolaire
Nombre d'établissements	4	7
Nombre d'étudiants	3 267	3 280
Nombre de diplômés	1 305	836
Nombre d'enseignants	34	66
	Académies de pédagogie	Départements pédagogiques d'enseignement du primaire
Nombre d'établissements	14	8
Nombre d'étudiants	10 577	4 210
Nombre de diplômés	4 862	615
Nombre d'enseignants	132	120

Traitement des données de l'Office national de statistique de Grèce (1995, 2000)

Comme on peut le constater d'après les données du tableau 1, la situation de la formation au diplôme des enseignants présentait de sérieux problèmes et difficultés durant les premières années de fonctionnement de ces départements. De fait, la création d'un certain nombre de nouveaux départements était en suspens et les conditions de leur fonctionnement harmonieux n'étaient pas encore assurées d'un côté et de l'autre, les méthodes des institutions de l'ancien type n'étant pas encore définitivement abolies. Le règlement définitif de tous ces problèmes ne fut trouvé qu'au milieu des années 90. La situation actuelle des départements universitaires pour la formation des enseignants du préscolaire et du primaire est décrite dans le tableau 2, qui présente les données les plus récentes. Certaines réformes de type institutionnel ont été appliquées au cours de cette période de transition, dont :

- (i) l'encadrement de tous les départements par des enseignants détenteurs du diplôme de doctorat (dont la plupart sont titulaires) et intégrés sur quatre niveaux hiérarchiques (maître de conférence, professeur assistant, professeur associé, professeur);
- (ii) la création d'un département orienté vers l'éducation spécialisée;
- (iii) l'effort progressif de nombreux départements pour élargir le contenu des études, ainsi que les perspectives professionnelles de ses diplômés – dans un certain nombre de cas, ce changement est indiqué dans l'intitulé même du département, appelé alors Département de l'éducation.

Tableau 2. Les départements universitaires de formation des enseignants du préscolaire et du primaire

	Enseignement du primaire	Enseignement du préscolaire	Éducation spécialisée
Nombre de départements	9	9	1
Nombre d'étudiants	6 053	4 696	324
Nombre d'enseignants	341	198	6

Traitement des données de l'Office national de statistique de Grèce (2002)

La formation de troisième cycle

La revalorisation des écoles de formation des enseignants du préscolaire et du primaire à un niveau universitaire a aussi eu pour résultat le développement des études de troisième cycle dans les sciences de l'éducation. Après une première phase d'adaptation, la plupart des départements ont mis en place des programmes d'enseignement de troisième cycle qui leur permettent de délivrer : (i) un diplôme de spécialisation de troisième cycle (d'une durée d'études de deux ans) et (ii) un diplôme de doctorat. Presque tous les départements de formation des enseignants (17 sur 19) ont développé des programmes organisés qui conduisent à des diplômes de spécialisation, et chaque département

offre un cycle d'études conduisant à un diplôme de doctorat en sciences de l'éducation. Mieux que tout autre, le développement de programmes d'enseignement de troisième cycle atteste de l'élargissement du caractère des départements de pédagogie qui, de simples écoles professionnelles, deviennent des départements universitaires de sciences de l'éducation. La situation des études de troisième cycle dans les départements universitaires de formation des enseignants est présentée au tableau 3.

Tableau 3. Les études de troisième cycle dans les départements universitaires de formation des enseignants du primaire et du préscolaire

	<u>Enseignement du primaire</u>	<u>Enseignement du préscolaire</u>	<u>Éducation spécialisée</u>	<u>Total</u>
Nombre d'étudiants dans les programmes de spécialisation du troisième cycle	459	248	--	707
Nombre de doctorants	550	541	7	1 098
Total	1 009	789	7	1 805

Traitement des données de l'Office national de statistique de Grèce (2002)

Il convient de noter que les enseignants du primaire et du préscolaire peuvent suivre des études de troisième cycle en sciences de l'éducation dans d'autres départements universitaires. En particulier (Office national de la statistique en Grèce, op. cit.) :

- (i) Dix-sept départements universitaires (de sociologie et de philosophie surtout) proposent des programmes de troisième cycle en sciences de l'éducation ou dans des disciplines voisines (par exemple : l'exclusion sociale, l'orientation professionnelle, le genre, etc.);
- (ii) L'Université ouverte de Grèce, premier institut en Grèce de niveau universitaire d'enseignement à distance, a mis en place un programme d'études de troisième cycle en sciences de l'éducation durant l'année scolaire 2000-2001. Il est principalement suivi par des enseignants de tous les cycles. Jusqu'à présent, 2 400 étudiants ont été admis à ce programme.

Formation continue

D'un point de vue historique, la formation continue des enseignants du préscolaire et du primaire s'est déroulée dans de nombreux et divers cadres de formation institutionnelle et non institutionnelle : les départements de philosophie des universités traditionnelles, les organismes de recherche (à l'instar de l'Institut pédagogique, instance officielle de conseil auprès de l'État en matière d'éducation), ainsi que divers instituts de formation des enseignants, comme le *Didascaleio* (une école de formation continue proposant un cycle de deux ans, fondée en 1967, et dont le nom renvoie aux premières écoles de formation des maîtres du début du siècle dernier), ou les Écoles de formation continue des enseignants du primaire, qui fonctionnèrent durant les décennies 70 et 80. Ces deux derniers organismes en particulier réalisaient une formation systématique sur une durée d'un ou deux ans destinée aux enseignants en exercice. À la même époque, alors qu'on fermait les écoles de formation des enseignants et qu'on ouvrait des départements universitaires de pédagogie, furent institués les Centres de formation périphériques (1989). Ils fonctionnent encore aujourd'hui, proposant le plus souvent des programmes accélérés d'initiation ou de formation continue périodique.

