

# La formation des enseignants entre secteur formateur et secteur utilisateur

Zoubida SENOUCI\*

## Introduction

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 plutôt de scolariser un maximum d'enfants et pallier ainsi à l'inégalité scolaire dont a été victime la population algérienne pendant la colonisation (Léon A, 1991 ; Kateb K, 2004) . Pour faire face au manque<sup>1</sup>d'enseignants, les pouvoirs publics ne se sont pas montrés très exigeants quant au recrutement des nouveaux enseignants. Mais ce manque de qualification qui aurait pu n'être que conjoncturel a perduré et caractérisé de manière durable le corps enseignant rendu responsable de l'échec de l'école et de ses premiers usagers, les élèves. Les mutations actuelles de la société et les exigences des partenaires de l'école, font que l'échec scolaire ne devrait plus « être une fatalité ». Faire réussir le maximum d'élèves, en leur assurant des apprentissages fondamentaux de qualité dépend en grande partie de la compétence des enseignants.

L'enjeu majeur des réformes de la formation des enseignants, entreprises dans beaucoup de pays depuis les années quatre-vingt-dix se sont basées sur un « concept clé » : celui de la professionnalisation. Selon Tardif, Lessard, Gauthier (1998, 28), « la professionnalisation réclame une transformation substantielle, non seulement des programmes et des contenus, mais aussi des fondements mêmes de la

---

\* ENSET-Oran / Crasc

<sup>1</sup> Le personnel enseignant algérien ne représentait que 15%, au lendemain de l'indépendance. En 1962, sur les 21500 enseignants européens, 16000 ont quitté l'Algérie. Le nombre d'enseignants algériens était de 2000 seulement. Les instituteurs ne représentaient que 0,7%, 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)

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 ». « Mieux former » l'enseignant en le dotant de compétences spécifiques, en en faisant « un professionnel de l'enseignement- apprentissage » est surtout dicté par la volonté de « mieux former » l'élève en le mettant « au centre du système éducatif » voire « au centre des apprentissages ». <sup>2</sup> C'est ainsi que les réformes qui se sont attelées à transformer la formation initiale des enseignants de l'école primaire ont opté pour un niveau universitaire. La professionnalisation par l' « universitarisation » est devenue « cette convergence internationale » dans laquelle, s'est inscrite la réforme du système éducatif en Algérie, initiée en 2003. Dans cette contribution, notre propos tentera d'appréhender, à travers les différents dispositifs de formation des instituteurs, les principales logiques d'action et les processus sociaux qui en découlent.

## **1. De l'indépendance aux années 1990: quelles logiques de formation ?**

Devant répondre à une scolarisation massive au lendemain de l'indépendance, les exigences en matière de formation des enseignants n'ont pas été la priorité des pouvoirs publics en Algérie. C'est dans l'enseignement élémentaire que le personnel a été recruté dans l'urgence et n'a donc pas ou très peu de qualification professionnelle. Majoritairement recrutés avec niveau du certificat d'études primaires (CEP), les **moniteurs** <sup>3</sup> vont constituer, l'encadrement principal de l'enseignement fondamental et la « population mère » de ceux qui ont accédé par la suite aux grades d'instituteurs et d'instructeurs par le biais de la promotion interne et des examens professionnels.

Pour pallier ce manque de qualification scientifique et pédagogique ont été créés les centres de formation culturelle et professionnelle

---

<sup>2</sup> 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

<sup>3</sup> Haddab, M., *Education et changements socioculturels, les moniteurs de l'enseignement élémentaire en Algérie*, Alger, OPU / Paris, CNRS, 1979.

