

La professionnalisation des instituteurs : Enjeu du partenariat école famille ?

*Zoubida SENOUCI**

Introduction

Face aux changements de tous ordres, et des exigences adressées avec plus ou moins de véhémence à l'école par la société en général et les parents en particulier, la profession enseignante se complexifie de plus en plus (Maroy 2006) et l'enseignement devient le « métier impossible » défini par Freud. C'est surtout l'enseignant qui est critiqué lorsque l'efficacité du système éducatif est mise en cause. Il est en effet le premier exposé aux critiques des usagers et aux revendications dont les causes sont multiples mais beaucoup d'entre elles peuvent être inhérentes au manque de qualification et de formation, (Altet, 1994, Lang 1999, Rayou et VanZanten, 2004). A partir de là on peut supposer que si la fonction enseignante est contrainte à beaucoup de changements, l'enseignant va devoir développer des compétences professionnelles (Perrenoud, 1994, Bonnichon, 2002) d'ordre scientifiques, cognitif et relationnel car dorénavant il lui est demandé non seulement d'être qualifié mais aussi de travailler autrement.

C'est en effet cette problématique qui, depuis ces dernières décennies a mis l'école au-devant de la scène parce que jugée archaïque et génératrice d'échec et ne répondant plus aux changements et aux évolutions que connaît actuellement la société.

Les recherches récentes mettent l'accent sur « le malaise » et la « souffrance¹ » (Lantheaume et Hellou, 2008) de l'enseignant qui

* Pédagogue, chargée de cours à l'ENSET, chercheure associée au Crasc.

trouvent souvent leur origine dans les difficultés engendrées par les innombrables sollicitations et attentes dont celles des familles ne sont pas les moindres.

On peut adhérer à l'hypothèse qui suppose que répondre aux attentes des parents qui souhaitent avoir affaire à des professionnels capables de mener leurs enfants vers la réussite, et pour que l'image de l'enseignant soit rehaussée dans l'opinion publique, les pouvoirs publics ont réalisé qu'une solide préparation au métier d'enseignant est dorénavant une condition indispensable. Les réformes initiées un peu partout dans les pays occidentaux depuis les années 1980² sont fondées sur des constats plus ou moins négatifs des systèmes éducatifs et la formation des enseignants est apparue comme l'enjeu essentiel d'une réhabilitation d'une école inopérante. La professionnalisation du métier d'enseignant a pour ainsi dire répondu à la volonté de promouvoir un modèle de formation en rupture avec les modèles existants et largement répandus et taxés d'archaïsme.

«Mieux former» l'enseignant en le dotant de compétences spécifiques, est donc une tendance liée à la volonté de promouvoir un nouveau modèle de professionnalité, celle d'un professionnel de l'enseignement –apprentissage. L'objectif de toutes ces réformes consiste, d'une part à améliorer l'efficacité des systèmes éducatifs en réduisant l'échec scolaire, en garantissant plus de

¹ Lantheaume, F ; Hérou, C.2008 .La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant. Paris, PUF

² En France, la loi d'orientation de juillet 1989 a mis en place les IUFM (instituts universitaires de formation des maîtres) pour remplacer notamment les Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI) et les Ecoles Normales Nationales d'Apprentissage (ENNA). Les IUFM sont chargés, en tant qu'établissements d'enseignement supérieur de professionnaliser la formation des enseignants. Le rapport Bancel a conçu la professionnalisation de l'enseignant en universitarisant la formation des instituteurs de la maternelle et du primaire à Bac +5. L'élève au centre des apprentissages devait constituer une nouvelle professionnalité. Cf Trousson, A, *De l'artisan à l'expert*, Paris, CNDP, Hachette, 1992.

justice et d'équité, et d'autre part répondre aux attentes d'une société de plus en plus exigeante envers l'école.

En Algérie, la formation des enseignants n'a pas été la priorité des politiques éducatives au regard des besoins de la scolarisation massive qu'il a fallu mettre en place depuis 1962, (Bennoune, 2000, Benghabrit- Remaoun 1998, Haddab 1979, Kateb 2005). La conséquence en a été que la qualité de la formation des élèves n'a pas été au rendez-vous. Pendant des décennies, l'image de l'enseignant algérien a été une image dévalorisée et l'école a été qualifiée de « sinistrée » puisqu'inefficace et incapable de faire réussir les milliers d'élèves qui lui ont été confiés.

