



HAL
open science

L'Impact des programmes de formation continue sur les compétences professionnelles des enseignants dans le contexte éducatif syrien (cas de l'enseignement de base : de la première à la sixième classe)

Rana Salman

► To cite this version:

Rana Salman. L'Impact des programmes de formation continue sur les compétences professionnelles des enseignants dans le contexte éducatif syrien (cas de l'enseignement de base : de la première à la sixième classe). Education. Université de Bourgogne, 2014. Français. NNT : . tel-01070773

HAL Id: tel-01070773

<https://theses.hal.science/tel-01070773>

Submitted on 2 Oct 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE DE BOURGOGNE
École doctorale LISIT
Institut de recherche sur l'éducation (IREDU)



THÈSE

Présentée et soutenue en vue d'obtenir le grade de
Docteur de l'Université de Bourgogne
Discipline : Sciences de l'éducation

Par
Rana SALMAN

Le 18 Mars 2014

**L'Impact des programmes de formation continue sur les
compétences professionnelles des enseignants
dans le contexte éducatif syrien
(cas de l'enseignement de base : de la première à la sixième classe)**

Directeur de thèse :
Thierry CHEVAILLIER, Professeur émérite à l'Université de
Bourgogne

Membres du Jury :
Mesdames et Messieurs

Henri PEYRONIE Professeur émérite à l'Université de Caen – Basse
Normandie

Marie-Françoise FAVE-BONNET Professeur à l'Université de Paris
Ouest Nanterre la Défense (Rapporteur)

Denis POIZAT, Maître de Conférences HDR à L'Université Lumière,
Lyon 2 (Rapporteur)

Guy LAPOSTOLLE, Maître de Conférences HDR à L'Université de
Bourgogne

A mes parents qui m'ont beaucoup encouragée à venir en France pour préparer cette thèse.

A mon mari qui n'a ménagé aucun effort pour m'aider à la réalisation de ma thèse. Il a su efficacement jouer le rôle de chef de famille pendant ces cinq si longues années d'absence.

A mes si chers enfants qui ont fait le sacrifice de supporter mon absence, le temps de la préparation de cette thèse.

A mes frères et sœurs qui m'ont apporté leurs soutiens inestimables durant toutes les périodes difficiles et tumultueuses.

REMERCIEMENTS

L'occasion nous est donnée ici de remercier toutes les personnes qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à la réalisation de cette thèse.

Nos remerciements les plus sincères vont à notre Directeur de thèse, Professeur Thierry CHEVAILLIER, sans qui, ce travail de thèse n'aurait probablement jamais abouti. Il a su successivement nous diriger tout en nous laissant libre de travailler à ce qui nous intéressait. C'est donc avec beaucoup de plaisir et pour le meilleur de cette thèse que nous avons usé et parfois abusé de sa grande disponibilité tout au long de nos années de recherche avec lui.

Nous réitérons également nos remerciements aux responsables de l'Université de Bourgogne, de l'école doctorale LISIT et de l'IREDU de nous avoir fourni un environnement matériel favorable à la recherche et l'occasion de rencontrer des chercheurs et des doctorants.

Nous gardons en mémoire la contribution des personnes qui nous ont aidé, en Syrie, à obtenir toutes les informations nécessaires à la réalisation du présent travail.

Nous remercions chaleureusement nos amis qui se sont tour à tour relayés pour nous épauler et nous encourager dans ce travail.

Enfin, notre profonde gratitude à nos collègues pour leurs conseils et leurs suggestions qui nous ont été d'un grand apport.

RESUME

Comme dans la quasi-totalité des pays, les autorités éducatives en Syrie ont des préoccupations quant à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et quant aux réformes qu'elles cherchent à mettre en œuvre pour donner aux enseignants la possibilité d'acquérir les nouvelles connaissances et compétences avant et une fois qu'ils exercent leur métier, surtout dans le contexte du changement économique et social de grande ampleur que vit le monde aujourd'hui. La complexification du contexte éducatif a amené les autorités pédagogiques syriennes à accorder une attention particulière aux programmes de la formation initiale et continuée des enseignants.

Pour juger de l'efficacité des programmes de formation continue qui existent actuellement en Syrie, la présente thèse s'est fixée comme objectif d'analyser les impacts de ces programmes sur l'amélioration des compétences professionnelles des enseignants. Il ressort des analyses que les programmes de formation continue suivis en Syrie sont positivement corrélés à l'ensemble des compétences professionnelles des enseignants de l'échantillon. Les programmes de formation continue génèrent, d'après les estimations des membres de l'échantillon, une grande différence dans le niveau général de leur travail professionnel. Les analyses ont abouti également à la conclusion que d'autres facteurs jouent dans l'amélioration des compétences des enseignants. L'indicateur de la formation continue est donc statistiquement plus significatif si cette dernière s'adhère aux autres facteurs.

Mots-clés : Impact, Efficacité, Formation continue, Développement professionnel, Décentralisation, Compétences, Besoins, Step Wise, Corrélation, Différences.

ABSTRACT

As in nearly all countries, educational authorities in Syria have concerns about improving the quality of education and about the forms they seek to implement to give teachers the opportunity to acquire new knowledge and skills before and once they start teaching, especially in the context of economic and social change of the magnitude the world lives today. The complexity of the educational context has led the Syrian educational authorities to pay particular attention to programs for initial and continuous training of teachers.

To assess the effectiveness of continuous training programs that currently exist in Syria, this thesis has set as its objective to analyze the impact of these programs on the improvement of professional skills of teachers. The statistical analysis shows that continuous training programs followed in Syria are positively correlated with all the professional skills of teachers in the sample. The continuous training programs generate, according to the estimates of the sample, a big difference in the overall level of their professional work. The analysis concludes that other factors play also a role in improving the skills of teachers. The indicator of continuous training programs is statistically significant if it adheres to other factors.

Keywords : Impact, Efficiency, Continuous training, Professional development, Decentralization, Professional skills, training needs, Step Wise, Correlation, Differences.

TABLE DES MATIERES

Table des matières

RESUME - ABSTRACT	4
INTRODUCTION	9
1. CONTEXTE DE LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS :.....	11
1.A. SPECIFICITE ET EVOLUTION DU METIER ENSEIGNANT :.....	11
1.B. LA QUALITE EN MATIERE D'EDUCATION :	15
1.C. POUR MIEUX SE PREPARER AU MONDE DE DEMAIN :	17
2- LES DONNEES DE DEPART :	19
- LA PROBLEMATIQUE :	19
- LES HYPOTHESES DE LA RECHERCHE :	19
- LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE :	20
I.LE CADRE DE LA RECHERCHE :.....	21
I.1.LA FORMATION DES ENSEIGNANTS. APPROCHE TERMINOLOGIQUE :.....	21
I.2. FORMATION INITIALE ET FORMATION CONTINUE : UNE RELATION A LA LOUPE :	25
I.3. LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE	28
DANS LE CONTEXTE FRANÇAIS :	28
I.3. 1. LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS :	28
I.3. 1. A. REGARD CRITIQUE SUR LES IUFM :	31
I.3. 1. B. LES TYPES DE LA FORMATION INITIALE :	33
I.3. 1. C. DUREE, CONTENU ET CERTIFICATION DE LA FORMATION INITIALE :	35
I.3. 1. D. REFORMES DANS LE DOMAINE DE LA FORMATION INITIALE :	40
I.3. 1. D. 1. LES RECENTES REFORMES DANS DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN FRANCE :	42
I.3. 2. LA FORMATION CONTINUE DANS LE CONTEXTE FRANÇAIS :	44
I.3.2.A. LES ORIGINES DE LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS :	44
I.3. 2. B. OBJECTIFS ET IMPORTANCE DE LA FORMATION CONTINUE :	47
I.3. 2. C. LES MODALITES DE FORMATION CONTINUE :	52
I.3. 2. D. LES PLANS ACADEMIQUES DE FORMATION (PAF) :	54
I.3.2. G. VERS UNE PARTICIPATION PLUS EFFICACE DANS L'ELABORATION DES PROGRAMMES DE FORMATION CONTINUE :	59
I.4. LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES	61
ENSEIGNANTS DANS LE CONTEXTE SYRIEN :	61
I.4. 1. LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS EN SYRIE :	62
I.4. 1. A. LA FORMATION INITIALE UNIVERSITAIRE : ACCES ET CONTENU DE PROGRAMME :	63
I.4. 2. LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS EN SYRIE :	74
I.4. 2. A. NAISSANCE ET EVOLUTION :	74
I.4. 2. B. LES TYPES DES PROGRAMMES DE FORMATION CONTINUE DES	81
ENSEIGNANTS EN SYRIE :	81
I.4. 2. C. LES OBJECTIFS DES PROGRAMMES DE FORMATION CONTINUE DES	86
ENSEIGNANTS EN SYRIE :	86
I.4. 2. D. ORGANISATION DES PROGRAMMES DE FORMATION	88
CONTINUE DES ENSEIGNANTS EN SYRIE :	88
I.4. 2. E. ACCES, PARTICIPATION ET CERTIFICATION :	90
I.5. LES TENDANCES EN MATIERE DE FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS :	93

I.5. 1. LA FORMATION CONTINUE ENTRE MODELE TRADITIONNEL ET NOUVEAU.....	93
MODELE :	93
I.5.2. REGARD SUR LE ROLE DE L'ECOLE DANS LE PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS :	96
I.5. 3. NOUVEAU REGARD SUR LE SYSTEME EDUCATIF. LA DECENTRALISATION :	97
I.5.4. L'ECOLE, LIEU PAR EXCELLENCE D'ANCRAGE DE LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS :	105
I.6. IMPACTS DE LA FORMATION CONTINUE SUR LES COMPETENCES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS ET SUR LES RESULTATS DES ELEVES :	116
I.6.1. LA REFLEXION SUR LES PRATIQUES :	123
II. LA METHODOLOGIE :	126
II.1. PRESENTATION DE L'ECHANTILLON :	127
II.2. PRESENTATION DU QUESTIONNAIRE :	128
II.2.1. LES PARTIES DU QUESTIONNAIRE :	130
II.3. PRESENTATION DES VARIABLES :	131
II.3.1. LES VARIABLES INDEPENDANTES :	131
II.3.2. LES VARIABLES DEPENDANTES :	132
II.3.2. A. LES VARIABLES DEPENDANTES REPRESENTANT LES BESOINS EN MATIERE DE FORMATION CONTINUE :	132
II.3.2. B. LES VARIABLES DEPENDANTES REPRESENTANT LES COMPETENCES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS :	132
II.4. PRESENTATION DE LA METHODE D'ANALYSE :	134
II.4. 1. JUSTIFICATION DU CHOIX DE LA METHODE :	136
II.4. 2. DESCRIPTION DE LA REGRESSION MULTIVARIEE (<i>STEPWISE</i>) :	138
II.4. 3. DEMARCHE METHODOLOGIQUE SUIVIE POUR LA CONSTRUCTION DES MODELES :	140
II.5. PRINCIPAUX RESULTATS DES ANALYSES :	142
II.5.1. RESULTATS DE L'ANALYSE DESCRIPTIVE (CLASSIFICATIONS DES ENSEIGNANTS SELON LES CARACTERISATIONS DEMOGRAPHIQUES) :	142
II.5.2. RESULTATS : MOYENNES ARITHMETIQUES, ECART-TYPE ET POURCENTAGES :	145
II.5.3. RESULTATS DES DIFFERENCES ENTRE LES REPONSES DES ENSEIGNANTS SUR LES BESOINS EN MATIERE DE FORMATION CONTINUE SELON LE SEXE, LE DIPLOME, L'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE ET LE NOMBRE D'ELEVES EN CLASSE :	149
II.5.4. RESULTATS DES DIFFERENCES ENTRE LES REPONSES DES ENSEIGNANTS SUR LE DEGRE D'IMPORTANCE DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES ET SUR LE DEGRE DE CONTRIBUTION DES PROGRAMMES DE FORMATION CONTINUE A L'AMELIORATION DE CES COMPETENCES SELON LE SEXE, LE DIPLOME, L'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE ET LE NOMBRE D'ELEVES EN CLASSE :	152
II.5.5. RESULTATS DES CORRELATIONS ET DES REGRESSIONS	155
II.6. RESUME ET DISCUSSION	166
CONCLUSION GENERALE	171
GLOSSAIRE	182
INDEX.....	184
ANNEXES :	185
ANNEXE I : TABLEAUX ET GRAPHIQUES DE LA CLASSIFICATION DES ENSEIGNANTS DE L'ECHANTILLON SELON L'AGE, LE SEXE, LE DIPLOME, L'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE, LE LIEU DE DOMICILE, LE LIEU DE TRAVAIL, LE NOMBRE D'ELEVES EN CLASSE, L'EXPERIENCE EN MATIERE DE FORMATION CONTINUE ET L'AUTOFORMATION :	185

1. TABLEAU ET GRAPHIQUE DE LA CLASSIFICATION DES ENSEIGNANTS DE L'ECHANTILLON SELON L'AGE :	185
2. TABLEAU ET GRAPHIQUE DE LA CLASSIFICATION DES ENSEIGNANTS DE L'ECHANTILLON SELON LE SEXE :	186
3. TABLEAU ET GRAPHIQUE DE LA CLASSIFICATION DES ENSEIGNANTS DE L'ECHANTILLON SELON LE DIPLOME :	187
4. TABLEAU ET GRAPHIQUE DE LA CLASSIFICATION DES ENSEIGNANTS DE L'ECHANTILLON SELON L'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE :	188
5. TABLEAU ET GRAPHIQUE DE LA CLASSIFICATION DES ENSEIGNANTS DE L'ECHANTILLON SELON LE LIEU DE DOMICILE :	189
6. TABLEAU ET GRAPHIQUE DE LA CLASSIFICATION DES ENSEIGNANTS DE L'ECHANTILLON SELON LE LIEU DE TRAVAIL :	190
7. TABLEAU ET GRAPHIQUE DE LA CLASSIFICATION DES ENSEIGNANTS DE L'ECHANTILLON SELON LE NOMBRE D'ELEVES EN CLASSE :	191
8. TABLEAU ET GRAPHIQUE DE LA CLASSIFICATION DES ENSEIGNANTS DE L'ECHANTILLON SELON LE TYPE D'ACTIVITE DE FORMATION CONTINUE (PROGRAMMES DE RENOUVELLEMENT PROFESSIONNEL) AUQUEL ILS ONT PARTICIPE :	192
9. TABLEAU ET GRAPHIQUE DE LA CLASSIFICATION DES ENSEIGNANTS DE L'ECHANTILLON SELON LE TYPE D'ACTIVITE DE FORMATION CONTINUE (PROGRAMMES D'APTITUDE PEDAGOGIQUE) AUQUEL ILS ONT PARTICIPE :	193
10. TABLEAU ET GRAPHIQUE DE LA CLASSIFICATION DES ENSEIGNANTS DE L'ECHANTILLON SELON L'ACTIVITE D'AUTOFORMATION :	194
11. TABLEAU ET GRAPHIQUE DE LA CLASSIFICATION DES ENSEIGNANTS DE L'ECHANTILLON SELON LES SOURCES DE L'ACTIVITE D'AUTOFORMATION :	195
12. TABLEAU DE LA CLASSIFICATION DES ENSEIGNANTS DE L'ECHANTILLON SELON LA DATE DU DERNIER PROGRAMME DE FORMATION CONTINUE AUQUEL ILS ONT PARTICIPE :	196
ANNEXE II : LE CALCUL DE MOYENNES AVEC L'ECHELLE DE LIKERT :	197
ANNEXE II : TABLEAUX DES MOYENNES, DES ECART-TYPE ET DES POURCENTAGES :	200
ANNEXE III : TABLEAUX DES RESULTATS DES DIFFERENCES ENTRE LES REPNSES DES ENSEIGNANTS DE L'ECHANTILLON SUR LES BESOINS EN MATIERE DE FORMATION CONTINUE SELON LE SEXE, LE DIPLOME, L'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE ET LE NOMBRE D'ELEVES EN CLASSE :	207
ANNEXE IV : TABLEAUX DES RESULTATS DES DIFFERENCES ENTRE LES REPNSES DES ENSEIGNANTS DE L'ECHANTILLON SUR L'IMPORTANCE DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES ET LA CONTRIBUTION DES PROGRAMMES DE FORMATION CONTINUE A L'AMELIORATION DE CES COMPETENCES SELON LE SEXE, LE DIPLOME, L'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE ET LE NOMBRE D'ELEVES EN CLASSE :	210
ANNEXE V : TABLEAUX DES RESULTATS DES CORRELATIONS ET DES REGRESSIONS :	215
ANNEXE VI- LES MODALITES DE LA FORMATION CONTINUE	222
ANNEXE VII- REFERENTIEL DES COMPETENCES . DIX NOUVELLES COMPETENCES POUR ENSEIGNER :	224
ANNEXE VIII- LA COMPARAISON ENTRE LE COURANT DE L'EFFICACITE DE L'ECOLE ET LE COURANT DE L'AMELIORATION SCOLAIRE :	228
ANNEXE IX- MODELE GLOBAL DE L'EFFICACITE SCOLAIRE (B.P.M. CREEMERS, 1994)	229
ANNEXE X- INTERACTION ININTERROMPUE ENTRE EFFICACITE ET PROCESSUS D'AMELIORATION	230
ANNEXE XI- LE QUESTIONNAIRE :	231
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	235
BIBLIOGRAPHIE DES OUVRAGES CITES	235
BIBLIOGRAPHIE DES OUVRAGES GENERAUX :	245
REFERENCES SITOGRAFIQUES :	249

INTRODUCTION

Nous avons cherché d'entreprendre cette recherche sur la formation continue des enseignants, après avoir commencé à nous intéresser aux incessants débats ayant trait aux rapports entre la formation et le bon enseignement. Une bonne école s'appuie effectivement sur de bons enseignants qui sont capables de mettre en pratique les développements pédagogiques les plus récents tant sur le plan du contenu de l'enseignement que de sa méthodologie.

L'une des questions qui se révèlent très importantes à l'heure actuelle, c'est l'évaluation. Dans son ouvrage « L'évaluation du système éducatif », C. Thélot (1993) définit trois perspectives pour traiter de l'évaluation du système éducatif :

- l'efficience (fonctionnement rapporté au coût) ;
- l'efficacité (résultats rapportés au fonctionnement) ;
- le rendement (résultats rapportés au coût).

Nous avons choisi de centrer notre recherche sur la perspective d'efficacité.

En France, l'inspection générale de l'éducation nationale souligne dans un rapport de 1992, l'importance de la formation continue des enseignants et le rôle essentiel de ceux-ci pour l'efficacité du système éducatif : « De même que l'élève est la finalité de l'instruction, les enseignants sont le facteur essentiel de la réussite des enfants et, par conséquent, l'objet d'une attention particulière. La formation continue est l'instrument privilégié de leur progrès [...] rien ne peut réussir sans les enseignants » (p. 138). Ainsi, il paraît évident que développer les aptitudes et les connaissances des enseignants constitue sans doute un investissement essentiel susceptible d'influer considérablement sur le niveau de l'enseignement. Certaines études, par contre, ont conclu que la formation n'apprend pratiquement rien aux enseignants. Ces études s'appuient sur l'idée qu'il y a un demi-siècle, les futurs enseignants ne recevaient presque aucune formation. Ces études prétendent que cette quasi-absence de formation des professeurs ne les empêchait aucunement de faire correctement leur métier, voire de le faire très bien.

Choisissant de travailler sur un thème centré sur la profession enseignante, il nous semble nécessaire dans un premier temps d'introduire à notre étude par un bref aperçu de la spécificité et de l'évolution de cette profession. Dans un second temps et comme le sujet envisagé s'inscrit dans le contexte plus large de la formation des enseignants, nous nous intéresserons à ce qui a été dit par la littérature sur la formation initiale et continue. Dans la troisième partie, nous présenterons la méthodologie de la recherche en précisant les méthodes que nous avons mises en œuvre pour recueillir les données de notre enquête et pour l'analyse des données collectées. Dans la dernière partie, les résultats obtenus par les analyses seront présentés et comparés avec ceux obtenus par les études qui, dans la littérature, portent sur le même thème.

Depuis 2002, les autorités pédagogiques syriennes ont mis en application la stratégie d'amélioration de l'éducation arabe issue du Rapport de 1979 de l'Organisation Arabe d'Education, de Culture et des Sciences, dans l'objectif d'améliorer, en même temps, les conditions de l'enseignement au primaire et au collège. Cette stratégie appliquée également dans certains pays arabes comme la Jordanie, le Kuwait et l'Algérie a donné naissance à ce que l'on appelle, aujourd'hui, "l'enseignement de base" (De la classe 1^{ère} à la classe de Brevet). La même stratégie a conduit ces pays, dont la Syrie, à remettre en question les manuels scolaires déjà existants, à les renouveler et à mieux préparer leurs enseignants à affronter ces nouveaux changements, d'où la mise en exécution d'un grand nombre de programmes de formation continue ces dernières années. Cela est dit, notre choix de travailler sur l'efficacité de ces programmes de formation continue sur les compétences professionnelles des enseignants dans le contexte de l'enseignement de base est lié à notre volonté de contribuer à l'amélioration du système éducatif dans notre pays. Pour cela, nous nous plaçons d'emblée dans le présent travail dans une perspective descriptive, analytique et explicative et ce dans le but de dépasser un simple cadre descriptif et donc entrer dans le cadre de l'évaluation.

Pour des raisons de faisabilité, nous nous limiterons, pour le travail de collecte des données et de leur analyse, à certains cycles de l'enseignement de base (de la première à la sixième classe).

1. CONTEXTE DE LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS :

1.A. Spécificité et évolution du métier enseignant :

Dans la plupart des pays développés, on voit à présent prédominer, des préoccupations relatives à la quantité d'enseignants et aux lacunes qualitatives dans leur travail : Les enseignants dotés des connaissances et compétences nécessaires pour répondre aux besoins de la société sont-ils en nombre suffisant ? Que doit-on faire pour que ces enseignants restent au fait des nouveaux domaines de connaissances malgré leur évolution rapide ? Et que doit-on faire pour améliorer les compétences professionnelles des enseignants débutants ? On voit également surgir des préoccupations au niveau des enseignants eux-mêmes quant à l'avenir de leur profession en contact permanent avec des élèves susceptibles de former la prochaine génération d'enseignants.

En 1966, l'Unesco a adopté une recommandation, toujours en vigueur, concernant la condition du personnel enseignant. Le texte de l'Unesco tient compte de la diversité des législations et de l'organisation de l'éducation dans les pays membres de l'Unesco d'une part et de la diversité des niveaux de développement économique, social et culturel que vit le monde actuellement, d'autre part. Le texte fait appel à la responsabilité des enseignants par rapport à l'éducation et au bien-être des élèves dont ils ont la charge. Il souligne l'importance accordée aux qualités humaines, pédagogiques et professionnelles de l'enseignant à côté de ses qualifications et de ses compétences, et au rôle de l'enseignant pour favoriser l'accès des élèves à une véritable citoyenneté.

Le changement économique et social de grande ampleur pris en considération par le texte de l'Unesco¹ a profondément transformé la teneur et les conditions du métier enseignant. Selon B. Cattonar (cité par G. Chapelle, D. Meuret, 2006, p. 153) « En premier lieu, le public scolaire est devenu plus hétérogène et la relation pédagogique ne

¹ - Les développements concernent principalement l'OCDE et les pays européens. En fait, c'est notre séjour en France qui nous a permis de voir de près les débats ayant trait aux rapports entre ces changements socio-économiques que voient notamment les pays développés, la nécessité de la formation et le bon enseignement, et nous a emmené à mettre l'accent, dans le présent chapitre, sur ces débats dans le contexte de l'OCDE, des pays européens en général et dans le contexte français en particulier.

semble plus aller de soi ». Les élèves ne paraissent plus « naturellement » prêts à entrer dans le jeu scolaire et ils attendent d'être persuadés de l'utilité de leurs études. Ils ne semblent plus d'emblée disposés à reconnaître l'autorité des enseignants lesquels doivent désormais faire face à de fréquents « incidents » qui dérangent l'ordre en classe. De plus, les savoirs enseignés ont connu à leur tour, un renouvellement rapide qui a créé une incertitude en ce qui concerne ce qui vaut d'être enseigné. Il ne faut pas oublier non plus que l'arrivée de nouveaux spécialistes de la jeunesse comme les éducateurs et les animateurs et de nouvelles technologies comme les médias audiovisuels et l'Internet obligent « les enseignants à redéfinir les limites de leur compétence professionnelle » (*Ibid.* P. 154).

Les savoirs ont changé et la manière d'accéder au savoir a également changé. La société, dans ce nouveau contexte de mondialisation et d'évolution sur tous les plans, attend que l'enseignant se situe par rapport à ces changements, c'est-à-dire qu'il ne conçoive pas son métier uniquement dans une perspective interne à l'école qui n'impliquerait pas des relations avec la société en général. Ces changements dont nous parlons, le rythme de leur évolution et les exigences de plus en plus grandes imposées aux écoles avec les nouvelles didactiques et les appels de Legrand, de Meirieu et de bien d'autres « à la différenciation de l'enseignement »² ont élargi et approfondi les responsabilités des enseignants. Ainsi, les établissements scolaires et les enseignants doivent répondre aujourd'hui à des attentes plus complexes qu'auparavant :

- La prise en charge efficace des élèves dans des classes pluriculturelles générées par l'essor démographique, facteur d'accroissement des flux scolaires et par les mouvements migratoires (l'instruction, l'éducation, l'épanouissement du jeune, la citoyenneté, la préparation au marché du travail, *etc.*) ;
- L'encouragement de la tolérance et de la cohérence sociale ;
- L'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement ;
- L'acquisition des nouvelles méthodes d'évaluation des acquis.

² - On renvoie notre lecteur aux propos Ph. Perrenoud dans l'entretien que *EPS* a fait avec lui en Août 1994. Cet entretien est disponible sur le lien Internet « unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_20.html »

Ces attentes, aujourd'hui, complexifiées et diversifiées avec « la démocratisation des systèmes éducatifs et l'accès d'un nombre sans cesse croissant de jeunes à l'éducation » (B. Cornu, 2000, p. 12) rendent plus difficile la profession enseignante qui se révèle de plus en plus épuisante dans la pratique. Cela rend plus difficile également la construction d'une identité professionnelle solide et claire.

A la lumière de ce qu'on vient de dire, la qualité des systèmes scolaires est plus importante que jamais, et le corps enseignant, la ressource la plus importante au sein des établissements scolaires, est au centre des efforts des pouvoirs publics visant à améliorer le niveau de l'enseignement. Dans ce cadre, il ne suffit pas d'avoir le don ou la vocation pour enseigner. C'est un métier qui requiert des compétences nombreuses et complexes auxquelles il faut se former avant de l'exercer, mais aussi l'entretenir en actualisant sa formation tout au long de sa carrière. Ce n'est pas seulement un métier lié aux savoirs et à leur transmission, c'est un métier lié profondément aux attentes et aux évolutions déjà évoquées de la société et à la place que cette dernière entend donner à l'éducation. Si l'on essaie de comprendre la profession enseignante, on peut noter qu'elle renvoie à des compétences qui doivent s'exprimer à travers deux démarches (*Ibid.*) :

- La première démarche est liée à une grande liberté intellectuelle, c'est-à-dire l'enseignant doit maîtriser le processus de la transmission des savoirs, ainsi que les spécificités de l'apprentissage. Il doit savoir ce qu'est un enfant ou un jeune qui apprend. Il est censé aussi savoir gérer une classe, connaître l'école, le système éducatif et les enjeux de l'éducation. Spécialiste de la ou des disciplines qu'il enseigne, il lui faut également en connaître l'épistémologie et la didactique. Il se doit de plus d'être psychologue, sociologue et philosophe.

- La deuxième démarche est liée à une faculté de travail dans un collectif, dans lequel, l'enseignant doit participer à la construction de compétences collectives d'enseignement. De fait, on attend d'une équipe d'enseignants dans un établissement, qu'elle possède et mette en œuvre ces compétences.

Dans ce contexte, pour envisager une approche européenne de l'enseignement, le Parlement Européen et le Conseil ont publié les recommandations du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Ces recommandations évoquent un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte (Le journal officiel du Parlement Européen et du Conseil, 2006) :

- ❖ La communication dans la langue maternelle : écouter, parler, lire et écrire ;
- ❖ La communication en langues étrangères, qui implique la médiation et la compréhension des autres cultures ;
- ❖ La compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies : la compétence mathématique est l'aptitude à développer et appliquer un raisonnement mathématique, en vue de résoudre divers problèmes de la vie quotidienne. Les compétences de base en sciences et technologies renvoient à la maîtrise, à l'emploi et à l'application des connaissances et méthodologies servant à expliquer le monde de la nature ;
- ❖ La compétence numérique, qui implique l'usage sûr et critique des technologies de la société de l'information (TSI) et la maîtrise de la technologie de l'information et de communication (TIC) ;
- ❖ La compétence à apprendre à apprendre, liée à l'apprentissage, à la capacité à entreprendre et organiser soi-même un apprentissage à titre individuel ou en groupe ;
- ❖ Les compétences sociales et civique : la compétence sociale renvoie à toutes les formes de comportement d'un individu, pour participer de manière efficace et constructive, à la vie sociale et professionnelle ;
- ❖ L'esprit d'initiative et d'entreprise, qui consiste en la capacité de passer les idées aux actes ;
- ❖ La sensibilité et l'expression culturelle, qui implique la conscience de l'importance de l'expression créatrice d'idées, d'expériences et émotions sous diverses formes (arts, musique, *etc.*).

1.B. La qualité en matière d'éducation :

En fait, la question de la qualité est devenue une priorité en matière d'éducation et de formation depuis les années 1990. Cette évolution doit être replacée dans un contexte dans lequel trois tendances majeures se dégagent. La première s'explique par une propension générale à la dérégulation de la gestion, qui a entraîné à son tour la nécessité d'un fort contrôle centralisé par le biais de programmes scolaires détaillés et de différents systèmes 'd'évaluation de la qualité'. La deuxième réside dans le fait que l'Europe est actuellement confrontée à une concurrence internationale grandissante dans le domaine économique et la stratégie développée pour y faire face a été de se concentrer sur la qualité des produits afin de les rendre plus attrayants sur le marché mondial. En vue d'augmenter la qualité des produits européens, il faut investir dans les compétences et les connaissances du personnel et de la main-d'œuvre. Cette stratégie a des répercussions dans l'ensemble du système éducatif. La troisième tendance trouve son origine dans le débat qui agite en ce moment la plupart des pays européens quant au coût de l'éducation. Cet intérêt pour une éducation de qualité pourrait refléter non seulement des préoccupations concernant les performances de l'éducation mais aussi un souhait de réduire son coût. Malgré les doutes exprimés quant aux motivations se cachant derrière cet intérêt pour une éducation de qualité, il faut également reconnaître qu'il existe chez les politiciens et les décideurs une volonté sincère d'améliorer l'éducation. Dans ce contexte, il est très important que les enseignants et leurs organisations participent aux discussions qui ont lieu tant sur le plan national qu'à l'échelle européenne. Le concept de 'qualité' a généré des réactions très divergentes parmi les enseignants et leurs associations. En fait, beaucoup se sentent actuellement motivés par la mise en place de procédures d'évaluation et d'assurance de la qualité et ils jouent un rôle important dans le débat sur la manière dont les syndicats d'enseignants vont façonner l'éducation et dans la lutte pour une formation professionnelle continue.

Sur un axe parallèle, bon nombre de syndicats ont pris diverses initiatives afin de garantir que le concept d'éducation de qualité soit utilisé dans le but de contribuer au développement des écoles et non contre les enseignants. Dans cette perspective, il est également primordial de veiller à ce que ces questions soient débattues au niveau

européen. Le travail du CSEE (Le Comité Syndical Européen de l'Education, 2001) consiste à suggérer des mesures susceptibles d'être prises par l'Union européenne afin d'aider les Etats membres à améliorer la qualité de l'éducation.

A la lumière de ce qui a été dit jusqu'à présent sur la spécificité et l'évolution de la profession enseignante, les programmes de formation initiale et continuée sont liés « aux besoins qui naissent de la nécessité d'adapter la pratique professionnelle aux transformations du système éducatif » (CSEE, 1991).

Le simple fait que les connaissances évoluent si rapidement comme on vient de l'évoquer, entraîne, certes, « une transformation de la manière dont les systèmes éducatifs considèrent la transmission des connaissances » (OCDE, 2005, p. 39).

L'évolution des connaissances entraîne donc une évolution qui touche les modes d'enseignement adoptés par les institutions éducatives. Dans certains pays comme la Suède, on met l'accent sur un type d'enseignement que les enseignants sont invités à acquérir. Il encourage les jeunes à un mode de pensée plus souple. Le point de départ consiste à « demander aux élèves de déterminer davantage leurs objectifs d'apprentissage, en définissant ce qu'ils souhaitent connaître, plutôt qu'en attendant simplement que les enseignants décident ce qu'ils veulent leur apprendre » (Ibid., p. 39). Une publication récente de l'OCDE passe en revue d'autres exemples d'apprentissage actif et ouvert dans lesquels les élèves « individuellement ou en groupes, ont un degré relativement élevé d'initiative et de contrôle sur leur propre apprentissage » (Stern et Huber, 1997 ; cité in OCDE, 2005, p. 40).

1.C. Pour mieux se préparer au monde de demain :

Un autre problème affecte l'enseignement aujourd'hui et nécessite l'apprentissage d'un vaste ensemble de compétences nouvelles de la part des enseignants, c'est le problème de l'échec scolaire dont la résolution demande de grands efforts. Au Royaume-Uni, « l'impression qu'une importante minorité d'enfants n'ont pas une maîtrise suffisante de compétences de base a entraîné la mise en œuvre d'un projet national d'alphabétisation » (*Ibid.*, p. 40). D'autres pays comme le Luxembourg, par exemple, insistent davantage sur la capacité des enseignants à transmettre des compétences comme la langue et la lecture et deviennent plus exigeants envers les enseignants en ce qui concerne les deux compétences en question. D'autres exemples montrent un monde en constante mutation dans lequel, l'enseignement, pour être en prise directe sur son temps, devrait passer par une formation et un perfectionnement professionnels réguliers. C'est à cette condition que les enseignants peuvent devenir des praticiens dynamiques et les écoles des « entreprises d'apprentissage » (*Ibid.*, p. 40).

L'étude réalisée par l'OCDE sur huit pays (Allemagne, Etats-Unis, Irlande, Japon, Luxembourg, Suède, Suisse et Royaume-Uni) montre que dans un contexte d'apprentissage à vie, il devient de plus en plus important, par exemple, pour les élèves, non seulement d'acquérir des connaissances aujourd'hui, mais aussi d'apprendre à avoir accès à l'information demain. Il convient que l'éducateur « se préoccupe davantage de transmettre la capacité à apprendre tout au long de la vie et moins de faire acquérir la connaissance des disciplines. Par suite de cette évolution, il est tout aussi important pour les enseignants « d'acquérir de nouvelles compétences et de nouvelles techniques, de mettre à jour leurs connaissances » (*Ibid.*, p. 39). Bref, aujourd'hui, on peut dire qu'enseigner consiste à faire apprendre en mettant les élèves dans des situations qui les mobilisent, les stimulent dans leur apprentissage, leur permettant de donner du sens au travail et au savoir au lieu de se contenter de donner de bonnes leçons ou d'enseigner de façon stéréotypée. Les enseignants qui réussiront à se former et à renouveler leur formation pendant toute leur vie professionnelle seront ainsi les gagnants de demain sur le plan économique et social dans une nouvelle société riche en informations. S'ils réussissent à s'adapter aux nouveaux enjeux, en élaborant collectivement de nouveaux

objectifs et en développant de nouvelles compétences, répondant aux nouveaux défis du changement, ils seront tenus en grande estime. A l'inverse, si l'on aperçoit qu'ils échouent, les critiques et la démoralisation des enseignants pourraient former une spirale irréversible.

Après avoir tenté de légitimer notre choix de travailler sur les programmes de formation continue des enseignants, il est nécessaire à présent de faire le point sur le thème à étudier. Nous procédons par une approche qui essaiera de définir la formation des enseignants initiale et continue, et de décrire l'objectif, la structure et les modes d'accès à chaque type de formation (contexte institutionnel). Nous passerons de revue les différents travaux de la littérature internationale qui ont été faits sur le domaine en question en nous référant voire parfois puisant chez certains pédagogues et spécialistes du domaine en question des idées connues parfois de tous, sans se soucier de prétendre à l'originalité. Dans notre revue de littérature, nous parlerons en détails du contexte français d'une part et du contexte syrien d'autre part sans négliger d'évoquer, à chaque fois que c'est nécessaire, d'autres contextes sur le plan international que nous estimons également importants pour notre recherche.

2- LES DONNEES DE DEPART :

- LA PROBLEMATIQUE :

La question principale et donc la problématique autour de laquelle s'articule notre travail est la suivante : « En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ? Quelles sont ces compétences qu'on cherche à construire ? ».

- LES HYPOTHESES DE LA RECHERCHE :

Les premières questions exposées ci-dessus nous ont conduit à retenir les deux hypothèses principales suivantes pour notre travail :

- Les programmes de formation continue bien adaptés aux nouvelles exigences pédagogiques d'aujourd'hui et répondant aux besoins des enseignants, contribuent à améliorer leurs compétences professionnelles.
- L'impact des programmes de formation continue sur les compétences professionnelles est plus grand que celui des autres facteurs qui joueraient aussi dans l'amélioration de ces compétences.

Si nos hypothèses de départ se sont construites à partir des études que nous avons lues dans la littérature mondiale et qui sont centrées sur l'importance des programmes de formation continue des enseignants, nous nous baserons dans notre recherche sur les données que nous collecterons en Syrie.

A partir de ces données, il s'agira de voir en quoi les différents systèmes de formation des enseignants en Syrie les préparent à faire face aux tâches qui leur sont demandées dans le cycle primaire.

- LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE :

Notre recherche se donne pour ambition d'apporter quelques éléments de réponse d'ordre pédagogique à un certain nombre de questions que pose la formation des enseignants en prenant la formation continue pour exemple. Cet objectif posé, nous avons choisi, à travers notre étude, de répondre à un besoin personnel de travailler dans un domaine qui nous intéresse particulièrement d'une part et de tenter de répondre aux besoins du ministère de notre pays à savoir améliorer les conditions de l'enseignement primaire en Syrie d'autre part.

I.LE CADRE DE LA RECHERCHE :

I.1.LA FORMATION DES ENSEIGNANTS. APPROCHE TERMINOLOGIQUE :

La signification du concept de formation ne fait pas l'unanimité. Il désigne, en effet, « tantôt un processus ou un objectif global, tantôt des activités spécifiques » (R. Legendre, 1993, p. 622). La formation se fait, en général, en vue de bien exercer une tâche ou un emploi quelconque.

La notion de formation des enseignants est d'origine récente. En fait, selon M. Fabre (1994), ce n'est que dans les années soixante que les dictionnaires spécialisés intègrent le sens pédagogique du mot 'formation'. La notion de formation se distingue d'autres notions utilisées dans le champ des pratiques éducatives comme l'instruction, l'enseignement ou l'éducation. La formation implique la transmission de connaissances comme l'instruction, mais également de valeurs et de savoirs-être comme l'éducation. Dans le même ordre d'idées, R. Legendre (1993, p. 622) explique que « en plus des connaissances nécessaires, la formation implique le développement d'habilités et d'attitudes ainsi que l'intégration des savoirs dans la pratique quotidienne de la vie ». Il ne fait pas de distinction entre la notion de formation continue et celle de perfectionnement des enseignants. Cette dernière est définie comme la « formation faisant suite à la formation initiale d'un enseignant et ayant pour but de lui permettre d'approfondir un domaine de connaissances ou d'améliorer l'emploi de méthodes ou de techniques pédagogiques ». Selon G. Masselter (2004, p. 13), l'inconvénient de cette définition « est qu'elle se résume à une conception de transmission de savoirs ou de savoir-faire, sans inclure l'idée de changement de la personnalité professionnelle du formé. ». G. Masselter affirme que « la simple définition des termes qui composent la notion de formation continue implique deux principes fondamentaux :

- La formation continue est considérée comme étant un processus qui vise à transformer le formé. La formation continue vise donc à aboutir à un changement de la personnalité du formé en exerçant une influence sur ses pratiques

professionnelles. La formation continue des enseignants vise à changer leurs attitudes et leurs manières de faire. En bref, la formation continue veut aboutir à des changements des pratiques éducatives des enseignants dans la classe.

- La formation continue suppose par essence l'existence d'une formation initiale. La formation initiale des enseignants est ainsi vue comme le début d'un long processus qui s'étale sur toute la vie professionnelle du personnel enseignant. La formation initiale est considérée plus comme une étape qui certifie la qualification à l'exercice de la profession et autorise l'enseignant débutant à entamer sa vie professionnelle. Elle n'est pas jugée suffisante pour exercer le métier d'enseignant tout au long de la vie professionnelle : elle doit être complétée et réajustée par des activités de formation en cours de service. » (G. Masselter, 2004, pp. 13-14).

Lors du colloque "Enseigner, un métier qui s'apprend"³, organisé à Paris par l'OCDE le 18 mars 2013, N. Mons affirme que, si aujourd'hui on parle beaucoup de formation, c'est lié à une nouvelle étape que traversent les systèmes éducatifs. L'objectif de la formation des enseignants est pour elle de former ces derniers à s'adresser à un ensemble toujours plus large de publics scolaires, car dans le contexte économique compétitif d'aujourd'hui, le capital humain a de plus en plus de valeur. Cela contribue également à instaurer une véritable "démocratie sociale". Des penseurs tels que J. Dewey (1953) ont considéré l'éducation comme « un processus d'encouragement, de développement, d'accroissement de la culture » qui nécessite de « faire attention aux conditions de croissance» (p.12). J. Dewey a insisté sur le fait que la valeur de l'éducation scolaire résidait dans son pouvoir de créer un «désir pour le développement continu» et dans les moyens utilisés pour que « le désir devienne réalité». Pour lui, apprendre par expérience est une méthode qui pousse à acquérir des pratiques qui engagent toute la personne avec ses «pensées, sa créativité et ses initiatives». Il a parlé de l'éducation comme étant un processus continu qui commence durant l'enfance avec un objectif important à accomplir

³ - A consulter sur le site web « <http://www.vousnousils.fr/2013/03/19/ocde-retard-francais-formation-des-enseignants-544334> ».

à chaque étape : «une capacité accrue au développement» (pp.62- 63). J. Dewey considère qu'il est « commun de dire que l'éducation ne doit pas s'arrêter quand on quitte l'école ». Et il insiste sur un objectif essentiel de l'éducation bien après l'école, sur la formation tout au long de la vie, d'une manière organisée qui assure le développement de la personne (p.60). Cette idée de formation tout au long de la vie a été reprise par d'autres chercheurs tels que D. A. Schön (1987) et J. Bonamy (2007) et illustre bien le fondement de la formation continue de nos jours. R. W. Morant a la certitude (1981) que la formation continue en éducation est nécessaire pour aider les enseignants à vivre de nouvelles expériences constructives, en espérant qu'ils les reproduiront en classe. Mais pour avoir des résultats, d'autres ont estimé que la formation continue doit évoluer en un « processus » avec des exigences «pour l'amélioration de l'instruction, le renouvellement des enseignants et leur empowerment (autonomie) » (W. T. Pink et A. A. Hyde,1992, p.21).

L'OCDE (1988, p. 11) interprète la formation continue comme la manière dont les enseignants développent leurs connaissances, leurs compétences, leur savoir-faire et leur compréhension du métier d'enseignant tout au long de leur carrière. La formation continue « fait partie intégrante d'une entreprise plus vaste visant à adapter l'éducation à de nouveaux enjeux et à un nouveau contexte ».

Nous avons vu que le concept de 'formation continue' est récent. En fait, pour en parler, on utilisait et on utilise encore parfois des expressions comme "perfectionnement" ou "mise à jour". Le perfectionnement, ou les cours de perfectionnement, fait référence plutôt à des activités ponctuelles bien déterminées dans le temps, leur durée et leur contenu. Le terme "Mise à jour" fait plus appel à l'idée de recyclage, dans un contexte d'évolution des programmes ou des manuels scolaires (M. Brousseau et P. Laurin, 1997, pp. 45-48). Ces termes ne renvoient donc pas à un ensemble d'activités tout à fait précis et l'utilisation d'une multiplicité de termes reflète le caractère complexe de la formation continue à l'heure actuelle. (OCDE, 1988).

En bref, on peut dire que la formation continue recouvre l'ensemble de toutes les activités qui impliquent un changement ou un accroissement des compétences et des savoirs des enseignants et dont le but ultime est un changement des pratiques en classe

avec une amélioration de l'apprentissage et des performances des élèves. La formation continue est une situation éducative qui se définit par « un processus interpersonnel, intentionnel, qui utilise essentiellement la communication verbale, le discours dialogique finalisé comme moyens pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage » (M. Altet, 1994, p. 3). La formation continue n'est donc pas une fin en soi.

I.2. FORMATION INITIALE ET FORMATION CONTINUE : UNE RELATION A LA LOUPE :

Le métier d'enseignant aujourd'hui est associé de plus en plus à la formation continue dont la formation initiale est censée jeter les bases.

Les recherches menées dans les pays de l'OCDE s'efforcent d'assurer que les étapes de la formation initiale, de l'insertion et du développement professionnel des enseignants soient plus étroitement connectées dans un continuum pour élaborer un système de formation plus cohérent. Les orientations de la plupart des pays vont ainsi vers l'élaboration d'un exposé de normes relatives aux compétences acquises et aux résultats des enseignants à différentes étapes de leur carrière ce qui assure « un cadre pour le continuum de la formation » (OCDE, 2005, p. 14). Le cadre en question contiendra un ensemble clair des responsabilités que les enseignants sont censés assumer concernant leur formation continue et une structure de soutien pour faciliter leur perfectionnement. Créer le contexte d'une formation continue implique qu'on se focalise, dans la quasi-totalité des pays, sur le soutien des enseignants en début de leur carrière (formation initiale) et qu'on leur donne accès à la formation professionnelle continue. En effet, il résulte de l'étude réalisée par l'OCDE qu'il peut être plus avantageux « d'améliorer les programmes d'insertion professionnelle et la formation des enseignants tout au long de leur carrière que d'allonger la formation initiale » (*Ibid.*, p. 14).

Les institutions éducatives dans la plupart des pays doivent essayer, d'une part, de mieux encadrer les enseignants débutants et d'autre part de permettre aux enseignants en poste d'entreprendre des activités de perfectionnement professionnel tout au long de leur carrière et les y encourager. Il est indispensable que la formation initiale jette des bases solides pour l'apprentissage tout au long de la vie et le développement professionnel, mais si cet impératif est présent dans une certaine mesure dans la formation initiale des enseignants, il faut admettre qu'« il est rarement explicitement traduit dans les structures et dans les programmes » (*Ibid.*, p. 106).