À partir du milieu des années 90, une partie importante de la formation continue des enseignants du préscolaire et du primaire a été prise en charge par les départements universitaires de pédagogie, remplissant ainsi le vide existant sur ce plan, en particulier dans la dernière décennie. Outre des programmes courts organisés sur l'initiative de laboratoires ou d'unités de recherche, les départements de pédagogie offrent aussi deux autres types de programmes de formation continue organisés sur un ou deux ans :

- (i) *Les programmes d'alignement des anciens diplômés sur les diplômes universitaires.* La création des départements universitaires de pédagogie avait eu pour conséquence la formation de deux catégories d'enseignants – ceux qui étaient titulaires d'un diplôme universitaire (d'une durée de quatre ans), d'une part, et ceux qui étaient titulaires d'un diplôme des écoles de l'ancien système (d'une durée de deux ans), d'autre part. Ce problème a été résolu par une disposition de loi imposant aux départements de pédagogie d'organiser des programmes de formation complémentaire à destination des enseignants en poste, sur une durée d'un ou deux ans, qui conduisent à un alignement des capacités, réelles et formelles, de ces deux catégories;

(ii) *Les instituts de formation des maîtres*. Il s'agit d'une tentative de la part des départements universitaires de pédagogie pour créer des unités de formation continue systématique sur le modèle des premiers instituts de formation. Aujourd'hui, des *Didascaleia* (du nom de ces premiers instituts) fonctionnent dans cinq des neuf départements universitaires de pédagogie pour la formation des enseignants du préscolaire et dans six des neuf départements universitaires de pédagogie pour la formation des enseignants du primaire. En fait, le *Didascaleio* est l'un des rares cas où une structure de formation non institutionnelle s'intègre de façon organique à la structure de formation institutionnelle, c'est-à-dire dans le département universitaire de pédagogie.

Examen critique des évolutions : contradictions et défis

Comme nous l'avons évoqué plus haut, la revalorisation des études des enseignants du préscolaire et du primaire s'est faite par la création de départements universitaires de pédagogie. Cependant, au lieu d'être déterminés sur la base des domaines scientifiques qui les concernent, les départements créés ont été définis à partir du métier de leurs bénéficiaires, créant ainsi des unités institutionnelles fondées sur des contradictions structurelles congénitales. En réalité, cette évolution, malgré son indubitable importance pour le développement des sciences de l'éducation dans notre pays, a généré des départements à caractère professionnel, en contradiction avec les traditions des sciences de l'éducation dans le reste du monde, et, surtout, dont le contenu et l'image présentent des contours épistémologiquement flous. Le choix de créer des départements pédagogiques d'enseignement du préscolaire et d'enseignement du primaire plutôt que des départements de sciences de l'éducation a eu des conséquences aussi bien sur leur développement que sur leurs perspectives d'évolution.

Les problèmes de fonctionnement et d'orientation des départements universitaires de pédagogie dans les premières phases de leur existence furent nombreux et variés. Les questions d'organisation et de mise en œuvre du travail d'enseignement et d'administration, le manque de locaux d'enseignement, la pénurie de personnel d'enseignement et d'administration, en plus de l'insuffisance de financement, ont obligé ces départements fraîchement créés à mener une lutte constante pour leur survie.

Une série d'éléments rendent compte de la situation actuelle et annoncent la dynamique des évolutions probables. Tout d'abord, si on étudie les programmes d'études de troisième cycle proposés par les départements universitaires de pédagogie ou les diplômes de doctorat, on peut constater qu'ils couvrent entièrement l'éventail des sciences de l'éducation et le dépassent même souvent dans les cas des programmes de doctorats interdépartementaux. Au niveau du diplôme, les programmes des études correspondent désormais exactement à ceux des départements de sciences de l'éducation des pays ayant une longue tradition en la matière. De même que, très souvent, d'autres départements requièrent un soutien didactique de la part des professeurs des départements de pédagogie sur un large éventail de sujets, les départements de pédagogie sollicitent à leur tour le soutien de ces derniers. De plus, si on examine les travaux de recherche que publient les membres des départements de pédagogie, on constate que leurs sujets couvrent tous les champs du système éducatif, des institutions et procédés éducatifs, y compris ceux de l'enseignement secondaire et supérieur, de la formation continue des enseignants, de la formation des équipes sociales spécialisées et des formes non institutionnelles d'enseignement.

Sous leurs aspects divers, l'activité de formation comme l'activité scientifique dont nous venons d'évoquer brièvement l'état actuel et les perspectives, ainsi que l'interaction continuelle avec le reste de la communauté scientifique et la société, ont à l'évidence conduit à une mutation de fait du rôle, de la physionomie et des perspectives des départements de pédagogie. Dans la réalité, certains départements ont déjà formé une identité qui correspond à ce qui est reconnu sur le plan international comme l'identité des départements de sciences de l'éducation et ne sont plus considérés comme de simples institutions de formation des enseignants. C'est d'ailleurs pourquoi de nombreux départements de pédagogie ont déjà changé ou demandent à changer leur nom, car ils constatent progressivement un décalage entre celui qui leur a été donné à l'origine et leur physionomie actuelle.