La réforme initiée en 2003 tente de valoriser l'image de cet enseignant en se mettant dans le même mouvement que les nombreux pays occidentaux qui ont entamé des réformes pour professionnaliser leurs personnels enseignants

Les questionnements qui ont guidé notre travail consistaient à savoir si les enseignants ont été préparés comme porteurs de la réforme c'est-à-dire capables d'intégrer les mutations qu'induit la professionnalisation en tant qu'acteurs et membres à part entière de la communauté éducative.

Comment cet objectif de formation professionnalisante est-il mené ? Quelles sont les compétences professionnelles pouvant contribuer à mettre en place une nouvelle professionnalité ? Comment sont-elles intégrées dans l'exercice du métier et ce dans la perspective d'une meilleure gestion du travail quotidien ? Nous retenons l'hypothèse que la professionnalisation des enseignants s'appuie sur des compétences qui, au-delà de la revalorisation de leur image sociale vont contribuer à redéfinir leur identité professionnelle autour d'un modèle professionnel que nous tenterons d'identifier.

Dans un premier temps nous allons tenter de monter comment a évolué cette formation en décrivant les dispositifs successifs puis nous interrogerons les facteurs constitutifs des changements

souhaités à travers l'analyse du processus de professionnalisation et son impact sur la professionnalité et l'identité des instituteurs.

I. Quels dispositifs de formation pour quels instituteurs ?

Si nous retenons « que la dynamique actuelle de professionnalisation n'a de sens que par rapport à un passé » (Vincent Lang 1999 ; 59), les caractéristiques des enseignants algériens d'une manière générale et celles des instituteurs en particulier sont fortement marquées par les conditions socio historiques dans lesquelles se sont constituées ces catégories. En tous les cas, pour n'avoir pas bénéficié d'une formation professionnelle de qualité, ils portent la responsabilité de nombreux dysfonctionnements de l'école algérienne depuis l'indépendance.

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 plutôt de scolariser un maximum d'enfants et pallier ainsi à l'inégalité scolaire dont a été victime la population algérienne pendant la colonisation. Pour faire face au manque³ d'enseignants, les pouvoirs publics n'ont pas été très exigeants quant au recrutement des

³ Le personnel enseignant algérien ne représentait que 15%, au lendemain de l'indépendance. En 1962, des 21500 enseignants européens, 16000 ont quitté l'Algérie. Le nombre d'enseignants algériens était de 2000 seulement. Les instituteurs ne représentaient que 0,7% (après le départ de tous les personnels français), les instructeurs titulaires du BEPC ou niveau secondaire, représentaient 41,8% du corps enseignant. A la rentrée 1962/63, les enseignants du primaire se répartissaient ainsi : 892 instituteurs, 5315 instructeurs et 6489 moniteurs (soit près de 52% de l'effectif total.) Si la catégorie des moniteurs a fini par s'éteindre, c'est grâce aux promotions internes (BSC 1 et 2), la préparation du Brevet Supérieur de Capacité a permis à 71000 instructeurs et moniteurs de devenir instituteurs. En 1999/2000, sur les 170478 enseignants du primaire, 15% seulement sont bacheliers. On dénombre encore 9119 instructeurs et 27 moniteurs. Source statistiques MEN (rétrospectives 1962/2000)

enseignants. Ce manque de qualification qui aurait pu n'être que conjoncturel a perduré et caractérisé de manière durable le corps

On peut mesurer le degré de dépendance dans lequel a été installé cet enseignant et par voie de conséquence les enfants qui lui étaient confiés car la pédagogie qu'il pratiquait était loin de contribuer à la réussite et à l'épanouissement à l'ordre du jour actuellement. Il a été un simple exécutant dans une logique de formation infantilisante. Cependant, même s'ils ont été critiqués, ils semblent bénéficier d'une certaine indulgence de la part des inspecteurs que nous avons interrogés.

« On ne peut pas leur imputer toute les tares de l'école algérienne, car d'autres facteurs ont pu s'ajouter qui ne leur ont pas facilité la tâche... des classes surchargées, les préparations des examens professionnels... il faut reconnaître qu'ils étaient courageux et ils voulaient travailler malgré leur niveau et se hisser socialement ». (témoignage d'une inspectrice qui les a côtoyés et formés).

La formation initiale dispensée au sein des Instituts de Technologie de l'Éducation (ITE) consistait dès lors à élever le niveau de qualification en dispensant surtout les connaissances disciplinaires. Autrement dit l'ITE fonctionnait comme un lycée dans le sens où la priorité était donnée aux matières à enseigner.