Les systèmes éducatifs, on le sait, recrutent, autant que possible, des enseignants au ayant bénéficié d'une formation initiale certifiée. Ils peuvent donc espérer qu'ils auront les compétences requises du seul fait qu'ils ont franchi un double obstacle ; obtenir un diplôme et décrocher un emploi. Dans certains systèmes, cependant, ces deux barrières n'en font qu'une, car le diplôme garantit l'emploi. Même lorsqu'il existe un véritable marché de travail, les compétences professionnelles ne constituent pas nécessairement le critère dominant de sélection. Dans tous les cas, chaque système éducatif voudrait bien que la formation initiale soit un gage de compétence. Aux yeux de Ph. Perrenoud (1997), cet espoir se heurte généralement à deux mécanismes assez généraux. Le premier est lié aux failles de certification en fin de formation initiale et le second est en rapport avec l'évolution des personnes et des conditions de travail enseignant (déjà évoquées dans l'introduction).

On reconnaît dans la plupart des pays que « la formation initiale, l'insertion et le développement professionnel des enseignants sont des étapes qui doivent faire l'objet d'une meilleure interconnexion pour que les expériences de la formation continue soient plus cohérents » (OCDE, 2005, p. 106). Pour ce faire, il ne faut donc pas seulement améliorer la formation initiale, mais également la qualité de l'insertion et du perfectionnement professionnel et donner plus d'importance à ces deux derniers processus.

Selon F. Cros et J.P. Obin, (2003, p. 106), il est important de retenir des enseignants de qualité, des praticiens réflexifs « capables d'analyser (leurs) propres pratiques, de résoudre des problèmes, de construire des stratégies en s'appuyant sur des savoirs pluriels, de réfléchir en action, de s'adapter aux situations nouvelles, de développer des pratiques efficaces en situation, de justifier leurs choix, de devenir (des) acteur(s) autonome(s) et responsable(s) » (Th. Perez-Roux, 2012, p. 12). Ces enseignants de qualité sont capables d'exercer leur responsabilité à trois niveaux : au sein du système éducatif, dans l'établissement et dans la classe. En fait, la plupart de ces qualités professionnelles n'apparaissent que lorsque ces derniers sont en poste. Ces qualités se développent mieux une fois que les enseignants exercent leur métier plutôt que pendant la formation initiale. Quoiqu'il en soit, il est nécessaire voire indispensable « d'évaluer en permanence les effets

de la formation initiale et continue des enseignants pour s'assurer que les priorités retenues ne sont pas trop restrictives et que des aspects susceptibles d'être déterminants ne sont pas négligés » (OCDE, 2005, p. 112).

I.3. LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE

DANS LE CONTEXTE FRANÇAIS :

I.3. 1. La formation initiale des enseignants :

Dans la plupart des pays européens dont la France, les portes d'accès vers le secteur de l'enseignement sont grandes ouvertes. Dans certains pays, les enseignants commencent leur formation initiale après le deuxième cycle du secondaire. Dans d'autres, les candidats ont déjà obtenu un premier diplôme universitaire ou sont issus d'autres secteurs professionnels. En général, les conditions d'accès varient selon le type d'Institut de formation et selon le niveau d'enseignement dans lequel le candidat souhaite enseigner. Des études d'EURYDICE détaillent ces modalités dans les différents pays de l'Union Européenne.

En France, la formation des futurs enseignants se faisait, jusqu'à l'an dernier, dans les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) après trois ans d'études post baccalauréat (précédant leur inscription en IUFM)⁴. Qu'en était-il de la situation de recrutement et de formation initiale des enseignants français avant la création des IUFM ?

Comme le rappellent de nombreux spécialistes du système éducatif parmi lesquels, il faut citer A. Prost (I. Ferhat, 2009, p. 2), la question du recrutement des enseignants et de leur formation initiale est enracinée dans la trajectoire diverse de ce métier depuis le XIXe siècle. Elle s'inscrit particulièrement dans l'opposition qui existe en France entre l'école primaire et l'école secondaire. De même, la séparation entre la filière générale d'enseignement et les filières techniques est une tendance lourde de l'architecture éducative française. L'enseignement primaire, qui a été jusqu'aux années 1960, la seule expérience scolaire de l'immense majorité des français scolarisés, a connu une trajectoire complexe combinant un recrutement précoce au sein des écoles primaires ou primaires supérieures et une longue formation initiale organisée au sein des Ecoles Normales

⁴ - Une décision a été prise en France, en 2008, de porter au Master (bac+5) le niveau de diplôme exigé pour les concours d'enseignement du primaire et du secondaire ce que l'on appelle la « Mastérisation ». Cette décision qui a été appliquée à la rentrée 2010 suscite encore beaucoup de débats et de critiques publiques.

d'Instituteurs (ENI). Dans ces écoles, la formation professionnelle consistait à apprendre aux élèves-maîtres des recettes, des façons de faire comme si le système éducatif reproduisait des situations immuables dans l'espace et dans le temps. On donnait l'exemple « du bon maître et les élèves-maîtres devraient s'appliquer à lui ressembler » (G. Mialaret, 1996, pp. 161-187).

Dans ces écoles, on appliquait la formation par modelage, au sens béhavioriste du terme (A. Bandura, 1980). Un enseignant chevronné transmettait son savoir-faire à l'enseignant-étudiant. C'est l'imitation du modèle. Les écoles normales qui existaient depuis le début du XXe siècle marquaient ainsi une rupture profonde avec « le modèle intellectualiste de l'Antiquité [qui] considérait l'enseignant comme un maître, un mage qui sait et qui n'a pas besoin de formation ou de recherche puisque son charisme suffit » (M. Altet, 2004, p. 26).

Dès 1967, tout le monde réclame l'allongement de la scolarité au sein des Ecoles Normales. Dans l'enseignement secondaire, la formation initiale des enseignants est restée limitée au XXe siècle. Seuls les agrégés formés et recrutés au sein des Ecoles Normales Supérieures (ENS), étaient concernés par la formation initiale. Jusqu'aux années 1980, l'hétérogénéité des origines des enseignants aussi bien dans le primaire que dans le secondaire, rendait caducs les parcours théoriques de formation initiale réservés aux seuls lauréats des concours d'enseignement (CAPES, Agrégation). A cet égard, il faut préciser que la France diverge des autres pays européens, où la formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire occupe une large part dans la formation universitaire.

En 1989, les IUFM (Les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) ont été créés et prennent la suite de l'ensemble des organismes de formation [Ecoles normales, Centres régionaux, les IPES (Les Instituts de préparation à l'enseignement secondaire)] pour tenter d'unifier le domaine longtemps éclaté de la formation initiale. L'ambition de la mise en place des IUFM, était ainsi, d'une part, d'introduire davantage de professionnalisation dans une formation jugée trop centrée sur les disciplines, alors que le métier devient de plus en plus difficile et d'autre part, de dépasser le clivage entre enseignants du primaire et du secondaire, autrement dit, entre instituteurs et professeurs.

Désormais, tous ceux qui réussissaient les concours, étaient passés par l'université et avaient eu une formation au métier.

I.3. 1. a. Regard critique sur les IUFM :

Selon I. Ferhat (2009), l'objectif recherché lors de la création des IUFM, l'unification du statut des enseignants, n'est pas complètement atteint puisque les agrégés, qui sont eux aussi formés par les IUFM, sont recrutés selon un concours différent, à la fois en termes d'exigence de diplôme et d'épreuves, par rapport aux certifiés. Les IUFM ont rapidement suscité des critiques quant au caractère trop théorique et abstrait de leur formation. Les critiques ont insisté sur le fait que la préparation au métier était coupée de la pratique réelle de l'enseignement et marquée par les idéaux de 1968. Les partisans des IUFM soulignent que la tradition voire la carence de formation universitaire des enseignants peut expliquer une telle défiance dans le cadre français, mais qu'il ne faut en aucun cas oublier la nécessité d'une formation initiale à un métier aussi complexe et difficile que celui du métier d'enseignant. Pour répondre aux critiques adressées aux Instituts universitaires de formation des maîtres, la loi dite « loi Fillon » du 23 avril 2005 a intégré les IUFM dans des universités de rattachement et plus récemment, en 2006, on a défini le cahier des charges de la formation initiale à travers les compétences que les enseignants doivent maîtriser et que les IUFM doivent donc placer comme objectif de la formation qu'ils dispensent.

L'enquête menée par G. Cambe et de Tangy Branellec, dans laquelle ils ont interrogé 1200 enseignants des collèges et lycées en septembre-octobre 2005, a montré que 48 % des enseignants enquêtés ont effectivement suivi une formation initiale avant titularisation, 32 % en IUFM et 16 % ceux qui ont plus d'ancienneté dans les CPR (Centres Pédagogiques Régionaux). D'une façon générale, les enseignants ayant suivi une formation en IUFM sont « assez positifs sur la réalisation de leurs stages⁵. Durant cette

⁵ - Les stages ont lieu en responsabilité, c'est-à-dire que les stagiaires prennent en charge une classe de façon totalement autonome. Ils durent de six à huit heures par semaine et doivent évaluer si le futur enseignant « est capable d'organiser un plan d'action pédagogique et de préparer une situation d'apprentissage adaptée à un objectif et à un public déterminé ; s'il comprend et domine les phénomènes relatifs à la régulation du déroulement d'une situation d'apprentissage, à la gestion des phénomènes relationnels dans la classe, à l'évaluation des apprentissages, à l'aide méthodologique au travail de l'élève ; la connaissance du système éducatif et l'implication du candidat dans les structures éducatives de l'établissement ». (La circulaire N°91-202 mentionne que « Dans toute la mesure du possible, un membre des corps d'inspection participera au suivi et à l'évaluation du stage en responsabilité. En cas d'évaluation négative de la formation, un processus d'évaluation plus formel sera mis en place (épreuves, leçons devant une commission, etc.) ». (G. Lapostolle et Th. Chevaillier, La formation initiale des enseignants de collège en France, p. 5) (A consulter sur le site web : http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_07fra.pdf).

expérience pratique de leur futur métier, une majorité de stagiaires a notamment pu trouver soutien auprès de leurs formateurs et ont pu facilement obtenir une réponse en cas de problèmes professionnels rencontrés durant le stage (88 %) » (Les Dossiers, 2006, p. 18).

Selon la même étude, on a pu recenser plus d'avis positifs que négatifs sur la préparation et l'exploitation de leur stage en IUFM. Les compte rendus de stage ont, en effet, permis aux enseignants d'avoir des conseils pratiques des enseignants expérimentés, de faire une auto-évaluation et donc d'avoir confiance en leur pratique. Un nombre petit d'enseignants a trouvé ces comptes rendus pas assez concrets ou précis sur les actions à mener pour s'améliorer. Les principales sources d'insatisfaction sur la formation initiale en IUFM portent sur « le manque de conseils sur la manière de gérer les aspects les plus pratiques du métier notamment sur les imprévus pouvant être rencontrés en classe » (*Ibid.*, p. 19).

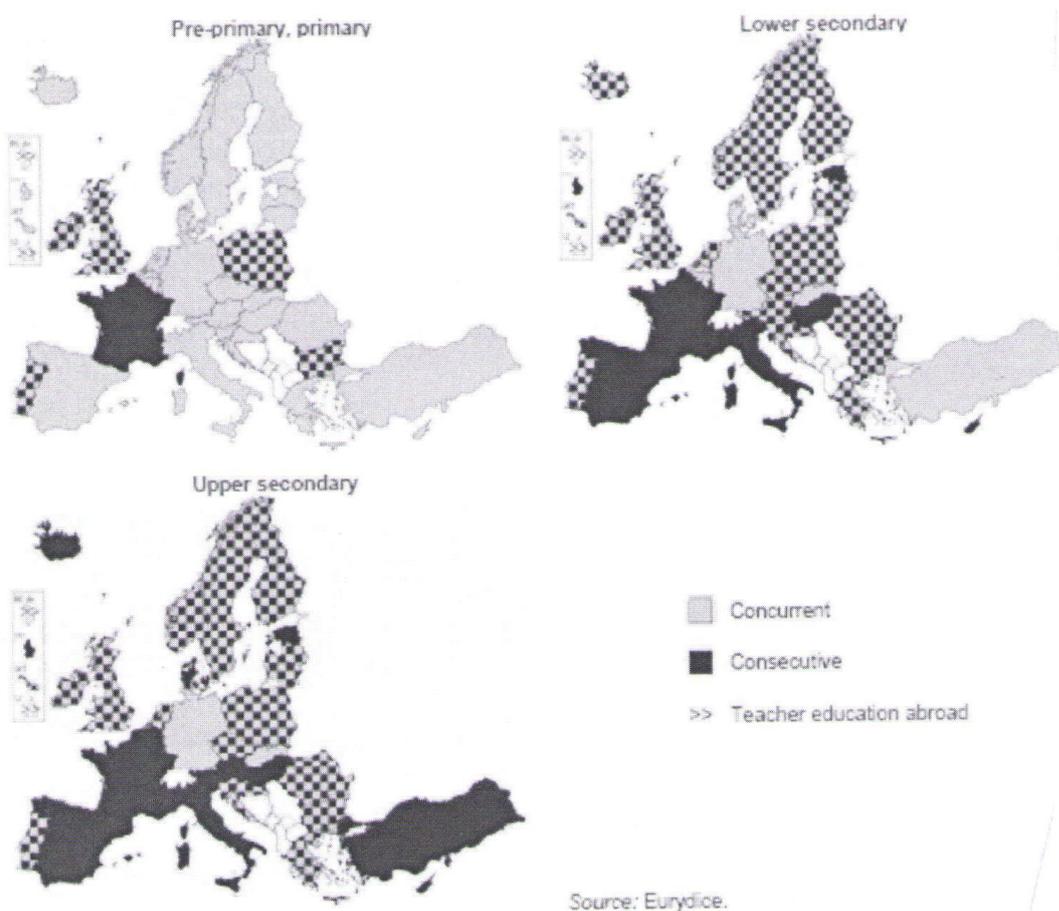
I.3. 1. b. Les types de la formation initiale :

Il existe deux types de formation initiale. Le premier c'est le modèle dit « simultané » appliqué dans tous les pays de l'Europe sauf la France. Dans ce modèle de formation, les étudiants suivent des cours spécifiques dans les matières qu'ils enseigneront en même temps que des cours de pédagogie générale et de pratique professionnelle. Ce modèle est courant dans la formation des enseignants du primaire. Il a le mérite de proposer « une expérience d'apprentissage plus intégrée puisque les cours en pédagogie et dans les matières enseignées sont suivis parallèlement » (OCDE, 2005, p. 115), mais il semble qu'il manque de souplesse car le candidat doit décider dès le début de ses études universitaires s'il opte pour la carrière d'enseignant.

Le second modèle dit « consécutif », prévoit que l'étudiant suive des programmes de formation en pédagogie et en pratique après avoir obtenu un premier diplôme dans la matière à enseigner. Les formations des enseignants du secondaire sont plus souvent basées sur ce modèle que les formations des enseignants du primaire. On le voit appliqué dans des pays comme la France⁶, Le Danemark, l'Espagne et le Norvège. D'une façon générale, ce modèle est plus souple que le modèle simultané, c'est-à-dire qu'il permet aux candidats de changer d'orientation au cours de leurs études supérieures selon l'évolution de leurs centres d'intérêt ou du marché du travail. Certains prétendent qu'un tel modèle de formation prépare mieux le futur enseignant dans la matière qu'il enseignera, car le cours en mathématique, en histoire *etc.* est donné par des spécialistes. Toutefois, on peut dire que ce modèle est moins susceptible d'associer les connaissances dans les matières et les méthodes pédagogiques y afférentes. Les études montrent qu'il serait plus avantageux de proposer « les deux modèles dans un système flexible de formation des enseignants »

⁶ - M. Davidson, responsable du programme PISA à l'OCDE, confirme que le système consécutif français est pour lui "très rigide", et comporte une "faible proportion de formation pratique ou professionnelle". (OCDE, 2013, p. 1)

(*Ibid.*, p. 117) plutôt que d'exclure l'un ou l'autre. La figure ci-après montre la répartition des deux modèles en question dans les pays européens (Source Eurydice 1995) :



I.3. 1. c. Durée, contenu et certification de la formation initiale :

D'une façon générale, dans la plupart des pays de l'OCDE, terminer la formation initiale d'enseignant ne suffit pas pour obtenir la licence d'enseignant, c'est-à-dire l'autorisation d'enseigner. Dans ces pays, les futurs enseignants doivent passer par un examen et / ou effectuer un stage de formation qualifiante. La France est le seul pays européen avec le Luxembourg où l'accès à la profession enseignante pour tous les niveaux d'enseignement scolaire se fait par concours suivi d'un stage validé généralement par un certificat d'aptitude (concours externe de recrutement de professeurs des écoles « CERPE »).

En Allemagne, la condition requise pour suivre une formation d'enseignant « est d'avoir le *Hochschulreife* (qualification pour accéder à l'enseignement supérieur) » (B. Plumelle, M. Latour, 2012, p. 9). La formation initiale est donc liée au niveau de l'enseignement dispensé et doit prendre en compte des exigences spécifiques de chaque type de carrière d'enseignement. Pour obtenir l'autorisation d'enseigner, les candidats doivent passer par deux étapes :

- Un parcours d'enseignement supérieur qui comprend des périodes de formation pratique dans une université ou un établissement équivalent d'enseignement supérieur, à l'issue duquel, les candidats doivent réussir le *Premier Examen d'Etat* ou obtenir le *Master*.
- Une formation pédagogique pratique appelée service préparatoire. Elle se déroule dans des instituts de formation des enseignants (*Studienseminare*). Cette formation s'achève avec le *Second Examen d'Etat* ; la réussite à cet examen confère la qualification d'enseignant. (*Ibid.*, pp. 10 -11).

En Angleterre, pour enseigner dans les écoles publiques, « les enseignants doivent être titulaires du *Qualified Teacher Status (QTS)* » (*Ibid.*, p. 17). Dans les établissements privés payants, il est possible d'occuper un poste d'enseignant sans formation pédagogique. Plusieurs parcours de formation existent pour avoir la qualification professionnelle (*QTS*), dont les deux principales sont « la voie consécutive et la voie parallèle » (*Ibid.*, p. 18).

En Finlande, les enseignants généralistes et spécialisés doivent obtenir un *Master* à l'issue de leurs études. L'accès à la profession enseignante se fait par concours d'admission après la fin des études secondaires. Ce concours est très sélectif (environ 15 % des candidats sont admis⁷) (*Ibid.*, p. 27).

En Belgique, les instituts supérieurs de formation pédagogique délivrent les diplômes spécifiques à l'enseignement dans les écoles maternelles, dans les écoles primaires et dans le premier cycle du secondaire. Ces diplômes permettent d'accéder directement à la profession, au titre d'instituteur/institutrice maternel(le) ou primaire, agrégé(e) de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) communément appelé régent(e). Pour la formation en université, les étudiants doivent obtenir un diplôme universitaire et le diplôme d'aptitude professionnelle. Par sa formation à l'université, l'étudiant obtient un diplôme de licencié, qui atteste la formation scientifique spécifique, et ensuite un diplôme d'agrégé de l'enseignement secondaire supérieur (AESS), titre d'aptitude à l'enseignement. Ce diplôme permet d'accéder directement à la profession. Notons enfin que, pour avoir accès à la profession d'enseignant, certaines personnes, ayant une formation spécifique ne permettant pas d'acquérir le titre d'agrégé, peuvent présenter, selon les conditions et modalités fixées par des textes légaux, des examens (une partie écrite et une partie orale) pour l'obtention du certificat d'aptitudes pédagogiques (C.A.P.). La préparation à ces examens devant un jury nommé par le Ministre peut se faire en suivant les cours normaux techniques (enseignement supérieur) (EURYDICE, 1991).

Au Danemark, les instituts supérieurs chargés de la formation des futurs enseignants des écoles maternelles et des Folkeskole délivrent un diplôme qui permet d'accéder directement à la profession. Un examen portant sur toutes les matières étudiées conclut les études ; quant aux stages pratiques et didactiques, ils sont notés. Le diplôme des enseignants de Folkeskole permet à ces derniers d'enseigner, dans toutes les classes, les matières qui ont fait l'objet d'études approfondies. Lorsque les notes obtenues sont satisfaisantes aussi bien pour la partie pratique que pour la partie théorique du "Paedagogikum", les étudiants qui possèdent déjà un titre universitaire, peuvent enseigner

⁷ - Eurydice, *National system overview on education systems in Europe : Finland 2011*, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_FI_EN.pdf

deux matières dans le second cycle du secondaire et ils accèdent ainsi directement à la profession. Pour accéder à la profession, les enseignants des écoles techniques ou commerciales, doivent, en plus d'une qualification professionnelle et d'une expérience de plusieurs années, obtenir le diplôme d'habilitation pédagogique de l'institut supérieur. (*Ibid.*).

En Grèce, les diplômes universitaires permettent aux étudiants d'accéder directement à la profession et de se faire inscrire sur une liste pour des postes vacants éventuels, en tenant compte des matières choisies pour les enseignants de l'enseignement secondaire. (*Ibid.*).

Une étude importante qui a été réalisée aux Etats-Unis montre que les candidats doivent être soumis à un processus fiable et juste d'évaluation et de sélection ; et que le programme de formation doit essentiellement intégrer des cours sur les principes fondamentaux de prise en charge d'une classe et sur les méthodes pédagogiques (In OCDE, 2005, p. 124).

Selon P. Perrenoud (1996, pp. 28-33), la certification de la formation initiale à l'entrée du métier n'est pas entièrement fiable, puisque les acquis initiaux ne sont qu'un des déterminants des compétences professionnelles dix ou vingt ans plus tard. Même si on tend toujours à surestimer la formation initiale, il faut admettre que dans « un système éducatif et dans une société en transformation, elle n'est que le point de départ d'une longue histoire, au gré de laquelle d'autres facteurs vont influencer les représentations du métier, l'identité de l'enseignant, ses savoirs professionnels et ses compétences ».

La plupart des institutions de formation initiale combinent en générale, pour décider d'une certification, des épreuves classiques de connaissances, de courtes visites d'un formateur ou d'un superviseur en classe et un rapport du 'maître du stage'. Pour cela, P. Perrenoud (1966) souligne qu'il serait ainsi audacieux de prétendre qu'on a, de la sorte, satisfait aux conditions techniques d'une évaluation rigoureuse et équitable des compétences. A l'entrée ou au début d'un cursus de formation initiale, une éventuelle

élimination repose sur des critères académiques classiques ou des attitudes. Comment pourrait-on évaluer des compétences alors que l'étudiant commence à peine à construire.

Comme l'accès, la durée de la formation initiale varie selon les pays. En moyenne, elle est de 3.9 ans pour les enseignants du primaire, de 4.4 ans pour les enseignants du 1^{er} cycle du secondaire et de 4.9 ans pour ceux du second cycle du secondaire. En France, elle est de 5 ans pour les enseignants du primaire et peut aller jusqu'à 6 ans pour le secondaire selon la matière enseignée et donc le diplôme universitaire obtenu. En règle générale, on peut dire que la durée de la formation initiale tend à s'allonger, ce qui pourrait avoir des impacts négatifs comme l'augmentation du coût de la formation par exemple.

Bien que les contenus des programmes de la formation initiale varient selon les spécialités, la plupart de ces contenus associent des cours sur les matières à enseigner, les méthodes pédagogiques et le matériel didactique, le développement de l'enfant et de l'adolescent, et d'autres cours liés à l'éducation tels que la psychologie, l'histoire et la philosophie de l'éducation et la pratique de l'enseignement en milieu scolaire. En termes de priorité, certains programmes mettent l'accent sur la connaissance approfondie des matières, les savoirs pédagogiques, les sciences de l'éducation, la psychopédagogie ou les stages pratiques en milieu scolaire. Au niveau de la pratique, la plupart des formations initiales dans tous les pays comprennent des modules pratiques ou des stages qui visent à familiariser les futurs enseignants avec les écoles et les classes.

Selon S. Wilson et *al.* (In OCDE, 2005, p. 120), qu'ils soient débutants ou expérimentés, tous les enseignants estiment que cette partie pratique est essentielle pour leur préparation au métier.

C. E. Fleener, (*Ibid.*, p. 120) souligne que les enseignants qui ont multiplié les expériences sur le terrain pendant leur formation initiale ont « nettement moins tendance à abandonner la profession que ceux qui ont suivi une formation initiale essentiellement théorique ».

Quoiqu'il en soit, on peut dire qu'il existe un rapport certain entre la formation initiale et les premiers pas des enseignants dans l'enseignement. Cette formation devrait, selon F. Clerc (1998 ; cité par J. Hénault, 2011, p. 21), encourager le développement des compétences professionnelles liées à l'exercice du métier, par la construction et l'acquisition des connaissances nécessaires. Elle doit aussi participer au développement de l'identité professionnelle de l'enseignant. Pour G. Boutin, 1999 ; cité par J. Hénault, 2011, p. 21), ce développement de l'identité professionnelle est possible si le nouvel enseignant se donne un projet de formation professionnelle.

J. Mukamurera et coll. (2008 ; cité par J. Hénault, 2011, p. 22) montre dans une étude menée au Québec en 2008 que les enseignants peuvent avoir le sentiment que la formation initiale peut ne pas offrir nécessairement tous les moyens nécessaires aux enseignants débutants pour affronter la réalité difficile de l'enseignement. Les enseignants peuvent ainsi parfois ou souvent avoir le sentiment qu'ils ne sont pas suffisamment préparés. En rapport avec ces idées, l'étude de D. Jeffrey et F. Sun (2006 ; cité par J. Hénault, 2011, p. 22) montre que pour beaucoup de nouveaux enseignants, la formation initiale universitaire ne les prépare pas à faire face à des contextes généralement difficiles avec leurs élèves. D'une façon générale, on peut dire que les résultats de la plupart des recherches réalisées dans ce domaine militent dans le sens d'une préoccupation permanente d'un ancrage entre la formation initiale et la réalité du terrain. Cela renforce la nécessité de travailler davantage sur des réformes qui rendraient la formation initiale plus efficace.

I.3. 1. d. Réformes dans le domaine de la formation initiale :

Nous avons vu que les dispositifs de formation initiale des enseignants sont critiqués ces dernières années « pour avoir été incapable de former des intervenants compétents » (G. Masselter, 2004, p. 16). En fait, cette polémique « établit un lien de causalité directe entre la formation des enseignants et la performance des élèves » (*Ibid.* p. 16). Les reproches à l'égard de la formation initiale des enseignants concernent surtout l'approche fragmentaire et disciplinaire que valorisent les facultés d'éducation et leur détachement de la pratique et des praticiens. Ces critiques suivent la logique du bouc émissaire : la société est mal en point et l'école ne réussit pas à y remédier » (M. Tardif et *al.*, 1998).

Les grandes réformes en éducation ont entraîné des changements majeurs dans la formation initiale. Quelles sont donc les initiatives prometteuses à l'ordre du jour des politiques éducatives dans le domaine en question ?

En fait, l'orientation, observée à travers des réformes déjà appliquées dans plusieurs pays, va plutôt vers un système plus souple de formation initiale qui pourrait multiplier les passerelles vers la profession enseignante que vers un système de formation qui risque d'enfermer les candidats dans un plan de carrière spécifique prématurément, ce qui pourrait avoir pour effet de bloquer l'accès à la profession enseignante pour d'autres étudiants qui voudraient changer d'orientation et enseigner plutôt que d'exercer d'autres professions. De telles réformes servent à bien cibler les ressources destinées à la formation des enseignants pour en faire un usage optimal. Elles se résument comme suit :

- ✓ Des études de 3^{ème} cycle qui s'articulent sur un premier diplôme obtenu dans une discipline donnée ;
- ✓ Des possibilités pour ceux qui ont commencé comme auxiliaires ou aides-enseignants de se qualifier pleinement au moyen de cursus qui tient compte de leur expérience en milieu scolaire ;

✓ Des possibilités pour les personnes qui envisagent une réorientation de carrière de mener un enseignement à horaire réduit et une participation à des programmes de préparation pour les enseignants (OCDE, 2005, p. 14).

Un tel système de formation initiale est censé instaurer des liens plus étroits avec les établissements scolaires. Certes, de telles réformes sont mises en œuvre grâce à des politiques éducatives à l'élaboration desquelles les enseignants même sont invités à y participer. Il est donc primordial d'identifier les facteurs qui pourraient contribuer au succès de ces politiques novatrices pour pouvoir les reproduire dans tous les établissements scolaires.

Selon l'OCDE (2005), certains pays, à l'heure actuelle, ont commencé à définir des normes qui donnent une idée précise de ce qu'est un enseignant de qualité et qui servent de base plus ou plus solide pour orienter et évaluer la formation initiale. En Angleterre, au Canada et en Australie par exemple, on a tendance à abandonner les critères basés sur les moyens (le nombre de cours) au profit des critères basés sur les résultats, c'est-à-dire les connaissances et les compétences acquises pendant la formation initiale. En France et dans d'autres pays européens, on commence aujourd'hui à parler de programmes obligatoires d'insertion pour les enseignants débutants. L'évaluation réalisée à la fin du programme est une condition de la pleine certification des enseignants.

S'agissant de la formation professionnelle des enseignants et selon l'étude de l'OCDE (*Ibid.*, p. 147), la priorité est donnée à la formation initiale, c'est-à-dire aux compétences et aux connaissances qu'ils sont censés acquérir avant d'entrer dans le métier. Ces connaissances et compétences pourraient être déterminants pour la carrière des enseignants.

I.3. 1. d. 1. Les récentes réformes dans de la formation des enseignants en France :

Vu sous angle, ce que l'on appelle "mastérisation" s'inscrit dans la même démarche de la politique éducative française qui n'a pas cessé de réformer les modes de recrutement ou de formation des enseignants. Selon I. Ferhat (2009), la mastérisation tente ainsi à son tour d'homogénéiser un peu plus le corps enseignant. Cependant, il fait peser une forte incertitude sur le maintien des IUFM : La première année de formation dans les Instituts est remplacée par l'obtention du master et la maquette de formation lors de la première année de stage reste muette sur le sujet. De ce fait, si la formation initiale est désormais ancrée au sein des universités (à l'instar des autres pays occidentaux), le sort des IUFM reste flou. Pour d'autres critiques de cette réforme, la démarche dite "mastérisation" contribuerait à l'accélération du resserrement social dans le recrutement des enseignants. D'autre part, le projet de mastérisation est critiqué sur le contenu : Quelle sera la part de la formation disciplinaire ? Quelle sera celle de la pédagogie ? De leur côté, la plupart des organisations syndicales françaises critiquent la suppression de l'année de stage qui suivait les concours d'enseignement, évitant aux lauréats d'être laissés seuls devant la classe en alternant pratique professionnelle et formation. Bref, il semble que le débat autour de la réforme de mastérisation n'est pas complètement différent de celui qui a précédé et suivi l'établissement des IUFM. I. Ferhat (2009, p. 8) souligne que ce débat « renvoie au caractère fragmenté et pluriel du monde enseignant français, que les réformes du recrutement et de formation n'ont pas réussi à homogénéiser ou à satisfaire complètement, du fait même de son hétérogénéité originelle ».

Tout en citant les réformes susmentionnées, nous sommes tout à fait d'accord que réformer la formation initiale est utile, certes, mais ne suffit pas en soi, et qu'on serait dupe si l'on croit qu'un programme de formation initiale, aussi fructueux soit-il, peut réussir à préparer des professionnels accomplis. Cela est dit, la formation initiale ne doit pas être conçue comme la principale voie et la seule phase de qualification, mais « comme un moyen d'accéder à la profession enseignante, et comme la base d'un perfectionnement professionnel continu » (OCDE, 2005, p. 150). Il faut donc adopter une approche globale

à l'égard de ce perfectionnement professionnel continu, et cela suppose ce qui suit :
Accorder aux enseignants les congés et le soutien financier prévus au titre de la formation continue et reconnaître explicitement l'importance de la formation continue pour leur travail et les encourager à y participer. D'un autre côté, il faudrait que les enseignants, eux-mêmes, prennent conscience de la valeur de leur perfectionnement professionnel et les avantages qu'ils peuvent en tirer.

I.3. 2. La formation continue dans le contexte français :

I.3.2.a. Les origines de la formation continue des enseignants :

Les origines de la formation continue en Europe sont particulièrement intéressantes. La formation continue a existé dans quelques pays européens, par exemple en Allemagne, en Autriche ou en Suède, depuis la fin du XIXe siècle d'une façon plutôt informelle et volontaire avant de prendre, à partir du milieu du XXe siècle une forme plus structurée. En général, l'instauration des systèmes de formation continue a débuté pour la plupart des pays à partir des années 1970.

Dans certains pays, « l'instauration de la formation continue a connu deux moments. D'abord, elle était centrée sur la mise en œuvre informelle fondée sur le volontariat et ensuite sur la formalisation qui se manifesta par la structuration prenant appui sur une législation et des formes parfois obligatoires de participation » (G. Masselter, 2004, p. 15). La formation continue « formelle s'appuie sur des textes législatifs de toutes sortes qui en réglementent, structurent et régulent le fonctionnement, l'organisation et les objectifs » (*Ibid.*, p. 15). Aujourd'hui, tous les pays membres de l'Union Européenne disposent de tels textes et ils sont de natures très diverses. Le plus souvent, la formation continue a été organisée simultanément pour tous les niveaux d'enseignement. Dans certains pays, comme le Luxembourg ou la Belgique francophone, la formation continue est apparue de façon préalable dans l'enseignement primaire (EURYDICE, 1995).

La formation continue a donc entamé son vrai développement depuis les trente dernières années et, notamment, à la suite de la mise en place des grandes réformes des années 1950 et 1960 (*Ibid.*). Ces réformes « n'étaient toutefois pas limitées à l'éducation, mais englobaient plus largement toute la sphère publique et les grandes organisations sociales (santé, justice, *etc.*) » (M. Tardif et *al.*, p. 22). Dans le domaine de l'éducation, les réformes concernaient avant tout le « prolongement de la scolarité, [la] démocratisation de l'enseignement, [la] réforme des structures de l'enseignement obligatoire » (F. Vaniscotte, 1995, p. 58). D'une façon générale, l'objectif visé par ces réformes était de mettre en place une « nouvelle école de masse et de l'étendre à l'ensemble des enfants de toutes les

couches sociales » (M. Tardif et *al.*, p. 22). A la suite de ces réformes, il était nécessaire, d'une part, d'en renforcer les acquis et, d'autre part, de réévaluer les priorités dans une société dont l'évolution, notamment technologique, accélérât sans cesse. C'est ainsi donc que la formation continue des enseignants a commencé à figurer parmi les priorités politiques à l'ordre du jour dans de nombreux pays et plusieurs dispositifs de formation continue ont été créés partout en Europe.

Parallèlement, on a commencé à voir des changements dans le système même de recrutement des enseignants avec des politiques éducatives visant à améliorer leurs programmes de formation, mais surtout à mettre l'accent sur le rapport entre la formation initiale et continue. En effet, la formation continue a dû remédier aux carences de la formation initiale et ses offres concernaient davantage les disciplines et la mise à jour des compétences du personnel enseignant (EURYDICE, 1995).

En France, le système éducatif a manifesté une stabilité remarquable durant tout le XIXe siècle et jusqu'aux années cinquante du XXe siècle. Avec cette stabilité et l'absence des changements, il n'avait pas de besoin réel de formation des enseignants dont le métier était encore loin de présenter les difficultés qui sont nées plus tard. Ces difficultés et les besoins accrus de la société ont justement poussé les enseignants à réfléchir autrement sur leur profession et à demander qu'on leur donne l'occasion de suivre une formation pédagogique qui leur permette de mettre à jour et de renouveler leurs compétences professionnelles.

La formation continue des enseignants en France s'inscrit dans le cadre plus large de la loi du 16 juillet 1971 régissant « l'organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente » (B. Charlot, M. Figeat, 1985, p. 444). La dite loi définissait les types d'action de formation et organisait la participation financière des employeurs à la formation continue. Dans l'éducation nationale française, la loi du 16 juillet 1971 a été complétée par la déclaration d'orientation sur la formation des maîtres du premier degré (1972) qui a permis l'organisation de stages en prévoyant le remplacement des stagiaires. Au début des années 80 va se mettre en place des conseils

départementaux de formation⁸ chargés de l'élaboration et de la mise en place des plans et actions de formation dans le cadre général fixé par le ministère et les priorités académiques.

Dans ce qui suit, nous présentons quelques événements récents et bien connus liés aux origines de la formation continue. Ces événements sont les suivants :

- La création, en 1982, par le ministre Alain Savary, de la MAFPEN (la Mission académique à la formation des personnels de l'Education Nationale) ;
- Le rattachement, en 1999, des MAFPEN aux Instituts universitaires de formation des maîtres. Dans le cadre des missions qui leur ont été confiées, les MAFPEN pilotaient des opérations de formation très diverses, parmi lesquelles « des actions d'adaptation et de reconversion des personnels (que l'on pense par exemple, aux évolutions des métiers de l'industrie, ou du secteur tertiaire, et à leur conséquences sur l'enseignement en lycée professionnel), des actions de promotions (préparation du CAPES, de l'agrégation). Ces actions débouchent sur des changements de qualification de statut » (M.-M. Cauterman et *al.*, 1999, pp. 25-26). Les MAFPEN proposaient également des actions de formation destinées à impulser ou accompagner le changement des pratiques professionnelles de l'ensemble des personnels. (CRDP, Académie de Poitiers, 1990). Depuis leur création, les MAFPEN ont été animées par plusieurs logiques. La première logique (de 1982 à 1984) était liée à l'offre de formation conformément à l'idée centralisatrice d'une transformation des pratiques professionnelles orientées et guidées par les directives ministérielle. La deuxième logique (de 1984 à 1988) qui est venue compléter la première était celle de la demande de formation continue (P. Merle, G. Sensevy, 2001, p. 27).

⁸ - Circulaire du 10 novembre 1981, rappelée dans la circulaire 84-505 du 24 décembre 1984.

I.3. 2. b. Objectifs et importance de la formation continue :

Le perfectionnement professionnel des enseignants après leur formation initiale, vise, en fait, plusieurs objectifs. Ces objectifs, soulignés dans une étude de l'OCDE (1998, p. 36), sont les suivants :

1. L'actualisation des connaissances des enseignants dans une matière, pour tenir compte des progrès récents ;
2. L'adaptation des compétences, des attitudes et des approches de chaque, à la lumière de l'évolution des techniques et des objectifs de l'enseignement, du nouveau contexte et des dernières recherches en matière d'éducation ;
3. La possibilité pour les individus d'appliquer des changements émanant de l'administration centrale dans les programmes et dans d'autres aspects de la pratique enseignante ;
4. L'échange d'informations et de compétences entre les enseignants et d'autres personnes, par exemple, les universitaires, les responsables d'entreprises ;
5. L'aide aux enseignants les plus faibles pour améliorer leur efficacité.

EURYDICE (1995) montre que les objectifs visés par la formation continue se ressemblent dans tous les pays européens. Elle a regroupé ces objectifs selon trois axes cités par G. Masselter (2004, pp. 23-24) :

1. Le premier axe concerne l'amélioration des habiletés et des compétences professionnelles des enseignants par l'acquisition des compétences de base et la mise à jour des connaissances didactiques et disciplinaires ; l'acquisition de nouvelles compétences ; la didactique des disciplines et l'initiation à de nouvelles méthodes et matériaux ou de nouveau matériel didactique.
2. Le deuxième axe concerne l'amélioration de la qualité des systèmes d'éducation, des enseignements dispensés, des établissements scolaires et des pratiques pédagogiques des enseignants. On favorise l'interdisciplinarité et le développement du travail en équipe ; on encourage l'innovation ; on forme à la gestion de l'école et de la classe ainsi qu'à la résolution des problèmes ; on met en

œuvre des priorités pédagogiques et éducationnelles et on développe les comportements propres à gérer les relations humaines.

3. Le troisième axe tourne autour de la connaissance du milieu scolaire et environnemental, l'amélioration de l'interaction entre le monde de l'éducation et de l'ensemble de la société et le développement des relations avec l'entreprise. Il s'agit de rapprocher le système éducatif et le système économique ; inciter à l'étude des facteurs économiques et sociaux qui influencent les comportements de jeunes et permettre l'adaptation au changement social et culturel.

A part les changements en profondeur déjà évoqués de la formation initiale, il existe depuis le milieu des années 1980 la conviction que la formation initiale n'est pas suffisante pour assurer la compétence, voire la qualification professionnelle, tout au long de la carrière des enseignants. En plus, la formation continue ne semble plus être seulement le remède aux carences de la formation initiale, mais un processus de longue durée s'inscrivant dans une perspective d'apprentissage permanent (EURYDICE, 1995).

Le CSEE (Comité Syndical Européen de l'Education) (1995, p. 46) souligne que « beaucoup de changements sociaux, technologiques et culturels sont de nature à remettre en cause les anciennes convictions et hypothèses et demandent de nouvelles compétences, il faut admettre que les systèmes de valeurs personnelles et la compétence professionnelle des enseignants seront souvent remis en cause ». Selon le CSEE, la formation continue est donc une nécessité pour permettre à tout enseignant qui devra s'adapter, de mettre à jour ses connaissances et de reconsidérer ses compétences professionnelles.

J. Walshe (1998, p. 32) précise même que « la formation initiale ne fournit plus à l'enseignant - si elle l'a jamais fait - les outils et les compétences nécessaires pour faire face [aux] attentes grandissantes » de la société. La formation initiale doit être complétée par une formation continue qui ne soit pas simplement un recours permettant de répondre ponctuellement à des problèmes particuliers. Elle doit s'intégrer dans une approche du perfectionnement professionnel qui permet aux enseignants de devenir des « acteurs réfléchis » dans leur pratique pédagogique. On retrouve un tel discours chez d'autres auteurs comme M. Le Pailleur (1996, p. 47), qui affirme que « l'évolution rapide des

technologies de l'information et des communications, la multiplication sans précédent de applications de la recherche dans toutes les sphères du savoir et l'apparition de nouvelles problématiques sociales » ont créé un vieillissement des compétences chez les enseignants. La formation continue n'est donc pas seulement une nécessité pour mettre à jour les compétences acquises lors de la formation initiale, mais chaque enseignant doit s'engager dans des activités de formation continue tout au long de sa vie. Les enseignants se donneraient tout au long de leur vie professionnelle active « des moyens d'apprentissage et de développement continus » (*Ibid.*, p. 47). La formation continue devient ainsi un processus qui ne se termine qu'avec la fin de la vie professionnelle. Cela rejoint les idées du « lifelong learning » ou apprentissage permanent. Cette idée se retrouve, quoique de façon modeste, dans des programmes européens comme Leonardo Da Vinci⁹ ou Socrates¹⁰ (J.A. Fernandez, 1995). Il faut dire que cette approche rejoint le concept de M. Tardif et *al.*, (1998) qui évoquent plutôt d'un continuum de la formation professionnelle tout au long de la vie professionnelle des enseignants.

En France, Le Ministère de l'éducation nationale, dans la note de service n° 91.122 du 5 juin 1991 rappelle les principes de la formation continue en ne perdant pas de vue que la finalité première est l'amélioration des résultats des élèves. En effet, la formation continue doit être :

- « une aide pour l'adaptation à la pratique du métier dans un contexte donné lors d'une première affectation ou lors d'une mutation ».

⁹ - **Le programme Leonardo da Vinci** est un des programmes sectoriels du programme Education et Formation tout au long de la vie. Il est conçu comme un outil chargé de donner une impulsion aux systèmes de **formation et d'enseignement professionnels** en Europe dans leur diversité. Ce programme offre une large palette d'activités. Il permet la mobilité des personnes désireuses d'acquérir une expérience professionnelle en Europe. Il facilite les échanges de bonnes pratiques entre responsables de formation et constitue aussi un levier de choix pour mettre en place de nouveaux outils et méthodes de formation, afin d'étendre leur application au niveau européen. (A consulter sur le site web : « <http://www.europe-education-formation.fr/page/leonardo-da-vinci> »).

¹⁰ - **Socrates** est le nom d'un ensemble de programmes d'échanges européens dans les domaines de l'éducation et de la formation. Le plus connu de ces programmes est Erasmus. Depuis 2007, Socrates est remplacé par le Programme d'éducation et de formation 2007-2013. (A consulter sur le site web : « <http://fr.wikipedia.org/wiki/Socrates> »).

- « un vecteur de diffusion des initiatives, des expérimentations et des résultats des recherches ».
- « une réactualisation et une extension permanente des connaissances et des savoir-faire ».
- « une aide lorsque les maîtres rencontrent des difficultés spécifiques ».

La confection des plans de formation continue, qu'ils soient académiques ou départementaux, doivent prioritairement participer à la mise en œuvre des orientations nationales de la politique éducative et répondre à la demande en fonction de l'analyse des besoins. La formation continue se révèle très utile lors de la mise en œuvre des réformes de l'éducation.

Dans l'enquête menée par G. Cambe et T. Branellec, (2005, p. 21), 87 % des enseignants français interrogés s'accordent pour dire que la formation continue est « au moins aussi importante que la formation initiale ». Parmi ces enseignants, la moitié seulement a suivi une formation initiale. L'importance des actions de formation continue est présente dans l'esprit du corps enseignant, « ils reconnaissent volontiers que c'est un paramètre à prendre en compte dans la gestion de leur carrière (76 % d'accord), voire que la formation continue devrait être rendue obligatoire (79 %) » (*Ibid.*).

Selon M. Huberman et *al.* (1989), même à supposer qu'en fin de formation initiale, l'évaluation soit rigoureuse et ne mette dans les écoles que des débutants compétents, le problème ne serait qu'à moitié résolu avec la formation initiale, puisqu'au cours du cycle de vie professionnelle, les compétences ne restent pas figées ; elles se développent ou régressent, s'élargissent ou se rétrécissent. Pour éviter le rétrécissement et le figement des compétences, il semble qu'il soit indispensable de faire appel à la formation continue.

Un équilibre entre les objectifs déjà mentionnés se révèle nécessaire. Cet équilibre qui assurerait la réussite des dits objectifs dépend d'un certain nombre de facteurs, notamment des caractéristiques et de la situation de la profession enseignante dans chaque

pays. Parmi ces facteurs, il semble que les trois suivants sont communs à tous les pays (OCDE, 1998, p. 58) :

1. Le degré selon lequel la formation réussit à créer le sentiment d'une mission commune malgré une multitude d'intérêts divers ;
2. La capacité de direction montrée par le chef d'établissement ;
3. Le degré selon lequel les enseignants et les systèmes éducatifs pourront, lorsque cela sera souhaitable, échapper aux freins provenant de leur passé culturel et professionnel.

Aujourd'hui, comme les enseignants sont invités à mettre à jour en permanence leurs connaissances et leurs compétences pour s'adapter à l'introduction de nouveaux programmes scolaires, à l'évolution des caractéristiques et des besoins d'apprentissage des élèves, à des innovations en matière d'enseignement et d'apprentissage et à l'accroissement de leurs responsabilités, la formation continue permet de les dissuader de quitter le métier.