Dans les circonstances internationales actuelles, les changements dans les relations professionnelles, dans la structure des emplois et dans la structure sociale contraignent le système éducatif à se réorganiser et à se réorienter de manière à réinstaller de nouvelles relations fonctionnelles avec ce qu'il est convenu d'appeler « le marché du travail ». Il semble donc que l'un des mécanismes choisis en vue de régler cette relation consiste, entre autres, à dévaluer les études de base à tous les niveaux de l'enseignement et à se tourner vers des formations professionnelles flexibles. Il résulte de ce choix que le financement public des universités et des centres de recherche est à la baisse, que la contrainte pour une dévalorisation de la recherche fondamentale se renforce et que la recherche appliquée en collaboration avec les entreprises concernées est systématiquement favorisée. Dans ce cadre réapparaît sur le plan international, comme un combat idéologique, la mise en doute de l'« utilité » des sciences humaines et sociales et de leurs études. L'orientation des études vers les champs cognitifs que sert le couplage entre éducation et marché du travail conduit inéluctablement à la dévalorisation des sciences humaines et sociales, même si les particularités des diverses orientations scientifiques offrent souvent certaines échappatoires.

Les départements de pédagogie subissent eux aussi les conséquences de cette orientation générale, mais vivent d'une façon particulière les oppositions et les contradictions contemporaines. Tout d'abord, l'opposition entre le caractère professionnel et le caractère scientifique des départements de pédagogie semble se résoudre de façon quasi naturelle puisque le caractère désormais scientifique de la physionomie de ces départements n'empêche nullement la formation des enseignants et, dans certaines conditions définies, la favorise plutôt. Ainsi, dans l'état actuel des choses, nous pouvons soutenir que la promotion d'une image d'études directement associées à l'exercice d'un métier constitue aussi un avantage comparatif. Cependant, que leur nom soit changé ou non, les départements de pédagogie s'orientent vers leur transformation en départements de sciences de l'éducation.

Conclusion

Les évolutions des 20 dernières années dans le domaine de la formation des enseignants du préscolaire et du primaire en Grèce peuvent se résumer comme suit :

- i) La création et le fonctionnement de départements universitaires de pédagogie ont eu pour résultat une revalorisation de la formation des enseignants du point de vue tant quantitatif que qualitatif. Aujourd'hui, 19 départements fonctionnent dans le pays avec pour principale mission la formation des enseignants, du premier au troisième cycle;
- ii) Le rôle de ces départements est important aussi en ce qui concerne la formation continue des enseignants puisqu'ils interviennent, par le biais des programmes qu'ils développent et des unités en fonctionnement, dans un domaine où la présence de l'État est largement insuffisante;
- iii) Après une première période employée à résoudre les problèmes accompagnant leur création, ces départements ont aujourd'hui fixé leurs caractéristiques et présentent une physionomie radicalement différente de celle des écoles professionnelles. Progressivement, ils se transforment en départements de sciences de l'éducation, avec une présence appréciable de la recherche et des activités sensiblement plus larges que celles de départ : la formation continue des enseignants notamment.

Les départements universitaires de pédagogie en Grèce sont aujourd'hui invités à rechercher de nouveaux rôles dans le cadre des contradictions actuelles ou, plus exactement, ils sont invités à survivre, à la condition de revendiquer de nouveaux rôles. Il semble cependant que le pari qu'ils doivent sans cesse gagner soit de chercher à s'adapter aux besoins et aux aspirations que créent les oppositions contemporaines tout en développant leur physionomie et leur identité scientifique de façon offensive.

Références

- Coombs, P. H. (1968). *The world crisis in educational productivity*. Oxford : Oxford University Press.
- Greene, M. (1991). Teaching : The question of personal reality. Dans A. Lieberman et L. Miller (dir.), *Staff development for education in the '90s : New demands, new realities, new perspectives* (2^e éd.). New York : Teachers College Press.
- Karsenti, T. (2005). Développer le professionnalisme collectif des futurs enseignants par les TIC : bilan de deux expériences réalisées au Québec. *Recherche et formation*, 49, 73-90.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Office national de statistique de Grèce (1995). *Statistiques de l'enseignement 1985/86*. Athènes : Auteur.
- Office national de statistique de Grèce (2000). *Statistiques de l'enseignement 1992/93 – 1993/94*. Athènes : Auteur.
- Office national de statistique de Grèce (2002). *Les chiffres de l'éducation*. Récupéré le 30 mai 2006 de www.statistics.gr
- Papakonstantinou, P. et Andréou, A. (1992). *Les Didascalieia et le développement de la pensée pédagogique, 1875-1914*. Athènes : Odysseas (en grec).
- Stamélos, G. (1999). *Les départements universitaires de pédagogie : origines, situation actuelle, perspectives*. Athènes : Gutenberg (en grec).

Conclusion

La formation des enseignants en renfort de l'Éducation pour tous ?

En 1947, les nations du monde affirmaient dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme* que « toute personne a droit à l'éducation ». En faisant de l'éducation un droit universel, on souhaitait éradiquer la pauvreté sur Terre et faire valoir les droits de tous les individus, hommes ou femmes, filles ou garçons, de toutes les régions du monde.