(CFCP) en 1964 pour préparer les moniteurs au certificat de culture générale et professionnel et les promouvoir au grade d'instituteurs<sup>3</sup>. Un corps d'inspecteurs et de conseillers pédagogiques fut également mis en place pour prendre en charge la formation de ces nouvelles recrues. Dans la même perspective, l'Institut Pédagogique National (IPN) a élaboré du matériel didactique pour guider pas à pas l'enseignant dans sa tâche quotidienne. Il s'agissait de **fiches pédagogiques** qui devaient être suivies scrupuleusement parce que « la plupart des enseignants n'étaient pas en mesure de construire eux-mêmes leurs leçons à partir de leurs connaissances personnelles ou d'un manuel et des instructions officielles ».

Les instituts de technologie de l'éducation créés dans les années 1970 se sont chargés de former les enseignants du primaire et ceux des collèges. Les instituteurs y sont recrutés à partir du niveau de 4<sup>ème</sup> année moyenne et les institutrices à partir de la classe de terminale (3<sup>ème</sup> AS). C'étaient les exclus du système scolaire qui constituaient la majorité de ce corps enseignant. Parmi les 170000 enseignants en poste en 1997, seuls 28 000 soit 15% étaient titulaires du baccalauréat. La formation initiale dispensée au sein des ITE a consisté à combler les grosses lacunes disciplinaires en élevant le niveau des connaissances élémentaires. L'ITE fonctionnait comme un lycée où la priorité était donnée aux matières à enseigner et non aux matières pour enseigner. La formation pédagogique se résumait souvent à des cours de psychologie « On comptait sur les stages dans les classes pour aider le futur enseignant », et le futur enseignant était placé en situation d'observation passive et d'imitation d'un autre enseignant, plus formé que lui et qu'il devait prendre comme modèle. Quant à la formation continue elle ne concernait que très peu d'enseignants en raison du nombre réduit de conseillers pédagogiques et d'inspecteurs plus préoccupés du travail administratif de contrôle et de gestion de carrière que de véritable formation professionnelle. Ainsi le manque de qualification scientifique et pédagogique de ceux qui étaient censés former les générations futures a contribué à l'image totalement négative de l'instituteur. Il a longtemps été mis à l'index comme principal responsable de « l'école sinistrée ».

Ce bref aperçu laisse apparaître le manque de qualification qui a caractérisé, pendant des années, la grande majorité des enseignants. Comment s'étonner alors des échecs massifs<sup>4</sup> et des déperditions à tous les niveaux qui exposent l'école aux critiques les plus acerbes et à travers elle, l'enseignant. Ecole "sinistrée", en "miettes" où "l'ensemble

---

<sup>4</sup> Benghabrit-Remaoun, N., « L'école algérienne : Transformations et effets sociaux », in *L'école en débats*, Alger, Casbah Editions, 1998, pp.5-30

désarticulé des enseignants qui, trente année après, sont encore loin de constituer un corps professionnel"<sup>5</sup>.

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'Education Nationale et du Conseil Supérieur de l'Education 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 furent les écoles normales supérieures, qui se chargèrent de contribuer à l'émergence de "ce nouvel enseignant" dans le cadre de la vaste réforme du système éducatif.

## **2. Les principes fondateurs de la professionnalisation de la formation dans les faits**

Pour aborder la signification de la dynamique de professionnalisation d'un groupe social tel que les enseignants et les modèles que l'institution éducative envisage de mettre en place, il nous semble nécessaire d'interroger cette notion qui peut paraître ambiguë. En effet, si elle est plus familière dans le monde de l'entreprise, son apparition dans le champ de l'éducation est plutôt récente.

La profession est définie dans le sens d'une « occupation déterminée dont on peut tirer ses moyens d'existence ». Cependant, une autre définition la désigne comme un « métier qui a un certain prestige par son caractère intellectuel ou artistique, par la position social de ceux qui l'exercent ; la profession de médecin, d'avocat » Selon Lemosse<sup>6</sup>, la sociologie anglo-saxonne donne de la profession les caractéristiques telles que :

---

<sup>5</sup> Khennouche, T., « Autour de la notion de déperditions scolaire » in *L'Ecole en débat*, Alger, Casbah Editions, 1998.