Pour conclure, disons que la nécessité et l'importance de la formation continue pour l'amélioration des services rendus à l'élève et du service éducatif en général sont deux principes qui sont actuellement largement acceptés dans la majorité des pays occidentaux dont la France (OCDE, 1998, J. Bouffard, 1992). Par la remise en question des systèmes d'éducation, ses objectifs ne sont pas centrés seulement sur les compétences des enseignants, mais également sur l'apprentissage de l'élève qui n'est plus vu comme un simple récipient de savoirs et de connaissances, mais comme un être complet dont les enseignants ont la charge de développer les dimensions intellectuelles, morales et sociales de sa personnalité.

I.3. 2. c. Les modalités de formation continue :

La formation continue peut prendre des formes très diverses. Dans la plupart des pays européens, il peut s'agir de stages de très courte durée ou de programmes de plus longue durée proposés à l'échelle de tout un établissement et menés en coopération avec des universités et des établissements d'enseignement supérieur (G. Masselter, 2004, p. 24).

L'OCDE (1998, p. 41) et EURYDICE (1995) identifient trois modèles principaux de formation continue. Les formations dans les universités, les formations dans les établissements de formation d'enseignants et les formations dans les établissements scolaires (Voir ANNEXE -TABLEAUX, Tableau 1).

G. Masselter (2004, pp. 24-25) reprend les trois modèles cités ci-dessus pour les présenter comme suit :

1. Les formations dans les universités valorisent davantage le savoir théorique et son mode de transmission traditionnel : cours magistraux et conférences. Ces formations peuvent souvent être qualifiantes et sanctionnées par des diplômes. L'engagement des enseignants est de nature volontaire et ces formations portent sur une longue durée ;
2. Les formations dans les établissements de formation d'enseignants jouissent d'une autorité déléguée par le pouvoir central, régional ou local pour donner des formations qui peuvent revêtir des aspects obligatoires. L'accompagnement des réformes ou de nouvelles orientations politiques est souvent organisé dans ce cadre. Ces formations peuvent avoir une orientation contractuelle lorsque les formateurs et les formés établissent un accord précis sur une formation. Les projets d'école au Luxembourg par exemple connaissent une telle démarche avec une analyse des besoins, un projet négocié entre partenaires, un cahier de charges et des modalités précises quant aux aspects pédagogiques de la formation. Dans le cadre d'une orientation contractuelle de la formation, celle-ci s'adresse à une majorité ou à l'ensemble de l'équipe-école et le lieu de la formation peut ainsi être l'établissement scolaire respectif ;
3. Les formations dans les établissements scolaires peuvent avoir une orientation contractuelle ou bien une orientation interactive et réflexive. Ce dernier modèle de

formation est lié à la résolution de problèmes et à la pratique professionnelle. Elle s'appuie sur le savoir d'expérience des enseignants et essaie de leur faire acquérir de nouveaux savoirs professionnels. L'auto-analyse et l'auto-formation occupent une place importante. La formation se fait en partie entre pairs avec le soutien ou l'accompagnement d'une personne-ressource qui peut être par exemple un expert ou un inspecteur. L'aspect réflexif consiste à « rendre explicites les présupposés implicites à la pratique » (M. Brousseau et P. Laurin, 1997, p. 46). Ces présupposés sont des croyances et des conceptions de l'apprentissage de l'enseignement qui devraient être associés à des concepts ou modèles théoriques pour que « l'enseignante ou l'enseignant réajuste ses interventions en classe et réalise que la conception de l'apprentissage et de l'enseignement qu'il a, influe sur la cohérence des interventions en salle de classe et par conséquent sur la réussite éducative » (*Ibid.*, p. 46).

Après avoir exposé les types de formation continue qui existent dans la plupart des pays de l'OCDE, nous allons nous arrêter sur deux formes de formation continue qui existent en France. Il s'agit des Plans Académiques de Formation (PAF) et des Groupes de Formation en Etablissement (GFE).

I.3. 2. d. Les plans académiques de formation (PAF) :

Les stages des 'PAF' sont des stages de formation organisés à un niveau académique et regroupent des personnels de divers établissements. Ces stages donnent lieu à un dépôt de candidature dans le courant du mois d'avril, à une sélection des candidats en fonction du nombre des places offertes, et à l'information des intéressés et de leurs chefs d'établissement fin juin. Les stages 'PAF' sont généralement animés par des formateurs des réseaux (MAFPEN) dont nous avons déjà parlé, mais peuvent l'être aussi par d'autres formateurs : des inspecteurs ou des enseignants travaillant sous la responsabilité directe d'inspecteurs, des universitaires, des organismes de formation divers intervenants ponctuellement (M.-M. Cauterman et *al.*, 1999, p. 29). Pour ce qui concerne le contenu et la durée des stages 'PAF', ils varient selon le type de programmes (relationnels ou disciplinaires). Quant aux programmes relationnels, leurs contenus peuvent porter, par exemple, sur « la dynamique du groupe classe » ou sur « la programmation neurolinguistique ». Ils sont généralement d'une durée de cinq jours. Les 'PAF' disciplinaires, eux, portent sur des contenus plus variés : -« Evaluation en sciences naturelles » (trois jours) – « Gérer l'hétérogénéité en allemand » (deux jours) – « Technologie et élèves en difficulté » (sept jours) – « Technologie et orientation » (cinq jours) – « Lecture pour adolescents » (Cinq jours). Les demandes de stages 'PAF' relèvent généralement de l'initiative individuelle. L'enseignant a en principe droit à cet accès individuel à la formation, sous réserve de place dans l'un des stages de formation qu'il demande, et de l'accord administratif du chef d'établissement. Il ne faut en aucun cas, penser que ce caractère individuel de la formation est incompatible avec une perspective de changement professionnel au niveau de l'établissement.

M.-M. Cauterman et *al.* (*Ibid.*, p. 62) pensent que ce type de stage de formation continue peuvent en principe favoriser les dynamiques d'établissement, dans la mesure où la confrontation à 'l'extérieur', la rencontre d'autres enseignants travaillant dans d'autres milieux, les discours entendus ailleurs que dans son propre établissement, l'apport d'idées, aident à l'analyse, à la prise de recul nécessaire à l'action ».

Selon P. Perrenoud (1997, pp. 28-33), cette formation continue en établissement formerait un pas important dans le sens du développement des compétences professionnelles, « non seulement parce qu'elle constitue un collectif de formation, mais parce qu'elle se passe sur le lieu de travail et se trouve moins facilement coupée des pratiques ».

I.3. 2. e. Les groupes de formation en établissement (GFE) :

Ce type de formation continue s'est développé à côté des « PAF » à partir des années 1988. En fait, ce type est considéré comme « relevant non pas d'une logique de l'offre, mais d'une logique de la demande, et destiné non pas à des individus, mais des établissements » (M.-M. Cauteran et *al.*, 1999, p. 26). Il s'agit des « GFE » qui se déroulent dans l'établissement et sont assurés par les réseaux « MAFPEN ». Les contenus des « GFE » peuvent porter, d'une façon générale, sur la pédagogie générale ; ces contenus ont un point commun qui est « de vouloir répondre à une préoccupation croissante des enseignants : comment faire face à un public scolaire de plus en plus divers et difficile » (*Ibid.*, p. 29). Leur durée est de trois ou quatre jours non consécutifs. Le « GFE » peut porter également sur les Technologies nouvelles (d'une durée de trois à cinq jours), ou alors sur la discipline (d'une durée de six jours). Le déroulement du « GFE » alterne ainsi des échanges structurés entre les enseignants, des propositions, critiques et construction de démarches didactiques.

Pour résumer, disons que les activités de formation continue ne manquent pas dans la plupart des pays européens. Ces activités qui se présentent sous différentes formes et qui proposent différents contenus théoriques et pratiques ne peuvent présenter un intérêt réel que si elles sont ancrées dans les pratiques professionnelles quotidiennes des enseignants, autrement si ces derniers y participent activement et efficacement. Toute réflexion sur la participation des enseignants aux activités de perfectionnement professionnel à vie doit prendre en considération notamment des changements organisationnels qui s'avèrent nécessaires pour créer les conditions dans lesquelles la participation des enseignants à la formation pourra être possible et surtout efficace.

I.3.2. f. La participation des enseignants à la formation continue :

La participation des enseignants aux programmes de la formation continue varie sensiblement entre les pays et dans un même pays.

L'enquête PISA 2000 (Program for International Student Assessment) (OCDE, 2005) a montré qu'en moyenne 40 % des enseignants avaient suivi un programme de développement professionnel dans les trois mois précédant l'enquête. D'une façon générale, les taux les plus élevés de participation s'observent au Danemark, en Finlande, en Norvège, en Suède et en Suisse (50 % ont participé à des activités de formation continue). Les taux les plus faibles sont recensés en Corée, en France, en Hongrie et en Italie. Cependant, ces taux peuvent être trompeurs car il y a bien des enseignants qui peuvent se livrer à des activités de formation continue sans informer leur chef d'établissement (autoformation).

G. Cambe et T. Branellec (2005, p. 21) ont montré, en effet, que « la quasi-totalité des enseignants français est effectivement à la recherche active de sources de compléments ou de renouvellement des connaissances. La formation continue, notamment, a été utilisée au moins une fois par 70 % des enseignants. Les autres sources de renouvellement de compétences sont les plus souvent les livres et les documents spécialisés (91 % des enseignants), l'autoformation (87 % des enseignants) mais aussi, signe de modernisation de l'enseignement, l'outil informatique (56 % ont utilisé des logiciels disciplinaires ou sources de documentation en ligne ». Sur un plus long terme, ce sont (69 % des enseignants qui ont déclaré avoir suivi au moins une formation continue depuis les trois dernières années scolaires. Les enseignants ne s'étant pas rendus en formation ont le plus souvent « invoqué des impératifs de travail, des raisons de santé ou un manque d'intérêt pour la thématique de la formation ».

La DPD (Direction de la Programmation et du Développement), (2003, p. 67), dans une enquête réalisée auprès des enseignants des collèges et lycées dans les années 2000, montre que le taux de bénéficiaires d'une formation continue varie également selon l'âge. Le nombre « est plus élevé parmi les enseignants de 40 - 49 ans qu'après cet âge, ce

qui montre que l'accès à la formation continue, [en France], s'est renforcé ces dernières années ». Après 30 ans, la part des enseignants non bénéficiaires d'une formation continue reste stable, mais devient majoritaire à 55 ans et plus. La DPD souligne que la part varie aussi selon le grade. Ainsi, « 49 % des agrégés ont suivi moins d'une semaine (...) contre 32 % des CAPET (Le Certificat d'aptitude pédagogique à l'enseignement technique) et 33% des PEGC (Les professeurs d'enseignement général de collège).

I.3.2. g. Vers une participation plus efficace dans l'élaboration des programmes de formation continue :

Plusieurs études montrent la grande importance de la participation des enseignants dans l'élaboration des programmes de formation continue. L'OCDE (1998) stipule que la formation continue doit intégrer de plus en plus l'amélioration et la transformation des établissements et des systèmes éducatifs et qu'elle fait partie intégrante de l'adaptation de l'éducation à de nouveaux enjeux et à un nouveau contexte. Ce nouveau contexte est souligné par A. Moreau (1998, pp. 15-21) qui insiste sur un changement majeur qui devrait être appliqué dans tous les pays. Il s'agit des nouvelles technologies de l'information et de communication (NTIC). D'après lui, les changements technologiques auront un grand impact sur la formation continue. Comme les institutions organisatrices des programmes de formation ne peuvent plus fournir un environnement de travail stable, les progrès technologiques seraient l'unique porte de secours en développant de nouvelles façons de rendre les services de formation le plus près possible des lieux de travail, en tenant compte de l'environnement particulier de chaque contexte éducatif. De son côté, G. Masselter (2004, p. 30) souligne que l'avancement des NTIC « jouera un rôle de plus en plus important, sans qu'elles soient les uniques portes de secours » (*Ibid.*, p. 30). Selon lui, Les NTIC « profitent aussi de l'avantage d'être très flexibles et performantes en ce qui concerne les aspects organisationnels. Les distances et les disponibilités entre les participants jouent alors un rôle beaucoup moins important que dans des activités traditionnelles de formation continue » (*Ibid.*, p. 30).

L'OCDE (1998) va plus loin et prône aussi la collaboration entre les décideurs, les organismes de formation et les enseignants. Dans cette approche, l'enseignant est considéré de plus en plus comme responsable et de moins en moins comme un simple utilisateur et la formulation des orientations est faite en concertation avec tous les partenaires impliqués.

La collaboration déjà soulignée par l'OCDE entre le niveau administratif et le niveau individuel en matière de la formation continue est encore plus évidente aux Etats-Unis où « une commission composée d'un regroupement de personnalités éminentes :

éducateurs, chercheurs, enseignants, fonctionnaires des Etats et des districts et dirigeants d'entreprises privées » (G. Masselter, 2004, p. 35) était chargée de la planification des programmes en matière de la formation continue. Ces réseaux de collaboration lors de la mise en œuvre des réformes éducatives constituent une alternative par rapport aux formations centralisées ou aux cours universitaires.

En effet, il semble évident qu'aucun modèle de formation, qu'aucune réforme de l'enseignement, ne réussira « à rendre l'éducation plus efficace si les enseignants n'y sont pas associés » (OCDE, 1998, p. 11).

En France, les données de l'enquête de G. Cambe et T. Branellec, (2006, p, 21) confirment cette idée. Ainsi, la quasi-totalité des enseignants enquêtés (94 %) souhaiteraient être associés à l'élaboration du plan académique de formation. En effet, les activités de formation sont organisées par les autorités françaises de l'éducation nationales en concertation directe avec les enseignants.

P. Merle et G. Sensevy (2001, p. 28) confirment cette volonté chez les enseignants français qu'ils ont interrogés dans leur enquête. En effet, à la question qu'ils ont posé aux enseignants « Parmi les conditions nécessaires à la qualité d'une action de formation continue, pensez-vous que la négociation des contenus avec les formateurs soit absolument nécessaire ? », les données recueillies ont indiqué nettement que les enseignants « souhaitent jouer un rôle actif dans les formations qui leur sont destinées, puisqu'ils sont majoritairement favorables à une négociation des contenus avec les formateurs ». Mieux encore, pour accroître l'efficacité de la formation continue, il faudrait redonner aux enseignants « dans les mots mêmes qui désignent leurs demandes de formation continue, un statut de demandeur et accepter un rôle d'offreur de formation de la part de ceux à qui échoit cette responsabilité » (*Ibid.*, p. 47).

I.4. LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES ENSEIGNANTS DANS LE CONTEXTE SYRIEN :

Le contexte syrien en matière de formation des enseignants ne se diffère pas trop des autres contextes jusqu'à présent évoqués dans notre présente recherche. Les institutions éducatives en Syrie ont les mêmes préoccupations quant à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et quant aux réformes qu'elles cherchent à mettre en œuvre pour donner aux enseignants la possibilité d'acquérir les nouvelles connaissances et compétences avant et une fois qu'ils exercent leur métier.

L'attention particulière accordée à la formation des enseignants en Syrie est liée, en fait, à plusieurs facteurs. En premier lieu, il faut dire que la formation des enseignants est attachée aux promotions que ceux-ci peuvent avoir durant leur carrière professionnelle et à un sentiment de confiance que les enseignants peuvent avoir en eux-mêmes suite aux programmes de formation continue qu'ils ont suivis. En second lieu, il faut parler de la complexification du contexte éducatif à la lumière de l'évolution de la société sur tous les plans, ce qui a abouti, comme nous l'avons déjà dit, à un changement profond quant aux rôles des enseignants dans le processus de l'enseignement /apprentissage. En troisième lieu, c'est le rapport très profond ressenti entre l'enseignement de qualité et les plans de développement sur le niveau social, politique et économique.

I.4. 1. La formation initiale des enseignants en Syrie :

Les Instituts de formation des maîtres étaient les seuls en Syrie depuis les années cinquante, à offrir la formation initiale dont la durée est de deux ans après le baccalauréat (Bac. + 2) aux enseignants qui, à l'issue de leur formation, sont recrutés directement sans concours pour enseigner dans le cycle primaire.

L'idée de remplacer la formation initiale des enseignants du cycle primaire au niveau de l'institut (Bac. + 2) par la formation initiale universitaire (Bac. + 4) était déjà née en 2001, mais il a fallu attendre jusqu'en 2004 pour que le ministère décide de remplacer définitivement les instituts de formation des maîtres par une formation universitaire dans les facultés de pédagogie (Département 'maîtres d'école')¹¹ qui est actuellement généralisée dans toutes les universités syriennes¹². Vu la grande importance de ce projet en matière de formation initiale, nous avons décidé de le développer dans le présent travail.

¹¹- Nous invitons notre lecteur à suivre le lien suivant :

(http://www.thawra.alwehda.gov.sy/print_veiw.asp?FileName=7581099822008111521440)

¹² - Suite à la décision ministérielle, le nombre d'enseignants qui ont eu accès à la formation pédagogique universitaire (Bac. +4) (section 'maître d'école') pour pouvoir enseigner dans le cycle primaire a atteint 19000 en 2009.

A suivre le lien (http://www.thawra.alwehda.gov.sy/print_veiw.asp?FileName=758109982200811152140)

I.4. 1. a. La formation initiale universitaire : accès et contenu de programme :

D'une façon générale, les candidats à la formation universitaire à la faculté de pédagogie (Département de 'maître d'école') peuvent y accéder après l'obtention du baccalauréat. Ils sont sélectionnés sur dossier (selon leur moyenne obtenue au baccalauréat) et doivent également réussir un entretien oral avec un comité de professeurs nommé au niveau de la faculté de pédagogie dans chaque université (K.T. Al-Ahmad, 2004, p. 50).

Les différents aspects de formation de l'enseignant pour obtenir une licence en pédagogie peuvent être résumés comme suit (Guide de faculté de pédagogie de l'université de Damas, 2005, pp. 60-61) :

- **L'aspect culturel général** : Les différents enseignements proposés dans la formation universitaire ont pour objectif de permettre au futur enseignant d'acquérir des compétences en dehors de sa discipline et des connaissances générales (par exemple dans le domaine des langues, de l'éducation sanitaire, religieuse, sportive et informatique) jugées comme nécessaires pour faire face aux différents contextes et aux imprévus du métier d'enseignant ;
- **L'aspect disciplinaire** : Comme la formation universitaire dont nous sommes en train de parler prépare les étudiants à la profession enseignante dans le cycle primaire, il est normal que les enseignements qu'elle propose contiennent les savoirs disciplinaires nécessaires au futur métier dans l'une des classes du cycle en question ;
- **L'aspect pédagogique** : Les différents enseignements de la formation préparent les futurs enseignants aux différents aspects pédagogiques de leur métier :
 - Comprendre les problèmes de leurs élèves, leur développement physique et psychologique ;
 - Comprendre les différentes méthodologies et techniques d'enseignement du cycle primaire et pouvoir les appliquer dans un contexte particulier ;
 - Comprendre les exigences de la société envers la profession enseignante et le rôle de la pédagogie dans le développement de la société.

Cela dit, nous avons choisi d'exposer les contenus et le nombre de cours théoriques et pratiques proposés durant les quatre années de la formation universitaire (section 'maître d'école') (*Ibid.*, pp. 60-61) :

Tableau -1-
PREMIERE ANNEE

Premier semestre		Nombre d'heures de cours par semaine		
		Théoriques	Travaux dirigés	Pratiques
1	Pédagogie générale	2	2	-
2	Philosophie de l'éducation	2	2	-
3	Psychologie générale	2	2	-
4	Statistiques en sciences d'éducation et de psychologie	2	-	2
5	Education sanitaire	2	-	2
6	Science de fonctions des organes	2	2	-
7	Langue arabe	2	-	2
8	Langue étrangère	4	-	-
Total (32 heures)		18	8	6

Tableau -1-
PREMIERE ANNEE

Deuxième semestre		Nombre d'heures de cours par semaine		
		Théoriques	Travaux dirigés	Pratiques
1	Histoire de l'éducation/l'éducation dans les pays arabes	2	-	-
2	Bibliothèque scolaire et documentation pédagogique	2	-	2
3	Pédagogie générale	2	2	-
4	Pédagogie sportive	2	-	2
5	Sciences biologiques et environnement	3	-	2
6	Langue arabe	3	-	2
7	Culture socialiste	4	-	-
Total (28 heures)		18	2	8

Tableau -2-
DEUXIEME ANNEE

Premier semestre		Nombre d'heures de cours par semaine		
		Théoriques	Travaux dirigés	Pratiques
1	Psychologie de développement	2	2	-
2	Pédagogie artistique	2	2	-
3	Sociologie pédagogique	2	2	-
4	Pédagogie de l'enfant	2	-	2
5	Enseignement des mathématiques	3	-	2
6	Pédagogie d'environnement et de population	2	1	-
7	Langue arabe	3	-	2
8	Langue étrangère	4	-	-
Total (33 heures)		20	7	6

Tableau -2-
DEUXIEME ANNEE

Deuxième semestre		Nombre d'heures de cours par semaine		
		Théoriques	Travaux dirigés	Pratiques
1	Psychologie pédagogie	2	2	-
2	Méthodologie d'enseignement	2	-	2
3	Activités scolaires	2	-	2
4	Pédagogie religieuse	2	-	-
5	Pédagogie civile	2	-	-
6	Langue arabe	3	-	2
7	Sciences informatiques	2	-	4
Total (27 heures)		15	2	10

Tableau -3-
TROISIEME ANNEE

Premier semestre		Nombre d'heures de cours par semaine		
		Théoriques	Travaux dirigés	Pratiques
1	Pédagogie des manuels scolaires dans le cycle primaire	2	-	-
2	Techniques d'enseignement	2	-	2
3	Pédagogie des TICE	1	-	3
4	Méthodologies d'enseignement dans le cycle primaire	2	-	2
5	Sciences (notions physiques)	3	-	2
6	Mathématiques (pédagogie des calculs)	3	-	2
7	Langue arabe	2	-	2
8	Etudes en langue étrangère	4	-	-
Total (32 heures)		19	-	13

Tableau -3-
TROISIEME ANNEE

Deuxième semestre		Nombre d'heures de cours par semaine		
		Théoriques	Travaux dirigés	Pratiques
1	Techniques d'enseignement	2	-	2
2	Méthodologies d'enseignement dans le cycle primaire	2	-	2
3	Psychologie sociologique	2	2	-
4	Pédagogie professionnelle	2	-	-
5	Mathématiques (notions géométriques)	3	-	2
6	Sciences sociologiques (introduction à l'histoire et la géographie)	3	-	2
7	Langue arabe	3	-	2
Total (29 heures)		17	2	10

Tableau -4-
QUATRIEME ANNEE

Premier semestre		Nombre d'heures de cours par semaine		
		Théoriques	Travaux dirigés	Pratiques
1	Méthodologie de recherche en pédagogie et psychologie	2	-	2
2	Evaluation et méthode de mesure en pédagogie et psychologie	2	-	2
3	Stage pratique	-	-	8
4	Pédagogie informatique	2	1	-
5	Mathématiques (science de mesure)	2	-	2
6	Mémoire de fin d'études	-	-	2
7	Langue arabe	2	-	2
8	Etudes en langue étrangère	4	-	-
Total (33 heures)		14	1	18

Tableau -4-
QUATRIEME ANNEE

Deuxième semestre		Nombre d'heures de cours par semaine		
		Théoriques	Travaux dirigés	Pratiques
1	Stage pratique	-	-	8
2	Guidage psychologique et pédagogique	4	-	2
3	Direction scolaire (école et classe)	2	-	2
4	Sciences sociologiques (pédagogie sociologique)	2	-	2
5	Pédagogie musicale	2	-	2
6	Langue arabe	2	-	2
Total (30 heures)		12	-	18

Les tableaux présentés ci-dessus montrent que :

- Le système adopté dans la formation initiale universitaire des enseignants du cycle primaire est le système intégratif qui permet aux futurs enseignants d'avoir les connaissances académiques et professionnelles (pédagogie générale et disciplinaire) à partir de la première année ;
- Les savoirs théoriques et pratiques nécessaires sont proposés, avec un nombre plus élevé de cours théoriques pendant les premières années de formation, et un nombre plus important de savoirs pratiques pendant les dernières années.

Le côté pratique de la formation universitaire (section 'maître d'école') est généralement sous forme de stage qui a lieu en quatrième année et se fait en plusieurs étapes :

1. **La préparation** : Cette étape comporte :

- Les réunions préparatoires entre les enseignants-stagiaires divisés en petits groupes et leurs superviseurs qui présentent la pédagogie pratique (sa définition, son importance, ses objectifs) et répondent aux questions des stagiaires ;
- L'observation des cours télévisés : Cette étape permet aux enseignants-stagiaires d'avoir certaines expériences préparatoires dans le domaine de l'enseignement ;
- Le micro-enseignement : Cette étape de simulation de cours permet aux stagiaires d'acquérir certaines stratégies de classe en jouant le rôle d'enseignant devant ses élèves.

2. **Les visites sur le terrain (en classes réelles)** : Les stagiaires visitent les écoles pour observer le déroulement des cours réels en classe ce qui leur permet, d'une part, de voir de tout près les techniques et les stratégies d'enseignement et d'autre part, de se familiariser avec la vie scolaire et les relations humaines à l'intérieur de l'école. Cette étape vise ainsi les objectifs suivants (K.T. Al-Ahmad, 2004, pp. 188-189) :

- Permettre aux stagiaires de connaître les compétences de classe qu'ils sont censés avoir quand ils commencent à exercer leur métier d'enseignant (la gestion de classe, l'évaluation) ;
- Permettre aux stagiaires de faire le rapport entre ce qu'ils ont acquis de savoirs théoriques et le côté pratique de ces savoirs ;
- Permettre aux stagiaires de comprendre les comportements des élèves.

Suite à ces visites de classes, les superviseurs se réunissent avec les stagiaires pour discuter sur ce qui a été vu et répondre ainsi à leurs questions (*Ibid.*, p. 190).

3. **L'étape exécutive** : C'est l'étape la plus importante durant laquelle, le stagiaire passe à l'exécution de ce qu'il a déjà acquis pendant les étapes précédentes en assumant toutes les responsabilités de l'enseignant en classe. La durée de cette étape est généralement de quatre semaines durant lesquelles, le stagiaire exerce tout seul le métier d'enseignant dans une classe désignée par le superviseur.

A la fin de l'année, les enseignants-élèves sont évalués par les superviseurs sur ce qu'ils ont appris et appliqué durant les trois étapes de la pédagogie pratique.

I.4. 2. La formation continue des enseignants en Syrie :

I.4. 2. a. Naissance et évolution :

Il faut remonter jusqu'à la fin des années cinquante du siècle passé pour voir naître la formation des enseignants en cours de service en Syrie, et cela est dû à plusieurs raisons citées par Y. Nasser (1987, p. 237). Ces raisons sont les suivantes :

1. La diminution du nombre des élèves dans les cycles primaire et secondaire et le taux annuel faible de leur augmentation avant l'indépendance en 1946 ;
2. Le pouvoir français durant son occupation de la Syrie, voyait dans le système éducatif existant, un système qui l'aide à réaliser ses objectifs que ce soit pour répandre la langue française ou pour avoir les fonctionnaires dont il avait besoin à l'époque ;
3. Le pouvoir politique national n'a pas accordé, après l'indépendance, une attention particulière à la formation des enseignants en cours de leur service, d'une part, parce qu'il avait d'autres préoccupations d'ordre politique, et d'autre part, parce qu'il n'avait ni les moyens, ni les expériences quantitatives et qualitatives nécessaires pour l'amélioration de l'enseignement ;
4. Les rôles des enseignants se limitaient à l'apprentissage aux élèves les compétences de base dans le domaine de la lecture et de l'écriture ;
5. Les enseignants, dans tous les cycles de l'enseignement, ne se contentaient pas d'exercer leur profession, mais jouaient également des rôles sur le plan politique. Leur grande motivation pour exercer le travail compensait en quelque sorte, le manque, chez eux, des techniques d'enseignement.

En fait, on peut dire que le système de la formation des enseignants dans la République Arabe Syrienne a évolué selon les périodes suivantes :

- La première période **(1959-1972)** : Cette période est considérée comme le début officiel de la formation des enseignants en cours de service en Syrie. Elle a vu, par l'arrêté ministériel n° 532 de 1959, la naissance d'un directeur chargé de la formation des enseignants. Le cahier des charges de ce directeur a été déterminé par l'arrêté ministériel n° 131 de 1960 (Ministère de l'éducation nationale, 1986, p. 98). Le dit directeur a mis en

œuvre un ensemble d'étapes préparatoires, selon lesquelles, les différents besoins des enseignants ont été définis du point de vue administratif et technique. Vu le grand nombre de ces besoins, le directeur de formation des enseignants a dû classer les différents besoins en terme de priorités, et donc réalisé son travail en plusieurs phases (Y. Nasser, 1987, p. 342) :

- La première, en 1963 et 1964 offrait des programmes de formations à contenus préparatoires, comme les formations pour une habilitation à l'enseignement privé, celles pour les diplômés des Instituts de formation des maîtres¹³, celles destinées aux directeurs des établissements scolaires, et celles qui sont organisées pour répondre à des attentes spéciales concernant l'éducation religieuse et sportive. Ajoutons que durant cette phase, un programme national a été également réalisé pour former 1013 enseignants candidats à l'enseignement en Algérie.

- La deuxième phase, de 1964 à 1968 est caractérisée par le grand nombre de programmes de formation à objectifs spécifiques comme les programmes de calligraphie par exemple.

- La troisième phase, de 1968 à 1972 est caractérisée par les formations à contenus disciplinaires comme les formations destinées aux enseignants des différentes disciplines (chimie, sciences, physique, mathématiques et langues). Ces programmes de formation continuent à être appliqués jusqu'à présent.

➤ La seconde période **(1972-1979)** : Deux types de formation ont caractérisé cette période. Le premier type concerne les programmes de perfectionnement et de renouvellement professionnel et le second est lié aux programmes de formation disciplinaires. Dans les années soixante-dix, le système éducatif syrien ne marchait pas en parallèle avec le développement économique, social et politique de la société. Les grands problèmes dont souffraient les programmes scolaires et les méthodes d'évaluation ont conduit à un taux d'échec scolaire qui a été considéré comme très élevé à l'époque (17,5%) (A. Abd-Adayem, 1974, pp. 164-169). Cette situation critique a donné naissance à la mise en œuvre de plusieurs recommandations des pouvoirs publics dont la première

était la démocratisation de l'enseignement/apprentissage. E. Allati (1990, p. 88) souligne que cette recommandation qui vise à donner à tout le monde et en premier lieu aux enseignants l'occasion d'apprendre tout au long de leur vie, est à l'origine de l'existence du vaste Programme National de Formation des enseignants du cycle primaire en cours de service (Programme de Formation continue) qui a vu le jour avec la convention signée entre le Ministère syrien de l'Éducation et l'Unicef en 1972 (Ministère de l'éducation nationale, 1986, p. 98). Dans le cadre de ce programme, la première formation visant le renouvellement professionnel des enseignants du cycle primaire en Syrie a été organisée à partir de l'année scolaire 1972-1973. L'élaboration d'un tel programme a donné naissance à la création, par le Ministère de l'Éducation nationale, d'une nouvelle Direction qui est celle de la formation continue chargée de la mise en œuvre et la planification de l'ensemble des programmes de formation (les cours d'été, les ateliers de travail, les visites des classes par les inspecteurs de l'éducation, *etc.*), l'élaboration du cahier des charges de chacun des Centres de formation dont le nombre a successivement augmenté pour correspondre aux principales villes syriennes en 1976 (Arrêté ministériel n°1011 du 11. 07. 1971, In K.T. Al-Ahmad, 1987, pp. 67-69). Quant aux différentes activités de formation proposées dans le cadre du programme ci-dessus, on peut dire qu'elles comprennent entre autres (Ministère de l'éducation nationale, 1975, pp. 7-8) :

1. Des sessions de formation de pédagogie générale dirigées par des spécialistes recrutés dans les différents Centres de formation ;
2. Des sessions de formation disciplinaire dans les différentes disciplines (Sciences, Mathématiques, Langue arabe). En dépit de la divergence entre les disciplines, on peut dire que qu'il existe un point commun entre ces sessions, c'est qu'elles insistent toutes sur les axes suivants :
 - a) Les méthodes théoriques, autrement dit, les différentes méthodologies d'enseignement de la discipline autour de laquelle est centrée la formation ;
 - b) Les applications pédagogiques dans les différents aspects de la discipline concernée par la formation ;
 - c) Le cadre théorique comprend souvent le nouveau rôle de l'enseignant, le choix des moyens éducatifs adaptés aux différentes situations d'enseignement, les méthodes

d'évaluation dans la discipline et les problèmes auxquels l'enseignant doit faire face dans la discipline qu'il enseigne ;

d) La partie pratique durant laquelle les enseignants stagiaires se divisent en plusieurs groupes de travail pour appliquer ce qu'ils ont appris durant la partie théorique.

3. Une session intensive d'été d'une durée de deux semaines qui a lieu à la fin du programme de formation mis en œuvre dans le cadre de la convention déjà mentionnée.

➤ La troisième période (**1979 - 1992**) : l'année 1979 a vu la fin de la convention signée avec l'Unicef concernant la formation continue des enseignants syriens. Ainsi, durant cette période, le programme de la formation continue dépendait complètement, sur les plans techniques et financiers, du Ministère de l'Éducation nationale.

Cette troisième période se caractérise par les points suivants (Ministère de l'éducation nationale, 1982, pp. 159-161) :

- La généralisation du programme de formation continue sur toutes les régions syriennes dans lesquelles des Centres de formation ont été ouverts à côté des Centres d'Orientation pédagogique ;
- L'extension des programmes de formation pour donner l'occasion de se former aux enseignants du cycle secondaire (premier et deuxième degré) tout comme ceux du primaire ;
- L'unification de la Direction de la formation continue et du Directorate de formation ;
- L'encouragement des enseignants à suivre les programmes de formation continue par des récompenses financières accordées généralement à ceux qui participent à un programme de formation et qui y réussissent.

➤ La quatrième période (**de 1992 jusqu'à présent**) : Le début des années quatre-vingt-dix, a vu l'adoption, par le Ministère de l'Éducation nationale, d'une stratégie nationale visant l'insertion des TICE dans les programmes d'enseignement dans les cycles

primaire et secondaire (premier et deuxième degré), et ce à la lumière des grands progrès technologiques qui ont envahi le monde et dans le cadre du besoin accru de relier l'enseignement avec le développement de la société et le marché du travail. Comme la réussite de la stratégie adoptée par le ministère se base sur la formation des enseignants qui se chargeront de l'enseignement des TICE et de ceux qui utiliseront les TICE comme un outil dans l'enseignement des autres matières, le ministère a été amené à adopter plusieurs démarches pour proposer des programmes de formation dont les essentielles sont les suivantes (S. Alhasnieh, M.-N. Bourhan, 1995, pp. 47-48-77) :

I. La formation des nouveaux enseignants : Cette formation vise les nouveaux enseignants qui enseigneront les TICE et ceux qui les utiliseront comme un outil pédagogique dans l'enseignement. Elle s'étend sur une année scolaire¹⁴ et comprend des contenus sur les connaissances de base en informatique, mais également sur les langages de programmation informatique (*Logo, Basique, Pascal*), la psychologie de l'apprentissage, la langue anglaise. La même formation comprend aussi des contenus sur l'élaboration et le développement de la programmation pédagogique sur ordinateur. Sur un axe parallèle et dans le cadre de la collaboration entre le Ministère de l'Education nationale et celui de l'enseignement supérieur, un grand projet national a vu le jour durant cette même période. Ce projet vise l'insertion de l'enseignement des TICE dans toutes les facultés dont les étudiants peuvent constituer des candidats potentiels à l'enseignement comme la faculté de l'économie (Département de Systèmes informatiques), la faculté des sciences (Département des sciences informatiques) et la faculté de pédagogie (Département de pédagogie de l'informatique). A ajouter à cela la création de l'Institut de formation des maîtres chargés de l'enseignement des TICE. Le projet dont nous venons de parler est actuellement généralisé dans toutes les facultés déjà évoquées.

II. La formation des enseignants expérimentés : Cette formation vise le renouvellement et le renforcement des connaissances dans le domaine des TICE, des enseignants qui ont une certaine expérience d'enseignement. Généralement d'une durée de deux à quatre semaines et organisée dans les Centres de formation pédagogique, elle permet à ces enseignants d'avoir les compétences qui leur sont nécessaires pour pouvoir

¹⁴ - Nous ne disposons pas de renseignements précis sur le volume de cours dans la dite formation.

utiliser l'ordinateur dans l'enseignement des différentes disciplines. La stratégie adoptée dans cette formation est basée sur la formation d'un nombre limité d'enseignants (2 à 4 enseignants par école) qui, à leur tour, formeront leurs collègues, ce qui signifie, la formation d'environ 10000 à 20000 enseignants à l'échelle nationale, dans les différentes disciplines. La mise en œuvre de cette stratégie a débuté, par la création de quatre Centres de formation dans les principales villes de la Syrie (Damas, Homs, Alep et Lattaquié) durant l'année scolaire 1990-1991 dans le cadre d'une collaboration entre le Ministère de l'Education nationale d'une part, le Programme des Nations-Unies pour le développement et l'Unesco d'autre part. Ces Centres proposent des programmes d'une durée qui s'étale sur toute l'année scolaire pour former environ 80 à 90 enseignants chaque année (Ministère de l'éducation nationale, 1993, p. 12). Ces programmes sont élaborés au ministère en collaboration avec l'Association syrienne pour les sciences de l'informatique et le Centre des Etudes et des Recherches Scientifiques.

En dépit des côtés positifs des programmes de formation des enseignants dans le domaine des TICE, plusieurs points faibles peuvent diminuer de leur efficacité. Parmi ces points, il faut citer les suivants :

- L'élaboration et la planification de ces programmes est centrale (exclusivement au ministère) ce qui empêche souvent de prendre en compte le niveau de compétences des enseignants stagiaires dans le domaine des TICE et donc freine la créativité des enseignants durant et à l'issue du programme de formation proposé ;
- Ces programmes de formation ne prennent pas en considération l'importance, pour les enseignants, d'avoir les compétences nécessaires pour pouvoir se servir d'Internet¹⁵ comme un moyen efficace qui leur permet d'être en contact permanent avec les évolutions technologiques dans le monde.

Pour conclure cet aperçu sur la formation continue en Syrie, il faut évoquer une autre évolution dans le domaine en question représentée par le Programme d'Aptitude Pédagogique dont la durée est un an dans le cadre duquel le Diplôme d'Aptitude pédagogique créé grâce à la collaboration entre le Ministère de l'Education nationale et le

¹⁵ - Ceci pourrait être lié au fait qu'il n'y a pas de réseau Internet dans la quasi-totalité des écoles publics syriens.

Ministère de l'Enseignement supérieur, durant la seconde moitié des années quatre-vingt-dix. Notons le taux très élevé de participation à ce genre de formation pédagogique chez les enseignants des différentes spécialités¹⁶, ce qui pourrait être dû au fait que ceux qui obtiennent ce Diplôme ont la priorité lors des concours de recrutement décidés par le Ministère.

¹⁶ - Le nombre d'enseignants ayant préparé le Diplôme d'Aptitude pédagogique dans les facultés de pédagogie des différentes universités syriennes (Damas, Alep, Al-Baath et Tichrine) a atteint par exemple (900) durant l'année scolaire 1997-1998.

I.4. 2. b. Les types des programmes de formation continue des enseignants en Syrie :

On peut distinguer aujourd'hui deux types de programmes de formation continue des enseignants dans la République Arabe Syrienne :

I. Les programmes d'aptitude pédagogique et professionnelle : Ces programmes ont généralement pour objectif de préparer les enseignants des différentes spécialités, d'une part, à mieux faire face aux difficultés de leur métier et d'autre part à occuper des postes plus importants (poste d'inspecteur pédagogique par exemple) (Ministère de l'éducation nationale, 2001, p. 20). Parmi ces programmes, il faut citer :

- Le Diplôme d'Aptitude Pédagogique déjà évoqué qui se fait dans les facultés de pédagogie des universités syriennes ;
- Le programme d'aptitude à l'utilisation des TICE dans l'enseignement ;
- Les programmes d'aptitude pédagogique et professionnelle, proposés par le ministère de l'éducation nationale (la loi n°38 de 1975) aux enseignants vacataires¹⁷ afin qu'ils puissent être titularisés sans passer par le concours de recrutement. Ces programmes se font durant les vacances d'été en deux phases consécutives. La durée de chaque phase est de trois mois. Ils ont pour objectif d'offrir à ces enseignants les connaissances et compétences qui leur sont nécessaires pour enseigner de façon plus efficace (Ministère de l'éducation nationale, 1987, p. 7).

D'une façon générale, le Directorate de formation des enseignants en cours de service veille à ce que ces derniers puissent avoir, à l'issue des programmes d'aptitude pédagogique et professionnelle, des bases solides dans :

- a. L'explication et l'analyse des lois régissant le futur poste à obtenir ;
- b. L'analyse des compétences professionnelles (avoir conscience du niveau des compétences professionnelles qu'ils sont censés détenir dans leur futur poste potentiel) ;

¹⁷ - Ce sont ceux qui enseignent dans le cycle primaire, directement après le baccalauréat (répondant à des offres d'emploi présentés par les directorats de l'éducation) sans avoir le diplôme délivré par l'Institut de Formation des maîtres que nous avons déjà évoqué, autrement dit, sans aucune formation pédagogique.

c. La mise en œuvre du cadre pratique des programmes de formation (S. Sonkor, 1996, p. 263).

Les formateurs dans ce type de programmes sont désignés parmi les professeurs des universités syriennes, les enseignants des Instituts de formation des maîtres, les inspecteurs pédagogiques dans les différentes disciplines et les enseignants expérimentés et compétents dans les disciplines scientifiques (Y. Nasser, 1987, p. 256).

II. Les programmes de renouvellement et de perfectionnement professionnel :

Ces programmes ont pour objectif de renouveler les connaissances professionnelles des enseignants en leur offrant la possibilité d'acquérir les nouvelles techniques d'enseignement. Parmi ces programmes, on peut distinguer ceux qui sont proposés à des grands groupes d'enseignants, d'une courte durée (de deux semaines à trois mois durant les vacances d'été), et ceux d'une longue durée, organisés pendant l'année scolaire, qui sont axés sur l'apprentissage individuel (ateliers de travail, visites sur le terrain par les inspecteurs pédagogiques) et se terminent par des tests écrits (S. Sonkor, 1996, p. 262).

Pour ce type de programmes de formation, on désigne une équipe au niveau du ministère ou le Directeurat de l'éducation dans chaque ville syrienne¹⁸ qui comprend :

- 1) Des superviseurs (un superviseur responsable de chaque Centre de formation) parmi les enseignants expérimentés des Instituts de formation des maîtres, les directeurs de ces Instituts ou les directeurs des écoles. Ces superviseurs ont généralement une licence en pédagogie (Bac. + 4), et sont chargés de suivre le déroulement des programmes de formation, repérer les lacunes et les points forts de ces programmes pour ensuite préparer et transmettre régulièrement des rapports à la Direction centrale qui est le ministère (Ministère de l'éducation nationale, 1987) ;
- 2) Des formateurs pédagogiques sélectionnés parmi les enseignants titulaires diplômés d'une licence (Ministère de l'éducation nationale, 1987). Ces formateurs sont

¹⁸ - Selon les critères prédéfinis par le ministère.

chargés de diriger les Cercles d'études hebdomadaires organisés dans le cadre des programmes de perfectionnement professionnel, de suivre le travail des enseignants en effectuant des visites dans leurs classes pour pouvoir les évaluer en continu, et de les guider et répondre à leurs questions en ce qui concerne leur auto-formation (K.T. Al-Ahmad, 1997, p. 70).

Dans le cadre de ces programmes de perfectionnement pédagogique et professionnel des enseignants en service, il est nécessaire de parler d'un vaste programme national introduit en 2004 par le ministère de l'éducation nationale¹⁹. Ce programme qui continue jusqu'à nos jours dans toutes les universités syriennes propose aux enseignants du cycle primaire qui ont été formés dans les instituts de formation avant leur fermeture définitive, de perfectionner leur formation pédagogique initiale en suivant des enseignements qui correspondent à ceux des deux dernières années de la licence en pédagogie (section 'maître d'école') dont nous avons vu le contenu pédagogique et professionnel²⁰. Le dit programme a pour objectif d'unifier le niveau pédagogique des enseignants qui ont eu une formation pédagogique (Bac.+2)²¹ avec ceux qui reçoivent actuellement une formation (Bac.+4). Etant inscrits dans le cadre de l'enseignement dit « à portes ouvertes », les enseignants qui participent à ce genre de formation continuent ainsi à enseigner et suivent leurs cours à l'université pendant les deux jours de congé hebdomadaire (vendredi et samedi). Quant au contenu des cours proposés, nous les exposons dans les tableaux suivants²² :

¹⁹ - En parallèle avec la décision ministérielle de créer une nouvelle branche d'enseignement universitaire dit « l'enseignement à portes ouvertes » permettent à un certain nombre d'étudiants de s'inscrire pour continuer leurs études post-baccalauréat dans certaines filières comme la pédagogie, le droit, l'économie et les Lettres. Les cours proposés sont donnés pendant les deux jours de congé hebdomadaire (vendredi et samedi)

²⁰ - Ce programme de formation continue et le diplôme d'aptitude pédagogique sont les seules activités de formation continue qui ne sont pas obligatoires en Syrie.

²¹ - Le nombre de ces enseignants est de 50000 dans toute la Syrie (A suivre le lien (http://www.jamaa.cc/attach.php_id=1165))

²² - Le site de l'enseignement à portes ouvertes de l'université de Damas, « La formation de l'enseignant en Syrie ». A suivre le lien « (http://www.jamaa.cc/attach.php_id=1165) ».

Tableau -1-

Contenu de cours de la troisième année

Enseignement à portes ouvertes

Pédagogie (section 'maître d'école')

1 ^{er} semestre		2 ^{ème} semestre	
Intitulé du cours	Nombre d'heures	Intitulé du cours	Nombre d'heures
Evaluation et mesure en pédagogie et psychologie	4	Informatique	4
Education sanitaire	4	Activités scolaires	4
Bibliothèque scolaire et documentation pédagogique	4	Méthodologie d'enseignement de la langue arabe	4
Méthodologie d'enseignement des sciences de l'environnement et des êtres vivants	4	Méthodologie d'enseignement des sciences sociales (histoire et géographie)	4
Psychologie du développement	4	Méthodologie d'enseignement des mathématiques (les calculs)	4
Pédagogie de l'enfant	4	Langue étrangère	4
Totale	24	Totale	24

Tableau -2-

Contenu de cours de la quatrième année

Enseignement à portes ouvertes

Pédagogie (section 'maître d'école')

1 ^{er} semestre		2 ^{ème} semestre	
Intitulé du cours	Nombre d'heures	Intitulé du cours	Nombre d'heures
informatique et pédagogie	4	Méthodes pédagogiques dans le cycle primaire (enseignement de base)	4
Pédagogie professionnelle	4	Direction de l'école et de la classe	4
Méthodologie d'enseignement de la langue arabe	4	Guidage psychologique et pédagogique	4
Méthodologie d'enseignement des sciences sociales (histoire et géographie)	4	Pédagogie de l'environnement et de la population	4
Méthodologie d'enseignement des mathématiques (notions géométriques)	4	Pédagogie civile	4
Langue étrangère	4	Pédagogie scientifique	4
Totale	24	Totale	24

I.4. 2. c. Les objectifs des programmes de formation continue des enseignants en Syrie :

D'une façon générale, on peut parler de deux types d'objectifs de la formation continue des enseignants en Syrie, les objectifs généraux et les objectifs spécifiques.