Les derniers rapports de l'UNESCO montrent, quelque soixante années après cette affirmation collective, et malgré les nombreux efforts fournis aux quatre coins du monde, que nous sommes toujours bien loin de ce vœu pieux. En fait, quelque 100 millions d'enfants n'ont toujours pas accès à l'enseignement de base (primaire), et ce, sans compter le milliard d'adultes considérés analphabètes. C'est en partie cette réalité qui a amené, en 1990, les participants à la Conférence de Jomtien (Thaïlande) à adopter la *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous*.

Dix ans après la Conférence de Jomtien, c'est lors du Forum mondial sur l'éducation, à Dakar (Sénégal), en avril 2000, que plus de 1100 représentants de 164 pays se sont réunis et ont adopté les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT)¹ afin de réaffirmer notamment l'importance, d'ici 2015, de l'accès de tous les enfants, garçons et filles, à un enseignement primaire gratuit, obligatoire et de bonne qualité. Cette même année, chefs d'État et autres dirigeants du monde ont à nouveau reconnu le rôle capital de l'éducation dans le monde puisqu'ils ont intégré deux des objectifs de l'EPT dans les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD), soit :

- Garantir d'ici à 2015 à tous les enfants, filles et garçons, partout dans le monde, qu'ils pourront suivre un cursus complet de scolarité primaire;
- Éliminer la disparité des sexes dans l'éducation primaire et secondaire avant 2005 de préférence, et à tous les niveaux de l'éducation en 2015 au plus tard.

Soixante années après la Déclaration universelle des droits de l'homme, dix-sept ans après la Conférence de Jomtien et près de sept ans après l'adoption des objectifs de l'EPT et des OMD, sommes-nous réellement en voie de donner le droit à l'éducation à tous les enfants? Ces déclarations, souvent unanimes, ont-elles réellement sonné le glas de l'analphabétisme dans tous les pays du monde? On le souhaite, mais rien n'est moins certain.

Car pour atteindre les objectifs de l'EPT, chaque enfant a besoin d'un enseignant, voire d'un enseignant qualifié. Pour cela, le défi à relever actuellement et au cours des prochaines années est énorme. En effet, selon plusieurs indicateurs, les pays du monde entier devront recruter jusqu'à 30 millions d'enseignants d'ici à 2015 pour pouvoir assurer un enseignement primaire à l'ensemble des enfants. Et il semble que l'Afrique soit de loin le continent le plus touché :

L'Afrique traverse une pénurie d'enseignants qui atteint des proportions critiques. [...] Il faut investir des sommes importantes pour former les enseignants, les retenir dans la profession et leur offrir des possibilités de développement professionnel. (Rapport de la Commission Afrique, 2005)

Plus précisément, ce sont les pays de l'Afrique subsaharienne, membres de la Francophonie, qui sont susceptibles d'être les plus touchés. En effet, d'après un nouveau rapport de l'Institut de statistique de l'UNESCO (2006) intitulé *Les enseignants et la qualité de l'Éducation : suivi des besoins mondiaux 2015*, les salles de classe de l'Afrique subsaharienne devront accueillir de 1,6 à 3 millions d'enseignants supplémentaires d'ici à 2015. Le corps enseignant devra donc augmenter de 68 % durant cette période. Par exemple, d'ici à 2015, dans certains des pays les plus pauvres de la Francophonie, le nombre d'enseignants devra presque quadrupler, passant de 16 000 à 61 000 au Tchad, ou de 20 000 à 80 000 au Niger. Il faut aussi savoir que dans plusieurs pays africains affectés par l'épidémie du VIH ou du SIDA, c'est plus d'un enseignant qui devra être formé pour chaque poste vacant.

Au-delà de ces chiffres, il faut aussi savoir que ce sont les pays les plus atteints par la pénurie qui disposent du personnel le moins qualifié. Par exemple, au Congo, 57 % des enseignants n'auraient pas atteint un niveau d'études secondaires du premier cycle (plusieurs sont en fait des parents volontaires). Un enseignement de « bonne qualité » est-il conciliable avec l'atteinte des objectifs de l'EPT, avec la scolarisation de toutes et de tous? L'éducation communautaire est d'une importance capitale, et la participation d'enseignants non qualifiés permet certes aux pays de faire face à l'urgence de la pénurie d'enseignants, mais l'institutionnalisation de telles pratiques est aussi à craindre, en particulier pour la qualité de l'éducation, voire pour la possibilité qu'auront ces élèves ainsi scolarisés d'acquérir des compétences de base.

Ainsi, au-delà des chiffres critiques, inhérents à cette pénurie d'enseignants actuelle et future, il faut aussi se soucier de la qualité des enseignants. Car tous les experts le reconnaissent (voir Cochran-Smith et Zeichner, 2006), les enseignants (qualifiés) sont la clé de voûte de l'éducation de qualité. Il est donc indispensable que chaque enfant puisse avoir, en face de lui, un enseignant qualifié, et ce, afin d'augmenter ses chances d'avoir une éducation de bonne qualité.

Que faire? Il est difficile et injuste de répondre succinctement à cette question, car le problème est complexe, mais il est cependant certain que tous les établissements de formation des enseignants de la Francophonie doivent, dès aujourd'hui, envisager des solutions pour faire face à cet immense défi auquel plusieurs sont déjà confrontés. La formation des enseignants se doit, très rapidement, de venir en renfort afin d'accroître les chances de tous les pays d'atteindre les objectifs de l'EPT.