Ce dispositif de formation, était basé sur une alternance tout à fait formelle où la priorité était donnée aux savoirs disciplinaires et théoriques qu'il fallait mettre en application lors d'un stage dans un établissement scolaire sous le contrôle d'un tuteur à « peine plus expérimenté » que son stagiaire. De cette formation initiale, les instituteurs interrogés, affirment n'en avoir pas bénéficié mettant surtout l'accent sur les leçons modèles faites lors de journées pédagogiques organisées par l'inspecteur.

« La période ITE a été celle de la pédagogie par objectifs et les inspecteurs nous ont vraiment expliqué par des cours tirés des programmes, devant des collègues ce qu'il fallait que les élèves apprennent ».

La professionnalité des enseignants (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 2001) durant ces décennies répondait au paradigme du « maître instruit » tel que le décrit Zeichner (1983)⁴ c'est-à-dire celui qui maîtrise les savoirs mais cet objectif est souvent difficile à réaliser car il faut rappeler que ceux qui viennent à l'enseignement sont ceux-là mêmes que l'école a exclus.

Les modèles de formation des enseignants du primaire ont ainsi été marqués par la conception selon laquelle l'enseignant doit assimiler des savoirs pour être en mesure de les transmettre à ses élèves comme il a été lui-même enseigné et formé.

II. Reforme et formation : l'évolution vers la professionnalisation ?

Les prémisses de la reforme

Le constat d'une professionnalité enseignante incapable de répondre aux attentes de la société a contraint les pouvoirs publics, à la fin des années 1990, à envisager une réforme du système éducatif. Entre 1997 et 1998 émanent du Ministère de l'Education Nationale et du Conseil Supérieur de l'Education différentes déclarations concernant la nouvelle conception de la formation initiale des enseignants. Dans le document intitulé « *La formation des formateurs, perspectives d'avenir* » élaboré par le MEN, en décembre 1997, cette formation est envisagée sous l'angle de la "professionnalisation, gage d'efficacité d'une école résolument

⁴ Les six paradigmes relatifs au métier d'enseignant sont identifiés par une définition de l'enseignant :

- 1-Le « Maître instruit » est celui qui maîtrise des savoirs,
- 2-Le « Technicien » est celui qui a acquis des savoirs faire techniques
- 3-Le « Praticien-artisan » celui qui a acquis des schémas d'action contextualités
- 4- Le « Praticien réflexif » est celui qui s'est « construit un savoir d'expérience » systématique et plus ou moins communicable
- 5- L'Acteur social » est celui qui est engagé dans des projets collectifs et conscient des enjeux anthropo-sociaux des pratiques quotidiennes
- 6-« Une personne » celui qui est en relation et en développement de soi.

ournée vers l'avenir". La « professionnalisation » préconisée est inscrite dans une optique de qualification adoptée par beaucoup de pays occidentaux. « *La formation initiale de 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* »⁵.

La professionnalisation par l'« universitarisation » est devenue « cette convergence internationale » dans laquelle, s'est inscrite la réforme du système éducatif en Algérie.

Ainsi tout porte à croire que dorénavant vont se mettre en place des dispositifs de formation allant dans le sens d'une professionnalisation des nouveaux instituteurs. Autrement dit, la nécessité de former un professionnel de l'enseignement apprentissage exige non seulement une qualification académique donnée par l'université mais également une formation professionnalisante articulée autour de compétences professionnelles stabilisées et reconnues comme nécessaires à une nouvelle professionnalité.

Pour cela, il nous semble nécessaire de nous arrêter un instant sur la notion de professionnalisation pour en dégager le sens et les enjeux et voir comment le processus a été mis en place sur fond de comparaison avec les pays dont la réforme algérienne s'est inspirée.

⁵ Doc. MEN « Formation des formateurs, perspectives d'avenir, p.24

La professionnalisation : sens, définitions et enjeux

Sans approfondir les approches données par la sociologie des professions (Bourdoncle, 1991,1993) ; (Dubar, 1996) nous verrons à partir du concept de professionnalisation ce qu'implique comme conditions et dispositifs une formation rénovée.

En effet, si elle est plus familière dans le monde de l'entreprise, son apparition dans le champ de l'éducation est plutôt récente. Dans la littérature sociologique les différentes conceptions de la professionnalisation sont liées aux différentes définitions données par les courants fonctionnaliste et interactionniste à la « profession ».