A. Les objectifs généraux : Définis par l'arrêté ministériel n° 3205 de 08. 12. 1971, ils répondent aux besoins accrus de la société durant les années soixante-dix avec la loi de démocratisation de l'enseignement qui a nécessité le recrutement des personnes non qualifiées et non formées (avec un Brevet ou un baccalauréat). Ces objectifs comprennent (Ministère de l'éducation nationale, 1971) :

- La formation de tous les enseignants avec l'autorisation du Conseil de formation²³ et leur donner ainsi la possibilité d'occuper les différents postes qui exigent des candidats bien formés ;
- La formation des enseignants non qualifiés et leur offrir les savoirs nécessaires pour l'enseignement des différentes disciplines ²⁴ ;
- Donner aux enseignants la possibilité d'être en contact avec les nouvelles tendances pédagogiques dans les autres pays concernant les méthodologies d'enseignement et l'élaboration des manuels scolaires ;
- Le suivi, par les inspecteurs pédagogiques, des enseignants à l'issue des programmes de formation pour connaître les points faibles des formations dans l'objectif de les améliorer.

Il faut souligner le caractère trop général et figé de ces objectifs depuis leur définition par l'arrêté ministériel déjà évoqué, et ce, malgré les grandes évolutions qu'a

²³ - Ce Conseil créé par l'arrêté ministériel n°1532 de 1959 est présidé par le ministre de l'éducation et constitué également du vice-ministre en matière de pédagogie et des directeurs des différentes Directions du ministère (Direction de formation, Direction des Recherches, Direction des œuvres scolaires, Direction de planification et de recensement). Comme la planification et l'organisation des programmes de formation continue se font au niveau du Ministère, le Conseil doit donner l'autorisation avant la mise en application de n'importe quelle activité de formation au niveau des directorats de l'éducation dans les villes.

²⁴ - En collaboration avec les directorats du ministère concernés par la question de formation des enseignants, comme le directeur des recherches scientifiques et celui de documentation et des œuvres scolaires.

vues la Syrie comme les autres pays du monde, et donc les grands changements dans les besoins des enseignants depuis les années soixante-dix.

B. Les objectifs spécifiques : S. Sonkor (1996, pp. 255-256) regroupe ces objectifs dans trois domaines, le domaine des connaissances, le domaine des compétences et le domaine des valeurs de l'enseignement. Quant à nous, nous comptons parler des deux premiers parce qu'ils sont en rapport direct avec notre présente recherche.

1. Dans le domaine des connaissances : Avoir un enseignant motivé et donc capable d'apprendre tout au long de la vie, par les différents moyens disponibles (auto-formation), d'appliquer ce qu'il apprend dans les différents contextes d'enseignement et de pouvoir évaluer son propre apprentissage et les méthodes pédagogiques appliquées dans les cycles primaire et secondaire, à la lumière des besoins réels des élèves et des autres collègues.

2. Dans le domaine des compétences : A l'issue des programmes de formation continue, l'enseignant est censé avoir les compétences suivantes :

- La capacité de bien préciser les objectifs spécifiques et directs de son cours à la lumière des besoins de ses élèves ;
- La compétence d'innovation, de planification et d'évaluation des expériences et des activités pédagogiques qui stimulent la créativité chez les élèves et les poussent à la productivité ;
- La compétence de bien utiliser les manuels scolaires, et donc de créer une atmosphère qui favorise l'apprentissage des élèves.
- La capacité de développer les méthodes d'évaluation des élèves.

I.4. 2. d. Organisation des programmes de formation continue des enseignants en Syrie :

La décision de l'organisation des programmes de formation continue, la détermination des ressources financières nécessaires pour la formation, ainsi que celle des besoins des enseignants se fait uniquement au niveau du ministère de l'éducation nationale, à partir des propositions fournies, généralement, par le Bureau du ministère chargé de l'Education sur le plan national, les inspecteurs pédagogiques du ministère, le Syndicat des enseignants, les Rapports du Comité central de surveillance et d'inspection, les Directorats de pédagogie au niveau des villes et les autres Directorats concernés par la formation des enseignants comme le Directeurat des Recherches. (K.T. Al-Ahmad, 1997, p. 8)

L'organisation des programmes de formation s'effectue après une planification qui comprend les étapes suivantes :

- La Direction de la formation située au ministère reçoit les propositions en matière de formation des différents côtés cités ci-dessus ;
- La Direction de la formation élabore les plannings des différentes formations et les distribue aux Directorats de pédagogie situés dans les villes ;
- La Direction de la formation prépare le budget annuel destiné aux programmes de formation ;
- Le Conseil de formation²⁵ donne son accord pour l'organisation des différents programmes ;
- La Direction de la formation commence la préparation de l'étape exécutive des programmes de formation en demandant aux directorats de pédagogie, d'une part, d'élaborer les listes des enseignants candidats à la formation et celles des formateurs et

²⁵ - Ce Conseil a été créé par l'arrêté ministériel n°1532 de 1959. Il est composé du ministre de l'éducation nationale (président du Conseil), du vice-ministre (vice-président du Conseil) et des directeurs de Directorats concernés par la question de formation continue des enseignants (Directorats de l'éducation, Directeurat des recherches, Directeurat de la Documentation et des œuvres scolaires, Directeurat des affaires juridiques, Directeurat de l'enseignement primaire et secondaire). Le Conseil de formation est l'autorité la plus compétente en matière de formation des enseignants (Y. Nasser, 1987, p. 356)

d'autre part, de préparer tout ce qu'il faut pour la mise en marche des programmes de formation.

I.4. 2. e. Accès, participation et certification :

La participation à tous les programmes de formation continue (sauf le Diplôme d'Aptitude Pédagogique et le Programme de Perfectionnement Pédagogique et Professionnel) est obligatoire pour tous les enseignants désignés par les institutions pédagogiques compétentes (le Ministère et les Directorats de l'éducation nationale). Quant au choix des enseignants stagiaires, il se fait selon les critères suivants (Y. Nasser, 1987, pp. 360-361) :

- Les besoins des enseignants (Ces besoins sont transmis par les inspecteurs pédagogiques aux Directorats de l'éducation qui à leur tour transmettent les besoins au ministère)²⁶ ;
- L'ancienneté dans la profession (les jeunes enseignants débutants sont les premiers à être appelés à participer à la formation), ce qui prive les enseignants qui ont une certaine ancienneté de suivre la formation dont ils ont besoin pour renouveler leurs connaissances ;
- Le diplôme des enseignants et leur formation pédagogique initiale (sont appelés en priorité ceux dont nous avons déjà évoqué, c'est-à-dire qui enseignent sans aucune formation pédagogique, recrutés directement après le Baccalauréat ou le Brevet selon la loi ministérielle n° 38 de 1975).

Quant à l'évaluation des programmes de formation, elle s'effectue généralement par la Direction de la formation et diffère selon le type de programme.

Dans les programmes de formation de courte durée, l'évaluation se fait par :

- Les fiches d'évaluation remplies par les enseignants stagiaires et les formateurs et traitées ensuite à la Direction de formation. D'une façon générale, les remarques et les propositions notées par les enseignants et les formateurs sur les contenus de la formation, les méthodes adoptées pendant le programme suivi, et le nombre de cours théoriques et

²⁶ - Les enseignants qui sont les plus aptes à déterminer leurs besoins selon la réalité de leurs classes et les particularités de chaque établissement scolaire et les spécificités de leur travail quotidien, ne participent pas à l'élaboration des programmes de formation auxquels ils doivent participer.

pratiques, sont pris en compte lors de la planification des futurs programmes de formation (K.T. Al-Ahmad, 1997, p. 27) ;

- Les fiches remplies par le superviseur de programme de formation contenant son avis et ses remarques sur chaque enseignant stagiaire (d'une part, jusqu'à quel point par exemple, la formation a-t-elle ou pas d'influence positive sur le niveau professionnel du stagiaire, sur sa compétence d'appliquer les nouvelles méthodologies d'enseignement et de travailler en équipe et d'autre part, jusqu'à quel point les nouvelles compétences acquises ont-elles des effets sur les résultats des élèves de l'enseignant stagiaire) (*Ibid.*, p. 27).

Dans les programmes de formation continue de longue durée, l'évaluation se fait en deux étapes. Ces deux étapes d'évaluation correspondent aux deux phases constituant le programme de formation (Ministère de l'éducation nationale, 1984) :

- La première étape comprend des tests sur les contenus étudiés pendant la première phase du programme (au bout de chaque unité d'étude dont est constituée cette phase). Les enseignants stagiaires doivent obtenir 60 % du score maximum aux tests de cette phase pour pouvoir passer à deuxième phase ;
- La deuxième étape ou l'évaluation finale qui comprend des tests écrits. Pour réussir dans cette deuxième étape d'évaluation, l'enseignant doit également obtenir 60 % du score total des tests écrits.

Pour pouvoir valider le programme de formation continue et donc avoir un certificat de réussite à l'issue des deux étapes d'évaluation, l'enseignant doit (K.T. Al-Ahmad, 1987, p. 91) :

- Avoir 60 % du score total dans les deux étapes d'évaluation ;
- Ne pas avoir la note (0) dans l'un des tests des deux étapes d'évaluation ;
- Avoir une moyenne de 80 % de présence aux cours de programme de formation (Au-delà de 20 % , toute absence est interdite même si elle est justifiée et entraîne la non-validation du programme).

A la lumière de ce que l'on vient de présenter jusqu'à présent, on peut dire que malgré la grande attention portée par le ministère de l'éducation nationale à la formation initiale et continue des enseignants en Syrie, les programmes de formation évoluent plutôt sur le plan quantitatif que sur le plan qualitatif et sont affectés, d'une part, par une forte centralisation au niveau de la planification, de l'organisation et de la mise en œuvre de la formation des enseignants loin de la participation effective de ceux-ci notamment en ce qui concerne la détermination des besoins réels et des objectifs recherchés, et d'autre part, par une quasi-absence de prise en considération de la particularité de chaque établissement scolaire lors de l'élaboration des programmes de formation. Il ne faut pas oublier non plus que le caractère obligatoire des programmes entraîne, souvent, une absence de motivation et de créativité chez les enseignants qui y participent, et ainsi une non-réalisation des objectifs voulus.

Bien que le plus souvent dans les discours pédagogiques, dans le contexte syrien en général, on assiste à un va-et-vient entre la centralisation et la décentralisation du système éducatif, nous savons très bien qu'en réalité, l'organisation pédagogique est planifiée au centre bien loin de l'école et des institutions régionales auxquelles on ne donne généralement pas de marge suffisante de liberté concernant la mise en œuvre du processus de l'enseignement et tout ce qui s'y lie. Cette situation nous pousse à dire que ce que l'on voit en matière de décentralisation dans certains pays du monde et de tentatives de donner à l'établissement scolaire tout son pouvoir de décision en matière de développement professionnel et toute l'efficacité nécessaire pour se développer restent, dans le contexte syrien, un objectif à atteindre dans les années qui viennent qui verront, comme nous l'espérons bien, des changements dans les rôles donnés aux différents partenaires de l'enseignement. De tels changements prendront en considération la forte relation de complémentarité nécessaire entre le rôle organisationnel de l'école et le côté professionnel des enseignants qui auront normalement, dans le cadre de ces changements, le pouvoir de participer à la planification, à l'organisation et la réalisation de toute activité qui permettrait d'atteindre le développement pédagogique.

I.5. LES TENDANCES EN MATIERE DE FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS :

I.5. 1. La formation continue entre modèle traditionnel et nouveau modèle :

Selon G. Masselter (2004, p. 16), le modèle traditionnel de formation continue existe aujourd'hui encore dans la plupart des pays européens. M.K. Stein et *al.* (1999, pp. 237-269) qualifie le modèle de la formation continue de traditionnel lorsque les activités se concentrent sur des techniques, des idées et le matériel à utiliser. Les activités prennent surtout la forme d'ateliers, de cours magistraux et de séminaires. Elles sont de courtes durée et ne demandent pas une implication active du formé. D'une façon générale, G. Masselter (2004, p. 16) signale que les modèles de formation sont dérivés des théories de l'apprentissage elles-mêmes marquées par les épistémologies behaviorales ou neo-behaviorales. Il s'agit de modèles centrés sur les processus individuels et en grande partie sur la mémorisation contrairement à des approches plus constructivistes qui mettraient en valeur l'interaction entre apprenants. L'application et la transposition des nouveaux savoirs en classe n'est pas un enjeu de la formation comme telle, ces dernières étant laissées à l'initiative du bénéficiaire du processus de la formation continue. Le contexte de pratique professionnelle des participants n'est pas pris en compte. Le but d'une telle formation continue est le développement individuel des enseignants alors que la construction des compétences collectives, ainsi que l'organisation et la gestion des écoles n'en constituent pas réellement des enjeux.

G. Masselter (*Ibid.*, p. 16) souligne que les critiques et commentaires exprimés à l'égard des modèles traditionnels de formation continue s'articulent sensiblement de la même façon, que ce soit en Europe, au Québec, au Canada ou aux Etats-Unis. L'usage de termes de recyclage et de mise à jour illustre bien cette conception de formation continue des enseignants. Les programmes sont conçus d'avance et les organismes responsables considèrent « que la formation par elle-même crée la différence quant à l'amélioration de la performance du travail » (A. Moreau, 1998, p. 18). S'intéressant aux contenus de ces programmes, G. Artaud (1981, pp. 135-151) et M.K. Stein et *al.* (1999, pp. 237-269)

insistent sur l'importance d'une mise en commun des deux types de savoirs : les savoirs d'expérience et les savoirs scientifiques. L'élément fondamental d'une telle approche est la mise en relation des savoirs.

Ce modèle traditionnel de formation continue qui considère les enseignants comme des applicateurs de techniques et des transmetteurs de savoirs ne semble plus adéquat ou suffisant à l'heure actuelle. Une des raisons de ce jugement est évoquée par M. Altet (1994). Pour elle, on constate de plus en plus que ce n'est pas par la recherche de la perfection de l'organisation ou de la cohérence des activités de formation initiale ou continue que l'enseignant change ou adopte certaines pratiques, mais plutôt par la qualité de son engagement.

En 1999, le MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec) (1999) dresse un bilan qui comporte d'autres critiques. Le renouvellement de l'ensemble du système scolaire remet en cause les modalités de développement professionnel du personnel enseignant. On ignore les retombées des activités de perfectionnement dans la pratique en milieu scolaire et le perfectionnement ne semble pas amener de changements réels de la qualité et de l'efficacité des services éducatifs. Les découvertes et les résultats de la recherche en éducation ne sont pas transférés vers la pratique.

Cette situation est attribuée au caractère morcelé et ponctuel d'un bon nombre d'activités de formation, à un manque de connaissances des besoins des enseignants et à l'absence d'un suivi et de l'évaluation des activités offertes. La formation continue ne devrait plus être « un supermarché où on laisse libre choix à chacun des individus d'identifier par un 'menu à la carte', laquelle parmi les activités offertes il choisira sans lien avec les vues de l'organisation » (A. Moreau, 1998, p. 20). Les changements envisagés concernent aussi les objectifs de la formation continue. La définition des objectifs dépendait auparavant davantage de l'organisme responsable. Actuellement, on assiste à une volonté de partage de pouvoir, une décentralisation qui donne plus de pouvoir et de responsabilité à la base et aux instances intermédiaires (L'OCDE, 1998). Logiquement, ce transfert s'inscrit dans une démarche plus interactionniste qui reflète une vision plus holiste de l'éducation. En opposition, la démarche traditionnelle, de type fonctionnaliste,

est marquée par une structure très rigide (P. Ansart, 1990). Ainsi, pour G. Masselter (2004), on a commencé à essayer de tout subdiviser en petites parties bien mesurables ; la pédagogie par objectifs en est l'exemple type. Le modèle de Bloom, à savoir la pédagogie de la maîtrise, fondait la réforme des années 1970 et était de type behavioral. Les textes de Bloom ont, en fait, fondé et justifié la quasi-totalité des structures curriculaires en Europe de 1970 à 1990 / 1995.

En réaction aux faiblesses des modèles traditionnels de la formation continue, plusieurs auteurs (M. Altet, 1994 ; A. De Perretti, 1991 ; A. Moreau, 1998 ; M.K. Stein et *al.*, 1999) proposent de nouvelles avenues pour améliorer des systèmes de formation continue. Leurs points communs sont la coopération entre les différents partenaires, la mise en commun de différents types de savoirs et une professionnalisation de l'enseignement.

A titre d'exemple, nous citons A. Moreau (1998) qui détermine les caractéristiques d'un tel modèle :

- Les réflexions liées aux activités se situent avant, pendant et après la formation ;
- Il n'y a pas de solutions rapides aux problèmes. Ils exigent plutôt une analyse approfondie ;
- La formation est en lien direct avec les objectifs de l'organisation ;
- Tous les personnels sont responsables du système dans lequel ils travaillent ;
- Il est nécessaire d'avoir une vue à long terme pour apporter des résultats significatifs.

I.5.2. Regard sur le rôle de l'école dans le perfectionnement professionnel des enseignants :

L'idée de consacrer un part de notre travail au rôle de l'école en matière de formation continue nous est venue à l'esprit d'une conviction personnelle qui voit comme essentiel voire indispensable de poursuivre le développement professionnel des enseignants au sein même de leur lieu de travail à savoir l'école et de mettre l'accent sur l'importance de ce lieu dans le domaine de la professionnalisation et du développement professionnel des enseignants. En effet, la réponse de la quasi-totalité des enseignants de notre échantillon à la question suivante : "Dans quel cadre devraient, selon vous, se présenter les activités de formation continue ?" ne nous a pas surpris ; elle montre que l'idéal en matière de formation continue serait de planifier l'organisation des journées pédagogiques dans le cadre de l'école, ce qui va en parallèle avec un nouveau mode de formation des enseignants qui a commencé à voir le jour dans de nombreux pays du monde, un mode planifié et organisé au sein même de l'établissement scolaire. Cela va, en fait, en parallèle avec un sujet qui vient s'ajouter aux sujets prioritaires dans le discours sur la formation continue des enseignants (le progrès de connaissance sur l'éducation, l'irruption de nouvelles techniques, les transformations de la profession enseignante, *etc.*). Ce sujet "le rôle de l'école dans le développement des pratiques pédagogiques de l'enseignant" accorde, à juste titre, davantage d'importance à l'établissement scolaire comme un lieu qui permettrait aux enseignants "d'acquérir de nouveaux savoirs scientifiques et de construire les compétences nécessaires pour analyser et changer leurs propres pratiques" (M. Sacilotto-Vasylenko, 2007, p. 2). Comment l'école peut-elle être un lieu d'ancrage du développement professionnel ? Pour répondre à cette question, nous essayons dans un premier temps, de jeter un regard sur les nouvelles politiques pédagogiques de décentralisation du système éducatif suivies dans de différents pays.

I.5. 3. Nouveau regard sur le système éducatif. La décentralisation :

Les grands changements socio-économiques qu'a vu le monde dans les années quatre-vingt-dix du vingtième siècle et dont nous avons parlé dans l'introduction du présent travail ont eu leurs effets sur tous les secteurs de la société, y compris le secteur de l'enseignement, ce qui a donné naissance, dans beaucoup de pays, à un mouvement vers une plus grande autonomie des établissements scolaires avec un certain décalage d'un pays à l'autre quant à la rapidité et l'efficacité des lois qui ont été prises dans ce sens. Ainsi, on a pu voir une autonomie qui s'est accrue très fortement dans des pays tels la Grande-Bretagne et l'Espagne, moins fortement dans d'autres pays comme l'Italie, l'Allemagne et la France²⁷ ou alors n'a pratiquement pas évolué dans des pays comme la Suisse²⁸.

En France, la loi de refondation de l'école qui vient d'être adoptée par le parlement complète et explicite cette nouveauté qui renforce, par le projet de loi de décentralisation (Acte III), les compétences de la région en matière de formation professionnelle initiale et continuée et "ouvrirait le champ à une régionalisation de l'école en général"²⁹. Par cette loi, la région est désormais responsable de la planification de la formation initiale et continue.

De telles réformes dans la politique éducative, à savoir la décentralisation du système scolaire et l'autonomie accordée aux établissements scolaires, existent donc dans plusieurs pays du monde comme l'Angleterre et la Norvège qui ont aussi très tôt essayé d'accorder une plus grande autonomie à leur système scolaire afin de changer "la place structurellement subordonnée des enseignants" (M. Perron et *al.*, 1993, p. 14). On ne peut que parler là de leurs "Centres pour enseignants" (Teachers Centers) (H. Bauersfeld, 1994, p.19) qui sont très efficaces et pourraient servir d'exemples au développement du système éducatif dans le monde. Cependant, en étudiant le cas de la Grande-Bretagne, R. Boland (1990) constate que le gouvernement britannique a mis parallèlement l'accent sur

²⁷ - A consulter sur le site web : http://extranet.unsa-education.com/Docs/Total/NEW_Questions_Educduc_N5_Janvier_2013.pdf.

²⁸ - A consulter sur le site web : http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/suisse/rapport_1.html.

²⁹ - (FSU de l'ISERE, Mars, 2013) ([sd38.fsu.fr/spip.php ?article 429](http://sd38.fsu.fr/spip.php?article%20429)).

la centralisation des programmes scolaires, ce qui a entraîné un contrôle vertical accru du temps de travail des enseignants, compromettant ainsi l'autre visée à savoir leur développement professionnel impliquant une grande autonomie.

Certains pays d'Asie du Sud-Est comme Hong-Kong, Singapour, la Corée et Malaisie "qui pourtant doivent beaucoup de leur croissance économique à un enseignement primaire centralisé et efficace" (M. Duru-Bellat et D. Meuret, 2001, p. 174) ont également fait des pas dans le cadre de ce mouvement vers l'autonomie des établissements scolaires depuis le début des années 90.

En Australie, les différentes provinces se sont dotées de stratégies dans le même sens et une autonomie radicale a été accordée aux établissements de Nouvelle Zélande. (*Ibid.*).

H. Bauersfeld, (1994, pp. 191-192) nous fait l'inventaire des caractéristiques communes aux approches mises de l'avant dans ces établissements décentralisés comme suit :

- Les groupes de travail, leurs buts et leurs activités ainsi que le commencement et la fin des rencontres, sont définis par les enseignants ;
- Des experts sont invités par les groupes d'enseignants sans toutefois prendre en charge les cours ;
- Le matériel développé, les idées de programmes et d'autres productions servent aux besoins et aux problèmes locaux des enseignants mais ne sont pas prévus pour une distribution à grande échelle.

Dans le même cadre, il existe dans d'autres pays comme l'Allemagne une certaine indépendance des institutions de formation des enseignants y compris les établissements scolaires. Cette indépendance a vu le jour au cours des deux dernières décennies avec l'intégration de la formation des maîtres à l'université. Des centres d'enseignants dispersés dans tout le pays travaillent sans le support de l'état où des ateliers (Modèle atelier) sont organisés pour les enseignants intéressés selon leurs besoins et leurs problèmes définis localement. Cette politique de décentralisation fait de sorte qu'une certaine indépendance et une certaine responsabilité est donnée à ces institutions (et donc à l'école qui en fait

partie) en ce qui concerne les activités de formation organisées par la commission scolaire elle-même. Ces activités de formation sont proposées aux enseignants des régions. Les participants sont dégagés de quelques jours d'enseignement et c'est à la direction de l'école que revient la responsabilité de pallier leur absence sans pour autant obtenir une quelconque aide supplémentaire. Il faut préciser qu'en regard du modèle appelé modèle cours, les retombées du modèle dit atelier sont relativement probantes.

Au vu de ce qui a été dit jusqu'à présent, peut-on confirmer que la décentralisation du système scolaire est un moyen sûr de changer la profession enseignante ? Pour tenter de donner une réponse, nous reprenons le cas de la Grande-Bretagne, pays par excellence de la décentralisation du système éducatif qui, semble-t-il, suit seul, à la différence de la France, du Norvège, de la Finlande et d'autres pays européens "un itinéraire à rebours" (U. P. Lundgren, 1987, p. 40 ; cité par M. Perron et *al.*, 1993, p. 14)³⁰.

R. Boland (1990) (cité par M. Perron et *al.*, 1993, p. 13) constate que le gouvernement britannique a mis surtout l'accent sur la centralisation et la réforme nationale des programmes scolaires, ce qui a entraîné un contrôle vertical du temps de travail des enseignants, compromettant ainsi largement l'autre visée, celle de leur développement professionnel impliquant une plus grande autonomie.

Nombreux sont ceux qui s'accordent de dire qu'"une décentralisation du pouvoir de décision dans le système d'éducation et un modèle organisationnel requérant ce que l'on appelle *leader-ship* participatif constituent des moyens efficaces de changer la place structurellement subordonnée des enseignants" (M. Perron et *al.*, 1993, p. 14).

Un second point de vue estime que la centralisation ou la décentralisation d'un système éducatif "ne semble pas s'avérer en soi un obstacle ou au contraire un encouragement à la professionnalisation de l'enseignement" (M. Perron et *al.*, 1993, p. 14) ; cela dit, le problème serait le déséquilibre entre le pouvoir politique et le pouvoir professionnel. B. R. Clark va jusqu'à dire que dans les systèmes scolaires centralisés, qui deviennent toujours bureaucratiques avec le temps, les enseignants seraient mieux

³⁰ - A télécharger sur le site web " <http://id.erudit.org/iderudit/031598ar>".

"protégés des contraintes qu'impose une supervision du public local" [B. R. Clark (dir.), 1985 ; cité par M. Perron et *al.*, 1993, p. 14]. Plusieurs cas se montrent, à cet égard, révélateurs : dans l'exemple français, les enseignants apprendraient vite à utiliser "leur position interne de pouvoir pour influencer les bureaucrates du palier central et protéger ainsi leurs intérêts" (M. Perron et *al.* 1993, p. 14). Dans le cas du Québec, la politique ministérielle de décentralisation scolaire adoptée il y a quelques années qui permettait la présence des parents dans la gestion de l'école et l'implantation des projets éducatifs locaux peut également être interprétée comme un moyen supplémentaire de contrôler les enseignants. De notre côté, nous pensons bien avec M. Perron et *al.* (1993) que des analyses comparatives plus approfondies du contexte de centralisation ou de décentralisation des systèmes éducatifs se montrent indispensables pour voir leur impact sur les compétences des enseignants. Ce qui rend nécessaire de telles analyses serait les grandes différences entre les contextes éducatifs. Ainsi, selon les particularités du système éducatif qui sont différentes d'un pays à l'autre, on devrait s'orienter vers la décentralisation ou encore vers la centralisation. Rien ne permettrait de dire que le rapport entre la décentralisation et l'impact positif sur la carrière professionnelle des enseignants va de soi ou est acquis automatiquement. Certes, une forte centralisation peut avoir des effets nocifs sur l'enseignement, mais l'on sait aussi qu'une décentralisation incontrôlée aurait des résultats catastrophiques.

Les recherches menées par J. Davies et T. Guppy (1997, p. 4) et celles de G. Witty et *al.* (1998, p. 170) montrent que le fait d'accorder une plus grande autonomie aux établissements "ne s'inscrit pas dans un mouvement univoque de décentralisation". On peut repérer un double mouvement de centralisation et de décentralisation dans les pays anglo-saxons. Il semble que les réformes néerlandaises sont un bon exemple de ce double mouvement dans lequel ce qui est centralisé, le plus souvent, "ce sont les objectifs (les programmes d'études) et la vérification qu'ils sont atteints (évaluations, examens). Ce qui est décentralisé (...), ce sont les moyens : gestion du personnel, construction des situations d'apprentissage." (M. Duru-Bellat et D. Meuret, 2001, p. 175). Il faut préciser, comme nous l'indiquent J. Davies et T. Guppy (1997), que ces deux mouvements de centralisation et de décentralisation ne sont pas contradictoires, puisque bien des groupes sociaux réclament une forte autonomie des établissements dans un cadre défini au niveau central,

dans la perspective d'offrir une meilleure sensibilité aux cultures et aspirations des communautés au sein d'un noyau commun académique renforcé.

Il découle de ce qui a été dit que dans les différents contextes, la réforme de la politique éducative impliquerait la réforme de l'école en premier lieu et la réforme de l'école suppose la nécessité d'une certaine décentralisation équilibrée qui permettrait le remplacement des enseignants dans leurs écoles avec la possibilité pour eux de s'impliquer davantage dans la planification et l'organisation de tout ce qui rendrait possible leur développement professionnel à l'intérieur de leur lieu de travail (y compris les activités de la formation continue).

Sur un axe parallèle, nombreuses sont les études qui montrent la grande importance de la participation des enseignants dans l'élaboration des programmes de formation continue. L'OCDE (1998) stipule que la formation continue doit intégrer de plus en plus l'amélioration et la transformation des établissements et des systèmes éducatifs et qu'elle fait partie intégrante de l'adaptation de l'éducation à de nouveaux enjeux et à un nouveau contexte. Ce nouveau contexte est souligné par A. Moreau (1998, pp. 15-21) qui insiste sur un changement majeur qui concerne tous les pays. Il s'agit des nouvelles technologies de l'information et de communication (NTIC). D'après lui, les changements technologiques auront un grand impact sur la formation continue. Comme les organisations ne peuvent plus fournir un environnement de travail stable, les progrès technologiques seraient l'unique porte de secours en développant de nouvelles façons de rendre les services de formation le plus près possible des lieux de travail, en tenant compte de l'environnement particulier de chaque contexte éducatif. De son côté, G. Masselter (2004, p. 30) souligne que l'avancement des nouvelles technologies d'information et de communication « jouera un rôle de plus en plus important, sans qu'elles soient les uniques portes de secours » (*Ibid.*, p. 30). Selon lui, Les NTIC « profitent aussi de l'avantage d'être très flexibles et performantes en ce qui concerne les aspects organisationnels. Les distances et les disponibilités entre les participants jouent alors un rôle beaucoup moins important que dans des activités traditionnelles de formation continue » (*Ibid.*, p. 30).

Dans le même cadre qui touche à l'amélioration du système éducatif, L'OCDE (1998) va plus loin et prône aussi la collaboration entre les décideurs, les organismes de formation et les enseignants. Dans cette approche, l'enseignant est considéré de plus en plus comme responsable et de moins en moins comme un simple exécutant et la formulation des orientations est faite en concertation avec tous les partenaires impliqués.

La collaboration déjà soulignée par l'OCDE entre le niveau administratif et le niveau individuel en matière de la formation continue est encore plus évident aux Etats-Unis où « une commission (...) composée d'un regroupement de personnalités éminentes : éducateurs, chercheurs, enseignants, fonctionnaires des Etats et des districts et dirigeants d'entreprises privées » (G. Masselter, 2004, p. 35) est chargée de la bonne planification des programmes en matière de la formation continue. Ces réseaux de collaboration lors de la mise en œuvre des réformes éducatives constituent une alternative par rapport aux formations centralisées ou aux cours universitaires.

En effet, il semble évident qu'aucun modèle de formation, qu'aucune réforme de l'enseignement, ne réussira « à rendre l'éducation plus efficace si les enseignants n'y sont pas associés » (OCDE, 1998, p. 11).

En France, les données de l'enquête de G. Cambe et T. Branellec, (2006, p, 21) confirment l'idée avancée par l'OCDE. Ainsi, la quasi-totalité des enseignants enquêtés (94 %) souhaiteraient être associés à l'élaboration du plan académique de formation. En effet, les activités de formation sont organisées par les autorités françaises de l'éducation nationales en concertation directe avec les enseignants.

P. Merle et G. Sensevy (2001, p. 28) confirment cette volonté chez les enseignants français qu'ils ont interrogés dans leur enquête. En effet, à la question qu'ils ont posé aux enseignants « Parmi les conditions nécessaires à la qualité d'une action de formation continue, pensez-vous que la négociation des contenus avec les formateurs soit absolument nécessaire ? », les données recueillies ont indiqué nettement que les enseignants « souhaitent jouer un rôle actif dans les formations qui leur sont destinées, puisqu'ils sont majoritairement favorables à une négociation des contenus avec les

formateurs ». Mieux encore, pour accroître l'efficacité de la formation continue, il faudrait redonner aux enseignants « dans les mots mêmes qui désignent leurs demandes de formation continue, un statut de demandeur et accepter un rôle d'offreur de formation de la part de ceux à qui échoit cette responsabilité » (*Ibid.*, p. 47).

A présent, qu'attend-on généralement de l'accroissement de l'autonomie des établissements scolaires ? Pour tenter de répondre à cette question, M. Duru-Bellat et D. Meuret (2001, pp. 174-175) nous dressent un bilan de trois avantages :

- Premièrement, une plus grande autonomie des établissements signifie une plus grande efficacité des enseignants, soit parce que ceux-ci sont plus motivés puisqu'ils sont plus libres d'un côté et qu'ils sont les mieux à même de concevoir un enseignement adapté à leurs besoins étant au contact des élèves, soit parce que les enseignants sont incités à rechercher l'efficacité puisqu'ils s'y sont poussés par les usagers.
- Deuxièmement, plus d'autonomie signifie davantage d'adaptation aux élèves. Au sein de chaque établissement, on pourra mieux s'adapter aux élèves. Des différences entre établissements apparaîtront également, ce qui produira une offre plus diversifiée. A ce propos, on évoque le thème de "la pluralité des excellences"(M. Duru-Bellat et D. Meuret (2001, p. 175) dans plusieurs pays européens y compris la France. De cette diversification, on attend plus d'efficacité, d'équité, moins de sélection, mais surtout plus de respect de la culture des diverses communautés.
- Troisièmement, davantage d'autonomie des établissements signifie davantage de démocratie puisqu'on considère l'autonomie comme un moyen d'associer non pas seulement les enseignants et les parents, mais également "les élèves eux-mêmes aux décisions qui structurent [l'] environnement scolaire" (M. Duru-Bellat et D. Meuret, 2001, p. 175). Le commentaire suivant d'un responsable italien de cette réforme qui constitue l'un des volets de ce que l'on appelle "School Based Management (**SBM**)"(J. Murphy, L. G. Beck, 1995, p. 216) est, en fait, significatif :

"Il s'agit de faire des écoles une expression de la société et non plus une expression de l'Etat" (M. Duru-Bellat et D. Meuret, 2001, p. 175).

Sous le même angle et suite aux travaux de J. Murphy, L. G. Beck (1995) se développe un modèle selon lequel l'autonomie de l'établissement scolaire donne plus de pouvoir aux acteurs de l'enseignement : elle leur donne plus de droit à la parole, d'implication dans les décisions, d'influence et de droits. De ce fait, on assiste à un accroissement du sentiment de propriété et de pouvoir être efficace d'une part et d'autre part de l'engagement professionnel chez les acteurs ce qui conduit nécessairement à l'"amélioration de la santé organisationnelle de l'école" (M. Duru-Bellat et D. Meuret, 2001, p. 177) et cela se traduit à son tour par un meilleur apprentissage des élèves et une meilleure satisfaction de la communauté. Une prémisse implicite de ce modèle est de supposer que des enseignants autonomes seront uniquement et spontanément mus par le désir d'enseigner efficacement les élèves et disposeront automatiquement de toutes les compétences et ressources pour le faire.

I.5.4. L'école, lieu par excellence d'ancrage de la professionnalisation des enseignants :

L'échec des modèles traditionnels de formation continue, d'une part à aider les enseignants à vivre de nouvelles expériences constructives pour les reproduire en classe et, d'autre part, à évoluer en un « processus » avec des exigences « pour l'amélioration de l'instruction, le renouvellement des enseignants et leur empowerment (autonomie) » (W. T. Pink et A. A. Hyde, 1992, p.21), a mis les responsables de la politique pédagogique devant un choix décisif : soit de continuer à adopter les modèles traditionnels de formation continuée qui se réalisent en dehors de l'école et qui n'ont pas réussi à donner de bons résultats, soit de passer à un nouveau mode de développement professionnel ou, dans un cadre plus large, de professionnalisation qui est basé sur un principe bien clair : partir de l'école. La première acception d'un tel mode de formation des enseignants repose sur un principe d'efficacité. En effet, "sa raison d'être est revendiquée au regard de l'impact qu' [il] produit sur les apprentissages des élèves" (G. Lapostolle, 2013, p. 13). Vu sous cet angle, nous pouvons dire que le modèle de développement professionnel est envisagé comme un moment "au cours du quel se transmettent les pratiques enseignantes [dites] 'efficaces' (...), en ce sens qu'elles influencent directement les apprentissages des élèves" (*Ibid*, p. 14). Nous le disons tout en précisant qu'il existe peu de travaux qui tendant à montrer l'efficacité de ce mode de formation sur les apprentissages des élèves.

Y. C. Cheng, 1996 ; in M. A. Madbouli, 2002, p. 22) nous fait l'inventaire des caractéristiques de la formation professionnelle des enseignants dans le modèle traditionnel de formation continue et dans le modèle dit de développement professionnel. Vu son importance à nos yeux, nous empruntons le tableau de ces caractéristiques tel qu'il se trouve chez A. Al-Kiari (2007, p.8) :

Modèle traditionnel de formation continue	Modèle du développement professionnel
Au niveau de l'organisation et de la mise en œuvre	
<ul style="list-style-type: none"> - Modèle central basé sur le contrôle externe ; - Dans le cadre de la politique pédagogique générale, les autorités pédagogiques planifient au centre les activités de formation et les dirigent directement ; - La participation des enseignants aux activités de formation continue les obligent à s'absenter des cours. 	<ul style="list-style-type: none"> - Modèle indépendant créé et mis en œuvre dans l'école ; - Les enseignants planifient eux-mêmes et dirigent les activités du développement professionnel selon leurs réels besoins ; - Les activités de développement professionnel se déroulent dans les écoles ce qui permet aux enseignants de les suivre facilement sans s'absenter des cours
Au niveau des objectifs	
<ul style="list-style-type: none"> - Au niveau des connaissances : définir les grandes théories pédagogiques et les nouvelles informations qui restent trop théorique pour pouvoir être réalisées sur le terrain ; - Traiter des problèmes généraux en pédagogie. 	<ul style="list-style-type: none"> - Développer les compétences professionnelles pour satisfaire aux exigences d'un enseignement réussi ; - Traiter des problèmes rencontrés effectivement par les enseignants dans leurs classes, ce qui conduirait à un savoir-faire qu'on peut généraliser.
Au niveau de la planification	
<ul style="list-style-type: none"> - Les programmes sont planifiés périodiquement par des personnes désignées par les autorités pédagogiques compétentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les programmes sont planifiés par des personnes expérimentées qui font partie de l'équipe pédagogique de l'école.
Au niveau des contenus	
<ul style="list-style-type: none"> - Des connaissances et des savoir-faire généraux et souvent non-opératoires et des théories toutes prêtes qu'on est invité à appliquer en classe avec un grand décalage entre les contenus transmis et la réalité du terrain. 	<ul style="list-style-type: none"> - Des contenus qui répondent à des besoins réels des enseignants avec un va-et-vient réciproque équilibré et bien étudié entre la théorie et ce que l'on peut pratiquer effectivement en classe.

Au niveau de la motivation	
<p>- La motivation repose sur des récompenses financières et professionnelles proposées aux participants par les autorités pédagogiques.</p>	<p>- La motivation provient d'un réel désir interne chez les participants de mettre leurs compétences en œuvre et de les développer.</p>

Les données du tableau montrent aisément les avantages du modèle dit de développement professionnel ou de professionnalisation qui part essentiellement de l'école ce qui indique la nécessité d'une "reconnaissance du rôle majeur des établissements scolaires dans l'identification et la détermination des besoins professionnels collectifs et individuels ; l'engagement de l'établissement, en collaboration avec d'autres partenaires, dans le processus de développement professionnel" (M. Sacilotto-Vasylenko, 2007, p. 219). La même nécessité va également pour la possibilité de proposer "des opportunités pour le développement professionnel au sein de l'établissement, centré sur des problèmes spécifiques locaux" (*Ibid.* p. 219).

Le passage du modèle traditionnel de la formation continue vers le modèle dit de développement professionnel est donc lié au courant qui part de l'école (**School-Based**) et qui insiste sur la nécessité d'une amélioration des pratiques éducatives en soulignant « la responsabilité des écoles et celle des enseignants qui doivent offrir à tous les élèves des perspectives de performances élevées » (M. Demeuse et *al.*, 2005, p. 44). Ce courant lui-même se divise en deux tendances. La première tendance s'intéresse à l'efficacité de l'école et aux degrés de sa réussite à atteindre les objectifs voulus (**School effectiveness**). La deuxième tendance s'intéresse à la capacité de l'école à s'améliorer et à augmenter ses performances (**School improvement**)³¹. Certes, on est invité à mettre la stratégie de développement professionnel au service de ces deux tendances, puisqu'elle censée exister pour les aider à réaliser les buts, et cela malgré la différence que l'on remarque en ce qui concerne les moyens adoptés par les deux tendances. La comparaison entre les deux donne le tableau suivant (A. M. Madbouli, 2002 ; cité par A. Al-Kiari, 2007, pp. 9-10)³² :

³¹ - Pour plus de détails à ce sujet, nous renvoyons notre lecteur vers les travaux de W.B. Brookover, C. Beady, P. Flood, J. Schweitzer (1979) et ceux de M. Rutter, B. Maughan, P. Mortimore, J. Ouston (1979).

³² - Voir également le tableau de comparaison fait par M. Demeuse (2005) dans l'annexe de notre présent travail.

La stratégie de l'efficacité de l'école	La stratégie de l'auto-amélioration de l'école
<ul style="list-style-type: none"> - Elle considère l'école comme une institution ayant des objectifs, des dépenses et des revenus ; - Elle considère que l'organisation scolaire est suffisante pour atteindre l'efficacité et les objectifs voulus ; - Elle insiste sur le rassemblement et l'analyse de toutes les données liées aux résultats obtenus par l'enseignement ; - Elle a une orientation quantitative ; - Elle s'intéresse plus au changement atteint dans les résultats des élèves ; - Elle s'appuie sur les résultats des recherches empiriques réalisés par des chercheurs académiques ; - Elle s'intéresse aux écoles efficaces ; - Elle relie l'efficacité de l'école avec les bons résultats des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elle s'intéresse aux enseignants comme étant les partenaires les plus efficaces dans le processus de l'enseignement ; - Elle considère que le dynamisme et les processus scolaires garantissent le développement ; - Elle s'intéresse aux données empiriques rassemblées dans le processus du changement ; - Elle a une orientation analytique (l'analyse des relations dans l'enseignement) ; - Elle s'intéresse plus au processus du changement à l'intérieur de l'école qu'aux résultats obtenus par ce changement ; - Elle s'appuie sur les connaissances acquises par l'expérience professionnelle ; - Elle tente d'élargir le cadre du changement obtenu afin qu'il touche les différents partenaires (élèves, enseignants, le milieu local, l'administration scolaire ; - Elle s'intéresse au comment trouver des écoles efficaces.

L'analyse du tableau montre la faiblesse de chacune des deux stratégies si on la sépare de l'autre, puisque le côté professionnel de l'enseignant, celui administratif de l'école et celui des résultats obtenus par le changement se complètent. Selon B.P.M. Creemers et G.J. Reezigt, (1997, pp. 396-429 ; cité par M. Demeuse et *al.*, 2005, pp. 57-58), une telle complémentarité et une interaction ininterrompues³³ devraient être deux objectifs à poursuivre vu qu'elles sont bénéfiques pour les deux courants. Des recherches ont été entamées sur cette intégration de l'efficacité et de l'amélioration des pratiques scolaires (D. Reynolds et *al.*, 1996 ; cité par M. Demeuse et *al.*, 2005, pp. 59). Il en résulte

³³ - Pour consulter le plan de cette interaction, voir l'annexe X.

que ce qui serait donc plus important que les différences entre les deux stratégies, ce serait la mission que les deux ont en commun : « un engagement mutuel pour la qualité de l'éducation et l'importance de celle-ci. » (M. Demeuse et *al.*, 2005, p., 58).

En dépit de son insistance sur l'importance des côtés organisationnels de l'école et sur les résultats des élèves, le courant de l'efficacité de l'école propose un plan de développement professionnel des enseignants qui est basé sur les activités suivantes :

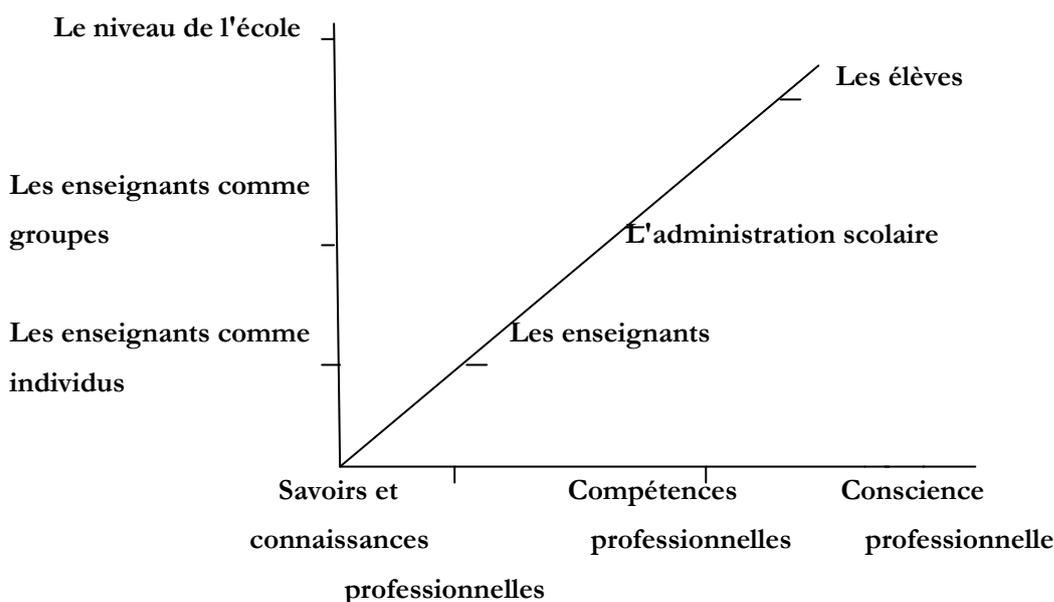
1. La Formation Professionnelle (***Professional Formation***) qui est un moyen pour les enseignants d'acquérir les compétences et les connaissances de base pour qu'ils puissent réaliser un enseignement efficacement ;
2. L'Education Professionnelle (***Professional Education***) qui est un moyen d'influence sur les tendances traditionnelles chez les enseignants pour insister sur ce qui pourrait développer chez eux les bonnes valeurs professionnelles ;
3. Le Soutien Professionnel (***Professional Support***) qui est considéré comme le cadre qui pourrait garantir de bonnes conditions de travail, ce qui mène à la stabilité professionnelle et au remplacement des enseignants dans leurs écoles.