Si les 164 pays souhaitent réellement atteindre les objectifs fixés pour 2015, il faudra nécessairement trouver des moyens d'accroître à la fois les effectifs et les compétences des enseignants. Sans enseignants compétents et intéressés par leur profession, les objectifs de l'EPT resteront – pour tous – un vœu pieux. En formant les futurs enseignants et autres spécialistes de l'éducation, les établissements de formation de formateurs apporteront un concours vital susceptible de contribuer à l'atteinte des objectifs de l'EPT et des OMD. Et pour former autant d'enseignants, en si peu de temps, nul doute qu'il faudra recourir à des façons innovantes de former les enseignants. Ces stratégies feront

possiblement appel aux TIC.

Pour former des enseignants de qualité, pour accroître le nombre d'enseignants dans les pays en voie de développement, pour trouver des façons innovantes de développer les compétences des enseignants, il faut aussi réfléchir sérieusement sur la question, échanger, mieux comprendre ce qui est mis en place dans divers pays. C'est, à petite échelle, ce qu'a souhaité faire le Réseau international francophone des établissements de formation de formateurs (RIFEFF) en réalisant la première édition de *La formation des enseignants dans la Francophonie : diversités, défis, stratégies d'action*.

En effet, la première édition de cet ouvrage révèle avant toute chose que la formation reçue par les enseignants aux quatre coins du monde, du Québec à Vanuatu, en passant par la France, le Mali ou la Roumanie, diffère grandement. Mais ce livre montre aussi certaines tendances qui se dégagent. L'approche par compétences, la formation pratique (stages en milieu scolaire) et l'intégration des TIC figurent parmi les thématiques – ou les défis – qui colorent plusieurs cursus de formation.

Dans cet ouvrage, nous avons esquissé brièvement la problématique de la formation initiale et continue des enseignants en quatre grandes sections. Les thèmes ont été abordés selon divers angles. Certains textes ont débuté par un bref aperçu du contexte dans lequel baigne le système éducatif. D'autres ont plutôt retracé le panorama de la formation des enseignants dans un contexte socioéconomique et politique plus large tandis que plusieurs autres ont mis directement l'accent sur les politiques, réformes, principes et fondements, les caractéristiques des modèles, les missions de l'école ainsi que les contenus et les dispositifs actuels et à venir de la formation des enseignants. Plusieurs textes ont enfin traité de l'analyse des systèmes éducatifs qui intègrent la formation des enseignants.

Ces différentes contributions permettent de connaître les diverses mesures prises pour diminuer l'analphabétisme, augmenter le taux de scolarisation, réduire le taux d'abandon, d'échec et de redoublement, universaliser l'enseignement primaire, élargir l'enseignement secondaire, démocratiser l'éducation supérieure, répondre aux exigences de massification scolaire et à la demande de formation d'enseignants qualifiés et en nombre suffisant, et rehausser le statut de la profession enseignante. Néanmoins, les textes présentés démontrent aussi que de

nouvelles réformes restent à mener, en particulier pour faire face à la pénurie d'enseignants qui guette plus particulièrement les pays en voie de développement. En fait, les contributions à cet ouvrage montrent clairement que la formation des enseignants doit venir en renfort de l'éducation pour tous.

Face aux multiples enjeux et défis des systèmes éducatifs, et compte tenu de la diversité des publics à former, il demeure difficile d'établir la démarcation entre la formation initiale et la formation continue dans plusieurs établissements de formation. Malgré la diversité des appellations des différentes institutions de formation des enseignants, il se dégage que celles-ci sont de plus en plus des établissements d'enseignement supérieur. En effet, en vue d'accélérer le processus de professionnalisation du métier d'enseignant, plusieurs pays ont engagé des réformes de modernisation de l'enseignement et de profondes restructurations des institutions de formation du corps enseignant. Dans bien des cas, ces modifications ont abouti d'un côté à une « tertiarisation » ou « universitarisation » des établissements de formation qui, de ce fait, relèvent de l'enseignement supérieur. D'un autre côté, le processus de restructuration a conduit à une « professionnalisation » de la formation consistant à mobiliser chez les apprenants la capacité à mettre en œuvre les connaissances acquises et à utiliser, transférer et analyser les compétences professionnelles de façon adéquate dans l'exercice de leur métier en contexte scolaire ou en milieu de travail. Malgré les multiples efforts faits en vue d'établir un lien entre les établissements qui dispensent le savoir académique et ceux où s'exerce la profession enseignante, des progrès restent à faire dans certaines institutions et, dans plusieurs autres académies, d'énormes défis doivent encore être relevés.

Pour diverses raisons, l'homogénéisation et l'harmonisation des cursus de formation des enseignants dans les établissements membres du RIFEFF demeurent des défis majeurs. De nombreuses menaces (économiques, politiques, sociales, linguistiques, démographiques, etc.) pèsent toujours sur les systèmes éducatifs de plusieurs pays. Néanmoins, comme l'indique l'UNESCO, le manque d'enseignants qualifiés et spécialisés dans l'enseignement d'une matière unique reste le problème fondamental de la plupart des pays. Les besoins en formation sont urgents et énormes. Pour répondre de manière satisfaisante à la demande croissante de formation, plusieurs actions envisagées doivent être renforcées, notamment, par la relance de la formation initiale à travers une

politique de modernisation de la politique de formation et l'ouverture sur l'extérieur sous forme de partenariats avec les établissements aussi bien du Sud que du Nord.