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

- 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 « professionnel » 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 »<sup>7</sup>.

Dans le document intitulé « La formation des formateurs, perspectives d'avenir » élaboré par le MEN, en décembre 1997, 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 »<sup>8</sup>.

L'Algérie ne doit pas être à la traîne et les « futurs maîtres de nos écoles »<sup>9</sup> doivent répondre aux critères exigés par la communauté. Dans cette optique, dès la rentrée 1999 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 écoles normales supérieures. En dernière année, le ministère de l'éducation nationale, en tant que secteur utilisateur, s'associe à cette formation pour les stages de terrain dans les écoles primaires. Ce nouveau dispositif va donc faire

---

<sup>7</sup> Trousson, A., *De l'artisan à l'expert*, Paris, Hachette Education, 1992, p.34.

<sup>8</sup> Doc. MEN « Formation des formateurs, perspectives d'avenir, p.24

<sup>9</sup> La terminologie employée à maintes reprises a connu un air de famille avec celle employée par le recteur Bancel et L. Jospin lors de la mise en place des IUFM

appel à deux types de formateurs Les universitaires spécialistes en sciences de l'éducation qui sont les enseignants permanents des ENS. Ils assurent le volet théorique de cette formation et parmi eux certain sont chargés du suivi des stagiaires sur le terrain

**Tableau 1 : Effectifs enseignants du primaire**

Licence(PCEF)		Bac+(Bac+ITE)		3 <sup>ème</sup> 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 âgés<sup>10</sup> (tableau 2) ; aussi 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)

### 3. La formation à l'heure de la réforme : quels processus sociaux ?

Le Ministère de l'Education Nationale (MEN), forme en résidentiel, et ce, depuis des années, des enseignants pour l'enseignement primaire et pendant longtemps ajouterons-nous ces enseignants formés trouvaient un poste à la sortie de l'institution de formation<sup>11</sup>. Les besoins étaient quantitativement satisfaits pour ce niveau d'enseignement.

Les effectifs d'enseignants-stagiaires destinés exclusivement au primaire, admis actuellement en formation résidentielle, se sont réduits à

<sup>10</sup> Les PCEF étant les plus jeunes

<sup>11</sup> Ecoles normales d'institutrices/institutrices jusqu'en 1971, puis Instituts de Technologie jusqu'en 2000.

l'extrême Dès la rentrée universitaire 2005, 6000 enseignants<sup>12</sup> ont été admis en formation selon les données officielles du Ministère de l'Education Nationale, afin de les «hisser» au niveau BAC + 3<sup>13</sup> 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.»

Si nous devons croire les discours des responsables, le gouvernement a mobilisé tous les moyens nécessaires en vue de faciliter la tâche aux enseignants admis en formation, mais s'agit-il là d'une autre formation initiale centrée sur la capitalisation de savoirs académiques et sanctionnée par une certification en fin de parcours<sup>14</sup> ? Ou est-ce simplement une formation continue destinée à l'acquisition d'autres qualifications?

Il est bon de le savoir<sup>15</sup> 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'enseignants<sup>16</sup> 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

---

<sup>12</sup> Sur 214.000 dont la formation est programmée

<sup>13</sup> Pourquoi Bac+3 parce que tout simplement dans le cadre de la mondialisation, globalisation, internationalisation, l'enseignant du primaire doit posséder ce niveau-là.

<sup>14</sup> Parce que la première a été jugée à un moment donné insuffisante

<sup>15</sup> La formation initiale est diplômante, la formation continue est qualifiante. Les enseignants en formation jouent sur cela. Ils demandent une licence d'enseignement au bout et des qualifications professionnelles autres.