Pour atteindre les objectifs du développement professionnel, la tendance de l'efficacité de l'école met en place une stratégie basée essentiellement sur :

- ✓ Des programmes de courte ou de longue durée organisés soit par l'école elle-même ou par des institutions externes ;
- ✓ Des activités professionnelles collectives réalisées par une équipe en dehors des heures de travail avec des résultats que l'on expose aux différents partenaires du processus de l'enseignement à l'école ;
- ✓ L'Amitié Critique (***Critical Friend ship***) qui est une sorte de contrôle fait par des personnes de l'école ou des personnes externes, dont l'objectif est d'inciter l'esprit critique (auto et hétéro) chez les enseignants, ce qui pourrait être le noyau pour un langage professionnel commun et donc une culture de changement et de développement à l'école.

- ✓ La Pratique Virtuelle ou Simulée (**Work-Shadowing**) durant laquelle, les enseignants sont formés à simuler des activités proches de celles pratiquées réellement en classe. Certes, la pratique de ces activités permet à l'enseignant de se libérer de la tension de la pratique réelle de la classe, ce qui lui permettrait de montrer toute sa créativité en travail.

Le courant de l'efficacité de l'école insiste, en fait, sur le croisement de trois dimensions dans le développement professionnel qui s'entrecroisent et se complètent. Ces dimensions comprennent les concepts pédagogiques, les activités et les ressources humaines avec un objectif bien clair : améliorer le travail de l'école sur les deux niveaux quantitatif et qualitatif. Ainsi, il y a d'une part nécessité, pour les différents partenaires de l'enseignement, d'acquérir les connaissances, les compétences et la conscience professionnelle et d'autre part, il y a nécessité d'une forte collaboration entre ces partenaires au niveau de l'établissement scolaire. Les agents de l'amélioration des pratiques éducatives « doivent continuellement faire face à des changements d'objectifs et de moyens, ainsi qu'aux connaissances subjectives des individus impliqués, c'est-à-dire à la culture spécifique des étudiants, des enseignants et des établissements » (M. Demeuse et *al.*, 2005, p. 45). La collaboration entre les différents agents peut être schématisée comme suit (A. Al-Kiari, 2007, p. 12) :



Si le courant de l'efficacité de l'école insiste sur les résultats des élèves comme indicateurs de la performance de l'enseignement, celui de l'amélioration de l'école considère que le passage aux résultats ne doit pas s'effectuer avant d'analyser profondément les opérations et les dynamismes ; ainsi, pour lui, le développement professionnel passe par la professionnalisation, ce qui donne au concept de "**pratique réflexive**" que nous avons déjà évoqué une place centrale dans ses préoccupations. Vus sous l'angle de la professionnalisation, l'enseignement et les différentes pratiques professionnelles qui s'y lient deviennent un sujet d'analyse et de discussion entre les partenaires pédagogiques et cela favoriserait la recherche et donne à la pratique professionnelle ce côté dit 'réflexif'. Dans ce cadre, des nouvelles attitudes chez les enseignants apparaissent et vont en harmonie avec la professionnalisation. Parmi ces attitudes dont parle B. Joyce (cité par A. Al-Kiari, 2007, p. 13), on peut citer :

- L'habitude chez les enseignants d'analyser leurs pratiques et de les mettre en question dans le cadre d'une discussion collective à l'intérieur de leur école en essayant ainsi de trouver le langage commun (déjà cité) qui leur est propre ;
- L'habitude chez les enseignants de s'observer les uns des autres ;
- L'habitude de faire une planification collective de la stratégie d'enseignement (mise en place des objectifs, les plans de la mise en œuvre, les techniques d'évaluation, *etc.*) ;
- L'habitude chez les enseignants de mettre les expériences professionnelles réussies au service des autres collègues pour qu'ils puissent s'en servir et les appliquer à leur tour ;
- L'habitude chez les enseignants de faire des recherches pour acquérir des connaissances professionnelles leur permettant de trouver des solutions à leurs problèmes rencontrés en travail ;
- L'habitude de mettre en question des théories et des stratégies déjà prêtes proposées par des personnes externes qui ne font pas partie de l'équipe pédagogique de l'école et d'éviter leur application automatique ;

- L'habitude de mettre en place de nouvelles stratégies en collaboration avec les personnes qui élaborent les manuels scolaires et avec les autorités pédagogiques compétentes ;
- L'habitude de briser la routine professionnelle et de répandre la culture de développement et de changement dans le milieu scolaire.

Il découle de ce qui précède que pour garantir l'efficacité de l'établissement scolaire et sa capacité à se développer, on tente de nous convaincre de l'importance de la mise en avant des normes de travail collégial entre les enseignants de la même école et d'autres éléments nécessaires au travail en collaboration. La présence de ces éléments influence selon M. Fullan et A. Pomfret " les chances de réussite du changement" (M. Fullan et A. Pomfret, 1977, pp. 335-397 ; cité par M. Perron et *al.*, 1993, p. 15).

Quelles formes de collégialité, quelles normes de division du travail pédagogique entre enseignants ? En fait, l'on sait très peu à ce propos. Ce que l'on sait, c'est qu'il existe un débat constant entre les défenseurs d'une autonomie professionnelle des enseignants à l'intérieur de l'école et ceux qui se disent pour leur interdépendance professionnelle et la pratique d'un professionnalisme collectif dans l'école. D'un autre côté, l'on sait également qu'il reste encore beaucoup de travail à accomplir sur ces questions qui surgissent dans ce domaine que ce soit au niveau de la collégialité, de l'autonomie du travail, de l'interdépendance professionnelle, de la division du travail pédagogique ou encore de la culture de l'école.

D'une façon générale, il semble qu'il existe quatre types de relations entre enseignants sur le continuum autonomie de travail-interdépendance (J. W. Little, 1989, pp. 297-351 ; cité par M. Perron et *al.*, 1993, p. 15) :

- Partager des informations et chercher des idées ;
- Se donner de l'aide et du support ;
- Partager un travail ;
- Travailler en liaison continue ;

En regardant les types ci-dessus, on peut constater aisément que seul le quatrième type est "susceptible d'avoir des effets durables sur la culture de l'école" (M. Perron et *al.*, p. 15), du fait qu'il ferait appel à une organisation du travail pédagogique. En fait, un vrai travail en liaison continue se caractériserait par :

- Une responsabilité commune envers le travail enseignant dans l'école ;
- Une conception collective de l'autonomie professionnelle ;
- Le support dans l'école des initiatives et du Leadership des enseignants en matière de pratique professionnelle ;
- Une affiliation et une solidarité de groupe ancrées dans le travail professionnel. (*Ibid.*, p. 15).

Il faut le dire, le travail en commun et la collaboration entre les enseignants au sein de l'école exige de la part de l'administration scolaire une organisation bien particulière des tâches, du temps de travail et des autres ressources de l'école. Certains, en fait, comme J. W. Little vont jusqu'à dire que la collégialité et la collaboration déjà évoquées pourraient avoir des impacts négatifs si leur contenu peut s'avérer néfaste pour les élèves et l'école. Autrement dit, la collaboration pourrait renforcer "des habitudes de travail peu profitables pour les élèves" (*Ibid.*, p. 16). De notre côté, nous sommes convaincus que ces questions de rupture de l'isolement professionnel et de collaboration que l'on a l'habitude de traiter comme des facteurs essentiels du développement professionnel et de professionnalisation de l'enseignement devraient être "reconceptualisées en tenant compte de leur contenu qui peut varier considérablement, et des conditions qui les rendent plus ou moins appropriées" (*Ibid.*, p. 16).

Pour reprendre le concept de '**culture de l'école**' qu'il s'agit d'une collaboration apparue comme catégorie de culture dans les courants de professionnalisation qu'il ne faut en aucun cas imposer par décision administrative ou politique. Il ne faut pas non plus la voir comme une partie naturelle du travail quotidien des enseignants et de la direction de l'école.

Dans le même cadre, des recherches récentes ont montré que l'objectif principal du développement professionnel comme une nouvelle tendance en matière de formation professionnelle continuée des enseignants serait de changer vers le mieux la culture de l'école et donc l'enseignement, bien qu'un tel travail ne semble pas bien aisé. B. Joyce et *al.* soulignent qu'on ne sait pas encore "changer, à long terme, la culture d'une école pour la rendre plus stimulante (productive) pour les enseignants et les élèves" (1990, pp. 26-40, cité par M. Perron et *al.*, 1993, p. 17). D'un autre côté, le développement psychologique des enseignants serait un facteur décisif et déterminant du degré de participation à des programmes de développement professionnel, sans oublier bien sûr "le climat social de l'école (qui) influence également la participation des enseignants à de tels programmes" (D. Hopkins, 1990, pp. 41-70, cité par M. Perron et *al.*, 1993, p. 17).

Vu sous le même angle, nous trouvons le modèle de D. Hopkins (cité par A. Al-Kiari, 2007, p. 4) qui vient confirmer la nécessité de la mise en place par l'équipe de l'école d'une culture dite de développement. Les principaux indicateurs de la stratégie d'amélioration exposés par le modèle peuvent être présentés comme suit :

- L'adoption des normes de qualité dans le contexte social et le contexte de l'enseignement ;
- L'évaluation, dans l'école, des résultats des élèves et les acquis professionnels des enseignants ;
- La prise en compte du contexte social propre à chaque école, sa structure interne et sa capacité à se développer.

Résumons en disant que, de toutes les idées déjà évoquées, ressort un point commun : il s'agit de la nécessité indispensable et inévitable de changement non pas chez l'un des partenaires du processus d'enseignement à l'écart des autres partenaires, mais chez tous les partenaires qui s'engagent à tous les niveaux dans le développement professionnel des enseignants et de l'école. Nous sommes persuadés qu'avec un tel changement collectif qu'on peut donner au rôle de l'école en matière de développement professionnel tout son ampleur. Nous sommes surtout persuadés que les activités de développement professionnel planifiées et organisées au sein même de l'école par la collaboration de tous

les partenaires du processus d'enseignement / apprentissage sont les mieux placées pour avoir des impacts positifs sur la réussite scolaire en générale. Quels sont ces impacts sur les compétences professionnelles des enseignants et sur les résultats des élèves³⁴ ? Le chapitre suivant présente certaines études qui traitent de cette question.

³⁴ - Pour juger de la bonne réussite scolaire, les résultats des élèves sont les premiers éléments à prendre en considération. Il existe aujourd'hui un consensus sur l'effet direct des compétences professionnelles des enseignants sur les résultats de leurs élèves. Cela dit, nous sommes conscients qu'en étudiant les impacts de la formation continue sur les compétences professionnelles, nous devrions voir en parallèle les scores des élèves pour pouvoir confirmer les résultats obtenus. Toutefois, comme nous n'avons pas pu collecter les données qui nous permettent de travailler sur les résultats des élèves, ce sujet sera traité dans nos recherches ultérieures.

I.6. IMPACTS DE LA FORMATION CONTINUE SUR LES COMPETENCES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS ET SUR LES RESULTATS DES ELEVES :

Il faut admettre qu'on dispose à l'heure actuelle de très peu d'éléments concernant les effets de la formation continue sur la réussite scolaire en général. Parmi les études qui ont ciblé les impacts de la formation continue sur les résultats des élèves, il faut citer celle réalisée par H. Wenglinsky en 2000 (H. Wenglinsky, 2000, In OCDE, 2005, p. 143) qui a démontré un impact considérable des activités de la formation continue des enseignants sur les résultats des élèves. En effet, l'étude révèle un rapport entre les scores élevés des élèves en mathématiques et les enseignants qui ont suivi une formation continue portant sur les stratégies qu'on doit adopter pour résoudre différents types de problèmes mathématiques. L'étude de H. Wenglinsky (2000) a démontré également un saut similaire dans les scores, en sciences, des élèves dont les enseignants avaient suivi des formations de perfectionnement professionnel portant sur les compétences pratiques de laboratoire. Les données de l'étude suggèrent également que d'autres contenus de formation comme la gestion de classe, l'enseignement interdisciplinaire ou l'apprentissage collaboratif ont eu un effet minime ou négatif sur les scores des élèves.

B.A. Jacob et L. Lefgren (2002, In OCDE, 2005, p. 143) ont étudié un programme mis en œuvre à Chicago à l'intention des 20 % d'écoles primaires les moins performantes. Ils ont établi que ce programme, qui impliquait une augmentation modérée de la formation continue des enseignants en lecture et en mathématiques, n'a pas eu d'effets sur les résultats des élèves. Ainsi, ils ont démontré que des investissements modestes dans le perfectionnement du personnel enseignant ne suffisaient pas nécessairement dans des écoles de ce type. C'est d'autant plus vrai qu'en l'occurrence, il est apparu que la formation était plutôt mal structurée et qu'elle n'était pas bien alignée sur le programme scolaire. Selon les auteurs, un tel programme de formation continue n'aurait pas donné de résultats satisfaisants même si un budget beaucoup plus important lui avait été consacré.

Les effets positifs de la formation continue ne dépendent donc pas uniquement des moyens investis ; la qualité et le contexte des programmes sont également déterminants.

Les travaux de D. Cohen et H. Hill (1997) aux Etats-Unis, ont établi une corrélation entre une amélioration des résultats scolaires et les possibilités qu'ont les enseignants de mathématiques de participer à une formation continue prolongée qui se concentre sur une pédagogie axée sur les contenus spécifiques du nouveau programme qu'ils apprennent à enseigner. D. Cohen et H. Hill (1997) ont montré que les enseignants californiens qui ont eu de nombreuses occasions de suivre des ateliers de travail sur les programmes scolaires (les mathématiques élémentaires par exemple) ont des pratiques scolaires bien adaptées et que les notes de leurs élèves en mathématiques sont très sensiblement supérieures. Ainsi, les auteurs ont pu conclure qu'il ne faut pas s'attendre à ce que le perfectionnement professionnel fragmenté, qui n'est pas centré sur le programme d'études suivies par les élèves, et qui ne donne pas aux enseignants des possibilités d'apprendre par la suite « soit un élément efficace des politiques nationales ou locales » (OCDE, 1998, p. 58). Cela est dit, il semble que l'essentiel est de faire correspondre le processus d'apprentissage et les objectifs que poursuivent les actions de la formation continue.

Le rapport de L'OCDE montre que les formes les plus efficaces de formations continues « semblent être celles qui sont axées sur des priorités clairement définies, qui apportent aux enseignants un soutien sans faille et bien ancré dans les établissements scolaires, qui traitent tant les disciplines enseignées que des stratégies didactiques appropriées, et qui donnent aux enseignants la possibilité d'observer de nouvelles méthodes pédagogiques et de les expérimenter » (OCDE, 2005, p. 144).

Selon M.-M. Cauterman et *al.* (1999, pp. 111-112) qui ont enquêté dans le contexte français, la plupart des enseignants français sujets de leur enquête ont considéré que grâce aux formations continues qu'ils ont suivies, leur travail est devenu centré de plus en plus sur l'élève, qu'ils sont devenus 'guides', laissant ainsi aux élèves la possibilité de s'investir dans leur travail, et qu'ils ont mieux maîtrisé certains savoirs disciplinaires dont ils n'étaient pas spécialistes, ce qui leur a permis davantage de mieux dominer certaines

pratiques pédagogiques. De façon générale, c'est leur relation aux élèves, à tous les élèves, qui a évolué grâce aux programmes de formation continue qu'ils ont suivis. Le sens de leur travail, après la formation continue, c'est d'être capable d'amener les élèves à réfléchir, à se mettre vraiment au travail et à reprendre confiance en eux-mêmes, en leur faisant partager leurs nouvelles connaissances et stratégies éducatives acquises pendant la formation tout au niveau de la théorie qu'au niveau de la pratique.

M.-M. Cauterman et *al.* (1999) résume ainsi le changement apporté par la formation continue :

Au lieu de se référer à ce qui est conforme, programmé, prescrit par les instances hiérarchiques supérieures, l'enseignant, à l'issue du stage de formation, prend des initiatives, se donne le droit d'essayer de nouvelles pratiques ; il évoque des démarches, des essais et des actions. Il se pose même la question de la pertinence des programmes. Le tout entre, certes, dans la perspective d'une relation pédagogique plus complète.

Si la plupart des enseignants ont déclaré que les impacts des formations continues qu'ils ont suivies étaient à la hauteur de leurs attentes, certains ont évoqué une quasi-absence de réels changements effectifs, non seulement au niveau de leur perception du métier, mais également au niveau de leurs élèves.

Quoiqu'il en soit, pour qu'il y ait de meilleurs impacts de la formation continue sur la qualité de l'enseignement, il semble qu'il faudrait mesurer les vraies attentes et besoins des enseignants en matière de leur formation continue et ainsi diminuer l'écart entre l'offre et la demande de la formation pour pouvoir mettre en œuvre une politique éducative optimale.

P. Merle et G. Sensevy insistent beaucoup sur les contenus de la formation continue qui « connaissent une élaboration particulière qui les différencie totalement des contenus de formation destinés aux élèves : alors que les seconds sont des programmes non négociables par les intéressés, les premiers font l'objet d'un choix de la part des professeurs qui peuvent même refuser tous les choix qui leur sont proposés » (P. Merle et G. Sensevy, 2001, p. 29). Cela est dit, les contenus doivent être élaborés dans le cadre

d'une rencontre, d'une régulation et non d'un écart entre l'offre et la demande, autrement dit, entre les besoins des enseignants et des élèves et les attentes de la formation. La régulation est censée partir de l'hypothèse suivante : « la demande de formation continue désigne les contenus de formation souhaitée par les enseignants, c'est-à-dire ce qui leur paraît constituer pour eux-mêmes des priorités de formation et, finalement, ce qu'ils définissent couramment comme leurs besoins de formation » (*Ibid.*, p. 39).

Selon P. Merle et G. Sensevy (2001), le rapprochement peut être expliqué simplement de la manière suivante : un enseignant demande, en fait, la formation quand il ressent un problème immédiat qu'il rencontre dans la gestion de sa classe ; il voit donc dans la formation quelque chose qui peut le rendre apte à mieux enseigner, c'est-à-dire, mieux résoudre les obstacles susceptibles de nuire à son activité d'enseignant, et donc à un meilleur apprentissage par ses élèves.

Dans un sens plus large, nous avons déjà souligné que la formation continue en tant qu'offre présentée par les directions éducatives a pour fonction de transformer les pratiques professorales dans la visée que l'institution, et plus spécifiquement, le ministère, a pu déterminer. Certes, l'offre ne devrait, en aucun cas, être élaborée sans prendre en considération les problèmes rencontrés sur le terrain par les enseignants. L'exemple suivant que nous empruntons à P. Merle et G. Sensevy (2001) pourrait expliquer cette influence réciproque des définitions des offres et demandes : l'utilisation des TICE dans l'enseignement est affichée sur le premier rang des priorités du ministère et il est quasi certain qu'un enseignant incertain de ses compétences dans ce domaine se jugera en retard et définira, en partie son attente de formation par rapport aux prescriptions de modernisations informatiques définies par l'institution.

Il résulte de l'enquête réalisée par P. Merle et G. Sensevy (2001), en France, sur 227 enseignants du second degré de l'enseignement secondaire un fait tout à fait essentiel : les choix réalisés par les enseignants sur les contenus de formation continue les plus utiles « sont marqués par une très faible dispersion. Sur les 681 choix que la population enquêtée avait à réaliser (227 enseignants réalisant chacun trois choix), cinq

thèmes de formation recueillent plus d'un sixième des premiers choix (124 / 681). Ces cinq choix classés en rang portent sur les thèmes suivants :

- Le problème des élèves en difficulté ;
- Les technologies de l'information et de la communication ;
- Le travail en équipe ;
- La gestion de l'hétérogénéité ;
- L'adaptation de l'enseignement sans diminuer le niveau des contenus.

En fait, le résultat obtenu par P. Merle et G. Sensevy reflète ce qui a été déjà évoqué sur l'interdépendance des demandes et des offres : les deux choix portant sur les technologies de l'information et de la communication et le travail en équipe pourraient effectivement renvoyer « davantage à ce qu'il [l'enseignant] faudrait probablement faire ou savoir pour être défini comme un 'bon professeur' par les représentants de l'administration » (P. Merle et G. Sensevy, 2001, p. 34), puisqu'ils ne constituent pas un problème d'enseignement.

L'étude de la DPD (2003, p. 69) montre que les thèmes de formations continues suivies par la plupart des enseignants français privilégient dans une large mesure, en termes de contenus ou de didactique de la discipline enseignée. Ainsi, 77 % des enseignants d'EPS (Education physique et sportive) par exemple ont suivi une formation portant sur les contenus disciplinaires. Les nouvelles modalités d'enseignement mobilisent davantage les enseignants de LP (Le Lycée professionnel), tandis que l'utilisation des TICE en classe correspond davantage au choix des enseignants des disciplines scientifiques. D'une façon générale, les enseignants se sont montrés satisfaits des formations qu'ils ont suivies et ont déclaré que ces formations ont considérablement influencé sur leurs compétences professionnelles et donc sur les résultats de leurs élèves. Les formations les plus suivies et les plus appréciées sont les formations disciplinaires et didactiques. Au contraire, les formations les plus contestées sont les formations portant sur les nouvelles modalités d'enseignement et d'autre part, celles qui portent sur l'utilisation des TICE en classe. Les enseignants ont déclaré un intérêt manifeste pour ce

qui porte, d'un côté, sur les programmes et contenus d'enseignement et sur les pratiques pédagogiques et de gestion de la classe de l'autre côté (DPD, 2003).

La DPD (2003) a ainsi récapitulé les avantages et les impacts les plus recensés, d'après les enseignants, des formations continues durant les cinq dernières années :

- Pouvoir travailler en équipe ;
- Parfaire les connaissances des programmes et contenus d'enseignement ;
- Améliorer la connaissance du système éducatif et de ses publics ;
- Echanger avec d'autres enseignants sur les pratiques professionnelles ;
- Travailler les techniques de communication et audiovisuelles ;
- Acquérir une formation complémentaire pour un éventuel changement d'activité professionnelle ;
- Améliorer la réflexion pédagogique et les pratiques en classe.

Pour être suivies d'impacts efficaces sur les compétences des enseignants et sur les résultats des élèves, les formations continues doivent être liées à l'épanouissement personnel, aux responsabilités des enseignants et aux objectifs des écoles. Nous reprenons ici l'idée déjà évoquée sur la stratégie de la gestion du savoir chez les enseignants. Les dossiers personnels des enseignants, par exemple, permettent aux intéressés de garder systématiquement la trace des modules de formation continue auxquelles ils ont participé, d'en systématiser le suivi et d'en partager les résultats avec leurs collègues. Ils donnent également la possibilité de documenter les études et les projets réalisés par les enseignants.

Sur un axe parallèle, les enseignants qui procèdent à un suivi exhaustif de leur perfectionnement professionnel sont plus conscients de leurs points forts et de leurs besoins en matière de formation continue. Ce qui devient une priorité majeure de la plupart des pays, c'est mettre en place un cadre ou profil clair et pointu qui pourrait définir ce que les enseignants doivent acquérir suite à la formation continue. Ce cadre est « indispensable pour orienter (...) la formation continue et la promotion des

enseignants » (*Ibid.*, p. 147), ce qui pourrait conduire à ce que l'on a appelé l'enseignement de qualité et donc la bonne réussite des élèves.

M.-M. Cauterman et *al.* affirment que les retombées positives perçues à travers la formation continue, autrement dit, le changement positif recherché, doit aller dans le sens « d'un déplacement de compétences, des défenses et du plaisir professionnel vers un plus grand investissement dans le travail et une plus grande reconnaissance de l'éducabilité de l'apprenant » (1999, p. 72).

I.6.1. La réflexion sur les pratiques :

Sur un autre plan qui est celui du retour réflexif, la formation continue permet à l'enseignant de s'engager à la fois dans l'action et dans une pratique réfléchie. L'enseignant, en même temps qu'il apprend les tours et les détours de l'apprentissage, accepte que sa trajectoire professionnelle ne soit pas une courbe ascendante et régulière. La formation continue n'est plus perçue comme une progression linéaire venant combler, peu à peu, des lacunes professionnelles, mais de façon plus souple, elle ouvre des perspectives pour donner sens aux actions quotidiennes du métier d'enseignant. Ainsi, le terme 'continue' ou 'continuée' associé à la formation prend tout son sens : un savoir, qui est plus un savoir d'expérience, ne peut jamais être considéré comme acquis, il n'en finit pas de se modifier, il ne cesse pas de se construire.

L'idée d'une pratique réflexive des enseignants mérite d'être développée. Cette idée est longuement traitée par P. Perrenoud (2001) dans son article « *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation, raison pédagogique* ».

En fait, les idées de P. Perrenoud vont en parallèle avec tout ce que l'on vient de dire puisqu'il insiste sur une pratique réflexive fondant une analyse méthodique, régulière, instrumentée, sereine et porteuse d'effets, disposition et compétence qui ne s'acquièrent, en général, qu'au gré d'un entraînement intensif et délibéré » (P. Perrenoud, 2001, p. 45). P. Perrenoud pense, non sans raison, que la pratique réflexive des enseignants pourrait compenser la légèreté de la formation professionnelle et accréditer une évolution vers la professionnalisation sur laquelle nous avons insisté avec beaucoup de spécialistes dans le domaine de l'éducation et de la formation des enseignants. La pratique réflexive pourrait également préparer l'enseignant à assumer une responsabilité politique et éthique. Elle permet aussi de faire face à la complexité croissante déjà évoquée des tâches, de vivre un métier de plus en plus difficile voire parfois impossible et de donner à l'enseignant les moyens de travailler sur soi. Il ne faut pas oublier qu'elle est un moyen efficace pour encourager à affronter l'invincible altérité des apprenants, pour ouvrir à une coopération très demandée avec les collègues et ainsi accroître les capacités d'innovation. Bref, une pratique réflexive réunit la quasi-totalité des dix compétences évoquées par P. Perrenoud

(1999) que tout enseignant quel que soit sa discipline, devrait travailler en formation initiale ou continue (Voir les annexes « Le Référentiel des compétences »).

Pour conclure sur les impacts de la formation continue, nous avons choisi de reprendre plusieurs recommandations proposées par L'OCDE qui mériteraient, à notre avis, une bonne attention de la part des institutions éducatives de tous les pays. Ces recommandations sont les suivantes (OCDE, 1998, pp. 62-63) :

- Il faut entreprendre des études pour l'identification plus systématiques des besoins, afin de clarifier les discussions et les décisions sur ce que l'on attend des programmes spécifiques de formation continue ;
- Les programmes de perfectionnement doivent maintenir l'équilibre entre la nécessité d'atteindre les objectifs d'une politique systématique et la nécessité pour les enseignants de conserver le sentiment qu'ils sont partie prenante à leur formation ;
- Le perfectionnement axé sur l'école ne doit pas se faire de manière isolée ou être replié sur lui-même ;
- Les contacts avec les institutions d'enseignement supérieur, avec les enseignants d'autres établissements devraient permettre une réflexion sur les objectifs, les méthodes et le perfectionnement de leur propre enseignement ;
- Les enseignants devraient s'efforcer de développer de nouveaux comportements et manières de penser qui répondent aux nouveaux enjeux ;
- La formation continue des enseignants devrait maintenir l'équilibre entre un apprentissage extérieur à l'école, la pratique de la classe et la discussion collégiale dans l'établissement ;
- Chaque enseignant devrait prendre la responsabilité de s'assurer que les différents aspects de son perfectionnement font partie d'un ensemble cohérent ;
- Les enseignants, les établissements et les autorités de l'éducation devraient tous contribuer au processus de la formation continue afin d'investir en commun ;
- L'administration centrale devrait assumer une certaine responsabilité pour soutenir, réguler ou certifier une offre suffisante de cours et de stages de formation de qualité reconnue ;

- La formation continue devrait être orientée vers l'enseignement d'une culture d'apprentissage à vie, plutôt que de se concentrer seulement sur les connaissances d'une discipline ou sur certains aspects de techniques pédagogiques ;
- Il devrait y avoir davantage d'évaluations systématiques qui utilisent d'autres techniques telles que l'observation, l'enregistrement en vidéo, les enquêtes qualitatives et les études de suivi des programmes dans la classe, en mettant l'accent sur les résultats des élèves.

II. LA METHODOLOGIE :

Dans la présente partie méthodologique de notre travail, il s'agit de présenter la méthodologie adoptée, d'une part, pour le recueil de données à analyser, et d'autre part, pour traiter ces données et ainsi essayer de mesurer les effets des activités de formation continue des enseignants dans le contexte de l'enseignement de base (de la classe 1^{ère} à la classe de 6^{ème}), en Syrie, sur leurs compétences.

Pour atteindre notre objectif, nous avons choisi d'aborder la question par le biais d'une enquête par questionnaire que nous avons décidé de mener auprès des enseignants de notre échantillon.

II.1. PRESENTATION DE L'ECHANTILLON :

Faire un échantillonnage, c'est choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'évènements dont l'observation permet de tirer des conclusions applicables à la population entière, à l'intérieur de laquelle le choix a été fait. Quant à notre échantillon de départ, il est composé principalement de 256 enseignants qui exercent leur métier dans les écoles de la ville de Lattaquié située sur la Côte syrienne durant le deuxième semestre de l'année scolaire 2010 – 2011.

Pour être représentatif de la population, notre échantillon a été pris d'une manière « aléatoire ». Cependant l'expression « aléatoire » ne signifie pas que l'échantillonnage s'est fait n'importe comment. Echantillon aléatoire signifie, au contraire, que tous les individus de la population doivent avoir la même chance d'être choisis et de faire partie de l'échantillon.

Pour des raisons de faisabilité, nous avons décidé de nous limiter à 30 écoles primaires publiques. Les écoles concernées se situent en ville et à la campagne.

II.2. PRESENTATION DU QUESTIONNAIRE :

Le questionnaire est un test composé d'un nombre plus ou moins élevé de questions, présenté par écrit au sujet et portant sur ses opinions, ses goûts, son comportement dans des circonstances précises, ses sentiments, ses intérêts. (PICHOT, 1965, Les tests mentaux, PUF, Paris, p. 12).

Le questionnaire est une des formes principales de la méthode d'enquête utilisant l'envoi d'une même liste de questions préparées à l'avance à un grand nombre de personnes qui conduit au dépouillement systématique des réponses écrites. C'est le document de base de la récolte des données.

Nous avons choisi l'échelle de Likert à cinq degrés de valeur pour notre questionnaire que nous avons élaboré pour la présente enquête avec principalement des questions fermées et cinq parties principales précédées par une lettre introductive qui explique aux sujets de notre enquête le but de notre travail et explique en outre la manière dont il faut répondre au questionnaire (consigne).

Nous avons rassuré les enseignants de notre échantillon de l'anonymat du questionnaire et nous les avons invités à une franche collaboration pour arriver aux succès de notre recherche et avoir des informations justes et précises.

Dans chaque école, chacun des enseignants a reçu une copie du questionnaire pour répondre aux questions posées. La distribution du questionnaire a été réalisée après avoir sollicité l'accord des autorités pédagogiques et scolaires compétentes et après avoir pris contact avec le directeur de chaque école qui, à notre demande, a remis les copies du questionnaire aux enseignants de son établissement. Procédant de même façon dans tous les établissements en question, 256 copies ont été distribuées. Toutes nous sont revenues remplies, mais nous avons décidé de rejeter 56 copies qui ont été mal remplies avec beaucoup d'informations qui y manquaient. Ainsi, l'ensemble de l'analyse a porté sur 200 enseignants, sur 256 enseignants qui constituaient notre échantillon de départ.

Avant d'adopter le questionnaire pour notre recherche, nous avons vérifié sa fiabilité en utilisant le test (*Cronbach's Alpha*) dont la valeur peut varier entre (0) et (1).

Plus la valeur obtenue est proche du **(1)** plus on peut dire que les données du questionnaire sont fiables. En calculant la valeur (***Alpha Cronbach***) pour notre questionnaire, nous avons vu qu'elle est égale à **(0,83)**, ce qui signifie une très bonne fiabilité.

II.2.1. Les parties du questionnaire :

Nous avons déjà dit que notre questionnaire contient cinq parties. Ces parties sont les suivantes :

- La première partie est divisée en deux sous parties. La première contient les informations personnelles (l'âge, le sexe, l'expérience professionnelle, le lieu de domicile et de travail et le nombre d'élèves en classe) et la deuxième concerne l'expérience en matière de formation continue (types des programmes de formation continue auxquels l'enseignant a participé et la date du dernier programme de formation continue auquel l'enseignant a participé) ;
- La deuxième partie contient neuf items qui concernent les besoins de formation continue. Cette partie contient le degré d'importance des besoins aux yeux des membres de l'échantillon et degré de besoin ressenti par les enseignants ;
- La troisième partie contient vingt six items représentant les compétences professionnelles que les programmes de formation continue suivis par les enseignants ont contribué à améliorer. Cette partie contient le degré d'importance des 26 compétences aux yeux des enseignants et le degré de bénéfice qui montre la contribution des programmes à l'amélioration de ces compétences selon les enseignants ;
- La quatrième partie contient quinze items liés à l'évaluation faite par les enseignants des programmes de formation continue qu'ils ont suivis ;
- La cinquième partie contient cinq items liés à la forme idéale des programmes de formation continue vue par les membres de l'échantillon.

II.3. PRESENTATION DES VARIABLES :

La littérature nous présente plusieurs types de variables. Pour notre travail, nous n'en avons retenu que deux types, les variables dépendantes et les variables indépendantes. Parmi les 109 variables qui couvrent les différentes parties de notre questionnaire, nous avons choisi de classer celles que nous avons jugées les plus opérationnelles pour notre recherche. Nous présentons ces variables comme suit :

II.3.1. Les variables indépendantes :

A la lumière des objectifs de notre recherche, nous avons pu déterminer certaines variables indépendantes qui pourraient avoir un impact sur les variables dépendantes à savoir les compétences professionnelles des enseignants. Ces variables sont :

Variables indépendantes	Code
L'âge	X ₁
Le sexe	X ₂
Le diplôme	X ₃
L'expérience professionnelle	X ₄
Le lieu de domicile	X ₅
Le lieu de travail	X ₆
Le nombre d'élèves en classe	X ₇
Le type d'activité de formation continue (Programmes de renouvellement et de perfectionnement professionnel) : cours théoriques	B ₁
Le type d'activité de formation continue (Programmes de renouvellement et de perfectionnement professionnel) : Séminaires	B ₂
Le type d'activité de formation continue (Programmes de renouvellement et de perfectionnement professionnel) : Ateliers de travail	B ₃
Le type d'activité de formation continue (Programmes de renouvellement et de perfectionnement professionnel) : Activités pratiques concernant les nouveaux manuels scolaires	B ₄
Le type d'activité de formation continue (Programmes d'aptitude pédagogique et professionnelle) : Diplôme d'Aptitude Pédagogique	C ₁
Le type d'activité de formation continue (Programmes d'aptitude pédagogique et professionnelle) : Programme National d'aptitude à l'utilisation des TICE dans l'enseignement	C ₂
Le type d'activité de formation continue (Programmes d'aptitude pédagogique et professionnelle) : Programme de perfectionnement pédagogique et professionnel	C ₃
L'autoformation	M
La date de la dernière formation continue à laquelle l'enseignant a participé	N

II.3.2. Les variables dépendantes :

Nous présentons dans ce qui suit les variables dépendantes que nous avons construites à partir des deux parties suivantes de notre questionnaire (Les besoins en matière de formation continue) et (Les impacts de la formation continue).

II.3.2. a. Les variables dépendantes représentant les besoins en matière de formation continue :

N°	Variables
1	Nouvelles approches pédagogiques
2	Nouveaux modèles ou façons d'enseignement
3	Evaluation des compétences des élèves
4	Gestion de la classe
5	Favorisation de la passion pour le métier d'enseignant
6	Analyse des pratiques pédagogiques
7	Briser l'isolement professionnel
8	Comblent les points faibles au début de la carrière professionnelle
9	Déterminer les problèmes professionnels et rechercher des solutions pour ces problèmes

II.3.2. b. Les variables dépendantes représentant les compétences professionnelles des enseignants :

Nous avons pris le soin de sélectionner les (26) compétences que représentent les variables dépendantes classées dans le tableau ci-après, en se référant au tableau des dix compétences de P. Perrenoud (1997), ainsi qu'au référentiel des compétences de L. Paquay (1994) : cité par D. Houpert³⁵. Nous avons, bien sûr, pris également en considération les particularités du contexte syrien pour la mise en place de ces compétences.

³⁵ - A télécharger sur le site web : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/En-quoi-la-formation-continue-des-enseignants-contribue-t-elle-au-developpement-des-competences-professionnelles>

N°	Variables
1	Améliorer la qualité de mes stratégies d'enseignement
2	Renforcer mes expériences dans les domaines spécialisées
3	Renforcer ma capacité à gérer ma classe
4	Améliorer ma capacité à prévoir le niveau des acquis de mes élèves
5	Améliorer ma capacité à choisir le contexte pédagogique bien adapté au niveau et aux capacités de mes élèves
6	Améliorer mes acquis en ce qui concerne les nouvelles méthodologies pédagogiques
7	Développer mes compétences professionnelles
8	Approfondir mes connaissances des nouveaux manuels scolaires
9	Développer les compétences de discussion et de respect de l'opinion de l'autre
10	Comblé les points faibles au début de la carrière professionnelle
11	Améliorer ma capacité à utiliser les nouvelles technologies dans l'enseignement
12	Briser l'isolement professionnel
13	Augmenter le niveau de ma participation à créer le changement dans l'école
14	Favoriser mon goût pour le travail en équipe
15	Accroître ma confiance en ma capacité à affronter les problèmes rencontrés en classe
16	Favoriser le partage des expériences et des connaissances avec les enseignants
17	Améliorer ma capacité à choisir les moyens d'enseignement adaptés au niveau des élèves
18	Favoriser mon goût pour l'autoformation
19	Améliorer ma capacité à réaliser vite, comme il faut, et avec peu d'effort mon travail d'enseignant
20	Améliorer l'apprentissage et les résultats de mes élèves
21	Améliorer ma capacité à renforcer le rapport entre mes élèves et les sources des connaissances
22	Améliorer ma capacité à développer l'auto-apprentissage chez mes élèves
23	Accroître ma satisfaction personnelle en ce qui concerne mon travail d'enseignant
24	Améliorer la qualité de mes relations avec mes élèves
25	Améliorer la qualité de mes relations avec les parents de mes élèves
26	Briser la routine professionnelle

II.4. PRESENTATION DE LA METHODE D'ANALYSE :

Pour tenter de concrétiser nos objectifs fixés au départ de notre recherche, nous avons été obligés de transformer les réflexions théoriques en choix d'analyses statistiques basées sur des modèles mathématiques d'analyse des données recueillies. En fait, le modèle n'est qu'une « simplification de la réalité » et il doit donc être exprimé « dans un langage aussi rigoureux que possible » (P. Bressoux, 2008, p. 18). En gros, on peut dire avec D. Gujarati (2004) que le rôle d'un modèle donné est de spécifier un ensemble de relations hypothétiques entre variables, en exprimant des relations causales ou simplement corrélationnelles entre elles.

Pour le traitement de notre matrice de données des 200 questionnaires retenues (matrice comportant 200 lignes : chaque ligne pour un enseignant), celle-ci était saisie par numérisation et transférée pour être traitée par le logiciel (*SPSS Ver. 18*). Afin de mettre en œuvre notre méthodologie, la démarche a été faite en deux étapes :

Etape 1 : L'étude des caractéristiques démographiques des membres de l'échantillon par une analyse statistique descriptive.

Etape 2 : La vérification des hypothèses de notre recherche (l'hypothèse principale et les hypothèses secondaires qui en découlent) par des analyses qui ont pris en compte les relations entre les variables. Ces analyses sont les suivantes :

- Le test de corrélation (**Pearson Correlation**) pour étudier la relation entre le degré d'importance et le degré de besoin que contient la partie du questionnaire (**Les besoins en matière de formation continue**) et entre le degré d'importance et le degré de bénéfice que contient la partie (**Les impacts de formation continue**).
- Le **test Student (Independent Samples Test)** et l'analyse de variance (**One-Way Anova**) visant à vérifier les hypothèses quant aux différences entre les réponses des enseignants liées à leurs besoins en matière de formation continue, à leurs estimations quant à l'amélioration de leurs compétences professionnelles grâce aux programmes de formation continue et à leurs évaluations de ces programmes, selon certaines variables indépendantes comme (Le sexe, Le diplôme, L'expérience professionnelle, Le nombre d'élèves en classe).

Etape 3 : Spécification du modèle : Pour étudier l'impact des variables indépendantes déjà dressées sur les variables dépendantes qui représentent les compétences professionnelles des enseignants, et ainsi déterminer la(les)quelle(s) des variables indépendantes ci-dessus a l'impact le plus grand sur ces compétences. Le modèle utilisé est basé sur la régression multivariée dite (Step Wise) ou régression (Pas à pas).

Etape 4 : Le calcul des Moyennes arithmétiques des réponses des enseignants pour voir comment évaluent-ils les programmes de formation continue auxquels ils ont participé.

Etape 5 : La mise en place du tableau de fréquences pour voir sous quelles formes les programmes de formation continue doivent-ils exister à l'avenir selon les membres de l'échantillon.

II.4. 1. Justification du choix de la méthode :

Devant l'absence d'un consensus, dans la littérature, sur les impacts des programmes de formation continue sur les compétences professionnelles des enseignants, la partie analytique du présent travail se donne justement pour ambition d'isoler l'effet de ces programmes sur les compétences pour tenter de le mesurer par rapport à celui des autres facteurs qui contribuent également à leur amélioration (le sexe, l'expérience professionnelle, le diplôme, le nombre d'élèves en classe, *etc.*).

Pour mesurer l'impact direct de la formation continue, deux méthodes peuvent être envisagées (D. Neumark, D. Rothstein, 2006, pp. 374-393). La première met en œuvre une régression multi variée qui consiste à introduire plusieurs variables explicatives entre lesquelles elle met en évidence des corrélations pour décrire les variations des variables expliquées en fonction de ces corrélations. L'utilisation de cette méthodologie dans notre analyse des données suppose au préalable la connaissance des déterminants ou des facteurs de l'amélioration des compétences professionnelles des enseignants. Malgré les avantages de cette méthodologie, à savoir décrire utilement les variations des variables dépendantes en fonction des différentes dimensions captées à travers l'analyse, elle ne met en valeur que des corrélations ce qui ne permet souvent pas de mesurer l'impact réel des programmes de formation continue. La deuxième méthode dite "de double différence" est fondée sur des estimations en différences (doubles ou triples) issue des analyses. Cette méthode particulièrement appropriée aux cas d'expériences dites naturelles consiste à identifier un traitement spécifique. Pour estimer l'effet du traitement, on pourrait juste comparer les unités traitées avant et après traitement. Ensuite, on compare la(les) différence(s) dans les résultats avant et après le traitement pour les groupes touchés par le traitement à la (aux) différence(s) pour les groupes non touchés. Dans notre cas, cette méthode consiste à identifier les programmes de formation continue qui pourraient avoir de l'impact sur des compétences professionnelles bien identifiées. La méthode consiste, ensuite, à comparer la(les) différence(s) dans les résultats (l'impact sur les compétences) avant et après le(s) programme(s) de formation pour les groupes d'enseignants qui les ont suivis (**pré** et **post**

programmes de formation) à la même différence pour les groupes d'enseignants qui ne les ont pas suivis.

Notre choix va se porter sur la première méthode parce que, d'une part, il nous était impossible de comparer entre deux groupes d'enseignants (ceux qui ont participé à des programmes de formation et ceux qui n'y ont pas participé, puisque la participation aux programmes de formation continue en Syrie est obligatoire pour tous les enseignants. D'autre part, dans un seul groupe d'enseignants qui ont tous participé aux programmes de formation continue (c'est bien le cas de notre échantillon), nous pensons bien qu'au lieu de tenter de mesurer l'impact des programmes de formation sur les compétences professionnelles à l'écart des autres facteurs qui contribueraient aussi à leur amélioration (ce qui serait illogique et surtout non opérationnel), il serait plus judicieux de voir l'impact des dits programmes en interaction avec celui des autres facteurs. Voilà pourquoi, nous avons vu que la méthode de régression multi variée et plus particulièrement la régression dite (Step Wise) qui prend l'impact interactif de plusieurs variables indépendantes, en indiquant à l'issue du modèle celle qui a l'impact le plus grand, est la plus convenable pour notre recherche.

II.4. 2. Description de la régression multivariée (*StepWise*) :

La procédure de sélection dite " pas à pas " (*StepWise*) est une version combinée des procédures ascendante et descendante. L'analyse se fait en plusieurs étapes. A chaque étape, il y a un réexamen des variables introduites dans le modèle aux étapes antérieures. Elle consiste donc en une sélection ascendante avec une élimination descendante. La sélection est faite suivant un critère d'entrée SLE et l'élimination suivant un critère de sortie SLS. En général, on choisit un SLE supérieur à 0,05, entre 0,10 et 0,15. Autrement, le seuil trop sévère de 0,05 pourrait écarter certaines variables intéressantes pour le modèle et dont la signification statistique devient plus difficile à atteindre avec son rang de sélection. Aussi, on utilise un seuil de sortie SLS supérieur au seuil d'entrée pour éviter qu'une même variable soit sélectionnée, puis éliminée dans le pas suivant de la procédure. Dans ce qui suit en utilisant les notations définies en 7.3.1, nous présentons l'algorithme de cette procédure. Supposons que le bassin de variables contiennent p variables indépendantes. Le modèle de base considéré sera Pas 0) $M_0 = g(.) = a$ Identique au pas 0) de la procédure FORWARD³⁶. Pas 1) $M_1 = g(X_1) = a + b_1X_1$ Identique au pas 1) de la procédure FORWARD. Pas 2) $M_2 = g(X_1, X_2) = a + b_1X_1 + b_2X_2$ Ce pas reprend la même démarche qu'au pas 1. La sélection d'une nouvelle variable est faite parmi les variables restantes pour constituer un modèle à trois variables. Supposons que la variable X_3 est retenue. Le modèle M_3 est constitué. La constitution d'un modèle à trois variables ne s'arrête pas là. La procédure permet de remettre en question les deux autres variables déjà dans le modèle. C'est une procédure d'élimination descendante. Il se peut, par exemple, que la variable X_1 , la plus significative au point de départ, ait perdu de sa signification par l'introduction conjointe des variables X_2 et X_3 (ou X_2 par rapport à X_1

³⁶ - La procédure FORWARD consiste à commencer par aucune variable dans le modèle, puis à tester l'addition de chaque variable en utilisant un critère de comparaison de modèle choisi, en ajoutant la variable (le cas échéant) qui améliore le modèle le plus, et de répéter ce processus jusqu'à ce qu'il n'en améliore le modèle. Élimination descendante, qui consiste à commencer par les variables candidates, teste la suppression de chaque variable à l'aide d'un critère de comparaison de modèle choisi, la suppression de la variable (le cas échéant) qui permet d'améliorer le modèle le plus en cours de suppression, et en répétant ce processus jusqu'à ce qu'aucune amélioration supplémentaire est possible.

et X_3). Il se pourrait même que son manque de signification invite à son élimination du modèle. L'élimination de la variable du modèle se fait aussi sur la base du test du rapport de vraisemblance comparant le modèle sans la variable (disons X_1) : $M_{3-} = g(X_2, X_3) = a + b_2X_2 + b_3X_3$ à celui contenant la variable : $M_{3+} = g(X_1, X_2, X_3) = a + b_1X_1 + b_2X_2 + b_3X_3$. $G_2(X_1 | X_2, X_3) = -2(L_{3-} - L_{3+})$ qui obéit à un χ^2 avec (n) degrés de liberté correspondant au nombre de coefficients mis en cause. La valeur-p correspondante est comparée à SLS. Si la valeur-p est supérieure à ce seuil, alors la variable est retranchée du modèle. Autrement, elle demeure dans le modèle. Supposons que $p < SLS$, alors X_1 est retenue et le modèle de base pour le pas 3 devient M_3 . Pas 3) $M_3 = g(X_1, X_2, X_3) = a + b_1X_1 + b_2X_2 + b_3X_3$. La procédure suit son cours en reprenant le pas 2, d'abord par la sélection d'une quatrième variable (et ainsi de suite), suivie par l'examen et l'élimination de variables préalablement introduites dans le modèle. La procédure cesse lorsqu'il n'y a plus de variable significative à sélectionner ou non significative à éliminer.