L'interaction entre pays voisins et membres de la Francophonie est une autre stratégie de renfort utilisée pour favoriser la formation initiale et continue des enseignants dans certaines disciplines. Outre la régionalisation de la formation des enseignants dans des disciplines comme le français, l'organisation de façon concertée de même que les stages de formation continue mis en place par les établissements constituent des pistes susceptibles de combattre le phénomène de représentation négative des enseignants. Ces stratégies pourraient aussi s'avérer efficaces pour changer les pratiques d'enseignement et les rapports des enseignants avec les élèves.

La formation professionnelle permet par ailleurs aux enseignants en stage pratique de bénéficier des conseils et de l'expérience des tuteurs pour mieux apprendre les « ficelles du métier ». Les stages sont aussi d'excellentes occasions d'évaluer le degré d'acquisition des connaissances des futurs enseignants en situation réelle. Malheureusement, le déficit d'enseignants tuteurs ne permet pas toujours de combler les besoins de formation des enseignants stagiaires qui se retrouveraient parfois abandonnés à eux-mêmes par défaut d'encadrement.

Au demeurant, il s'agit moins d'envisager la baisse de niveau de recrutement que de trouver des stratégies (programmes et méthodes de formation) plus efficaces pour développer les compétences nécessaires à l'acte professionnel et pour amener les jeunes diplômés à s'intéresser au métier d'enseignant qui, aux yeux de plusieurs, semble moins attractif parce que moins valorisé socialement, voire moins rentable financièrement. Puisque les méthodes de formation sont complexes et hétérogènes, il y a lieu de veiller à la mise en œuvre des dispositifs de formation appropriés qui favorisent la créativité et limitent l'application mécanique des méthodes prescrites. En outre, la formation des formateurs s'adresse à des adultes et nécessite de ce fait une approche pédagogique différente de la méthodologie traditionnelle du système scolaire. Les principes de l'andragogie, qui favorisent la participation active des apprenants, pourraient par exemple être adoptés pour mieux former les enseignants en quête de formation continue. Les programmes de formation invitent à un réaménagement et à une adaptation des contenus didactiques dispensés au contexte local

et aux besoins en constante évolution de la population. Cela permettrait non seulement de corriger les déséquilibres en matière de genre, mais aussi de renouveler de façon permanente le corps enseignant et d'accroître l'effectif des formateurs dans toutes les spécialités pour faire face à l'expansion rapide du nombre de personnes à former.

L'impact de la formation est un autre point d'intérêt. La formation à l'enseignement devrait incontestablement favoriser le développement d'aptitudes et de compétences nouvelles qui facilitent la transmission du savoir aux apprenants et une meilleure acquisition des connaissances. De ce fait, elle doit soutenir la formation d'enseignants professionnels capables de participer à la mise sur pied de systèmes éducatifs efficaces sur le plan local et pouvant concurrencer les systèmes d'éducation d'autres pays comme ceux du Nord ou des pays voisins. Dans cette optique, et pour une démocratisation effective de l'école, il est fortement souhaitable que la valorisation du pluralisme soit au cœur des finalités de la formation des enseignants.

Plusieurs dispositions et atouts incitent à l'optimisme en matière de formation des enseignants. La volonté politique des gouvernements d'inscrire la formation des enseignants parmi les priorités du développement est d'une importance capitale. Les gouvernements sont interpellés notamment par le recrutement et le maintien de formateurs hautement qualifiés et compétents. Cela passe, entre autres, par la reconnaissance et une plus grande valorisation des diplômes délivrés par les établissements de formation qui, somme toute, constituent une source de motivation importante aux yeux de leurs détenteurs. Il est aussi nécessaire de viser le renforcement à plus ou moins long terme de l'attractivité de la profession enseignante. Car, dans certains pays du Sud, plusieurs enseignants sont appelés à évoluer malgré eux en zone rurale où manquent plusieurs commodités élémentaires, et, sous le poids de diverses contraintes locales, leur démotivation ne fait que s'accroître.

L'intervention de l'État peut non seulement atténuer l'image dévalorisée de l'enseignant que véhicule la société, mais aussi raviver l'enthousiasme et l'attrait pour l'exercice de la profession enseignante. Un cadre légal définissant la profession d'enseignant comme un métier très exigeant et l'un des plus prestigieux de la société, et qui essaie de la récompenser comme telle, peut être une des mesures qui favorisent la rétention des enseignants si l'on souhaite réduire l'exode des meilleurs d'entre eux (enseignants de qualité) vers d'autres secteurs

d'activités. Ainsi, on pourrait procéder à un renforcement des textes en vigueur et à la création des statuts particuliers précisant les mesures incitatives qui accordent aux enseignants, selon les situations, les contextes et les pays, divers avantages (bonifications, primes spéciales, avancements, etc.) et commodités élémentaires de service ainsi que des indemnités compensatrices pour ceux qui travaillent dans des zones éloignées, difficiles, déshéritées ou de pauvreté.