<sup>16</sup> L'effectif théorique de 6000 est avancé

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 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 répit<sup>17</sup>. 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 Nationale<sup>18</sup>, 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 professionnalisation des profils des enseignants implique selon les secteurs formateur et utilisateur une connaissance approfondie de la discipline enseignée, des savoir-faire pédagogiques, une capacité de travailler efficacement avec un grand nombre d'élèves et de collègues, l'apport d'une contribution constructive à l'institution et à la profession, et la capacité de poursuivre la formation. Un profil clair, bien structuré constitue nécessairement le résultat d'un consensus des deux secteurs, celui de l'éducation nationale et celui de l'enseignement supérieur.

Les étapes de la formation initiale, de l'insertion et du développement professionnel des enseignants doivent être plus étroitement connectées pour élaborer un système de formation plus cohérent pour les enseignants. Un exposé des normes relatives aux compétences et aux résultats des enseignants à différentes étapes de leur carrière assurera un cadre pour le continuum de la formation et de leur employabilité. N'est-il pas plus profitable d'améliorer les programmes d'insertion professionnelle et la formation des enseignants tout au long de leur carrière afin de renforcer l'efficacité de la dyade formation-emploi ?

---

<sup>17</sup> Ils ont « cours » les lundis et jeudi, sont obligés souvent à parcourir des kilomètres pour se rendre aux espaces de formation, travaillent le reste du temps.

<sup>18</sup> Elever le niveau de la majorité des enseignants du primaire à Bac + 4.



## **Bibliographie**

- Altet, M. ; Paquay, L. et Perrenoud, Ph., *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* De Boeck, Bruxelles, 2002.
- Haddab, M., *Education et changements socioculturels, les moniteurs de l'enseignement élémentaire en Algérie*, Alger OPU / Paris CNRS, 1979.
- Peyronie, H., *Instituteurs : des maîtres aux professeurs des écoles*, Paris, Puf, 1998.
- Colonna, F., *Instituteurs algériens : 1883-1939*, Alger, OPU, 1975.
- Bennoune, M., *Education, Culture et Développement en Algérie*, Alger, Marnoor-Enag, 2000.
- 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.
- Bouvier, A. ; Obin, J-P. (Coord), *La formation des enseignants sur le terrain*, Paris, Hachette, 1998.
- Vincent, G., *L'école primaire française*, Presses Universitaires de Lyon, 1980.
- Sirota, R., « Le métier d'élève », *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n° 104, 1993, pp.85-108.
- Sirota, R., *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF, 1988.
- Kherroubi, M. et Grosjean, M-F., Métier d'instituteur et « enfant- client » in Henriot Van Zanten A., Plaisance E., Sirota R (éd.) *Les Transformations du système éducatif. Acteurs et politiques*, Paris, L'harmattan, 1993.
- Kadri, A., 2004, « 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.
- Trousson, A., *De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question*, Paris, CNDP/Hachette, 1992.
- Benghabrit-Remaoun, N., « L'école algérienne : Transformations et effets sociaux », in *L'école en débats*, Alger, Casbah Editions, 1998, pp.5-30.
- Bru, M., « Mieux connaître les pratiques enseignantes et chercher en quoi consiste l'effet maître », in Bourdon, J., Thélot, C., *Education et formation, l'apport de la recherche aux politiques éducatives*, Paris, ESF, 1999, pp.103-117.
- Durru-Bellat, M. et Leroy-Audoin, C., « Les pratiques pédagogiques au CP : structures et incidences sur les acquisitions des élèves », *Revue française de pédagogie*, n° 93, 1990, pp. 5-16.
- Baillauguès, S., *La formation psychologique des instituteurs*, Paris, PUF, 1990.
- Chamborderon, J-C et Prévot, J., « Le métier d'enfant » in *Revue française de sociologie*, XIV, 3, 1973.
- Careil Y., 1994, *Instituteurs des cités HLM*, Paris, PUF.
- Berger I., *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, Paris, PUF.
- Rayou P, 2000, « L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct », in Derouet J-L, *L'école dans plusieurs mondes*, De Boeck, Bruxelles.