Selon Lemosse⁷, la sociologie anglo-saxonne donne de la profession les caractéristiques telles que :

- l'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle
- c'est une activité savante et non de nature routinière, mécanique ou répétitive
- elle est pourtant pratique, puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art plutôt que purement théorique et spéculative
- sa technique s'apprend au terme d'une longue formation
- le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une forte cohérence interne
- il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société

Le terme « professionnalisation » quant à lui est un emprunt à la sociologie anglo-saxonne des professions qui définit un « profession

⁷ Lemosse, M., *Le «professionnalisme » des enseignants, le point de vue anglais.* INRP, Recherche et formation, 6, 1989.

al » comme une personne qui exerce de façon autonome et par vocation, une activité **socialement reconnue et prestigieuse**.

« *Les professionnels répondraient à des besoins essentiels et universels dont la satisfaction nécessite l'acquisition d'un savoir progressivement rationalisé et autonomisé, par la pratique, jusqu'à être délivré par l'université qui est devenue le lieu d'accueil et de légitimation de ces savoirs* »⁸

Pour Lang (1999), les bénéfices que trouvent les instituteurs à la professionnalisation sont tout d'abord :

- « un développement de l'autonomie dans la pratique professionnelle, parce que les prescriptions traditionnelles s'effacent au profit d'une responsabilité et d'une initiative croissante dans l'exercice professionnel » ;
- « une forte hausse de la qualification universitaire initiale » ;
- « un gain statutaire financier pour les professeurs des écoles » ;
- « une amélioration de leur image sociale »

Selon Tardif, Lessard, Gauthier (2000, 28), « la professionnalisation réclame une transformation substantielle, non seulement des programmes et des contenus, mais aussi des fondements mêmes de la formation à l'enseignement. Essentiellement, elle amène à concevoir l'enseignement comme une activité professionnelle de haut niveau, à l'instar des professions libérales, qui repose sur une solide base de connaissances, elle-même fortement articulée et intégrée aux pratiques professionnelles ».

A la suite de ces auteurs, peut-on dire que le processus de réforme a été mené dans cette perspective ? Les conditions nécessaires à de véritables changements existent-elles ?

La professionnalisation : dispositifs et démarches

La formation d'un professionnel de l'enseignement-apprentissage exige non seulement une qualification académique

⁸ Trousson, A., *De l'artisan à l'expert*, Paris, Hachette Education, 1992, p. 34

donnée par l'université mais également une formation pratique articulée autour de compétences professionnelles. Dès lors, l'ancien dispositif où l'alternance établissement de formation / terrain de stage obéissait à une logique successive et applicationniste n'a plus cours. Le schéma classique qui veut que le futur enseignant reçoive d'abord les savoirs théoriques, disciplinaires et pédagogiques pour ensuite les mettre en pratique dans une classe, sous la tutelle d'un tuteur, n'a plus de sens dans une formation professionnalisante. On passe d'un modèle de « maître instruit » ou « un praticien- artisan » qui a acquis les gestes et les techniques du métier par imitation et compagnonnage avec un tuteur expérimenté vers le modèle du « praticien réfléchi » (Schön, 1994) qui participe à la construction de ses compétences professionnelles en analysant sa pratique en toute autonomie.

Puisqu'à l'instar de nombreux pays occidentaux qui ont opté pour « l'universitarisation » et la « professionnalisation » de la formation des enseignants du premier degré, les pouvoirs publics affichent la volonté de rompre avec le modèle qui a prévalu jusque-là. On peut donc se demander comment a été menée cette dynamique de "formation professionnalisante" en analysant le dispositif qui a débuté dès la rentrée 1999-2000, les futurs instituteurs ont été recrutés avec le baccalauréat pour une formation initiale de trois ans, prise en charge par l'enseignement supérieur, dans les Ecoles Normales Supérieures⁹.

⁹ Les deux Ecoles Normales Supérieures (Constantine et Bouzareah) et l'ENSET (Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique Oran) ont formé les MEF et PEF tandis que l'ENS de Kouba n'a formé que les PEF (Professeurs d'Enseignement Fondamental). Depuis 2005, les MEF sont formés par le MEN dans les ex ITE devenus IFPM (Instituts de Formation et de Perfectionnement des Maîtres). Depuis l'année 2004, les MEF ne sont plus formés par l'enseignement supérieur mais par l'Education Nationale. Ce sont de nouveau les ITE devenus IFPM (Instituts de Formation et de Perfectionnement des Maîtres) qui en ont la charge. Les programmes de formation sont les mêmes que ceux élaborés en 1999 par les ENS mais les formateurs sont ceux des ITE. Les MEF formés par l'ENSET (ORAN) se répartissent

Rupture ou continuité ?