Une application effective et un suivi permanent des mesures d'accompagnement peuvent contribuer à limiter plusieurs des facteurs fréquents d'insatisfaction dont les conséquences sont nombreuses : interventions ciblées dans les mutations des enseignants en poste, escalade des conflits entre l'État et les syndicats des enseignants, instabilité et abandon de poste par des enseignants à la recherche de meilleures conditions de vie et de travail, déficit consécutif au départ à la retraite, etc. Les actions à entreprendre doivent concourir à une amélioration substantielle du statut socioprofessionnel de tous les enseignants (titulaires, permanents, vacataires, contractuels ou volontaires, etc.). En outre, les États doivent doter le corps enseignant de textes juridiques et statutaires plus fiables et plus viables. Ils doivent aussi jouer un rôle financier déterminant dans divers projets relatifs à la formation continue qui les interpellent. Bref, les États doivent prendre des mesures qui favorisent une progression du système de carrière et garantissent une rémunération acceptable des enseignants, assurant ainsi le renouvellement du personnel enseignant.

Par ailleurs, un accent particulier est mis sur les structures de formation et d'accueil des enseignants, d'une part, et la collaboration entre les établissements de formation des enseignants et les établissements qui y recourent, d'autre part. De même, l'ouverture des institutions de formation à différents organismes nationaux et internationaux (UNESCO, UNICEF, CONFEMEN, CONFEJES, NEPAD, etc.) favorise une restructuration des programmes. Pour l'Afrique, avec l'appui financier des bailleurs de fonds, comme la Banque mondiale ou la Banque africaine de développement (BAD), organismes très impliqués dans le programme de l'EPT, les possibilités de bourses offertes pour le perfectionnement et la formation continue des enseignants sont énormes. Bref, une franche collaboration, entre différentes tutelles institutionnelles et différents acteurs, ainsi qu'un partenariat sincère intra et inter établissements de formation doivent être encouragés afin que la gestion des affectations et des

carrières du personnel enseignant soit mieux assurée, et pour que les disparités de toutes sortes qui entravent l'atteinte des objectifs de l'EPT soient limitées. Au total, plusieurs institutions coopèrent dans la formation initiale et continue des enseignants. Une coordination des actions menées par les différentes structures impliquées est essentielle.

Certes, il existe selon les pays des formules diverses et des structures habilitées à assurer la formation continue et le perfectionnement des enseignants : centres nationaux ou régionaux de formation continue, universités d'été, rencontres périodiques, cercles pédagogiques, séminaires, colloques et symposiums, conférences et journées pédagogiques, sessions de recyclage, stages de spécialisation et voyages d'études, formation à distance, etc. Ces dispositifs et stratégies variés sont susceptibles de faciliter l'adoption de rénovations pédagogiques en classe par les enseignants et de favoriser le processus d'harmonisation des profils des enseignants en exercice dans les établissements scolaires avec ceux des futurs sortants des établissements de formation.

Bien que ces actions soient parfois organisées en collaboration avec des organisations scientifiques d'enseignants de niveau universitaire, il existe une forte tendance voulant que la formation continue des enseignants soit assurée par les institutions d'enseignement supérieur de formation des enseignants qui possèdent plus de compétences en matière de formation pédagogique des adultes, et qui pourraient utiliser diverses méthodes pédagogiques de formation appropriées et souples. Cela pourrait systématiser l'apprentissage du métier d'enseignant, en offrant la possibilité aux enseignants en exercice sans formation pédagogique de retourner dans les structures de formation initiale pour un perfectionnement, une adaptation au changement ou une préparation à la reconversion professionnelle.

C'est à ce niveau que doit se régler la question de l'articulation entre la formation théorique dans les institutions de formation des enseignants et la formation pratique dans les établissements scolaires où les enseignants interviennent. La réflexivité dans l'alternance théorie-pratique permet de mieux lier formation initiale et formation continue. Bien plus, l'effet-retour de praticiens expérimentés sur les formateurs et les stagiaires contribue à réduire la présence de personnes qui exercent le métier d'enseignant sans avoir ni les titres ni les capacités nécessaires. Cette démarche implique donc une mise en commun des

actions, une redéfinition des rôles et un travail collaboratif entre différentes institutions de formation. La pédagogie de l'alternance, qui vise à former les enseignants en institution et sur le terrain afin qu'ils puissent adopter une posture réflexive dans les deux lieux de formation, constitue une voie prometteuse dans le système de formation des enseignants et une force dans la profession enseignante, tout comme l'intégration pédagogique des TIC.

En effet, on remarque que dans les institutions de formation de formateurs du Nord, de même que dans la plupart des institutions du Sud, une des carences majeures de la formation initiale des enseignants reste le faible niveau, voire l'absence d'intégration des TIC dans les programmes de formation (voir OCDE, 2004). Le rapport de l'OCDE met d'abord en évidence que l'utilisation des TIC est décevante dans les établissements d'enseignement de ces pays, et ce, même si d'importantes dépenses en équipement au cours des vingt dernières années ont permis de faire entrer les technologies dans la quasi-totalité de ces établissements scolaires. Les conclusions du rapport reflètent cette déception :

« l'utilisation de l'informatique à des fins pédagogiques dans l'ensemble des écoles secondaires de ces pays est sporadique » (p. 133). De plus, on fait remarquer que « seule une minorité d'enseignants dans l'ensemble des pays utilisent de façon régulière des applications informatiques courantes » (p. 133-134).