II.4. 3. Démarche méthodologique suivie pour la construction des modèles :

Après avoir choisi la méthode pour la construction de nos modèles d'analyse, la démarche de la mise en place du modèle final de notre travail est axée autour de deux étapes essentielles.

Etape 1 : Création du modèle 1 (Mesure de l'impact des variables indépendantes sur l'ensemble des (26) compétences professionnelles) :

Pour la mise en place de notre premier modèle, l'ensemble des variables indépendantes déjà présentées sont introduites. La procédure de sélection (Step Wise) est appliquée. Les variables sont ainsi progressivement exclues, en fonction de celles qui contribuent le moins au modèle. Le plus petit nombre d'entre elles, qui explique au mieux les variables dépendantes, est choisi (Le tableau de ces variables sera présenté dans les pages qui suivent).

Une fois le modèle (1) construit avec, d'une part, les variables indépendantes qui ont été identifiées et d'autre part, les (26) variables dépendantes, les analyses de régression sont faites. Les résultats permettront de voir s'il existe un impacts positif des variables indépendantes construites sur l'ensemble des variables dépendantes et la(les)quelle(s) ont l'impact le plus significatif sur ces variables.

Etape 2 : Création du modèle 2 (Mesure de l'impact des variables indépendantes sur les cinq compétences professionnelles jugées comme étant les plus importantes aux yeux des enseignants) :

Afin de voir l'impact des facteurs que représentent les variables indépendantes non pas sur l'ensemble des compétences professionnelles désignées par les variables dépendantes, mais sur les cinq qui seront identifiées comme étant les plus importantes aux yeux des membres de notre échantillon, le second modèle sera construit. Dans un premier temps, les moyennes arithmétiques, les écart-type et la valeur d'importance (%) seront calculés pour construire les cinq variables dépendantes qui seront introduites dans le modèle. Dans un second temps, pour identifier les variables indépendantes dont nous

voudrions voir l'impact sur chacune des cinq variables dépendantes déjà identifiées, la procédure de sélection (Step Wise) sera appliquée à cinq reprises. A chaque fois, un nombre de variables indépendantes est sélectionné. Le nombre désigné sera introduit dans le modèle d'analyse avec la première variable dépendante. La procédure (Step Wise) sera répétée pour désigner les variables indépendantes qui seront introduites dans le modèle d'analyse avec chacune des quatre autres variables dépendantes. Ensuite, les analyses de régression seront faites. Les résultats permettront de juger de la taille de l'impact de la(les) variable(s) indépendante(s) sur chacune des variables dépendantes.

II.5. PRINCIPAUX RESULTATS DES ANALYSES :

II.5.1. RESULTATS DE L'ANALYSE DESCRIPTIVE (CLASSIFICATIONS DES ENSEIGNANTS SELON LES CARACTERISATIONS DEMOGRAPHIQUES) :

Il est question dans ce chapitre d'appliquer à nos données la méthode d'analyse déjà présentée. Pour ce faire, nous procéderons d'abord aux différentes classifications des membres de l'échantillon selon leurs caractéristiques démographiques annoncées dans la démarche méthodologique. (Les tableaux et les graphiques correspondants se trouvent dans les annexes).

Pour ce qui concerne l'âge des enseignants de l'échantillon, l'analyse statistique a montré que la proportion la plus élevée dans l'échantillon (41 %) était celle des enseignants qui ont de 31 à 40 ans.

Nous avons également vu que la proportion la plus élevée dans l'échantillon était celle des femmes (76,5 %). Le taux très élevé des femmes s'explique par la nature même de la profession enseignante qui est une profession plus exercée par les femmes que par les hommes.

L'analyse statistique a montré que parmi les quatre diplômes que le questionnaire contient, la proportion la plus élevée était celle du Diplôme (Bac +2), tandis que la proportion la moins élevée était celle du Diplôme d'Etudes Supérieures (DES). Le résultat obtenu pourrait s'expliquer par la politique pédagogique que le ministère syrien de l'éducation suivait avant l'année 2000 (vu le grand manque dans le nombre d'enseignants durant cette époque-là) et qui consistait à former des enseignants candidats pendant deux ans seulement après le baccalauréat avant de les engager pour enseigner. Cette politique a changé depuis l'année 2000 et le ministère de l'éducation a commencé à former les enseignants pendant quatre ans au lieu de deux ans et ce pour améliorer leur niveau. Sur le même plan, le ministère a donné l'occasion à un très bon nombre d'enseignants qui ont un (Bac.+2) de continuer gratuitement leurs études universitaires dans le cadre d'un programme national dit (Programme d'Approfondissement de l'Aptitude Pédagogique)

déjà vu dans la partie théorique de la présente étude. Notons en passant que le ministère syrien de l'éducation nationale a cessé, depuis l'année 2000, d'embaucher des enseignants qui ont seulement un (Bac.+2). Il a encouragé, en parallèle, les enseignants à faire ce que l'on appelle (le Diplôme d'Aptitude Pédagogique) après avoir obtenu leur licence. Pour ce qui concerne le taux bas des enseignants de l'échantillon ayant un DES (Diplôme d'Etudes Supérieures), disons que leur proportion est bien normale et conforme à la réalité puisque leur nombre est généralement très petit en Syrie.

Concernant l'expérience professionnelle des membres de l'échantillon, l'analyse des données a montré que la proportion des enseignants qui ont plus de 10 années d'expérience professionnelle est de (62,5). La grande expérience professionnelle de la plupart des enseignants de notre échantillon leur a permis de bien répondre et donc bien juger les programmes de formation continue.

Quant au lieu de domicile des enseignants, nous avons constaté une certaine égalité entre la proportion des enseignants habitants en ville (48,5 %) et ceux habitants à la campagne (51,5 %) ce qui constitue un point positif pour notre étude et permet de donner des résultats bien conformes à la réalité de la société sujet de l'étude.

Tout comme lors de la répartition des enseignants sujets de notre échantillon selon leur lieu de domicile, nous avons remarqué une certaine égalité entre la proportion des enseignants qui exercent leur profession dans les écoles de la campagne (56,5%) et celle des enseignants exerçant dans les écoles de la ville (43,5%) ce qui est conforme à la réalité, c'est-à-dire que les enseignants habitants à la campagne ont souvent les mêmes chances d'être recrutés que les habitants en ville.

Il se dégage également par l'analyse que la proportion des classes où exercent les enseignants de l'échantillon et dont le nombre d'élèves est entre (15) et (20) est la plus élevée (30 %).

En ce qui concerne le type d'activité de formation continue auquel les enseignants ont récemment participé, l'analyse statistique a montré que le pourcentage le plus élevé

était pour les cours théoriques (64,5 %) et les activités pratiques concernant les nouveaux manuels scolaires (61,5 %). Ce qui est curieux à nos yeux, c'est la faible attention portée à des activités de formation continue comme les séminaires (13,5 %) et les ateliers de travail (9,5 %).

Nous avons constaté que le Diplôme d'Aptitude Pédagogique a été plus suivi par les enseignants que le Programme d'Approfondissement de l'Aptitude Pédagogique soutenu financièrement par le ministère syrien de l'Education Nationale, d'une part et le Programme National pour l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement qui ne dure pas longtemps comme le Diplôme d'Aptitude Pédagogique d'autre part. Le résultat obtenu serait ainsi logique vu que la plupart des enseignants de l'échantillon ont seulement un (Bac.+2).

L'analyse statistique a montré que 52,5 % des enseignants de l'échantillon font des activités d'autoformation. Quant aux sources des activités d'autoformation effectuées par les enseignants, il se dégage par l'analyse que les documents électroniques sur internet sont la source principale de l'autoformation (32,5 %). En deuxième lieu viennent les ouvrages pédagogiques spécialisés (29,5 %), ensuite viennent les logiciels didactiques (sur CD) (13,5 %).

Pour ce qui concerne les réponses des enseignants à la question « depuis quand date la dernière formation continue à laquelle vous avez participé ? », l'analyse statistique a montré que la quasi-totalité des membres de l'échantillon (75 %) ont répondu (de 1 à 3 ans).

II.5.2. RESULTATS : MOYENNES ARITHMETIQUES, ECART-TYPE ET POURCENTAGES :

Pour mesurer le degré d'importance des besoins aux yeux des enseignants de l'échantillon et celui du besoin ressenti par eux, nous avons fait le calcul de moyennes avec l'échelle de Likert (Les étapes du calcul se trouvent dans les annexes - annexe II) et nous avons vu que toutes les valeurs moyennes arithmétiques des réponses des enseignants quant au degré d'importance des besoins se situent entre (3,41) et (4,20), ce qui correspond au choix de valeur (Grande) sur l'échelle de Likert.; ainsi, nous avons pu constater que l'item n° 2 à savoir « **Nouveaux modèles ou façons d'enseignement** » prend la valeur d'importance la plus grande (84,2 %). Le résultat sur l'ensemble des besoins en matière de formation continue montre que les enseignants sont conscients de leur importance avec une moyenne arithmétique pondérée égale à (4.01) et une valeur générale du degré d'importance des besoins égale à (82 %) (Le tableau correspondant se trouve dans les annexes – annexe III).

Nous avons procédé de la même manière pour mesurer le degré de besoin ressenti par les membres de l'échantillon des 9 items en matière de formation continue et nous avons vu que toutes les valeurs moyennes arithmétiques des réponses des enseignants quant au degré de besoin ressenti en matière de formation continue se situent entre (3.41) et (4.20), ce qui correspond au choix de valeur (Grande) sur l'échelle de Likert.; ainsi, nous avons pu constater que l'item n° (2) à savoir « **Nouveaux modèles ou façons d'enseignement** » prend la valeur du degré de besoin la plus grande (80.8 %). Le résultat général sur l'ensemble des 9 items montre que les enseignants sont conscients du degré de leurs besoins avec une moyenne arithmétique pondérée égale à (3.82) et une valeur générale du degré de besoin (%) qui est égale à (76.4).

Dans un second temps, les moyennes arithmétiques, les écart-type et la valeur d'importance % pour chacun des items qui représentent les compétences sur lesquelles les programmes de formation continue ont un impact potentiel sont également calculés. Certes, nous nous sommes appuyés, pour dégager nos résultats, sur notre tableau de

référence à partir de l'échelle de Likert (Voir les annexes). Les données obtenues ont montré que la plupart des valeurs moyennes arithmétiques se situent entre (3.41) et (4.20) ce qui correspond au degré d'importance (Grand) sur l'échelle de Likert. Il se dégage aussi que les valeurs moyennes arithmétiques des items (**Améliorer mes acquis en ce qui concerne les nouvelles méthodologies pédagogiques**), (**Approfondir mes connaissances des nouveaux manuels scolaires**), (**Améliorer ma capacité à utiliser les nouvelles technologies dans l'enseignement**), (**Améliorer l'apprentissage et les résultats de mes élèves**) et (**Améliorer ma capacité à développer l'auto-apprentissage chez mes élèves**) se situent entre (4.21) et (5) ce qui correspond au degré d'importance (Très grand) sur l'échelle de Likert. La valeur d'importance de ces items s'élève à plus de (86 %). La valeur moyenne arithmétique générale est égale à (4.014). Elle se situe entre (3.41) et (4.20) sur l'échelle de Likert, ce qui correspond au degré de d'importance (Grand). La valeur générale d'importance s'élève à (80.28 %) ce qui montre que les enseignants membres de notre échantillon sont conscients de la grande importance des compétences sur lesquelles ils ont été interrogés et en particulier des cinq items déjà évoqués représentant les compétences qui se classent comme suit :

1. Améliorer ma capacité à utiliser les nouvelles technologies dans l'enseignement.
2. Améliorer mes acquis en ce qui concerne les nouvelles méthodologies pédagogiques.
3. Améliorer l'apprentissage et les résultats de mes élèves.
4. Améliorer ma capacité à développer l'auto-apprentissage chez mes élèves.
5. Approfondir mes connaissances des nouveaux manuels scolaires.

Quant au degré potentiel de contribution des programmes de formation continue à améliorer les (26) compétences professionnelles, il se dégage par les calculs que nous avons faits que la plupart des moyennes arithmétiques du degré de contribution se situent entre (3.41) et (4.20) ce qui correspond au degré de bénéfice (Grand) sur l'échelle de Likert. Les valeurs moyennes arithmétiques des items ci-dessus qui ont été déjà estimés par les enseignants comme étant les plus importants se situent, elles, entre (4.21) et (5) ce qui correspond au degré de bénéfice (Très grand) sur l'échelle de Likert, c'est-à-dire que les enseignants estiment que degré de contribution des programmes de formation

continue à améliorer ces cinq compétences est plus grand que celui à améliorer les autres compétences.

Ensuite, pour voir comment les enseignants de notre échantillon évaluent-ils les programmes de formation continue, les moyennes de leurs réponses sont calculées. Les résultats obtenus montrent des valeurs qui se situent entre (3.41) et (4.20) pour les items suivants :

- ✓ Les approches pédagogiques suivies dans les programmes de formation continue ;
- ✓ Les contenus des programmes de formation continue ;
- ✓ L'équilibre entre le contenu théorique et pratique du programme de formation continue ;
- ✓ Le partage des expériences professionnelles entre les participants ;
- ✓ La détermination des problèmes professionnels et la recherche des solutions pour ces problèmes ;
- ✓ Le renouvellement continu des contenus des programmes de formation continue.

Cela signifie que les points ci-dessus liés aux programmes de formation continue qu'ils ont suivis sont jugés "bien". Les autres points que voici sont jugés "moyennement bien" par les répondants :

- ✓ L'organisation et la planification des programmes de formation continue ;
- ✓ La possibilité de mettre en pratique les contenus des programmes de formation continue ;
- ✓ Le choix du meilleur temps pour les programmes de formation continue ;
- ✓ L'interactivité entre les participants au programme de formation continue ;
- ✓ L'existence des moyens et des technologies nécessaires pour la mise en œuvre des programmes de formation continue ;
- ✓ Les lieux dans lesquels se réalisent les programmes de formation continue ;
- ✓ Les récompenses à l'issue des programmes de formation continue ;
- ✓ L'adaptation des méthodes pédagogiques utilisées dans les programmes de formation aux besoins des enseignants ;
- ✓ L'existence des ressources humaines bien formées et habilitées.

Après avoir vu comment les enseignants évaluent les programmes de formation continue qui existent actuellement en Syrie, nous avons calculé les pourcentages des réponses pour voir les formes idéales des activités de formation continue que les répondants espèrent suivre à l'avenir. Il se dégage par les calculs que les enseignants souhaitent en premier lieu (70 %) que les programmes de formation continue soient sous forme de (Journées pédagogiques dans le cadre de l'école), en deuxième lieu (54.5 %) sous forme de (Groupes de réflexion pédagogique organisés par les enseignants), en troisième lieu (41%) sous forme de (Conférences pédagogiques organisées dans d'autres écoles), en quatrième lieu (28 %) vient le partage des expériences avec d'autres pays et en dernier lieu (20.5 %) les stages à l'étranger.

II.5.3. RESULTATS DES DIFFERENCES ENTRE LES REPONSES DES ENSEIGNANTS SUR LES BESOINS EN MATIERE DE FORMATION CONTINUE SELON LE SEXE, LE DIPLOME, L'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE ET LE NOMBRE D'ELEVES EN CLASSE :

A ce stade de notre travail, nous avons jugé nécessaire de vérifier s'il existe une différence entre les réponses des enseignants selon certaines variables comme le sexe, le diplôme, l'expérience professionnelle et le nombre d'élèves en classe. Pour ce faire, nous avons commencé par tester le degré de significativité de la valeur de différence entre les réponses sur le degré d'importance des besoins en matière de formation continue selon ces variables. A l'issue du test « *Student* », plusieurs résultats sont dégagés (Les tableaux correspondant se trouvent dans les annexes) :

- Il n'existe pas de différence entre les réponses des enseignants sur le degré d'importance des besoins selon le sexe, puisque la valeur de significativité de la différence entre la moyenne arithmétique des hommes (3.950) et celle des femmes (4.025) est ($P = 0.374 > 0.05$).
- Il n'existe pas de différence entre les réponses des enseignants sur le degré de besoin ressenti selon le sexe, puisque la valeur de significativité de la différence entre la moyenne arithmétique des hommes (3.810) et celle des femmes (3.814) est ($P = 0.969 > 0.05$).

Pour étudier les différences entre les moyennes des réponses des enseignants sur le degré d'importance des besoins et sur le degré de besoin ressenti en matière de formation continue selon la variable "diplôme", l'analyse de la variance (ONE WAY ANOVA) est faite et les résultats suivants sont dégagés :

- Il n'existe pas de différence entre les réponses des enseignants sur le degré d'importance des besoins selon le diplôme, puisque la valeur $F = 1.020$ et celle de la significativité ($Sig. = 0.385 > 0.05$).

- Il n'existe pas de différence entre les réponses des enseignants sur le degré de besoin ressenti selon le diplôme puisque la valeur $F = .593$ et celle de la significativité ($Sig. = 0.620 > 0.05$).
- Il n'existe pas de différence entre les réponses des enseignants sur le degré d'importance des besoins selon l'expérience professionnelle, puisque la valeur $F = .512$ et celle de la significativité ($Sig. = .600 > 0.05$).
- Il n'existe pas de différence entre les réponses des enseignants sur le degré de besoin ressenti selon l'expérience professionnelle puisque la valeur $F = .441$ et celle de la significativité ($Sig. = .644 > 0.05$).
- Il n'existe pas de différence significative entre les réponses des enseignants sur le degré d'importance des besoins selon le nombre d'élèves en classe, puisque la valeur $F = 1.909$ et celle de la significativité ($Sig. = .129 > 0.05$).
- Il existe une différence significative entre les réponses des enseignants sur le degré de besoin ressenti selon le nombre d'élèves en classe puisque la valeur $F = 2.849$ et celle de la significativité ($Sig. = .039 < 0.05$).

Après avoir constaté cette différence significative entre les réponses des enseignants sur le degré de besoin ressenti selon le nombre d'élèves en classe, nous avons jugé nécessaire de déterminer les sources de la variance. Pour ce faire, nous avons fait, dans un premier temps, le test de l'homogénéité des variances (inter - groupes) (*Levene Statistic*) et nous obtenu le classement des groupes du nombre d'élèves selon leur importance quant au degré du besoin ressenti en matière de formation continue : En premier lieu vient le groupe (31 et plus), ensuite le groupe (de 26 à 30) ; le groupe (de 21 à 25) vient en troisième lieu et celui (de 15 à 20) en dernier lieu. Nous avons vu également que la valeur de la significativité (P) est égale à 0.073, c'est-à-dire qu'elle est supérieure à (0.05), ce qui emmène à dire que la variance des groupes du nombre d'élèves est identique. Dans un second temps, nous avons fait le test (*LSD*) qui nous a permis de constater qu'il existe des différences significatives entre les deux groupes de nombre

d'élèves en classe (de 26 à 30) et (de 15 à 20). Ces différences sont pour le groupe (de 26 à 30), et qu'il existe également des différences significatives entre les deux groupes (31 et plus) et (de 15 à 20). Ces différences sont pour le groupe (31 et plus), ce qui permet de dire que plus le nombre d'élèves en classe augmente, plus le degré du besoin ressenti en matière de formation continue augmente.

II.5.4. RESULTATS DES DIFFERENCES ENTRE LES REPNSES DES ENSEIGNANTS SUR LE DEGRE D'IMPORTANCE DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES ET SUR LE DEGRE DE CONTRIBUTION DES PROGRAMMES DE FORMATION CONTINUE A L'AMELIORATION DE CES COMPETENCES SELON LE SEXE, LE DIPLOME, L'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE ET LE NOMBRE D'ELEVES EN CLASSE :

Il s'agit à présent de vérifier s'il existe une différence entre les réponses des enseignants sur le degré d'importance des compétences professionnelles et sur le degré de contribution des programmes de formation continue à l'amélioration de ces compétences selon les mêmes variables que dans le chapitre précédent. Ainsi, les mêmes analyses par le test « *Student* » et le test de variance (ANOVA). Les résultats suivants sont dégagés (Les tableaux correspondant se trouvent dans les annexes) :

- Il n'existe pas de différence significative entre la moyenne arithmétique des réponses des hommes (3.913) et celle des femmes (4.042) sur le degré d'importance des compétences professionnelles ($P = 0.092 > 0.05$).
- Il n'existe pas de différence significative entre la moyenne arithmétique des réponses des hommes (3.807) et celle des femmes (3.806) sur le degré de contribution des programmes de formation continue à l'amélioration des compétences professionnelles ($P = 0.996 > 0.05$).

Ensuite, l'analyse de la variance (ONE WAY ANOVA) est faite pour étudier les différences entre les moyennes des réponses des enseignants sur le degré d'importance des compétences professionnelles selon le diplôme. Ainsi, nous avons vu que la valeur de la significativité (par le test $F = 1.361$) est égale à (.256) et qu'elle est supérieure à (0.05). Cela veut dire que la différence entre les moyennes des réponses n'est pas significative, ce qui nous permet de confirmer qu'il n'y a pas de différence significative entre les réponses des enseignants sur le degré d'importance des compétences professionnelles selon leur diplôme. De la même façon, nous avons constaté qu'il n'existe pas de différence

significative entre les moyennes des réponses des enseignants sur le degré de contribution des programmes de formation continue à l'amélioration des compétences professionnelles selon le diplôme ($P = .073 > 0.05$).

Les résultats obtenus par l'analyse de la variance (ONE WAY ANOVA) nous a également permis de dire, d'une part, qu'il n'existe pas de différence significative entre les moyennes des réponses des enseignants sur le degré d'importance des compétences professionnelles, puisque la valeur de la significativité ($P = .949 > \alpha = 0.05$) et d'autre part qu'il n'existe pas de différence significative entre les moyennes des réponses des enseignants sur le degré de contribution des programmes de formation continue à l'amélioration des compétences professionnelles ($P = .188 > \alpha = 0.05$).

Nous avons vu dans le chapitre précédent que seul le nombre d'élèves en classe génère une différence significative entre les réponses des enseignants de l'échantillon sur leurs besoins en matière de formation continue. Pour juger de l'impact de cette variable sur le degré d'importance des compétences professionnelles aux yeux des enseignants et sur le degré de contribution des programmes de formation continue à l'amélioration de ces compétences, les mêmes démarches d'analyse sont faites. Les résultats obtenus montrent :

- Qu'il existe une différence entre les moyennes des réponses des enseignants sur le degré d'importance des compétences professionnelles selon le nombre d'élèves en classe ($P = .001 \square \alpha = 0.05$) ;
- Qu'il existe une différence entre les moyennes des réponses des enseignants sur le degré de contribution des programmes de formation continue à l'amélioration des compétences professionnelles selon le nombre d'élèves en classe ($P = .047 \square \alpha = 0.05$).

Avant de déterminer les sources de la variance par le (*Post Hoc Tests*), nous avons effectué le test de l'homogénéité des variances (inter - groupes) (*Levene Statistic*). Nous avons ainsi obtenu le classement des groupes du nombre d'élèves selon leur influence quant au degré d'importance des compétences professionnelles : En premier lieu vient le

groupe (31 et plus), ensuite le groupe (de 26 à 30) ; le groupe (de 21 à 25) vient en troisième lieu et celui (de 15 à 20) en dernier lieu. Le tableau montre également que la valeur de la significativité (P) est égale à . , c'est-à-dire qu'elle est supérieure à (0.05), ce qui emmène à dire que la variance des groupes du nombre d'élèves est identique. Cela est dit, nous avons tenté de déterminer les sources des différences par le test (*LSD*). Il s'est dégagé aussi par l'analyse qu'il existe des différences significatives entre le groupe d'élève (31 et plus) et les groupes (15 – 20), (21 – 25) et (26 – 30). Ces différences sont pour le groupe (31 et plus), ce qui nous amène à dire que plus le nombre d'élèves en classe augmente, plus le degré d'importance des compétences professionnelles augmente aux yeux des enseignants.

De la même façon, nous avons obtenu les classement des groupes du nombre d'élèves selon leur influence quant au degré de contribution des programmes de formation continue à améliorer les compétences professionnelles : En premier lieu vient le groupe (31 et plus), ensuite le groupe (de 26 à 30) ; le groupe (de 21 à 25) vient en troisième lieu et celui (de 15 à 20) en dernier lieu. L'analyse a montré également que la valeur de la significativité (P) est égale à .118, c'est-à-dire qu'elle est supérieure à (0.05), ce qui emmène à dire que la variance des groupes du nombre d'élèves est identique. Les sources des différences ont été, ensuite, déterminées par le test (*LSD*). Il s'est dégagé par le test qu'il existe des différences significatives entre les deux groupes d'élève (15 – 20) et (21 – 25). Ces différences sont pour le groupe (21 – 25). Des différences significatives existent également entre ces deux groupes d'élèves ce qui nous amène à dire que plus le nombre d'élèves en classe augmente, plus le degré de contribution des programmes de formation continue à améliorer les compétences professionnelles augmente aux yeux des enseignants.

:

II.5.5. RESULTATS DES CORRELATIONS ET DES REGRESSIONS

Avant de construire nos modèles de régression multi variée, nous avons estimé opportun de voir de près plusieurs corrélations. Ainsi, le coefficient de corrélation (Pearson Correlation) est calculé et sa significativité est testée entre le degré d'importance de besoin en matière de formation continue et le degré de besoin ressenti par les enseignants de l'échantillon (Les tableaux correspondant se trouvent dans les annexes). Les résultats obtenus ont montré qu'il existe une faible corrélation entre le degré d'importance et le degré du besoin ressenti en matière de formation continue ; la valeur de cette corrélation est égale à (0.437). Cette valeur est significative puisque la valeur de la significativité Sig. (1-tailed) est inférieure à ($\alpha = 0.01$), ce qui nous amène à accepter l'hypothèse qui dit que plus le degré d'importance des besoins en matière de formation continue est grand, plus le degré du besoin ressenti est grand.

Le coefficient de corrélation est également calculé et sa significativité est testée pour étudier la relation entre le degré d'importance des compétences professionnelles et le degré de contribution des programmes de formation continue à l'amélioration de ces compétences. Les résultats obtenus ont montré qu'il existe une faible corrélation entre le degré d'importance des compétences et le degré de contribution des programmes de formation continue à améliorer ces compétences ; la valeur de cette corrélation est égale à (.362). Cette valeur est significative puisque la valeur de la significativité Sig. (1-tailed) est inférieure à ($\alpha = 0.01$), ce qui nous amène à accepter l'hypothèse qui dit que plus le degré d'importance des compétences est grand, plus le degré de contribution des programmes de formation continue à améliorer ces compétences est grand.

Après avoir examiné les deux corrélations ci-dessus, nous avons débuté nos analyses de régression multi variée pour étudier les relations entre les variables construites. A l'issue de la procédure de sélection (Step Wise), (7) variables indépendantes sont dégagées. Ces variables qui contribuent à l'amélioration de l'ensemble des (26) compétences professionnelles figurent ci-après :

1. Le type d'activité de formation continue (Programmes de renouvellement et de perfectionnement professionnel) : Cours théoriques. (**B₁**)
2. Le type d'activité de formation continue (Programmes de renouvellement et de perfectionnement professionnel) : Ateliers de travail. (**B₃**)
3. Le type d'activité de formation continue (Programmes d'aptitude pédagogique et professionnelle) : Programme National d'aptitude à l'utilisation des TICE dans l'enseignement. (**C₂**)
4. Le nombre d'élèves en classe. (**X₇**)
5. L'expérience professionnelle. (**X₄**)
6. L'autoformation. (**M**)
7. La date de la dernière formation continue à laquelle l'enseignant a participé. (**N**)

Dans un premier temps, pour tenter de mesurer la taille contribution de ces variables à l'amélioration de l'ensemble des compétences professionnelles, les analyses de régression sont faites. Les résultats obtenus montrent que la valeur de corrélation de la première variable **B₁** ($R = 0.431$), ce qui veut dire que l'activité de formation continue (Cours théoriques) contribue à (18.6 %) à améliorer l'ensemble des compétences professionnelles. Cette valeur de contribution est significative puisque ($P = .000 \square 0.05$). La valeur de corrélation de (**B₁+B₃**) ($R = 0.540$), ce qui veut dire que ces deux variables contribuent ensemble à (29.2 %) à améliorer l'ensemble des compétences. La valeur de leur contribution est significative puisque ($P = .000 \square 0.05$). La valeur (R) des trois premières variables (**B₁+B₃+C₂**) s'élève à (0.582), ce qui veut dire que les trois variables contribuent ensemble à (33.9 %) à améliorer l'ensemble des compétences. Cette contribution est significative puisque ($P = .000 \square 0.05$). La valeur (R) des quatre premières variables (**B₁+B₃+C₂+X₇**) s'élève à (0.609), ce qui veut dire que les quatre variables contribuent ensemble à (37.1%) à améliorer l'ensemble des compétences. Cette contribution est significative puisque ($P = .000 \square 0.05$). La valeur (R) des cinq premières variables (**B₁+B₃+C₂+X₇+X₄**) s'élève à (0.637), ce qui veut dire que les cinq variables contribuent ensemble à (40.6 %) à améliorer l'ensemble des compétences. Cette contribution est significative puisque ($P = .000 \square 0.05$). La valeur (R) des six premières variables (**B₁+B₃+C₂+X₇+X₄+M**) s'élève à (0.648), ce qui veut dire que les six variables contribuent ensemble à (42 %) à améliorer l'ensemble des compétences. Cette

contribution est significative puisque ($P = .000 \square 0.05$). Enfin, la valeur (R) des sept variables ($B_1+B_3+C_2+X_7+X_4+M+N$) s'élève à (0.667), ce qui veut dire que les sept variables contribuent ensemble à (44.5 %) à améliorer l'ensemble des compétences et cette contribution est significative puisque ($P = .000 \square 0.05$). Ces résultats sont récapitulés dans le tableau suivant :

Tableau (1) Résultat de l'analyse de régression multi variée (Step Wise) sur l'ensemble des compétences

Coefficients ^a					
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	1.996	.256		7.800	.000
B ₁	.426	.064	.431	6.639	.000
2 (Constant)	1.197	.282		4.247	.000
B ₁	.380	.061	.385	6.269	.000
B ₃	.280	.052	.328	5.353	.000
3 (Constant)	1.715	.307		5.585	.000
B ₁	.502	.067	.508	7.449	.000
B ₃	.309	.051	.363	6.030	.000
C ₂	.268	.073	.255	3.689	.000
4 (Constant)	1.320	.326		4.053	.000
B ₁	.447	.068	.453	6.556	.000
B ₃	.296	.050	.347	5.886	.000
C ₂	.288	.071	.273	4.037	.000
X ₇	.193	.062	.194	3.129	.002
5 (Constant)	1.533	.324		4.731	.000
B ₁	.473	.067	.479	7.066	.000
B ₃	.394	.057	.462	6.882	.000
C ₂	.261	.070	.248	3.731	.000
X ₇	.219	.061	.219	3.599	.000
X ₄	.222	.067	.232	3.313	.001
6 (Constant)	1.863	.355		5.240	.000
B ₁	.474	.066	.481	7.159	.000
B ₃	.409	.057	.479	7.154	.000
C ₂	.239	.070	.227	3.407	.001
X ₇	.212	.060	.212	3.513	.001
X ₄	.194	.068	.202	2.857	.005
M	.140	.065	.130	2.157	.032
7 (Constant)	1.566	.363		4.311	.000
B ₁	.492	.065	.498	7.532	.000
B ₃	.323	.063	.379	5.088	.000
C ₂	.227	.069	-.216-	3.303	.001
X ₇	.195	.059	.196	3.293	.001
X ₄	.189	.066	.198	2.847	.005
M	.227	.070	.212	3.228	.001
N	.228	.079	.212	2.897	.004

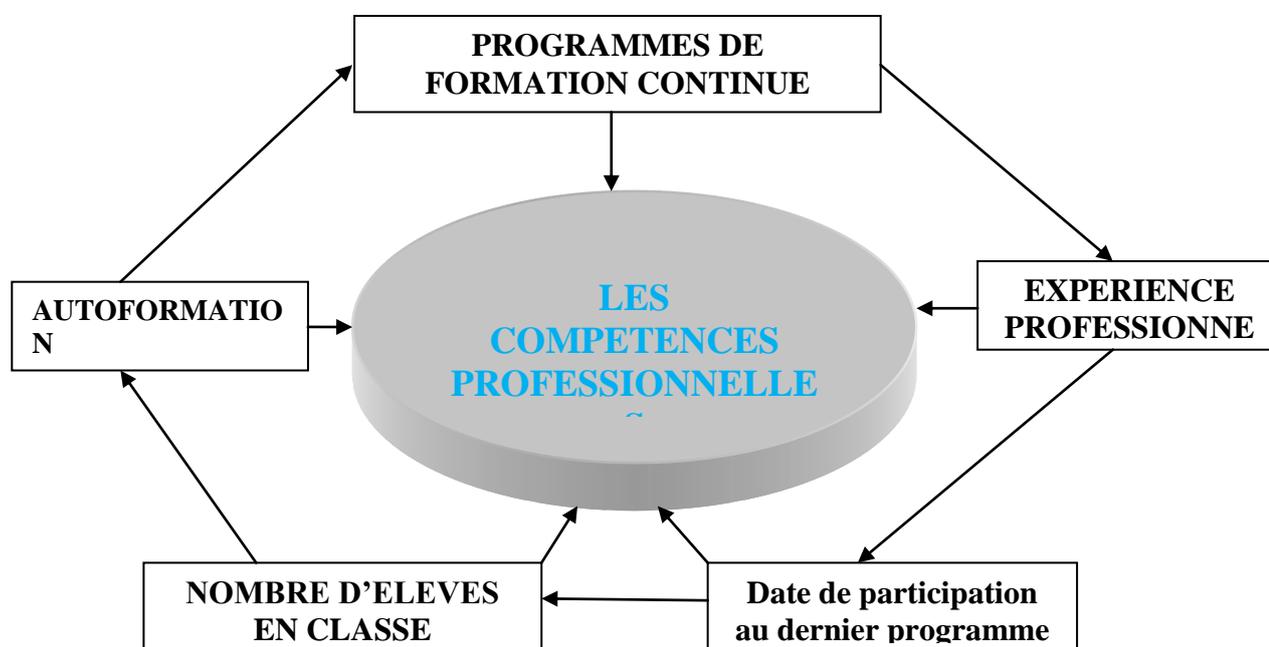
a. Variable dépendante : y

Le tableau ci-dessus nous permet de décrire l'équation de la régression multi variée (Step Wise) du degré de contribution des variables indépendantes sélectionnées à l'amélioration des (26) compétences professionnelles :

$$Y = 1.566 + 0.492B_1 + 0.323B_3 + 0.227C_2 + 0.195X_7 + 0.189X_4 + 0.227M + 0.228N$$

L'interactivité, d'une part, entre les programmes de formation continue et les autres facteurs comme l'expérience professionnelle, le nombre d'élèves en classe, l'autoformation et la date de participation au dernier programme de formation continue et d'autre part, l'impact ou la contribution de ces facteurs à améliorer l'ensemble des compétences professionnelles peuvent être schématisées comme suit :

Schéma interactif de la contribution des différents facteurs dont les programmes de formation continue sur l'amélioration des compétences professionnelles



Dans un second temps, pour tenter de voir l'impact des variables indépendantes sur l'amélioration de chacune des cinq compétences professionnelles jugées comme étant les plus importantes aux yeux des enseignants de l'échantillon, nous avons répété la procédure de sélection (Step Wise), à l'issue de laquelle (4) variables indépendantes sont dégagées :

- L'expérience professionnelle (X_4)
- Le type d'activité de formation continue (Programmes de renouvellement et de perfectionnement professionnel) : Activités pratiques concernant les nouveaux manuels scolaires (B_4)

- Le type d'activité de formation continue (Programmes d'aptitude pédagogique et professionnelle) : Programme National d'aptitude à l'utilisation des TICE dans l'enseignement (**C₂**)
- La date de la dernière formation continue à laquelle l'enseignant a participé (**N**)

Désormais, notre objectif est de voir le degré de contribution de ces variables sur les cinq compétences en question. Pour ce faire, les quatre variables sont introduites dans les modèles de régression multi variée (Step Wise). Les résultats obtenus (Tableaux correspondants se trouvant dans les annexes) ont permis de juger de la taille de contribution des quatre variables à l'amélioration de la première compétence (**Améliorer mes acquis en ce qui concerne les nouvelles méthodologies pédagogiques**). Ainsi, nous avons constaté que la valeur de corrélation de la première variable **X₄** ($R = 0.540$), ce qui veut dire que l'expérience professionnelle contribue à (29.2 %) à améliorer la compétence professionnelle (**Améliorer mes acquis en ce qui concerne les nouvelles méthodologies pédagogiques**). Cette valeur de contribution est significative puisque ($P = .000 \square 0.05$). La valeur de corrélation de (**X₄+B₄**) ($R = 0.596$), ce qui veut dire que ces deux variables contribuent ensemble à (35.5 %) à améliorer la compétence professionnelle (**Améliorer mes acquis en ce qui concerne les nouvelles méthodologies pédagogiques**). La valeur de leur contribution est significative puisque ($P = .000 \square 0.05$). La valeur (R) des trois premières variables (**X₄+B₄+C₂**) s'élève à (0.624), ce qui veut dire que les trois variables contribuent ensemble à (39 %) à améliorer la compétence professionnelle (**Améliorer mes acquis en ce qui concerne les nouvelles méthodologies pédagogiques**). Cette contribution est significative puisque ($P = .000 \square 0.05$). La valeur (R) des quatre premières variables (**X₄+B₄+C₂+N**) s'élève à (0.651), ce qui veut dire que les quatre variables contribuent ensemble à (42.4 %) à améliorer la compétence professionnelle (**Améliorer mes acquis en ce qui concerne les nouvelles méthodologies pédagogiques**). Cette contribution est significative puisque ($P = .000 \square 0.05$). Le tableau ci-après récapitule ces résultats :

Tableau (2) Résultat de l'analyse de régression multi variée (Step Wise) sur la compétence (Améliorer mes acquis en ce qui concerne les nouvelles méthodologies pédagogiques)

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1.958	.206		9.525	.000
	X ₄	.502	.056	.540	8.923	.000
2	(Constant)	.831	.325		2.555	.011
	X ₄	.444	.055	.478	8.003	.000
	B ₄	.322	.074	.259	4.345	.000
3	(Constant)	.228	.367		.620	.536
	X ₄	.327	.065	.352	5.049	.000
	B ₄	.323	.072	.260	4.466	.000
	C ₂	.261	.080	.223	3.267	.001
4	(Constant)	.742	.389		1.909	.058
	X ₄	.350	.063	.377	5.517	.000
	B ₄	.399	.074	.321	5.395	.000
	C ₂	.277	.078	.237	3.559	.000
	N	.246	.073	-.201-	-3.383-	.001

Le tableau ci-dessus nous permet ainsi d'écrire l'équation de la régression multi variée (Step Wise) du degré de contribution des variables indépendantes étudiées à l'amélioration de la compétence professionnelle (**Améliorer mes acquis en ce qui concerne les nouvelles méthodologies pédagogiques**) :

$$Y = 0.742 + 0.350X_4 + 0.399B_4 + 0.277C_2 + 0.246N$$

Ensuite, afin de sélectionner parmi l'ensemble des variables indépendantes construites, celles qui contribuent le mieux à notre modèle d'analyse de contribution à l'amélioration de la compétence professionnelle (**Approfondir mes connaissances des nouveaux manuels scolaires**), nous avons répété la procédure de sélection (Step Wise). Ainsi, (4) variables sont dégagées :

- L'expérience professionnelle (**X₄**)
- Le type d'activité de formation continue (Programmes de renouvellement et de perfectionnement professionnel) : cours théoriques (**B₁**)
- L'autoformation (**M**)
- La date de la dernière formation continue à laquelle l'enseignant a participé (**N**)

Les quatre variables ont été ensuite saisies et les relations entre elles ont été étudiées par la régression multi variée. Les résultats obtenus permettent de voir la contribution de ces (4) variables à l'amélioration de la compétence professionnelle en question. (Tableaux correspondants se trouvant dans les annexes). Ainsi, il s'est dégagé que la valeur de

corrélation de la première variable X_4 ($R = 0.479$), ce qui veut dire que l'expérience professionnelle contribue à (22.9 %) à améliorer la compétence professionnelle (**Approfondir mes connaissances des nouveaux manuels scolaires**). Cette valeur de contribution est significative puisque ($P = .000 \square 0.05$). La valeur de corrélation de (X_4+B_1) ($R= 0.525$), ce qui veut dire que ces deux variables contribuent ensemble à (27.6%) à améliorer la compétence professionnelle (**Approfondir mes connaissances des nouveaux manuels scolaires**). La valeur de leur contribution est significative puisque ($P = .000 \square 0.05$). La valeur (R) des trois premières variables (X_4+B_1+M) s'élève à (0.559), ce qui veut dire que les trois variables contribuent ensemble à (31.2 %) à améliorer la compétence professionnelle (**Approfondir mes connaissances des nouveaux manuels scolaires**). Cette contribution est significative puisque ($P = .000 \square 0.05$). La valeur (R) des quatre variables (X_4+B_1+M+N) s'élève à (0.585), ce qui veut dire que les quatre variables contribuent ensemble à (34.2 %) à améliorer la compétence professionnelle (**Approfondir mes connaissances des nouveaux manuels scolaires**). Cette contribution est significative puisque ($P = .000 \square 0.05$). Ci-après, le tableau récapitulatif de ces résultats :

Tableau (3) Résultat de l'analyse de régression multi variée (Step Wise) sur la compétence (Approfondir mes connaissances des nouveaux manuels scolaires)

Model		Coefficients ^a				
		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1.924	.249		7.739	.000
	X4	.485	.064	.479	7.578	.000
2	(Constant)	1.687	.251		6.721	.000
	X4	.330	.076	.325	4.314	.000
	B1	.236	.067	.264	3.503	.001
3	(Constant)	2.270	.306		7.428	.000
	X4	.351	.075	.346	4.679	.000
	B1	.261	.066	.292	3.937	.000
	M	.203	.063	.197	3.196	.002
4	(Constant)	1.726	.353		4.884	.000
	X4	.302	.075	.298	3.999	.000
	B1	.249	.065	.279	3.824	.000
	M	.220	.063	.213	-3.515-	.001
	N	.207	.071	.182	2.907	.004

a. Variable dépendante : y

Le tableau ci-dessus nous permet ainsi d'écrire l'équation de la régression multi-variée (Step Wise) du degré de contribution des variables indépendantes étudiées à

l'amélioration de la compétence professionnelle (**Approfondir mes connaissances des nouveaux manuels scolaires**) :

$$Y = 1.726 + 0.302X_4 + 0.249B_1 + 0.220M + 0.207N$$

Pour tenter de voir le degré de contribution des variables indépendantes à l'amélioration de la troisième compétence qui est (**Améliorer ma capacité à utiliser les nouvelles technologies dans l'enseignement**). Les mêmes démarches sont répétées. Ainsi, trois variables ont pu être dégagées :

- L'expérience professionnelle. (**X₄**)
- Le type d'activité de formation continue (Programmes d'aptitude pédagogique et professionnelle) : Programme National d'aptitude à l'utilisation des TICE dans l'enseignement. (**C₂**)
- L'autoformation. (**M**)

Les (3) variables ont été ensuite saisies pour être analysées. La régression multi variée (Step Wise) a permis ainsi de voir de plus près les relations entre elles et les interactions qui ont influencé le niveau de leur contribution à l'amélioration de la compétence professionnelle en question. Les données saisies dans les tableaux des résultats (Voir les annexes) montrent que la valeur de corrélation de la première variable **X₄** ($R = 0.496$), ce qui veut dire que l'expérience professionnelle contribue à (24.6 %) à améliorer la compétence professionnelle (**Améliorer ma capacité à utiliser les nouvelles technologies dans l'enseignement**). Cette valeur de contribution est significative puisque ($P = .000 \square 0.05$). La valeur de corrélation de (**X₄+C₂**) ($R = 0.582$), ce qui veut dire que ces deux variables contribuent ensemble à (33.8 %) à améliorer la compétence professionnelle (**Améliorer ma capacité à utiliser les nouvelles technologies dans l'enseignement**). La valeur de leur contribution est significative puisque ($P = .000 \square 0.05$). La valeur (R) des trois variables (**X₄+C₂+M**) s'élève à (0.618), ce qui veut dire que les trois variables contribuent ensemble à (38.1 %) à améliorer la compétence professionnelle (**Améliorer ma capacité à utiliser les nouvelles technologies dans l'enseignement**). Cette contribution est significative puisque ($P = .000 \square 0.05$).