Nous allons voir que la formation « universitaire » ne contribue pas à une réelle professionnalisation. Les instituteurs formés à bac +3, formés à l'ENSET pointent du doigt une formation trop théorique qui ne les prépare pas suffisamment à « la réalité » de la classe. Le modèle de l'alternance est maintenu quasiment dans les mêmes modalités. Autrement dit l'acquisition des savoirs théoriques précède le stage pratique conçu dans une logique modélisante. Le stage devrait constituer une dimension professionnalisante en formation initiale, si le rôle des tuteurs était pleinement assumé. Or le choix de l'établissement scolaire, du tuteur et des horaires de stage dépendent du Ministère de l'Éducation Nationale, en tant que secteur utilisateur. Cette double tutelle, ministère de l'enseignement supérieur (ENS) secteur formateur et Ministère de l'éducation nationale, secteur utilisateur engendre des problèmes qui entravent la formation au plan organisationnel et professionnel. En effet, l'inspecteur désigne les établissements où les futurs enseignants doivent effectuer leurs stages de terrain ainsi que les enseignants « chevronnés » pour prendre en charge les stagiaires. Mais ces derniers déclarent ne pas trop bénéficier de cet encadrement car souvent le tuteur n'est pas en mesure de fournir des outils « professionnalisants » tels que l'analyse de pratique par exemple étant donné que lui-même n'a pas été formé dans ce dispositif. De leur côté les inspecteurs continuent de procéder comme par le passé, c'est-à-dire en réduisant le stage à une simple imprégnation du climat de la classe puis au courant de l'année à la préparation de leçons d'essai. Parmi les sortants des ENS, beaucoup ont comme tuteurs des

en deux filières : les MEF (arabe) qui enseignent toutes les matières en arabe et les MEF (français) qui enseignent le français, langue étrangère à partir de la 4^{ème} année fondamentale. Trois promotions ont été formées à l'ENSET :

1999/2000: 22 MEF en français 57 MEF en arabe

2001 / 2002 : 35 ***** 102 *****

2002 / 2003 : 29 ***** 94 *****

instituteurs, recrutés avec une licence dans une discipline universitaire mais sans être qualifiés pour accompagner un jeune futur collègue.

Le mémoire professionnel, inscrit dans le cursus de la formation initiale des futurs instituteurs, est également un élément de professionnalisation qui contribue à la capacité de réflexion et d'analyse de certains aspects de la fonction enseignante. Mais faute d'encadrement, les premières promotions formées à bac+3 ne l'ont pas préparé.

Reforme : prescriptions et réalités

La réforme mise en place en 2003, soutenue par un programme d'appui de l'UNESCO (PARE), a eu pour objectifs la « rénovation des programmes et des manuels scolaires, la formations des encadreurs et l'élargissement de l'accès aux nouvelles technologies »¹⁰.

Ce qui est mis en avant contredit quelque peu les premières déclarations qui semblaient accorder la priorité à « formation des formateurs ». L'approche par compétences est présentée comme l'outil pédagogique par lequel l'enseignant devra assurer la démocratisation du système. Elle a été adoptée et généralisée à tous les cycles d'enseignement, du primaire au secondaire remplaçant ainsi la pédagogie par objectifs qui a, pendant des décennies, soutenu la pratique des enseignants.

L'enquête fait ressortir que les objectifs de la réforme et les injonctions de la loi d'orientation de 2008 placent les instituteurs devant certaines difficultés interprétées comme des résistances aux changements. La loi d'orientation de janvier 2008 semble accorder une importance toute particulière à l'efficacité du système ; en « plaçant l'élève au centre du système éducatif ».

¹⁰ Déclaration du directeur général de l'UNESCO, Koichiro Matsuura, dans la préface de l'ouvrage UNESCO/PARE/MEN, 2005.

Dans le référentiel général des programmes (2008, page10) l'enseignant est exhorté à adopter l'approche par compétences car celle-ci « traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et les connaissances à faire acquérir. »

En effet comment passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, comment mettre en pratique l'approche par compétences lorsque la formation n'y prépare pas. La plupart des enseignants ont protesté « contre l'approche par compétences parce qu'elle n'a pas été bien expliquée » nous dit un inspecteur car lui-même avoue qu'il y a eu manque d'« information et de formation à cette méthode ».

Les instituteurs que nous avons rencontrés, disent « la pratiquer » en la remplaçant par la pédagogie par objectifs car tous mettent l'accent sur la difficulté des « programmes depuis la réforme ».