Dans l'ensemble des établissements de formation des enseignants, l'intégration pédagogique des TIC ne doit pas être enseignée comme un acte isolé, tributaire du volontarisme des personnes en formation ou de l'enthousiasme du chef d'établissement. Une inscription systématique des TIC dans les différents profils du cursus de formation des enseignants devrait donc permettre d'opérer des changements de méthodes et de moyens d'enseignement. La préparation des enseignants à l'utilisation pédagogique des TIC s'avère une nécessité afin que les enseignants ne se sentent plus étrangers et méfiants vis-à-vis de ces outils dont la présence va croissant en milieu scolaire. Entre autres, l'intégration des TIC dans les cursus de formation des enseignants contribuerait aussi à élargir l'offre de la formation, à briser l'isolement scientifique des instituts de formation des formateurs, à réaliser des recherches sur le plan international et en lien avec les besoins locaux, et à promouvoir des innovations porteuses.

En somme, notre ouvrage montre que divers dispositifs de formation sont développés pour permettre la formation des enseignants. Les différents textes présentés illustrent aussi le fait que les modèles de formation comportent des insuffisances importantes. En général, il s'agit de former les enseignants et de leur assurer un développement professionnel harmonieux dans la diversité et l'ouverture à un monde de plus en plus global. Il ne faut pas oublier que la formation des enseignants ne doit pas être littéralement calquée sur celle d'autres pays : elle doit avant tout être intégrée dans la propre culture des enseignants et ouverte à celle des autres.

Idéalement, les réformes devraient s'inscrire dans le mouvement international de professionnalisation de l'enseignement qui répond à différents besoins d'amélioration de la qualité de la formation et de la pratique enseignante, de la recherche, de la relève du corps enseignant et du système éducatif, et des conditions de travail et de rémunération des enseignants. La poursuite de ce mouvement appelle des investissements moins modestes dans les réformes à venir pour une incorporation partielle ou intégrale de la formation des enseignants dans les universités et pour une collaboration accrue entre différents partenaires.

Faut-il alors harmoniser les programmes, comme c'est parfois la tendance pour d'autres professions (ingénieurs, médecins, etc.)? Faut-il plutôt permettre, voire favoriser cette variété des cursus afin qu'elle puisse répondre de façon plus adéquate aux besoins des divers pays? Faudrait-il penser à une formation de base, identique pour toutes et pour tous? Ce sont autant de questions qui, selon nous, montrent la nécessité de poursuivre ce premier travail visant à découvrir comment sont formés les enseignants dans la Francophonie. Car, nous le répétons, il ne s'agit que d'une première édition qui vise à faire démarquer les échanges entre les établissements de formation de formateurs membres du RIFEFF.

Références

- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (Dir.). (2006). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Commission pour l'Afrique (2005). *Notre intérêt commun*. Rapport de la Commission pour l'Afrique.
- Institut de statistique de l'UNESCO (2006). *Les enseignants et la qualité de l'Éducation : suivi des besoins mondiaux 2015*. UNESCO.
- OCDE (2004). *OECD survey of upper secondary schools - Technical report*. OCDE.

Pour contribuer à la prochaine édition de l'ouvrage ou pour nous faire parvenir tout commentaire, merci de vous rendre sur le site du RIFEFF (www.rifeff.org).

C'est en novembre 2003, à Paris, que le **Réseau International Francophone des Établissements de Formation de Formateurs (RIFEFF)** a été créé, avec la participation de représentants d'établissements de formation de formateurs des cinq continents qui, dès le départ, ont tenu à être présents pour cette première rencontre à Paris. Depuis plusieurs années, l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) participait à l'émergence de nombreux réseaux institutionnels universitaires qui sont des groupements d'établissements d'enseignement supérieur francophone par grands secteurs disciplinaires. Le RIFEFF compte aujourd'hui plus de 120 membres répartis sur tous les continents et toutes les régions de la Francophonie, facilitant ainsi la collaboration entre les États du Nord et du Sud, mais également entre les États du Sud. Le RIFEFF entend promouvoir la coopération entre les institutions francophones œuvrant pour la formation de formateurs, en vue de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et à la professionnalisation des métiers de l'éducation. Notre réseau constitue ainsi un organisme permanent de réflexion, de concertation et de coopération qui se donne pour objectif de favoriser la formation initiale et continue des enseignants ainsi que la formation des formateurs de toute la Francophonie.

La formation des enseignants dans la Francophonie : diversités, défis, stratégies d'action est le fruit d'une contribution enthousiaste de plus de trente collègues des cinq continents qui ont souhaité, spontanément, faire part de la situation du système éducatif et du système de formation des enseignants de leur pays, selon une approche politique ou pédagogique, ou encore par une réflexion plus personnelle. Il s'agit de la première édition d'un ouvrage qui, nous le souhaitons, présentera un jour l'éventail complet des stratégies de formation des enseignants partout dans la Francophonie. L'objectif d'un tel ouvrage est aussi de permettre aux intervenants des différents pays de mieux comprendre comment sont formés les enseignants dans le monde. Ce premier pas, essentiel, devrait éventuellement favoriser les échanges entre les établissements de formation de formateurs et, c'est notre souhait principal, contribuer à la formation d'enseignants de qualité dans la Francophonie. Cet ouvrage est donc un premier travail de constat qui met bien en exergue les nombreuses diversités de la formation à la profession enseignante dans le monde.



Un réseau de l'Agence Universitaire
de la Francophonie



RIFEFF

Réseau International Francophone des
Établissements de Formation de Formateurs