Tableau (4) Résultat de l'analyse de régression multi variée (Step Wise) sur la compétence (Améliorer ma capacité à utiliser les nouvelles technologies dans l'enseignement)

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1.886	.238		7.922	.000
	X ₄	.510	.065	.496	7.867	.000
2	(Constant)	.244	.390		.625	.533
	X ₄	.507	.061	.492	8.323	.000
	C ₂	.398	.077	.304	5.143	.000
3	(Constant)	.903	.419		2.152	.033
	X ₄	.528	.059	.513	8.896	.000
	C ₂	.471	.078	.360	6.063	.000
	M	.258	.071	.216	3.617	.000

a. Variable dépendante : y

Le tableau ci-dessus nous permet ainsi d'écrire l'équation de la régression multi-variée (Step Wise) du degré de contribution des variables indépendantes étudiées à l'amélioration de la compétence professionnelle (**Améliorer ma capacité à utiliser les nouvelles technologies dans l'enseignement**) :

$$Y = 0.903 + 0.528X_4 + 0.47C_2 + 0.258M$$

A présent, notre intérêt porte sur le degré de contribution des variables indépendantes à améliorer la quatrième compétence professionnelle (**Améliorer l'apprentissage et les résultats de mes élèves**). Trois variables indépendantes ont été identifiées comme celles qui contribuent le mieux au modèle. Ces variables sont les suivantes :

- L'expérience professionnelle. (**X₄**)
- Le nombre d'élèves en classe. (**X₇**)
- L'autoformation. (**M**)

Les données saisies dans les tableaux des résultats (Voir les annexes) permettent de dire montrent que la première variable (l'expérience professionnelle) **X₄** (R = 0.422) contribue à (17.8 %) à améliorer la compétence professionnelle (**Améliorer**

l'apprentissage et les résultats de mes élèves). Cette valeur de contribution est significative puisque ($P = .000 \leq 0.05$). La valeur de corrélation de (X_4+X_7) ($R= 0.559$), ce qui veut dire que ces deux variables contribuent ensemble à (31.3 %) à améliorer la compétence professionnelle (**Améliorer l'apprentissage et les résultats de mes élèves**). La valeur de leur contribution est significative puisque ($P = .000 \leq 0.05$). La valeur (R) des trois variables (X_4+X_7+M) s'élève à (0.594), ce qui veut dire que les trois variables contribuent ensemble à (35.2 %) à améliorer la compétence professionnelle (**Améliorer l'apprentissage et les résultats de mes élèves**). Cette contribution est également significative puisque ($P = .000 \leq 0.05$).

Tableau (5) Résultat de l'analyse de régression multi variée (Step Wise) sur la compétence (Améliorer l'apprentissage et les résultats de mes élèves)

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1.818	.287		6.340	.000
	X4	.474	.073	.422	6.473	.000
2	(Constant)	.800	.311		2.572	.011
	X4	.416	.068	.371	6.134	.000
	X7	.355	.058	.370	6.132	.000
3	(Constant)	1.344	.342		3.929	.000
	X4	.516	.072	.459	7.143	.000
	X7	.353	.056	.368	6.262	.000
	M	.240	.070	.217	3.411	.001

a. Variable dépendante : y

Nous pouvons ainsi formuler l'équation de la régression multi variée (Step Wise) du degré de contribution des variables indépendantes étudiées à l'amélioration de la compétence professionnelle (**Améliorer l'apprentissage et les résultats de mes élèves**) :

$$Y = 1.344 + 0.516X_4 + 0.353X_7 + 0.240M$$

La cinquième compétence professionnelle estimée parmi celles qui sont les plus importantes aux yeux des membres de notre échantillon porte sur la capacité de l'enseignant à développer l'auto-apprentissage chez ses élèves. Pour identifier quelles sont les facteurs qui contribueraient le mieux à son amélioration, les variables indépendantes

ont été, de nouveau, introduites dans le modèle de sélection (Step Wise). A l'issue de la démarche, nous avons remarqué que les variables qui contribuent le plus à l'améliorer sont les mêmes qui ont contribué le plus à améliorer la compétence professionnelle précédente à savoir (**X₄**), (**X₇**) et (**M**). Les résultats obtenus montrent que la valeur de corrélation de la première variable **X₄** ($R = 0.420$), ce qui veut dire que l'expérience professionnelle contribue à (17.6 %) à améliorer la compétence professionnelle (**Améliorer ma capacité à développer l'auto-apprentissage chez mes élèves**). Cette valeur de contribution est significative puisque ($P = .000 \square 0.05$). La valeur de corrélation de (**X₄+X₇**) ($R = 0.461$), ce qui veut dire que ces deux variables contribuent ensemble à (21.3 %) à améliorer la compétence professionnelle (**Améliorer ma capacité à développer l'auto-apprentissage chez mes élèves**). La valeur de leur contribution est significative puisque ($P = .000 \square 0.05$). La valeur (R) des trois variables (**X₄+X₇+M**) s'élève à (0.484), ce qui veut dire que les trois variables contribuent ensemble à (23.4 %) à améliorer la compétence professionnelle (**Améliorer ma capacité à développer l'auto-apprentissage chez mes élèves**). Cette contribution est également significative puisque ($P = .000 \square 0.05$).

Tableau (6) Résultat de l'analyse de régression multi variée (Step Wise) sur la compétence (Améliorer ma capacité à développer l'auto-apprentissage chez mes élèves)

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1.830	.284		6.434	.000
	X ₄	.473	.073	.420	6.491	.000
2	(Constant)	2.347	.327		7.171	.000
	X ₄	.568	.078	.504	7.276	.000
	X ₇	.230	.076	-.209-	-3.015-	.003
3	(Constant)	1.889	.378		4.996	.000
	X ₄	.528	.079	.469	6.691	.000
	X ₇	.236	.076	.214	-3.126-	.002
	M	.163	.070	.151	2.340	.020

a. Variable dépendante : y

Les résultats obtenus nous permettent d'écrire l'équation de la régression multi variée (Step Wise) du degré de contribution des variables indépendantes étudiées à l'amélioration de la compétence professionnelle (**Améliorer ma capacité à développer l'auto-apprentissage chez mes élèves**) :

$$Y = 1.889 + 0.528X_4 + 0.236X_7 + 0.163M$$

II.6. RESUME ET DISCUSSION

Tout au long du présent travail, nous avons cherché à établir si la formation continue a un impact positif sur les compétences professionnelles des enseignants. Les principaux résultats dégagés par les analyses vont en parallèle avec ce qui a été constaté dans la littérature à ce propos. Certains sont cependant opposés à ce qu'on aurait pu attendre. Nos résultats nous permettent de dire que les programmes de formation continue suivis en Syrie sont positivement corrélés à l'ensemble des compétences professionnelles des enseignants du contexte de l'enseignement de base, ce qui confirme notre première hypothèse de départ et ainsi rejoint la synthèse de recherches menées par M.-M. Cauterman (1999), et ceux des enquêtes réalisées par la (DPD, 2003) déjà évoquées dans le chapitre de la partie théorique portant sur les impacts de formation continue. Les programmes de formation continue produisent, d'après les estimations des membres de l'échantillon, de fortes différences dans le niveau général de leur travail professionnel. Nos analyses ont abouti également à la conclusion que d'autres facteurs jouent dans l'amélioration des compétences des enseignants. En tête de ces facteurs qui jouent positivement vient la longue expérience professionnelle (de 10 ans et plus), ce qui va dans le même sens des études comme celles réalisées par T. Husen, L. Saha et R. Noonan (1978), et le petit nombre d'élèves en classe (15 – 20). Nous avons vu que le grand nombre d'élèves en classe (31 et plus) a un impact négatif sur la contribution de la formation continue à améliorer les compétences. La réduction de la taille de la classe, quelle qu'en soit l'ampleur, aurait donc un impact positif. Ces résultats vont dans le même sens que les études de Krueger (1999) ; A. Case et A. Deaton (1999), Angrist et Lavy (1999), cités par A. Diagne et *al.*, (2006) qui mettent l'accent sur l'effet significatif et positif des classes de petites tailles sur le travail éducatif en général. Nos résultats sont conformes aussi à de nombreuses recherches menées par l'OCDE et l'UNESCO-UIS, 2003, montrant que les pays ayant de meilleures performances en matière de l'éducation scolaire, sont ceux où la taille des classes est la plus basse. Nous rejoignons également les études de K. Michaelowa (2003) et A. M. Verspoor (2003) qui montrent que l'impact de la taille de la classe est négatif dès qu'on dépasse un effectif de 60 élèves par classe. Il faut souligner que A.E. Hanushek (2003) pense, de son côté, qu'on ne saurait conclure de façon certaine quant à l'existence d'un impact du nombre d'élèves en classe sur le travail

de l'enseignant et les acquisitions scolaires. Nos résultats quant à l'impact de cette variable sur le travail de l'enseignant et les rendements scolaires en général s'opposent à ceux obtenus par S. Bradley et J. Taylor (1998) montrant que la taille de la classe n'a pas d'impact sur les rendements.

Par ailleurs, ce qui était assez surprenant à nos yeux, c'est que les activités théoriques (auxquelles le taux de présence des enseignants est le plus élevé : 64,5 %) priment sur les six autres facteurs dégagés par le modèle en ce qui concerne le degré de contribution à améliorer les compétences professionnelles. Cela rejoint des études qui insistent sur l'importance de la théorie et voient que cette importance vient de la fonction même de la théorie qui est "de rendre compte de l'adéquation du modèle à la réalité" (Gréco, 1991, 252 ; cité par Grize J.-B., 1996, p. 53).

Pour tenter de renforcer l'impact des programmes de formation continue, il a été démontré qu'il vaut mieux s'appuyer sur une interaction avec les autres facteurs qui contribuent aussi à améliorer les compétences professionnelles du personnel enseignant. L'indicateur de la formation continue devient ainsi statistiquement plus significatif. Autrement dit, le degré de contribution des activités de formation professionnelle continuée à améliorer les compétences d'un enseignant expérimenté est nettement plus élevé qu'avec un enseignant débutant. De même, un enseignant expérimenté qui a de 15 à 20 élèves en classe estime que les activités qu'il a suivies contribuent à améliorer ses compétences avec un degré plus grand que s'il a 31 élèves. De la même façon, on peut dire qu'un programme de formation dont le contenu est principalement théorique a un impact positif moins grand sur les compétences des enseignants que si son contenu relie entre théorie et pratique (Ateliers de travail, par exemple). Son effet augmente nettement si l'on ajoute à son contenu de nouvelles façons ou méthodologies d'enseignement (L'utilisation des TICE dans l'enseignement, par exemple). Une fois que ces contenus sont transmis à l'enseignant, celui-ci est donc invité à les assimiler, à les approfondir avec de l'auto-formation qui aide à mieux les mettre en œuvre et ainsi à rendre les compétences professionnelles bien plus efficaces. Il résulte ainsi de notre modèle d'analyse que les contenus sont parmi les déterminants les plus importants à prendre en compte lors de la planification des activités de formation continue, ce qui est en harmonie avec l'étude de P.

Merle et G. Sensevy (2001) et celle de la DPD (2003) déjà présentées dans la première partie.

Les contenus proposés dans les activités de formation doivent être axés sur des priorités clairement définies par les autorités pédagogiques compétentes. Ces priorités doivent permettre aux enseignants de rester au fait des grandes évolutions que vit le monde actuellement. Cela est dit, le résultat que nous avons obtenu montrant que l'activité de formation continue centrée sur l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement prime sur les autres facteurs en ce qui concerne le degré de contribution à l'amélioration d'une compétence telle « La capacité à utiliser les nouvelles technologies dans l'enseignement », nous semble tout à fait logique, puisque, depuis une dizaine d'années, en Syrie, la priorité dans les activités de formation continue, est donnée, par le ministère à l'utilisation des TICE dans l'enseignement.

Le résultat obtenu quant aux facteurs qui contribuent à l'amélioration de la compétence « Approfondir mes connaissances des nouveaux manuels scolaires » est assez surprenant à nos yeux ; l'activité de formation continue axée sur des activités pratiques concernant les nouveaux manuels scolaires ne figure pas clairement parmi les facteurs contribuant à améliorer la compétence en question. Toutefois, les enseignants qui ont déclaré avoir senti une (grande) amélioration de cette compétence sont ceux (75 % de l'échantillon) dont la participation au dernier programme de formation continue est plus ou moins récente (de 1 à 3 ans). Nous n'avons malheureusement pas pu trouver, dans la littérature, d'études qui portent sur l'effet de la variable (La date de la participation au dernier programme de formation continue), mais le fait que ce facteur joue dans l'amélioration des compétences professionnelles est, à nos yeux, tout à fait logique.

La quasi-totalité des études menées sur l'effet du niveau de la formation académique de l'enseignant (leur diplôme) sur leur travail (sur leurs compétences) et donc sur les acquisitions de leurs élèves (l'étude de Nollen, 1975, cité par G. Psacharopoulos et M. Woodhall, 1988 et les neuf études du PASEC considérées à Madagascar et en Guinée) montrent un effet modéré, sinon inexistant de ce facteur. En revanche, A. Diagne et *al.*,

(2006) montrent un impact significatif de ce facteur sur le travail de l'enseignant en général. Les résultats de la présente recherche ont abouti à la conclusion qu'il n'existe pas d'impact significatif du diplôme sur l'amélioration des compétences des enseignants de l'échantillon dont 53.5 % ont un (Bac. + 2). Cela ne veut certes pas dire que le diplôme est inutile à nos yeux, mais que nous pensons bien qu'il est logique que d'autres facteurs comme la formation continue, l'expérience professionnelle ou encore le nombre d'élèves en classe priment dans ce sens. Si des études comme celles de A. Mingat et B. Suchaut (1998) penchent pour une corrélation entre le sexe de l'enseignant, son travail et donc les acquisitions de ses élèves (une influence positive des enseignants féminins sur la scolarisation des filles), nous avons trouvé que cette variable n'a pas d'impact sur l'amélioration des compétences des membres de notre échantillon dont la quasi-totalité sont du sexe féminin.

Après avoir tenté de considérer la place spécifique de la formation continue dans le développement des compétences professionnelles, il n'est pas illégitime à présent de s'interroger sur ce qu'il faudrait faire pour que les programmes de formation suivis aient un impact plus considérable dans la construction et l'amélioration des compétences. En fait, il y a un consensus dans la littérature sur le fait que pour qu'il y ait de meilleurs impacts de la formation continue, il faudrait mesurer les vraies attentes et besoins des enseignants et ainsi diminuer l'écart entre l'offre et la demande de la formation. Cela dit, si l'on examine de plus près nos résultats obtenus quant aux besoins des enseignants membres de l'échantillon, on voit que la priorité est donnée par les répondants aux nouveaux modèles ou façons d'enseignement. Nous trouvons assez logique qu'ils assistent le plus, comme le montrent nos résultats, à des activités de formation pratiques concernant les nouveaux manuels scolaires (61,5 %) ³⁷. Ceci justifie le grand intérêt porté par le Ministère de l'éducation au vaste Programme National de formation continue pour l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement. Ce constat montre que, malgré la centralisation qui existe en Syrie en matière de formation continue (déjà

³⁷ - Les nouveaux manuels scolaires que le Ministère de l'éducation syrien propose actuellement dans tous les cycles y compris le cycle primaire, contiennent de nouvelles façons d'enseignement et demandent ainsi de l'enseignant d'être au fait de ces façons.

soulignée dans la première partie), les programmes imposés par les autorités pédagogiques répondent peu ou prou aux besoins du personnel enseignant, ce qui expliquerait le résultat obtenu du fort degré de contribution estimé des programmes à l'amélioration des compétences, ainsi que le fort degré de satisfaction générale obtenu par les répondants.

Les résultats obtenus ont pu révéler que la plupart des répondants (70 %) souhaitent que les programmes de formation se fassent sous forme de journées pédagogiques dans le cadre de l'école. Nous pensons bien que le fait que les enseignants aimeraient donner un rôle à l'école en matière de formation (rôle longuement exposé dans la partie théorique), le fait qu'ils souhaitent que les futures formations continues soient liées à l'épanouissement personnel, à leurs responsabilités et aux objectifs de leurs écoles, indique une certaine compétence de réflexivité (exposée dans les travaux de P. Perrenoud, 2001) et un désir chez eux de ne pas se contenter des connaissances et des savoirs qu'ils pourraient acquérir par les formations qu'ils suivent, mais à tenter de les approfondir, à les réajuster selon leurs besoins avec de l'auto-formation qui devient, comme il a été démontré, un outil d'aide précieux qui renforce leurs compétences et les rend bien plus efficaces, bref, un outil qui les emmène à être des enseignants professionnels.

Disons pour terminer que nous espérons bien que les résultats obtenus dans la présente recherche, les besoins définis par les enseignants membres de l'échantillon, leurs aspirations, ainsi que les compétences professionnelles sur lesquelles l'accent a été mis seront pris en considération par les autorités pédagogiques lors de la planification, de l'organisation et de la mise en œuvre des futurs programmes de formation continue. Nous espérons voir, dans les années qui viennent une collaboration plus étroite entre les différents partenaires du système pédagogique ; cette collaboration qui est au centre même des préoccupations des chercheurs et pédagogues dans de nombreux pays contribuerait, certainement, à atténuer la défaillance dont souffre le processus d'enseignement / apprentissage et à garantir ainsi l'efficacité pédagogique recherchée.

CONCLUSION GENERALE

Le présent travail touche à sa fin. Il est pourtant loin de satisfaire notre curiosité dans notre domaine de la formation continue et de ses impacts sur les compétences des enseignants du cycle primaire dans le contexte éducatif syrien. Soulignons que nous avons envisagé, au départ, de travailler également sur l'impact de la formation continue sur les résultats des élèves, mais malheureusement nous n'avons pas pu collecter les données nécessaires à savoir les copies d'examen et les autres évaluations des élèves qui montrent leurs résultats. Compte tenu de ceci, notre travail actuel ne porte que sur les compétences professionnelles des enseignants. Il sera complété dans nos recherches ultérieures.

Le rappel des lignes principales est, ici, nécessaire. Ces lignes peuvent se présenter comme suit :

Avant d'exposer la partie théorique du travail, nous avons défini la problématique, les objectifs de la recherche et les hypothèses de départ. Une fois que ces données de départ définies, nous avons exposé le cadre de la recherche en présentant le contexte de la formation continue. Ainsi, nous avons évoqué, entre autres, l'évolution de la profession enseignante et sa spécificité dans une société où le changement économique, social et culturel de grande ampleur a contribué au changement du rôle de l'enseignant et a multiplié ses responsabilités par rapport à l'éducation et au bien-être des élèves dont ils ont la charge. Nous avons également évoqué les préoccupations relatives à la quantité d'enseignants et aux lacunes qualitatives dans leur travail dans la plupart des pays : les enseignants dotés des connaissances et des compétences nécessaires pour répondre aux besoins de la société sont-ils en nombre suffisant ? Que doit-on faire pour que les enseignants restent au fait des nouveaux domaines de connaissances malgré leur évolution rapide ? Et que doit-on faire pour améliorer les compétences des enseignants débutants ?

Nous avons mentionné aussi les préoccupations au niveau des enseignants eux-mêmes quant à l'avenir de leur profession en contact permanent avec des élèves devenus aujourd'hui plus hétérogènes, qui ne paraissent plus « naturellement » prêts à entrer dans

le jeu scolaire, qui attendent d'être persuadés de l'utilité de leurs études et qui ne semblent plus d'emblée disposés à reconnaître l'autorité des enseignants qui doivent désormais faire face à de fréquents « incidents » qui dérangent l'ordre en classe.

Après avoir présenté le contexte tout particulier du métier d'enseignant à l'heure actuelle, nous nous sommes intéressés à ce qui a été dit par la littérature sur la formation initiale et continue pour former le cadre théorique de notre travail. Nous avons débuté le cadrage théorique par une approche terminologique et notionnelle qui a tenté d'exposer différentes définitions de la formation en général et de la formation continue des enseignants en particulier. Parmi les définitions que nous avons exposées, nous reprenons ici celle de G. Masselter (2004) parce que nous trouvons qu'elle est la plus opérationnelle pour notre recherche :

« La formation continue est considérée comme étant un processus qui vise à transformer le formé. La formation continue veut donc aboutir à un changement de la personnalité du formé en ayant une influence sur ses pratiques professionnelles. Dans le cadre de la formation continue des enseignants, celle-ci vise à changer leurs attitudes et leurs manières de faire. En bref, la formation continue veut aboutir à des changements des pratiques éducatives des enseignants dans la classe ».

Comme la plupart des études que nous avons présentées trouvent que la formation continue nécessite par essence l'existence d'une formation initiale, nous avons commencé par parler de la relation qui existe entre les formations initiale et continue au travers de plusieurs recherches menées par l'OCDE. Elles établissent que les institutions éducatives dans la plupart des pays s'orientent vers un travail qui assure que les étapes de la formation initiale, de l'insertion et du développement professionnel des enseignants soient plus étroitement connectées dans un continuum pour élaborer un système de formation plus cohérent et ainsi atteindre les objectifs pédagogiques recherchés.

Nous avons décrit, ensuite, la formation initiale des enseignants dans le contexte français. Ainsi, nous avons principalement évoqué le système de la formation initiale avant l'existence des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), c'est-à-dire à l'époque où la formation initiale se faisait dans les Ecoles Normales. Nous avons montré

que, depuis leur création, les IUFM ont été présentés comme une tentative d'unifier le domaine longtemps éclaté de la formation initiale en France. Ensuite, nous avons passé en revue certaines critiques qui se sont adressées aux IUFM. Nous avons montré que les principales critiques ont insisté, d'une part, sur le fait que la préparation au métier (qui se fait dans les IUFM) soit coupée de la pratique réelle de l'enseignement, et d'autre part, sur « le manque de conseils sur la manière de gérer les aspects les plus pratiques du métier notamment sur les imprévus pouvant être rencontrés en classe ». Nous avons également essayé de montrer le point de vue des partisans des IUFM qui ont insisté sur la grande importance de la formation initiale dans les Instituts en soulignant qu'il ne faut en aucun cas oublier la nécessité d'une formation initiale à un métier aussi complexe et difficile que celui du métier d'enseignant.

Après avoir exposé les deux points de vue sur la formation initiale en France, nous avons présenté les réformes mises en œuvre dans le domaine de la formation initiale que ce soit en France ou dans d'autres pays de l'OCDE. L'exposition de ces réformes a été précédée par un aperçu rapide sur les types, l'accès, la participation, la durée et la certification de la formation initiale également dans certains pays de l'OCDE et en France.

Quoi qu'il en soit, la formation initiale a été présentée surtout comme le début d'un long processus qui s'étale sur toute la vie professionnelle du personnel enseignant. Elle est donc considérée plus comme une étape qui certifie la qualification à l'exercice de la profession et autorise l'enseignant débutant à entamer sa vie professionnelle et donc à commencer à s'intéresser à la formation continue.

Quant au chapitre portant sur la formation continue, nous l'avons débuté par un aperçu sur les origines de la formation continue dans certains pays du monde (depuis la fin du XIXe siècle d'une façon plutôt informelle et volontaire avant de prendre, à partir du milieu du XXe siècle une forme plus structurée). Nous nous sommes penchés ensuite sur les origines de la formation continue en France (origines qui s'inscrivent dans le cadre plus large de la loi du 16 juillet 1971 régissant « l'organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente »). Les objectifs de la formation continue ont été ensuite définis à travers les textes de l'OCDE, d'EURYDICE

et des études faites dans le contexte français. Une fois les objectifs de la formation continue définis, quelques-unes de ses modalités ont été décrites. Pour ce faire, nous avons commencé par les modalités évoquées dans les textes de l'OCDE pour, ensuite, aborder deux modalités qui existent dans le contexte français, à savoir, les stages (PAF : Les Plans Académiques de Formation) et les (GFE : Les Groupes de Formation en Etablissement). Les nouvelles orientations et les réformes quant aux modèles de la formation continue ont été également vues. Ensuite, comme pour la formation initiale, nous avons tenté de faire le point sur les modes d'accès à la formation continue, son organisation, sa durée et ses contenus en France et dans certains pays de l'OCDE.

Dans le contexte français, nous avons pu constater l'apparition d'une décentralisation au niveau de l'organisation des programmes de formation continue. La décentralisation signifie qu'il existe une certaine liberté donnée aux établissements scolaires qui peuvent prendre l'initiative eux-mêmes selon leurs besoins pour organiser des activités de formation continue.

Nous avons également pu voir qu'il n'existe aucun type obligatoire d'activité de formation continue en France et que l'élaboration des programmes se fait en concertation avec les enseignants.

Quant aux contenus des activités de formation, nous avons vu qu'ils varient selon le type de programme proposé ; ils comprennent des activités de pédagogie générale ainsi que des enseignements disciplinaires.

Bien que certaines enquêtes comme PISA, par exemple, ont montré un taux très faible de participation aux activités de formation continue chez les enseignants français, d'autres ont, au contraire, montré que « la quasi-totalité des enseignants français est effectivement à la recherche active de sources de compléments ou de renouvellement des connaissances, que la formation continue, notamment, a été utilisée au moins une fois par 70 % des enseignants. Nous avons souligné également que les autres sources de renouvellement de compétences sont les plus souvent les livres et les documents spécialisés (91 % des enseignants), l'autoformation (87 % des enseignants) mais aussi,

signe de modernisation de l'enseignement en France, l'outil informatique (56 % ont utilisé des logiciels disciplinaires ou sources de documentation en ligne »

Le chapitre suivant a porté sur la formation initiale et continue dans le contexte syrien. Tout d'abord, nous avons décrit la formation initiale en Syrie. Notre description a porté essentiellement sur la formation pédagogique universitaire qui a remplacé la formation (Bac.+2) dans les Instituts de formation de maîtres, et qui est à l'heure actuelle généralisée dans toutes les universités syriennes. Après avoir présenté la formation initiale, nous avons abordé la formation continue en Syrie. Ainsi, les éléments présentés ont permis de voir la naissance et l'évolution de la formation continue dans le contexte syrien : les différentes périodes de l'évolution de la formation des enseignants en cours de service (depuis 1959 jusqu'à nos jours) ont été présentées avec les activités de formation organisées durant chaque période. Les objectifs, les modalités et les contenus de la formation continue en Syrie ont été, ensuite, présentés et nous avons pu constater les points suivants :

- Au niveau des objectifs, nous avons vu qu'ils ont été déterminés pour répondre aux besoins du système éducatif syrien pendant les années soixante-dix, et à part l'évolution quant à l'objectif de lier les nouvelles technologies d'information et de communication avec l'enseignement, les objectifs de la formation continue n'ont pas beaucoup évolué depuis cette époque.
- Au niveau de l'organisation et de la planification des activités de formation continue, nous avons vu qu'elles sont centralisées (au niveau du ministère de l'éducation nationale), que la formation continue est obligatoire et que les critères de sélection des enseignants qui doivent y participer prive les enseignants expérimentés d'avoir eux aussi l'occasion de renouveler et d'approfondir leurs compétences.
- Nous avons remarqué que les programmes de formation évoluent plutôt sur le plan quantitatif que sur le plan qualitatif affecté, d'une part, par la grande centralisation déjà évoquée et d'autre part par une quasi-absence de prise en considération de la particularité de chaque établissement scolaire et des opinions des enseignants quant à la détermination de leurs besoins.

Le chapitre suivant a porté sur les tendances mondiales en matière de formation continue. Nous avons débuté ce chapitre par un aperçu sur la formation continue entre le modèle traditionnel et le nouveau modèle. Dans l'aperçu en question, nous avons tenté de rassembler les critiques et commentaires exprimés à l'égard des modèles traditionnels de formation continue avant de présenter ce qui a été décrit dans la littérature comme de nouvelles avenues pour améliorer les systèmes de formation continue. Leurs points communs sont la coopération entre les différents partenaires, la mise en commun de différents types de savoirs et une professionnalisation de l'enseignement. Nous sommes passés, ensuite, à la présentation des études qui préconisent de donner à l'école un rôle plus grand en matière de formation continue ou de perfectionnement professionnel. Cette présentation a été précédée par un bref regard sur la décentralisation des systèmes pédagogiques dans plusieurs pays du monde. Après avoir traité de l'importance de cette nouvelle tendance qui commence à trouver sa place dans de nombreuses régions du monde, nous avons présenté les points communs et les points de divergence entre les deux courants qui ont vu le jour avec la prise en conscience de l'importance des écoles comme des lieux d'ancrage du développement professionnel : le courant de l'efficacité de l'école et le courant de l'amélioration de l'école. Quoiqu'il en soit, nous avons essayé de mettre l'accent sur leur mission commune à savoir un engagement mutuel pour la qualité de l'éducation et l'importance de celle-ci. Nous avons également insisté sur la nécessité de maintenir une complémentarité et une interaction constante entre ces deux courants. En bref, nous avons essayé, au travers de ce chapitre, de montrer quel est l'objectif principal du développement professionnel, point commun entre toutes les nouvelles tendances en matière de formation professionnelle continuée des enseignants. Cet objectif est bien de changer pour le mieux la culture de l'école et donc l'enseignement en général.

Le dernier chapitre de la première partie a tenté de relater ce qui a été dit dans la littérature sur les impacts de la formation continue sur les compétences professionnelles des enseignants. Au travers de plusieurs études faites dans le domaine en question et exposées dans notre travail, nous avons pu constater que plusieurs concluent à des effets soit minimes soit négatifs des activités de perfectionnement professionnel suivies par les enseignants sur leurs compétences et sur les résultats des élèves dont ils ont la charge.

D'autres études bien plus nombreuses évoquent des effets positifs considérables de la formation continue sur les compétences des enseignants et les apprentissages des élèves.

Dans le contexte français, la plupart des enquêtes réalisées ont montré que la quasi-totalité des enseignants enquêtés ont considéré que grâce aux formations continues qu'ils ont suivies, leur travail est devenu centré de plus en plus sur l'élève, qu'ils sont devenus des 'guides', laissant ainsi aux élèves la possibilité de s'investir dans leur travail, et qu'ils ont mieux maîtrisé certains savoirs disciplinaires dont ils n'étaient pas spécialistes, ce qui leur a permis de mieux dominer certaines pratiques pédagogiques. De façon générale, les enseignants ont estimé que c'est leur relation aux élèves, à tous les élèves, qui a évolué grâce aux programmes de formation continue qu'ils ont suivis. Ils s'accordent de dire que le sens de leur travail, après la formation continue, c'est d'être capable d'amener les élèves à réfléchir, à se mettre vraiment au travail et à reprendre confiance en eux-mêmes, en leur faisant partager leurs nouvelles connaissances et stratégies éducatives acquises pendant la formation tout au niveau de la théorie qu'au niveau de la pratique.

La deuxième partie de notre thèse est consacrée à un travail empirique sur la base d'une enquête conduite en Syrie avec l'objectif de mesurer les effets de la formation continue sur les compétences professionnelles des enseignants et ainsi vérifier nos hypothèses de départ, on a d'abord présenté l'échantillon, le questionnaire et les variables indépendantes et dépendantes retenues avant de justifier et de décrire la méthode d'analyse adoptée pour traiter les données recueillies. Nous avons présenté, ensuite, les principaux résultats obtenus par les différentes analyses statistiques effectuées. A l'aide de statistiques descriptives, nous avons montré les caractéristiques de notre échantillon d'enseignants et nous avons testé sa représentativité. En majorité, les enseignants sont de sexe féminin. La plupart des membres de cet échantillon ont une formation niveau Bac. + 2. Ils ont une grande expérience professionnelle (10 ans et plus). Ceux qui habitent à la campagne ont presque les mêmes chances de suivre les programmes de formation continue impliqués par le ministère de l'éducation que ceux habitants en ville. Les activités de formation continue qui sont les plus suivies par la plupart des enseignants sont des activités théoriques. La participation de la majorité d'entre eux au dernier programme de formation continue date de (1) à (3) ans. La quasi-totalité des membres de l'échantillon

ont fait le Diplôme d'Aptitude Pédagogique comme une activité de formation continue. Une bonne partie des enseignants ont dans leur classe un nombre d'élèves qui va de 15 à 20. Et enfin, un peu plus de la moitié des répondants font de l'auto-formation. Ils ont pour sources principales de l'auto-formation, les documents électroniques sur internet. En ce qui concerne les besoins en matière de formation continue, les principaux résultats recensés ont permis de dire que les répondants sont généralement conscients de ce dont ils ont réellement besoin dans leur travail quotidien. Le besoin sur lequel ils ont mis l'accent, à savoir « Acquérir de nouveaux modèles ou façons d'enseigner » que ce soit du point de vue de son importance à leurs yeux ou du point de vue du besoin réel ressenti par eux, reflète une volonté apparente chez eux de faire de leur mieux pour s'améliorer et ainsi rester au fait de tout ce qui est nouveau dans le domaine de l'enseignement. Les résultats ont également montré que les répondants sont conscients de l'importance des compétences qu'il faut chercher à construire et à améliorer. Nous avons vu qu'ils peuvent définir clairement les compétences qu'ils voient comme étant les plus importantes, mais surtout qu'ils sont capables d'identifier efficacement ce qu'ils attendent des futures formations continues.

Nous avons ensuite cherché à voir si les besoins des enseignants se différencient selon certains facteurs comme le sexe, l'expérience professionnelle, le diplôme et le nombre d'élèves en classe : parmi ces différents facteurs, seul le nombre d'élèves dans la classe peut faire apparaître des différences significatives. C'est aussi le seul facteur qui génère des différences entre les réponses des enseignants quant au degré d'importance et au degré de contribution des programmes de formation continue à l'amélioration de leurs compétences.

Quant aux analyses effectuées pour mesurer le degré de contribution des programmes de formation à l'amélioration des compétences, les résultats dégagés ont permis de confirmer notre première hypothèse principale, à savoir que les programmes de formation continue contribuent bien à améliorer les compétences professionnelles. La mesure du degré de cette contribution devrait se faire sans séparer la formation continue des autres facteurs qui, eux aussi, jouent un rôle dans l'amélioration des compétences.

Ainsi, il s'est avéré plus opportun de chercher une contribution interactive entre l'ensemble des facteurs qui aboutir à l'impact le plus élevé sur les compétences.

En guise de conclusion, nous pouvons dire que nous ne nous attendions pas à obtenir de tels résultats, étant conscient des problèmes dont souffre le système pédagogique syrien en général et le système de planification et d'organisation des programmes de formation continue en particulier. Nous voudrions ainsi mettre l'accent sur la conscience des membres de notre échantillon quant à leurs réels besoins, à l'importance de la formation continue, à ce qu'ils attendent des futurs programmes de formation qui leur seront « imposés » par l'administration pédagogique et sous quelles formes ils espèrent les voir. Nous voudrions également insister, d'une part, sur la motivation des enseignants à être au fait des grands changements que vit le monde actuellement au niveau des technologies d'information et de communication, au niveau des manuels scolaires et au niveau des nouvelles méthodologies d'enseignement, et d'autre part, sur l'attention portée par les autorités pédagogiques syriennes à être en contact permanent avec les réformes éducatives mises en œuvre dans les autres pays. Cela dit, voici, pour terminer, quelques recommandations qui mériteraient, à notre avis, une bonne attention de la part des institutions éducatives de notre pays pour améliorer les programmes de formation continue qu'elles envisagent mettre en œuvre dans les années à venir, et pour créer les conditions favorables à l'amélioration des processus du développement professionnel à vie des enseignants :

- Décentraliser au niveau de la planification, de l'organisation et de l'exécution des futurs programmes de formation continue ;
- Adopter les normes de qualité dans le contexte éducatif en général ;
- Garantir, par l'administration centrale, d'une offre suffisante de cours et de stages de formation continue de qualité reconnue ;
- Garantir le contact des enseignants, par les multimédias, avec les nouveaux plans de formation et les nouvelles réformes éducatives envisagées par le ministère ;
- Garantir la participation effective des enseignants notamment en ce qui concerne la détermination des besoins réels et des objectifs recherchés ;

- Garantir des programmes de perfectionnement professionnel qui maintiennent l'équilibre entre la nécessité d'atteindre les objectifs d'une politique systématique et la nécessité pour les enseignants de conserver le sentiment qu'ils sont partie prenante à leur formation ;
- Garantir des programmes de perfectionnement professionnel qui maintiennent l'équilibre entre un apprentissage extérieur à l'école, la pratique de la classe et la discussion collégiale dans l'établissement ;
- Garantir des programmes de formation continue orientés vers l'enseignement d'une culture d'apprentissage à vie, plutôt que de se concentrer seulement sur les connaissances d'une discipline ou sur certains aspects de techniques pédagogiques ;
- Garantir des programmes de formation continue qui maintiennent l'équilibre entre les contenus théoriques et les contenus pratiques ;
- Reconnaître le rôle majeur des établissements scolaires dans l'identification et la détermination des besoins professionnels collectifs et individuels ; l'engagement de l'établissement, en collaboration avec d'autres partenaires, dans le processus de développement professionnel ;
- Prendre en compte le contexte social propre à chaque école, sa structure interne et sa capacité à se développer.
- Garantir une plus grande autonomie des écoles dans le domaine de la formation continue ;
- Développer un nouveau mode de formation continue élaboré par l'établissement scolaire, donnant la priorité aux problèmes quotidiens locaux et se déroulant au sein même du lieu de travail des enseignants ;
- Développer la pratique d'un professionnalisme collectif dans l'école, la collégialité, l'autonomie du travail, l'interdépendance professionnelle, la ou encore de la culture de l'école ;
- Garantir le suivi continu des acquis professionnels des enseignants suite aux programmes de formation continue qu'ils ont suivis, les évaluations permanentes de ces acquis, par la direction de l'école et transmettre les résultats des évaluations aux autorités pédagogiques compétentes ;

- Créer les conditions favorables (outils multimédias, sites web spécialisés, *etc.*) pour la mise en place d'un système de développement professionnel à distance ;
- Développer des mesures incitatives pour les enseignants comme des rémunérations et des visites plus nombreuses des inspecteurs et des conseillers pédagogiques pour mieux évaluer les effets des programmes de formation continue suivis sur les performances professionnelles.

GLOSSAIRE

- **AESI** : (Agrégé(e) de l'enseignement secondaire inférieur).
- **AESS** : (Agrégé de l'enseignement secondaire supérieur).
- **CAP** : (Certificat d'aptitudes pédagogiques).
- **CAPES** : (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré).
- **CAPET** : (Le Certificat d'aptitude pédagogique à l'enseignement technique).
- **CERPE** : (Le certificat d'aptitude (concours externe de recrutement de professeurs des écoles)).
- **CPR** : (Centres Pédagogiques Régionaux).
- **CRDP** : (Le Centre régional de documentation pédagogique).
- **CSEE** : (Le Comité Syndical Européen de l'Education).
- **DPD** : (La Direction de la Programmation et du Développement).
- **ENI** : (Les Ecoles normales d'Instituteurs).
- **ENS** : (Les Ecoles normales supérieures).
- **EPS** : (L'Education physique et sportive).
- **EURYDICE** : (Le Réseau européen d'informations sur l'éducation dans l'union européenne).
- **FSU** : (La Fédération syndicale unitaire).
- **GFE** : (Les Groupes de Formation en Etablissement).
- **IPES** : (Instituts de préparation à l'enseignement secondaire).
- **IREDU** : (L'Institut de recherches sur l'éducation).
- **IUFM** : (Les Instituts universitaires de formation des maîtres).
- **LP** : (Le Lycée professionnel).
- **MAFPEN** : (La Mission académique à la formation des personnels de l'Education Nationale).
- **MEQ** : (Le Ministère de l'Education du Québec).
- **NTIC** : (Les nouvelles technologies de l'information et de communication).
- **OCDE** : (L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques).
- **PAF** : (Les Plans Académiques de Formation).
- **PEGC** : (Les professeurs d'enseignement général de collège).
- **PISA** : (Program for International Student Assessment).

- **SBM** : (School Based Management).
- **TIC** : (Les technologies de l'information et de communication).
- **TSI** : (Les technologies de la société de l'information).

INDEX

C

Centralisation, 78, 84, 86, 87, 123

Critical Friend ship, 96

D

Décentralisation, 78, 80, 82, 83, 85, 86,
87, 121

F

Formation Professionnelle, 96

Education Professionnelle, 96

Efficacité de l'école, 94, 95, 96, 97, 98

M

Mastérisation, 29, 129

P

Perfectionnement professionnel, 10,
18, 19, 30, 34, 35, 68, 82, 103, 104,
109, 123, 129, 139

Pratique réflexive, 98

Professionalisation, 22, 81, 82, 85, 86,
92, 94, 98, 100, 110, 135

R

Référentiel des compétences, 2, 111,
140

S

School Based Management, 90, 125

School effectiveness, 94

School improvement, 94

School-Based, 94

W

Work-Shadowing, 97

ANNEXES :

Annexe I : Tableaux et graphiques de la classification des enseignants de l'échantillon selon l'âge, le sexe, le diplôme, l'expérience professionnelle, le lieu de domicile, le lieu de travail, le nombre d'élèves en classe, l'expérience en matière de formation continue et l'autoformation :

1. Tableau et graphique de la classification des enseignants de l'échantillon selon l'âge :

Graphique -1- Répartition des membres de l'échantillon selon l'âge

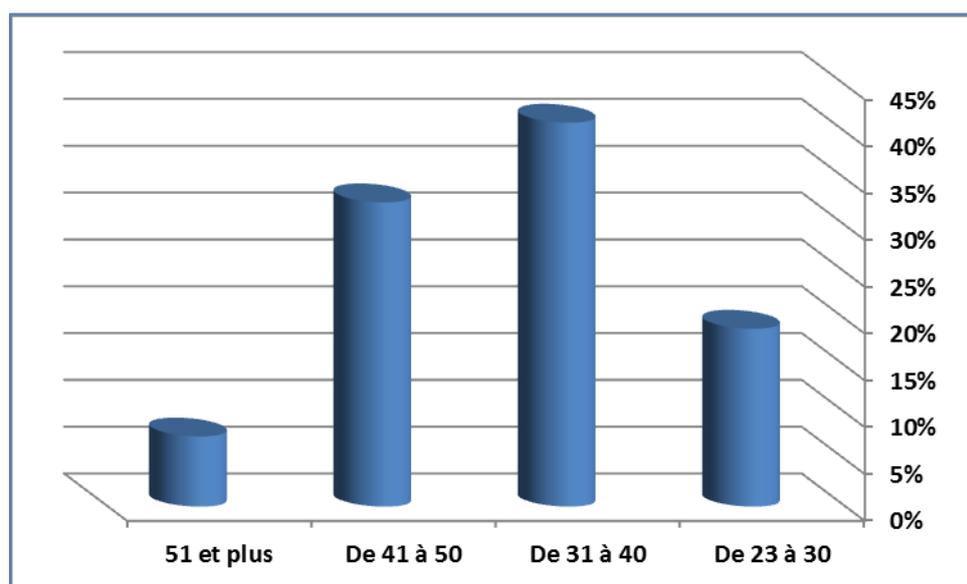


Tableau -1- Répartition des membres de l'échantillon selon l'âge

L'âge	Effectifs	Pourcentages
De 23 à 30 ans	38	19 %
De 31 à 40 ans	82	41 %
De 41 à 50 ans	65	32,5 %
50 et plus	15	7,5 %
Total	200	100 %

2. Tableau et graphique de la classification des enseignants de l'échantillon selon le sexe :

Graphique -2- Répartition des membres de l'échantillon selon le sexe

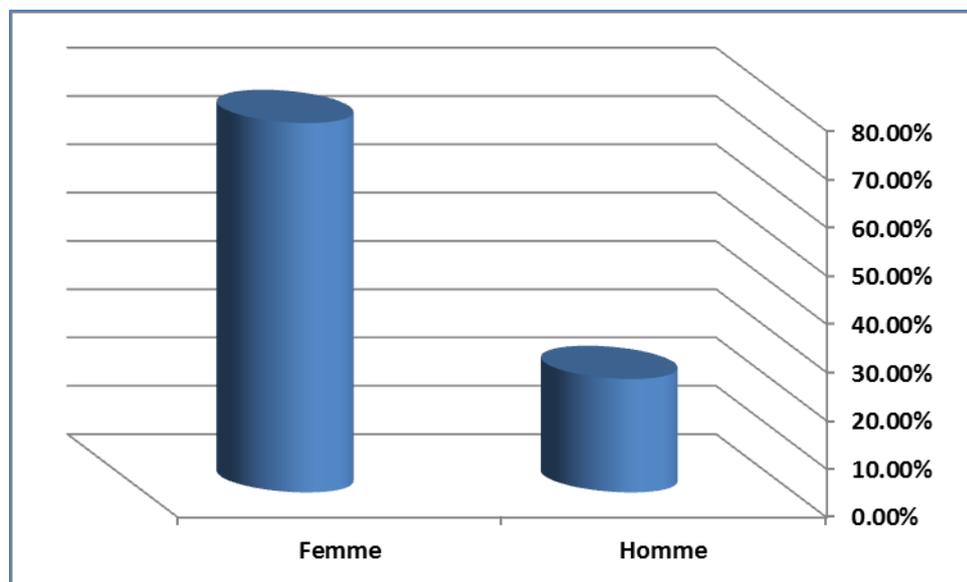


Tableau -2- Répartition des membres de l'échantillon selon le sexe

Le sexe	Effectifs	Pourcentages
Hommes	47	23,5 %
Femmes	153	76,5 %
Total	200	100 %

3. Tableau et graphique de la classification des enseignants de l'échantillon selon le diplôme :

Graphique -3- Répartition des membres de l'échantillon selon le diplôme

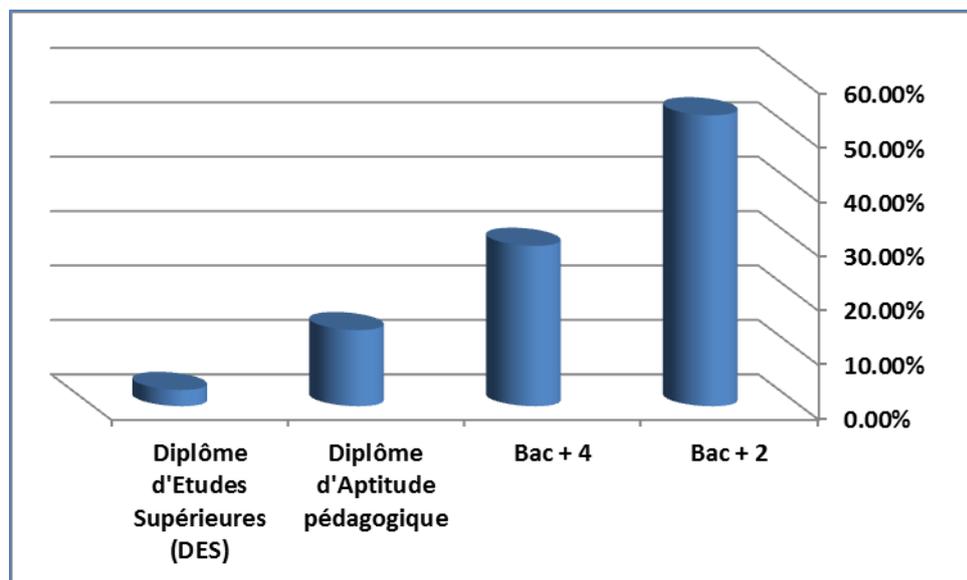


Tableau -3- Répartition des membres de l'échantillon selon le diplôme

Le diplôme	Effectifs	Pourcentages
Bac + 2	107	53,5 %
Bac + 4	59	29,5 %
Diplôme d'aptitude pédagogique	28	14 %
DES	6	3 %
Total	200	100 %