Et lorsqu'ils sont interrogés sur d'autres éléments inscrits dans la loi d'orientation tels que le rôle des parents dans la « communauté éducative », le travail en équipe, et qui auraient pu faire partie des programmes de formation, la majorité dit n'y avoir pas accordé d'importance jusqu'à la réforme. « Les difficultés rencontrées m'obligent à compter sur les parents instruits pour aider leurs enfants ; sinon on n'y arrive pas » nous dit une enseignante de français qui avoue par ailleurs ne pas beaucoup travailler en collaboration avec son collègue, enseignant en arabe.

« L'enfant au centre des apprentissages » expression connue par certains enseignants ou futurs enseignants car introduite par un inspecteur ou par un formateur de sciences de l'éducation, mais vidée de son sens réel. Elle signifie souvent « travailler avec les bons élèves, que les parents instruits aident ».

Ce qui ressort de l'enquête c'est que les objectifs de la réforme, aussi bien dans les institutions de formation (ENS), sur le terrain, lorsqu'il s'agit des stagiaires et de leurs tuteurs, que dans les

classes enquêtées restent cantonnés à l'approche par compétences et les difficultés qu'elle semble engendrer. Certains enseignants reconnaissent ne pas « respecter tout ce qui est dans les programmes et les manuels, pour adapter aux élèves ». L'accent est mis sur la durée du cursus car ils sont persuadés que la réduction de la scolarisation primaire à 5 ans est également source de problèmes et « ce qui se faisait en 6 ans ne peut pas se faire en 5 ans ».

Le travail des enseignants, aussi bien au travers de leur discours que des observations que l'on a pu faire, ne reflète pas les marques d'une nouvelle professionnalité. Ce sont les propos nostalgiques d'un passé pédagogique plus « tranquille » plus « satisfaisant » « moins stressant ».

III. La formation continue : la priorité du diplôme

La formation continue est venue tardivement dans beaucoup de systèmes éducatifs et ses objectifs se sont articulés sur la prise en compte de ses propres besoins et l'identification des éléments pouvant contribuer au développement personnel ainsi qu'aux changements de sa pratique. Le même processus de professionnalisation peut, dans le cadre d'une formation continue, s'adresser aux enseignants qui ont été recrutés directement et formés « sur le tas ».

La formation continue devient l'occasion de réfléchir sur sa pratique et de développer d'autres ressources professionnelles. Dans ce cas, son organisation, ses contenus et son encadrement se différencient totalement d'une formation initiale.

Or pour les initiateurs de la réforme, même si « la formation en cours d'emploi constitue l'enjeu essentiel des prochaines décennies », ils ne la conçoivent que dans une optique de qualification laissant ainsi de côté l'aspect développement professionnel et réflexif du métier. Elle a pour objectif le perfectionnement du niveau de connaissances académiques et professionnelles des enseignants et l'actualisation de leurs

connaissances ». Les bénéficiaires de cette formation sont prioritairement les enseignants du fondamental car l'accent est mis sur la sous-qualification opérée par la formation initiale.

En 2005, les effectifs par niveaux d'études, à admettre en formation se présentaient comme suit (tableau 1):

Tableau 1 : Effectifs enseignants du primaire

Licence (PCEF)		Bac+ (Bac+ITE)		3 ^{ème} AS+ ITE		BSC (MEF + ITE)		Total	Taux
Effectif	Taux	Effectif	Taux	Effectif	Taux	Effectif	Taux		
22.684	13%	37.780	22.05%	39.833	23,25	71.013	41.45	171.310	100%

Source : document du MEN (2005)

Le tableau 1 montre une grande hétérogénéité dans les profils des enseignants du primaire sur le terrain. Ce sont les non-bacheliers qui sont les plus nombreux (110.846 : 64,70%). Mais ce sont aussi les plus âgés¹¹ (tableau 2) ; et les plus réticents quant à leur intégration dans le dispositif de formation conçu à leur intention.

Tableau 2 : effectifs enseignants du primaire par tranche d'âge (PCEF non inclus)

40 ans et moins		41 à 45 ans		46 à 50 ans		51 à 60 ans		Total	
Effectif	Taux	Effectif	Taux	Effectif	Taux	Effectif	Taux	Effectif	Taux
61.526	41,39 %	43.604	29,3 %	30.631	21,61 %	12.865	8,66%	148.626	100 %

Source : Document du MEN (2005)

Les effectifs d'enseignants-stagiaires destinés exclusivement au primaire, admis actuellement en formation résidentielle, se sont réduits à l'extrême. Dès la rentrée universitaire 2005, 6000 enseignants¹² ont été admis en formation, selon les données officielles du Ministère de l'Education Nationale, afin de les «bissier»

¹¹ Les PCEF étant les plus jeunes.

¹² Sur 214.000 dont la formation est programmée

au niveau BAC + 3 car selon les responsables de l'Education très peu d'enseignants sont titulaires du BAC et le nombre de PCEF est dérisoire. Un responsable au niveau du Ministère précise: - «*concernant le primaire, 13% des enseignants ont la licence et 20% ont le bac.*»

Il est bon de le savoir¹³ afin de comprendre les différents processus sociaux mis en œuvre. Tous parlent de formation initiale mais toutefois non obligatoire et excluant de fait tous les plus de 40 ans, malgré l'argument de taille présenté « *la formation des formateurs est indispensable et permanente* ». Le contre-argument avancé est qu'il est impossible d'obliger les enseignants à suivre des cours de formation, notamment ceux qui habitent dans des zones éloignées.

Le plan décennal de redressement se concentre sur la qualification de 214 000 enseignants dont 136 000 pour le primaire. Quelques milliers d'enseignants¹⁴ ont déjà commencé leur formation de 3 ans, tout en continuant d'enseigner. Cette opération, s'élevant à six millions de dinars, mobilise actuellement les instituts de formation, l'université du soir (UFC), l'enseignement à distance et les Ecoles Normales Supérieures (ENS).

Le mois de mars 2007 a vu de nombreux « *débordements* » à travers l'Algérie. Les enseignants du primaire placés en formation à distance ont décidé de boycotter les examens du premier semestre. En effet, ils étaient des milliers dans la quasi-totalité des centres d'examen à se soulever, refusant de rejoindre les classes. Le mot d'ordre était donné : des assemblées générales tenues et des sit-in organisés dans les cours des centres. Nous avons voulu en savoir davantage et à travers les discours tenus par les « *formés* » la même tendance se dégageait : les enseignants ne récusait pas la

¹³ La formation initiale est diplômante, la formation continue est qualifiante. Les enseignants en formation jouent sur cela. Ils demandent une licence d'enseignement et des qualifications professionnelles autres.

¹⁴ L'effectif théorique de 6000 est avancé

formation en elle-même mais la manière dont elle s'est déroulée et le type d'évaluation imposé.

Censée se dérouler à distance, cette formation ne semble donner aucun répit¹⁵ aux enseignants qui revendiquent une formation adaptée à leurs différentes responsabilités professionnelles, familiales et sociales. Ils affirment, à l'unanimité que le volume horaire ainsi que le contenu (huit modules universitaires) ne permet pas de mener en parallèle une vie professionnelle et familiale avec les contraintes d'une vie universitaire.

De plus, la compétence de certains enseignants de l'université de la formation continue est remise en cause. C'est sûr que la réalisation d'un équilibre entre les programmes ambitieux du Ministère de l'Education Nationale¹⁶, les attentes nombreuses des responsables de ce type de formation et les espoirs des enseignants en formation n'est pas une mince affaire. Des ajustements sont nécessaires, mais pas n'importe lesquels ni à n'importe quel prix.

Conclusion

La réforme du système éducatif est présentée comme une réponse aux transformations multiples qu'a connues l'Algérie depuis presque deux décennies au niveau politique, économique et social ceci d'une part, et d'autre part comme une solution aux dysfonctionnements qui ont engendré une image dévalorisée de l'école et de ses acteurs.

Cependant contrairement à ce qui était annoncé, l'accent a été mis sur la refonte des programmes et non pas sur la formation des enseignants.

¹⁵ Ils ont « cours » le lundi et jeudi, sont obligés souvent à parcourir des kilomètres pour se rendre aux espaces de formation, travaillent le reste du temps

¹⁶ Elever le niveau de la majorité des enseignants du primaire à Bac + 4

L'absence d'un référentiel de compétences professionnelles et un cahier des charges ne peut que laisser place à l'improvisation et au flou qui entoure les missions des uns et des autres. Le rôle le plus confortable étant celui de transmettre des savoirs ou de répondre à des injonctions lorsque celle-ci ne demandent pas trop d'investissements et d'initiatives.

A l'issue de l'enquête menée auprès de futurs MEF, il apparaît que le processus professionnalisation est loin de se réaliser. Quelques raisons peuvent être avancées qui nous paraissent constituer des freins à l'émergence sinon d'une, nouvelle professionnalité, du moins à des pratiques plus efficaces.

La professionnalisation a consisté à redorer quelque peu l'image de l'instituteur au plan de la qualification dans la mesure où les nouveaux instituteurs seront tous passés par l'enseignement supérieur pour une formation à bac +3. Mais les dispositifs de formation restent encore éloignés des véritables exigences de la compétence professionnelle. Les enseignants nouvellement recrutés, bien que titulaires d'une licence sont loin de mettre en pratique les « injonctions » institutionnelles leur réclamant des pratiques qu'ils sont sans doute capables d'intégrer eu égard à leur niveau de qualification mais qu'ils n'ont pas acquis par la formation professionnelle. Pouvons-nous souscrire à cette réflexion de Bourdoncle (1993) pour qui « l'universitarisation de la formation n'est plus aujourd'hui jugée suffisante, car il ne suffit pas d'être savant pour être efficace et de parler latin comme les médecins de Molière pour guérir les malades. » et ajouter que la formation initiale, pour être réellement professionnalisante doit s'inscrire dans une logique d'apprentissage du métier qui convoque une mobilisation de tous les acteurs.

Or le terrain fait apparaître que l'effet de mode n'est pas absent des décisions institutionnelles. « Fallait-il mettre en avant des outils avant de préparer leurs usagers à leurs modes d'emploi » ? C'est là une réflexion qui laisse planer le doute sur l'avenir de l'école.

La question qui se pose est celle de savoir si les injonctions de la réforme et les transformations tant au niveau des programmes d'enseignement que des dispositions concernant les nouvelles missions de l'enseignant ont été intégrées dans le travail quotidien et contribuent à la construction d'une nouvelle identité de l'instituteur.

Bibliographie

Altet, M., *La formation des enseignants*, Paris, PUF, 1994.

Barrère, A., *Les enseignants au travail*, Paris, L'Harmattan, 2002

Benghabrit-Remaoun, N., « L'école algérienne : Transformations et effets sociaux », in *L'école en débats*, Casbah Editions, Alger, 1998, pp. 5-30.

Bennoune, M., *Education, Culture et Développement en Algérie*, Marnoor-Enag, Alger, 2000.

Bonnichon, G., Martina, D., *Métier d'enseignant-10 compétences professionnelles*, Paris, Vuibert, 2009.

Bourdoncle, R., « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaine », *Revue Française de Pédagogie*, 94, 1991, pp. 73-92.

Bourdoncle, « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue Française de pédagogie*, 105, 1993, pp. 83-119.

Colonna, F., *Instituteurs algériens : 1883-1939*, Alger, OPU, 1975.

Haddab, M., *Education et changements socioculturels, les moniteurs de l'enseignement élémentaire en Algérie*, Alger, OPU ; Paris, CNRS, 1979.

Kadri, A., « *Les instituteurs et les professeurs en Algérie de 1883 à 1962* » in Kadri A, Putfin G., Roux J-P, *L'école dans l'Algérie coloniale*, Paris, Sudel, 2004.

Kateb, K., *Ecole, population et société en Algérie*, Paris, L'Harmattan, 2005.

Kennouche, T., « Discours sur un débat, éléments pour lire l'école en Algérie » in *L'école en débats*, Alger, Casbah Editions, 1999, pp.31-38.

L'Ecole en débats, ouvrage collectif, Alger, Casbah Editions, 1998

Lang, V., *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF, 1999.

Ministère de l'Education Nationale-UNESCO, La refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et Enjeux d'une société en mutation, Alger, Casbah Editions, 2005.

Montandon, C. ; Perrenoud, Ph., *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible*, Berne, P. Lang, 1994.

Paquay, L. ; Altet, M. ; Charlier, E. et Perrenoud, Ph., *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck, 2003.

Perrenoud, Ph., *Dix compétences pour enseigner*, Paris, ESF, 1999.

Perrier, P., *Ecole et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Rennes, PUR, 2005.

Rayou, P., « L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct », in Derouet J-L, *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles, De Boeck, 2000.

Rayou, P. et Van Zanten, A., *Enquête sur les nouveaux enseignants*, Paris, Bayard, 2004.

Tardif, M. et Lessard, C., 2000, *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, De Boeck.

Trousson, A., *De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question*, Paris, CNDP/Hachette, 1992.

Zeichner, K.M., Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34, 3, 1983, 3-9.