4. Tableau et graphique de la classification des enseignants de l'échantillon selon l'expérience professionnelle :

Graphique – 4 - Répartition des membres de l'échantillon selon l'expérience professionnelle

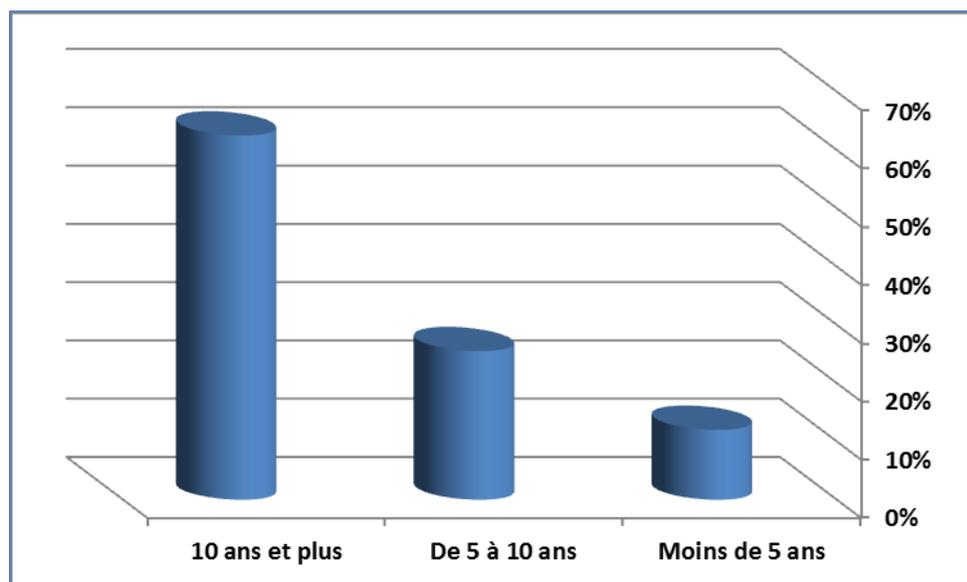


Tableau – 4 - Répartition des membres de l'échantillon selon l'expérience professionnelle

L'expérience professionnelle	Effectifs	Pourcentages
Moins de cinq ans	24	12 %
De cinq à dix ans	51	25,5 %
Plus de dix ans	125	62,5 %
Total	200	100 %

5. Tableau et graphique de la classification des enseignants de l'échantillon selon le lieu de domicile :

Graphique – 5 - Répartition des membres de l'échantillon selon le lieu de domicile

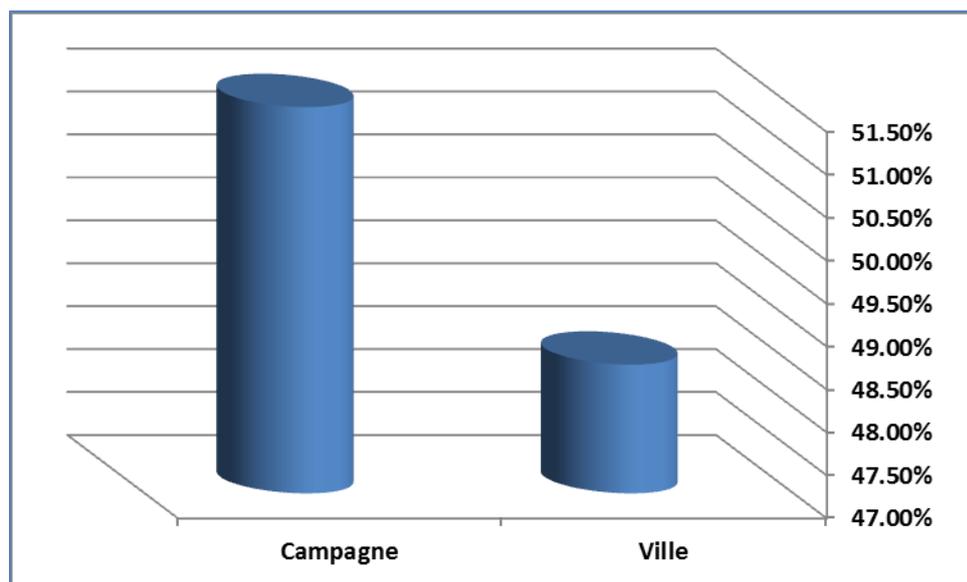


Tableau – 5 - Répartition des membres de l'échantillon selon le lieu de domicile

Le lieu de domicile	Effectifs	Pourcentages
Campagne	103	51,5 %
Ville	97	48,5 %
Total	200	100 %

6. Tableau et graphique de la classification des enseignants de l'échantillon selon le lieu de travail :

Graphique – 6 - Répartition des membres de l'échantillon selon le lieu de travail

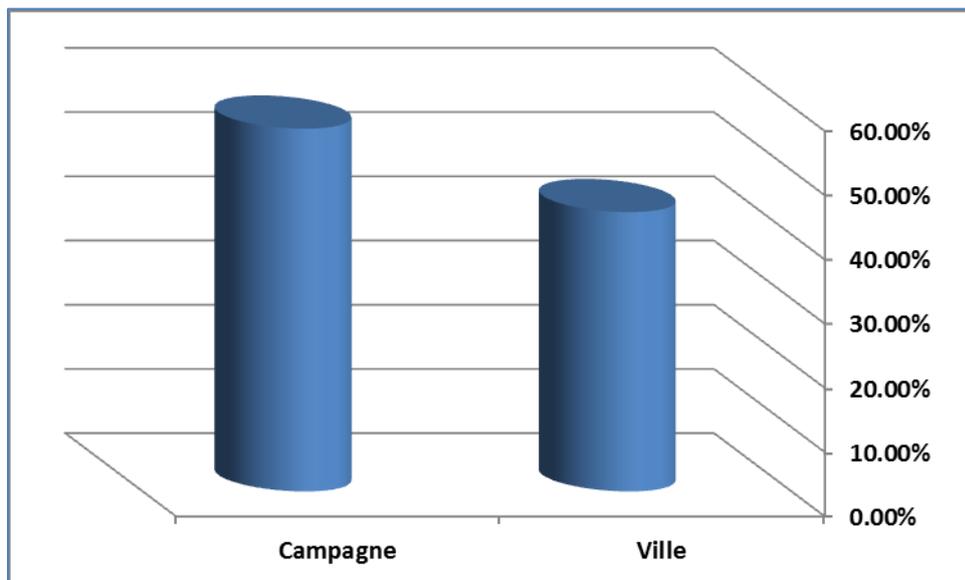


Tableau – 6 - Répartition des membres de l'échantillon selon le lieu de travail

Le lieu de travail	Effectifs	Pourcentages
Campagne	113	56,5 %
Ville	87	43,5 %
Total	200	100 %

7. Tableau et graphique de la classification des enseignants de l'échantillon selon le nombre d'élèves en classe :

Graphique – 7 - Répartition des membres de l'échantillon selon le nombre d'élèves en classe

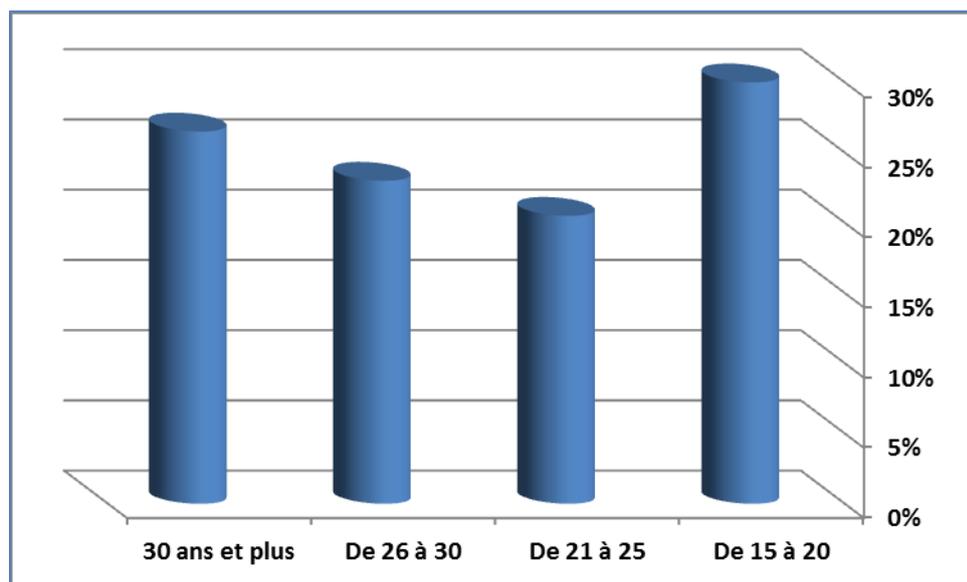


Tableau – 7 - Répartition des membres de l'échantillon selon le nombre d'élèves en classe

Le nombre d'élèves en classe	Effectifs	Pourcentages
15-20	60	30 %
21-25	41	20,5 %
26-30	46	23 %
30 et plus	53	26,5 %
Total	200	100 %

8. Tableau et graphique de la classification des enseignants de l'échantillon selon le type d'activité de formation continue (Programmes de renouvellement professionnel) auquel ils ont participé :

Graphique – 8 - Répartition des membres de l'échantillon selon le type d'activité de formation continue (Programmes de renouvellement pédagogique et professionnel) auquel ils ont participé

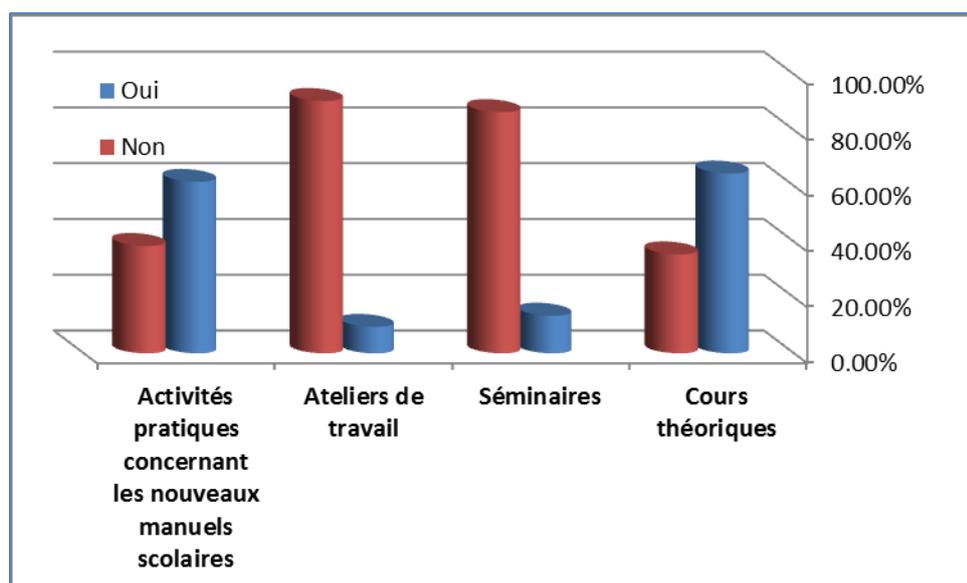


Tableau – 8 - Répartition des membres de l'échantillon selon le type d'activité de formation continue (Programmes de renouvellement pédagogique et professionnel) auquel ils ont participé

Le type d'activité de formation continue	Oui		Non	
	Effectifs	Pourcentages	Effectifs	Pourcentages
Les cours théoriques	129	64,5 %	71	35,5 %
Les activités pratiques concernant les nouveaux manuels scolaires	123	61,5 %	77	38,5 %
Les séminaires	27	13,5 %	173	86,5 %
Les ateliers de travail	19	9,5 %	181	90,5 %

9. Tableau et graphique de la classification des enseignants de l'échantillon selon le type d'activité de formation continue (Programmes d'aptitude pédagogique) auquel ils ont participé :

Graphique – 9 - Répartition des membres de l'échantillon selon le type d'activité de formation continue (Programmes d'aptitude pédagogique et professionnelle) auquel ils ont participé

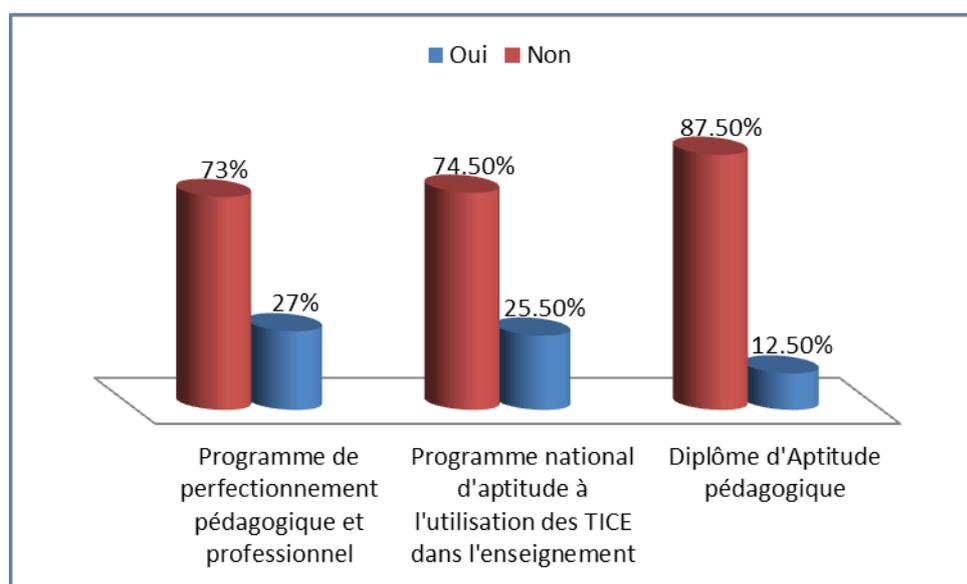


Tableau – 9 - Répartition des membres de l'échantillon selon le type d'activité de formation continue (Programmes d'aptitude pédagogique et professionnelle) auquel ils ont participé

Le type d'activité de formation continue	Oui		Non	
	Effectifs	Pourcentages	Effectifs	Pourcentages
Le Diplôme d'Aptitude pédagogique	25	12,5 %	175	87,5 %
Le Programme d'Approfondissement de l'Aptitude Pédagogique	54	27 %	146	73 %
Le Programme National pour l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement	51	25,5 %	149	74,5 %

10. Tableau et graphique de la classification des enseignants de l'échantillon selon l'activité d'autoformation :

Graphique – 10 - Répartition des membres de l'échantillon selon l'activité d'autoformation

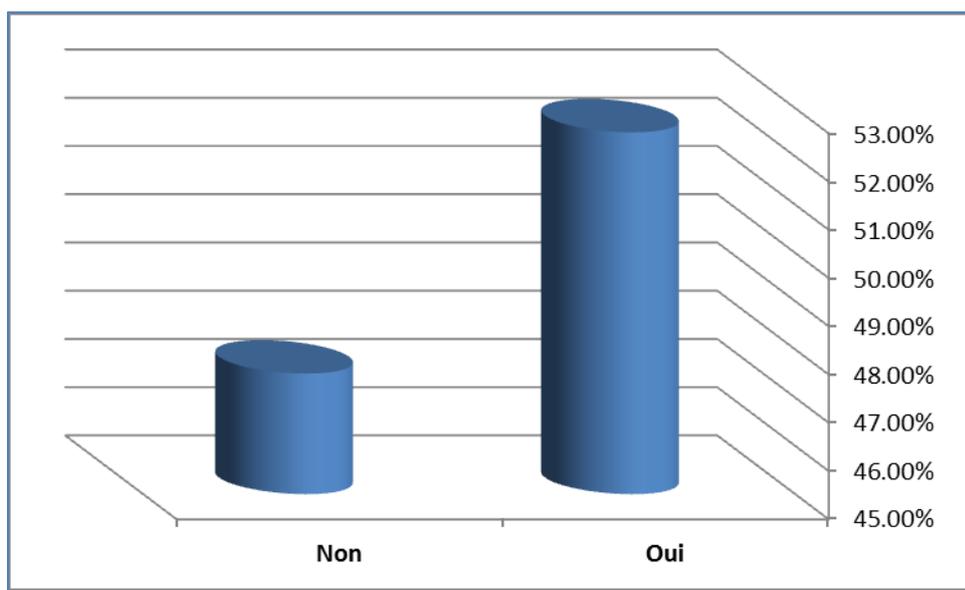


Tableau – 10 - Répartition des membres de l'échantillon selon l'activité d'autoformation

Le type d'activité de formation continue : l'autoformation	Oui		Non	
	Effectifs	Pourcentages	Effectifs	Pourcentages
	105	52,5 %	95	47,5 %

11. Tableau et graphique de la classification des enseignants de l'échantillon selon les sources de l'activité d'autoformation :

Graphique – 11 - Répartition des sources de l'activité d'autoformation

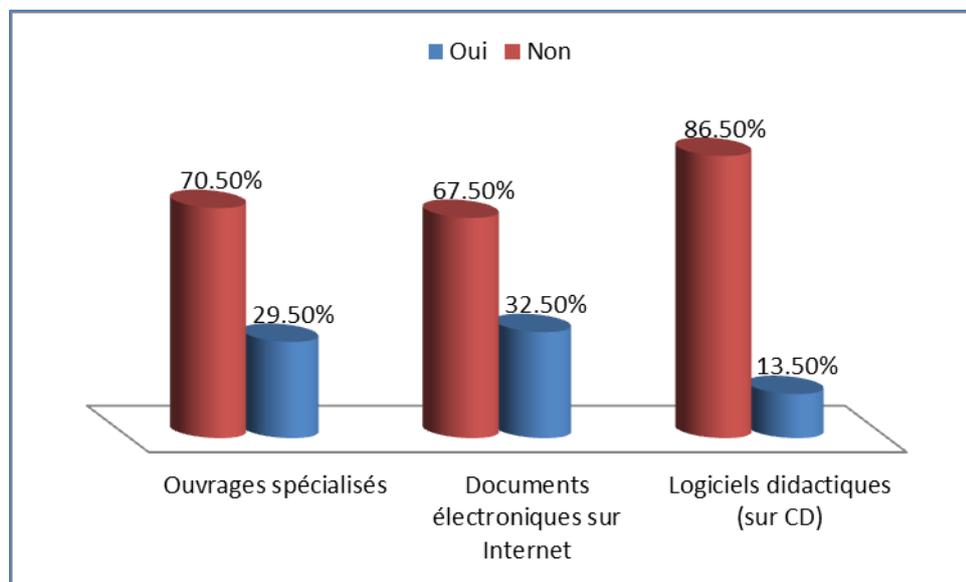


Tableau – 11 - Répartition des sources de l'activité d'autoformation

Les sources de l'autoformation	Oui		Non	
	Effectifs	Pourcentages	Effectifs	Pourcentages
Les documents électroniques sur internet	65	32,5 %	135	67,5 %
Les ouvrages pédagogiques spécialisés	59	29,5 %	141	70,5 %
Les logiciels didactiques (sur CD)	27	13,5 %	173	86,5 %

12. Tableau de la classification des enseignants de l'échantillon selon la date du dernier programme de formation continue auquel ils ont participé :

Tableau – 12 - Répartition des membres de l'échantillon selon la date du dernier programme de formation continue auquel ils ont participé

La date de la dernière formation continue	Effectifs	Pourcentages
De 1 à 3 ans	150	75 %
De 3 à 5 ans	24	12 %
De 5 à 7 ans	7	3,5 %
De 7 à 10 ans	7	3,5 %
10 ans et plus	12	6 %
Total	200	100 %

Annexe II : Le calcul de moyennes avec l'échelle de Likert :

Nous avons là deux parties qui ont les mêmes items à savoir les besoins des enseignants qui ont été représentés par l'échelle de Likert "*Likert scale*" (à cinq choix de valeurs données aux réponses (Très grande – Grande – Moyenne – Petite – Très petite). Soulignons que dans l'échelle de Likert, si l'échelle était positif et que l'item du questionnaire représentant le besoin était positif, la plus grande valeur est donnée, en cas-là, au choix dont la valeur dans l'échelle est la plus grande.

A titre d'exemple, si le questionnaire utilise une échelle à cinq choix de valeur, comme c'est le cas dans la présente recherche, on corrige ses items positifs et négatifs de la manière suivante :

Très petite	Petite	Moyenne	Grande	Très grande	L'item du questionnaire
1	2	3	4	5	Positif
5	4	3	2	1	Négatif

Nous remarquons facilement que tous les items du questionnaire concernant les besoins de formation continue sont positifs. Ensuite, on calcule la moyenne des réponses des enseignants de la manière suivante :

- Calcul de la Moyenne des réponses en vue de savoir les opinions des enseignants comme suit :

$$\bar{x} = \frac{n_1 \times 1 + n_2 \times 2 + n_3 \times 3 + n_4 \times 4 + n_5 \times 5}{n_1 + n_2 + n_3 + n_4 + n_5}$$

Où :

- " n_1 " représente le nombre d'enseignants qui ont choisi de répondre à l'item 1 avec (Très petite).
- " n_2 " représente le nombre d'enseignants qui ont choisi de répondre à l'item 1 avec (Petite).

- " n_3 " représente le nombre d'enseignants qui ont choisi de répondre à l'item 1 avec (Moyenne).
- " n_4 " représente le nombre d'enseignants qui ont choisi de répondre à l'item 1 avec (Grande).
- " n_5 " représente le nombre d'enseignants qui ont choisi de répondre à l'item 1 avec (Très grande).

On calcule ensuite l'écart-type pour chaque-un des items cités dans le questionnaire et on met les résultats obtenus dans un tableau en précisant le degré de réponse à chaque – un des items comme le montre le tableau ci-dessous :

Résultat	Ecart-type	Moyenne	Très petite	Petite	Moyenne	Grande	Très grande	Les items du questionnaire
								L'item n°1
								L'item n°2
								Le résultat

On compare le résultat avec l'échelle de Likert "Likert scale" Les poids donnés aux réponses (positives) sont les suivants dans l'échelle des choix :

- Très grande = 5
- Grande = 4
- Moyenne = 3
- Petite = 2
- Très petite = 1

On calcule ensuite la Moyenne en calculant la distance (obtenue de la division de 4 sur 5 où 4 représente le nombre de distances (Première distance de 1 à 2, Deuxième distance de 2 à 3, Troisième distance de 3 à 4 et Quatrième distance de 4 à 5), sachant que 5 représente le nombre des choix. En divisant 4 sur 5, on obtient la distance qui est égale à "0,80". La distribution dans le tableau devient comme suit :

Le degré de besoin réel chez l'enseignant	Le degré d'importance du besoin aux yeux de l'enseignant	La Moyenne
Très petite	Très petite	De 1- 1,8
Petite	Petite	De 1,81 – 2,60
Moyenne	Moyenne	De 2,61 – 3,40
Grande	Grande	De 3,41 – 4,20
Très grande	Très grande	De 4,21 - 5

Le tableau ci-dessus sera notre tableau référence de l'échelle de Likert "*Likert scale*" à cinq choix parce que nous allons y référer à chaque fois que nous voudrions avoir la réponse.

Annexe II : Tableaux des moyennes, des écart-type et des pourcentages :

Tableau 1- Moyennes, Ecart-type et Pourcentages de la valeur d'importance (%) des besoins aux yeux des enseignants de l'échantillon en matière de formation continue

Les besoins en matière de formation continue		Moyenne	Ecart-type	Valeur d'importance (%)
1	Nouvelles approches pédagogiques	4.06	0.791	81.2
2	Nouveaux modèles ou façons d'enseignement	4.21	0.799	84.2
3	Evaluation des compétences des élèves	4.11	0.876	82.2
4	Gestion de la classe	4.1	0.959	82
5	Favorisation de la vocation pour le métier d'enseignant	3.84	0.907	76.8
6	Analyse des pratiques pédagogiques	3.72	0.941	74.4
7	Briser l'isolement professionnel	3.72	1.024	74.4
8	Comblers les points faibles au début de la carrière professionnelle	4.15	0.884	83
9	Déterminer les problèmes professionnels et rechercher des solutions pour ces problèmes	4.18	0.861	83.6
	Moyenne arithmétique pondérée	4.01	0.89	82

Tableau 2- Moyennes, Ecart-type et Pourcentages des besoins ressentis par les enseignants de l'échantillon en matière de formation continue

Les besoins en matière de formation continue		Moyenne	Ecart-type	Valeur de besoin (%)
1	Nouvelles approches pédagogiques	3.96	0.82	79.2
2	Nouveaux modèles ou façons d'enseignement	4.04	0.861	80.8
3	Evaluation des compétences des élèves	3.99	0.899	79.8
4	Gestion de la classe	3.81	1.069	76.2
5	Favorisation de la vocation pour le métier d'enseignant	3.75	0.997	75
6	Analyse des pratiques pédagogiques	3.55	0.955	71
7	Briser l'isolement professionnel	3.57	0.985	71.4
8	Comblers les points faibles au début de la carrière professionnelle	3.8	0.999	76
9	Déterminer les problèmes professionnels et rechercher des solutions pour ces problèmes	3.88	1.005	77.6
Moyenne arithmétique pondérée		3.82	0.95	76.4

Tableau 3- Moyennes, Ecart-type et Pourcentages du degré d'importance des compétences professionnelles aux yeux des enseignants de l'échantillon

N°	Variables	Moyenne	Ecart-type	Degré d'importance (%)
1	Améliorer la qualité de mes stratégies d'enseignement.	4.02	0.868	80.4
2	Renforcer mes expériences dans les domaines spécialisés.	4.01	0.874	80.2
3	Renforcer ma capacité à gérer ma classe.	3.86	0.974	77.2
4	Améliorer ma capacité à prévoir le niveau des acquis de mes élèves.	3.89	0.898	77.8
5	Améliorer ma capacité à choisir le contexte pédagogique bien adapté au niveau et aux capacités de mes élèves.	3.86	0.91	77.2
6	Améliorer mes acquis en ce qui concerne les nouvelles méthodologies pédagogiques.	4.51	0.576	90.2
7	Développer mes compétences professionnelles.	3.93	0.888	78.6
8	Approfondir mes connaissances des nouveaux manuels scolaires.	4.30	0.7	86
9	Développer les compétences de discussion et de respect de l'opinion de l'autre.	4.12	0.818	82.4
10	Comblar les points faibles au début de la carrière professionnelle.	4.01	0.856	80.2
11	Améliorer ma capacité à utiliser les nouvelles technologies dans l'enseignement.	4.55	0.842	91
12	Briser l'isolement professionnel.	3.85	0.925	77
13	Augmenter le niveau de ma participation à créer le changement dans l'école.	3.75	0.935	75
14	Favoriser mon goût pour le travail en équipe.	3.69	0.944	73.8
15	Accroître ma confiance en ma capacité à affronter les problèmes rencontrés en classe.	4.14	0.88	82.8
16	Favoriser le partage des expériences et des connaissances avec les enseignants.	3.94	0.833	78.8
17	Améliorer ma capacité à choisir les moyens d'enseignement adaptés au niveau des élèves.	4.08	0.885	81.6

18	Favoriser mon goût pour l'autoformation.	3.87	0.953	77.4
19	Améliorer ma capacité à réaliser vite, comme il faut, et avec peu d'effort mon travail d'enseignant.	3.91	0.898	78.2
20	Améliorer l'apprentissage et les résultats de mes élèves.	4.41	0.728	88.2
21	Améliorer ma capacité à renforcer le rapport entre mes élèves et les sources des connaissances.	4.07	0.767	81.4
22	Améliorer ma capacité à développer l'auto-apprentissage chez mes élèves.	4.37	0.794	87.4
23	Accroître ma satisfaction personnelle en ce qui concerne mon travail d'enseignant.	4.11	0.859	82.2
24	Améliorer la qualité de mes relations avec mes élèves.	4.15	0.781	83
25	Améliorer la qualité de mes relations avec les parents de mes élèves.	3.81	0.96	76.2
26	Briser la routine professionnelle.	3.8	0.931	76
	Moyenne arithmétique générale	4.014	0.856	80.28

Tableau 4- Moyennes, Ecart-type et Pourcentages du degré de contribution des programmes de formation continue à améliorer les compétences professionnelles

N°	Variables	Moyenne	Ecart-type	Degré de contribution des programmes de formation continue à améliorer les compétences professionnelles (%)
1	Améliorer la qualité de mes stratégies d'enseignement.	3.85	0.871	77
2	Renforcer mes expériences dans les domaines spécialisés.	3.76	0.964	75.2
3	Renforcer ma capacité à gérer ma classe.	3.49	1.096	69.8
4	Améliorer ma capacité à prévoir le niveau des acquis de mes élèves.	3.53	0.992	70.6

5	Améliorer ma capacité à choisir le contexte pédagogique bien adapté au niveau et aux capacités de mes élèves.	3.68	0.962	73.6
6	Améliorer mes acquis en ce qui concerne les nouvelles méthodologies pédagogiques.	4.67	0.484	93.4
7	Développer mes compétences professionnelles.	3.73	0.929	74.6
8	Approfondir mes connaissances des nouveaux manuels scolaires.	4.48	0.711	89.6
9	Développer les compétences de discussion et de respect de l'opinion de l'autre.	3.71	1.015	74.2
10	Comblar les points faibles au début de la carrière professionnelle.	3.75	0.977	75
11	Améliorer ma capacité à utiliser les nouvelles technologies dans l'enseignement.	4.34	0.618	86.6
12	Briser l'isolement professionnel.	3.81	0.943	76.2
13	Augmenter le niveau de ma participation à créer le changement dans l'école.	3.56	1.001	71.2
14	Favoriser mon goût pour le travail en équipe.	3.54	0.954	70.8
15	Accroître ma confiance en ma capacité à affronter les problèmes rencontrés en classe.	3.61	1.111	72.2
16	Favoriser le partage des expériences et des connaissances avec les enseignants.	3.57	0.911	71.4
17	Améliorer ma capacité à choisir les moyens d'enseignement adaptés au niveau des élèves.	3.77	0.94	75.4
18	Favoriser mon goût pour l'autoformation.	3.64	0.936	72.8
19	Améliorer ma capacité à réaliser vite, comme il faut, et avec peu d'effort mon travail d'enseignant.	3.69	0.905	73.8
20	Améliorer l'apprentissage et les résultats de mes élèves.	4.33	0.777	86.6
21	Améliorer ma capacité à renforcer le rapport entre mes élèves et les sources des connaissances.	3.81	0.893	76.2
22	Améliorer ma capacité à développer l'auto-apprentissage chez mes élèves.	4.30	0.695	86
23	Accroître ma satisfaction personnelle en ce qui concerne mon travail d'enseignant.	3.68	0.695	73.6
24	Améliorer la qualité de mes relations avec mes élèves.	3.69	1.021	73.8
25	Améliorer la qualité de mes relations avec les parents	3.51	1.08	70.2

	de mes élèves.			
26	Briser la routine professionnelle.	3.62	1.049	72.4
	Moyenne arithmétique générale	3.77	0.91	75.4

Tableau 5- Moyennes, Ecart-type et Pourcentages de l'évaluation des programmes de formation continue

N°	Les items évalués	Moyenne	Ecart-type	Degré (%)
1	Les approches pédagogiques suivies dans les programmes de formation continue.	3.59	0.875	71.8
2	Les contenus des programmes de formation continue.	3.78	0.753	75.6
3	L'équilibre entre le contenu théorique et pratique du programme de formation continue.	3.51	0.737	70.2
4	L'organisation et la planification des programmes de formation continue.	3.39	0.897	67.8
5	Le partage des expériences professionnelles entre les participants.	3.51	1.012	70.2
6	La détermination des problèmes professionnels et la recherche des solutions pour ces problèmes.	3.47	0.879	69.4
7	Le renouvellement continu des contenus des programmes de formation continue.	3.47	0.885	69.4
8	La possibilité de mettre en pratique les contenus des programmes de formation continue.	3.14	0.839	62.8
9	Le choix du meilleur temps pour les programmes de formation continue.	3.19	0.932	63.8
10	L'interactivité entre les participants au programme de formation continue.	3.30	0.959	66
11	L'existence des moyens et des technologies nécessaires pour la mise en œuvre des programmes de formation continue.	2.95	1.056	59
12	Les lieux dans lesquels se réalisent les programmes de formation continue.	3.04	0.912	60.8
13	Les récompenses à l'issue des programmes de formation continue.	2.61	1.001	52.2
14	L'adaptation des méthodes pédagogiques utilisées dans les programmes de formation aux besoins des	3.15	0.95	63

	enseignants.			
15	L'existence des ressources humaines bien formées et habilitées.	3.13	0.91	62.6
	La Moyenne arithmétique pondérée.	3.282	0.906	65.64

Tableau 6- Pourcentages des réponses des enseignants de l'échantillon sur la vision idéale des programmes de formation continue

La forme idéale de la formation continue	Oui		Non	
	Effectifs	Pourcentages	Effectifs	Pourcentages
Journées pédagogiques dans le cadre de l'école	140	70 %	60	30 %
Conférences pédagogiques organisées dans d'autres écoles	82	41 %	118	59 %
Groupes de réflexion pédagogique organisés par les enseignants	109	54.5 %	91	45.5 %
Le partage des expériences avec d'autres pays	56	28 %	144	72 %
Les stages à l'étranger	41	20.5 %	159	79.5 %

Annexe III : Tableaux des résultats des différences entre les réponses des enseignants de l'échantillon sur les besoins en matière de formation continue selon le sexe, le diplôme, l'expérience professionnelle et le nombre d'élèves en classe :

Tableau 1- Test *Student* des différences entre les réponses des enseignants sur le degré d'importance des besoins en matière de formation continue selon le sexe

Independent Samples Test							
Sexe	N	Moyenne arithmétique	Ecart-type	t	(df)	P (sig)	Différences
Hommes	47	3.950	0.512	-0.892	198	0.374	Pas de différence
Femmes	153	4.025	0.506				

Tableau 2- Test *Student* des différences entre les réponses des enseignants sur le degré de besoin ressenti en matière de formation continue selon le sexe

Independent Samples Test							
Sexe	N	Moyenne arithmétique	Ecart-type	t	(df)	P (sig)	Différences
Hommes	47	3.810	0.542	-0.039	198	0.969	Pas de différence
Femmes	153	3.814	0.631				

Tableau 3- Test *ANOVA* des différences entre les réponses des enseignants sur le degré d'importance des besoins en matière de formation continue selon le diplôme

ANOVA					
Variance	Somme des carrés	df	Moyenne des carrés	F	Sig.
Inter-groupes	.788	3	.263	1.020	.385
Intra-groupes	50.451	196	.257		
Total	51.239	199			

Tableau 3- Test *ANOVA* des différences entre les réponses des enseignants sur le degré de besoin ressenti en matière de formation continue selon le diplôme

ANOVA					
Variance	Somme des carrés	df	Moyenne des carrés	F	Sig.
Inter-groupes	.668	3	.223	.593	.620
Intra-groupes	73.528	196	.375		
Total	74.196	199			

Tableau 4- Test *ANOVA* des différences entre les réponses des enseignants sur le degré d'importance des besoins en matière de formation continue selon l'expérience professionnelle

ANOVA					
Variance	Somme des carrés	df	Moyenne des carrés	F	Sig.
Inter-groupes	.265	3	.132	.512	.600
Intra-groupes	50.974	197	.259		
Total	51.239	199			

Tableau 5- Test *ANOVA* des différences entre les réponses des enseignants sur le degré de besoin ressenti en matière de formation continue selon l'expérience professionnelle

ANOVA					
Variance	Somme des carrés	df	Moyenne des carrés	F	Sig.
Inter-groupes	.330	2	.165	.441	.644
Intra-groupes	73.866	197	.375		
Total	74.196	199			

Tableau 6- Test *ANOVA* des différences entre les réponses des enseignants sur le degré d'importance des besoins en matière de formation continue selon le nombre d'élèves en classe

ANOVA					
Variance	Somme des carrés	df	Moyenne des carrés	F	Sig.
Inter-groupes	1.455	3	.485	1.909	.129
Intra-groupes	49.784	196	.254		
Total	51.239	199			

Tableau 7- Test *ANOVA* des différences entre les réponses des enseignants sur le degré de besoin ressenti en matière de formation continue selon le nombre d'élèves en classe

ANOVA					
Variance	Somme des carrés	df	Moyenne des carrés	F	Sig.
Inter-groupes	3.101	3	1.034	2.849	.039
Intra-groupes	71.095	196	.363		
Total	74.196	199			

Tableau 8- Test de l'homogénéité des variances (inter - groupes) (*Levene Statistic*)

Nombre d'élèves en classe	N	Mean	Std. Deviation	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
De 15 à 20	60	3.6834	.60964	2.360	3	196	.073
De 21 à 25	41	3.7222	.70146				
De 26 à 30	46	3.8320	.54572				
31 et plus	53	3.9870	.55615				
Total	200	3.8139	.61061				

Tableau 9- Test (*LSD*) pour déterminer les sources de variance entre les réponses des enseignants sur le besoin ressenti en matière de formation continue selon le nombre d'élèves en classe

Nombre d'élèves (I)	Nombre d'élèves (J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
De 15 à 20	De 21 à 25	.15506	.12204	.205	-.0856-	.3957
	De 26 à 30	-.26481*	.11803	.026	-.4976-	-.0320-
	31 et plus	-.30360*	.11353	.008	-.5275-	-.0797-
De 21 à 25	De 15 à 20	-.15506-	.12204	.205	-.3957-	.0856
	De 26 à 30	.10976	.12935	.397	-.1453-	.3649
	31 et plus	.14854	.12526	.237	-.0985-	.3956
De 26 à 30	De 15 à 20	.26481*	.11803	.026	.0320	.4976
	De 21 à 25	-.10976-	.12935	.397	-.3649-	.1453
	31 et plus	.03878	.12136	.750	-.2006-	.2781
31 et plus	De 15 à 20	.30360*	.11353	.008	.0797	.5275
	De 21 à 25	-.14854-	.12526	.237	-.3956-	.0985
	De 26 à 30	-.03878-	.12136	.750	-.2781-	.2006

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Annexe IV : Tableaux des résultats des différences entre les réponses des enseignants de l'échantillon sur l'importance des compétences professionnelles et la contribution des programmes de formation continue à l'amélioration de ces compétences selon le sexe, le diplôme, l'expérience professionnelle et le nombre d'élèves en classe :

Tableau 1- Test *Student* des différences entre les réponses des enseignants sur le degré d'importance des compétences professionnelles selon le sexe

Independent Samples Test							
Sexe	N	Moyenne arithmétique	Ecart-type	t	(df)	P (sig)	Différences
Hommes	47	3.913	0.417	-1.695	198	0.092	Pas de différence
Femmes	153	4.042	0.463				

Tableau 2- Test *Student* des différences entre les réponses des enseignants sur le degré de contribution des programmes de formation continue à l'amélioration des compétences professionnelles selon le sexe

Independent Samples Test							
Sexe	N	Moyenne arithmétique	Ecart-type	t	(df)	P (sig)	Différences
Hommes	47	3.807	0.502	0.005	198	0.996	Pas de différence
Femmes	153	3.806	0.560				

Tableau 3- Test *ANOVA* des différences entre les réponses des enseignants sur le degré d'importance des compétences professionnelles selon le diplôme

ANOVA					
Variance	Somme des carrés	df	Moyenne des carrés	F	Sig.
Inter-groupes	.843	3	.281	1.361	.256
Intra-groupes	40.461	196	.206		
Total	41.304	199			

Tableau 4- Test *ANOVA* des différences entre les réponses des enseignants sur le degré de contribution des programmes de formation continue à l'amélioration des compétences professionnelles selon le diplôme

ANOVA					
Variance	Somme des carrés	df	Moyenne des carrés	F	Sig.
Inter-groupes	2.066	3	.689	2.358	.073
Intra-groupes	57.229	196	.292		
Total	59.295	199			

Tableau 5- Test *ANOVA* des différences entre les réponses des enseignants sur le degré d'importance des compétences professionnelles selon l'expérience professionnelle

ANOVA					
Variance	Somme des carrés	df	Moyenne des carrés	F	Sig.
Inter-groupes	.022	3	.011	.052	.949
Intra-groupes	41.282	197	.210		
Total	41.304	199			

Tableau 6- Test *ANOVA* des différences entre les réponses des enseignants sur le degré de contribution des programmes de formation continue à l'amélioration des compétences professionnelles selon l'expérience professionnelle

ANOVA					
La variance	Somme des carrés	df	Moyenne des carrés	F	Sig.
Inter-groupes	.997	2	.498	1.684	.188
Intra-groupes	58.298	197	.296		
Total	59.295	199			

Tableau 7- Test *ANOVA* des différences entre les réponses des enseignants sur le degré d'importance des compétences professionnelles selon le nombre d'élèves en classe

ANOVA					
La variance	Somme des carrés	df	Moyenne des carrés	F	Sig.
Inter-groupes	3.255	3	1.085	5.588	.001
Intra-groupes	38.050	196	.194		
Total	41.304	199			

Tableau 6- Test *ANOVA* des différences entre les réponses des enseignants sur le degré de contribution des programmes de formation continue à l'amélioration des compétences professionnelles selon le nombre d'élèves en classe

ANOVA					
La variance	Somme des carrés	df	Moyenne des carrés	F	Sig.
Inter-groupes	2.358	3	.786	2.705	.047
Intra-groupes	56.937	196	.290		
Total	59.295	199			

Tableau 7- Test **Levene Statistic** sur l'homogénéité des variances du degré d'importance des compétences professionnelles selon le nombre d'élèves en classe

Nombre d'élèves en classe	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. Deviation</i>	<i>Levene Statistic</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>Sig.</i>
De 15 à 20	60	3.8186	.44127		3	196	.
De 21 à 25	41	4.0169	.46442				
De 26 à 30	46	4.0435	.38492				
31 et plus	53	4.1549	.46266				
Total	200	4.0119	.45559				

Tableau 8- Test **Levene Statistic** sur l'homogénéité des variances de contribution des programmes de formation continue à l'amélioration des compétences professionnelles selon le nombre d'élèves en classe

Nombre d'élèves en classe	N	Mean	Std. Deviation	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
De 15 à 20	60	3.6883	.44480	1.980	3	196	.118
De 21 à 25	41	3.7471	.57779				
De 26 à 30	46	3.7935	.49083				
31 et plus	53	3.9627	.61691				
Total	200	3.8069	.54586				

Tableau 9- Test (*LSD*) pour déterminer les sources de variance entre les réponses des enseignants sur le degré d'importance des compétences professionnelles selon le nombre d'élèves en classe

Nombre d'élèves (I)	Nombre d'élèves (J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
De 15 à 20	De 21 à 25	.13801	.08928	.124	-.0381-	.3141
	De 26 à 30	.11142	.08635	.198	-.0589-	.2817
	31 et plus	-.33632*	.08306	.000	-.5001-	-.1725-
De 21 à 25	De 15 à 20	-.13801-	.08928	.124	-.3141-	.0381
	De 26 à 30	-.02659-	.09463	.779	-.2132-	.1600
	31 et plus	-.19831*	.09164	.032	-.3790-	-.0176-
De 26 à 30	De 15 à 20	-.11142-	.08635	.198	-.2817-	.0589
	De 21 à 25	.02659	.09463	.779	-.1600-	.2132
	31 et plus	-.22490*	.08879	.012	-.4000-	-.0498-
31 et plus	De 15 à 20	.33632*	.08306	.000	.1725	.5001
	De 21 à 25	.19831*	.09164	.032	.0176	.3790
	De 26 à 30	.22490*	.08879	.012	.0498	.4000

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Tableau 10- Test (*LSD*) pour déterminer les sources de variance entre les réponses des enseignants sur le degré de contribution des programmes de formation continue à l'amélioration des compétences professionnelles selon le nombre d'élèves en classe

Nombre d'élèves (I)	Nombre d'élèves (J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
De 15 à 20	De 21 à 25	-.21565*	.10921	.050	-.4310-	-.0003-
	De 26 à 30	.16927	.10563	.111	-.0390-	.3776
	31 et plus	-.27444*	.10160	.008	-.4748-	-.0741-
De 21 à 25	De 15 à 20	.21565*	.10921	.050	.0003	.4310
	De 26 à 30	-.04639-	.11576	.689	-.2747-	.1819
	31 et plus	.05879	.11210	.601	-.1623-	.2799
De 26 à 30	De 15 à 20	-.16927-	.10563	.111	-.3776-	.0390
	De 21 à 25	.04639	.11576	.689	-.1819-	.2747
	31 et plus	.10518	.10861	.334	-.1090-	.3194
31 et plus	De 15 à 20	.27444*	.10160	.008	.0741	.4748
	De 21 à 25	-.05879-	.11210	.601	-.2799-	.1623
	De 26 à 30	-.10518-	.10861	.334	-.3194-	.1090

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Annexe V : Tableaux des résultats des corrélations et des régressions :

Tableau 1- Test de corrélation (Pearson Correlation) entre le degré d'importance de besoin en matière de formation continue et le degré de besoin ressenti par les enseignants de l'échantillon

		Degré d'importance de besoin	Degré de besoin ressenti
Degré d'importance	Pearson Correlation	1	.437**
	Sig. (2- tailed)		.000
	N	200	200
Degré du besoin ressenti	Pearson Correlation	.437**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	200	200

Tableau 2- Test de corrélation (Pearson Correlation) entre le degré d'importance des compétences professionnelles et le degré de contribution des programmes de formation continue à l'amélioration de ces compétences

		Degré d'importance des compétences	Degré de contribution de la formation continue à l'amélioration des compétences
Degré d'importance	Pearson Correlation	1	.362**
	Sig. (2- tailed)		.000
	N	200	200
Degré de contribution	Pearson Correlation	.362**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	200	200

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed)

Tableau 3- Résumé de l'analyse de régression de l'impact des variables indépendantes (B₁, B₃, C₂, X₇, X₄, M, N) sur l'ensemble des (26) compétences

Model Summary

Code	Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
						R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
B ₁		.431a	.186	.182	.848	.186	44.075	1	193	.000
B ₃		.540b	.292	.284	.793	.106	39.521		192	.000
C ₂		.582c	.339	.328	.768	.047	32.613	3	191	.000
X ₇		.609d	.371	.358	.751	.032	28.032	4	190	.000
X ₄		.637e	.406	.390	.732	.035	25.798	5	189	.000
M		.648f	.420	.401	.725	.014	22.690	6	188	.000
N		.667g	.445	.424	.712	.025	21.412	7	187	.000

Tableau 4- L'analyse de régression de l'impact des variables indépendantes (B₁, B₃, C₂, X₇, X₄, M, N) sur l'ensemble des (26) compétences

ANOVA^h

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	31.714	1	31.714	44.075	.000a
	Residual	138.871	193	.720		
	Total	170.585	194			
2	Regression	49.746	2	24.873	39.521	.000b
	Residual	120.838	192	.629		
	Total	170.585	194			
3	Regression	57.782	3	19.261	32.613	.000c
	Residual	112.802	191	.591		
	Total	170.585	194			
4	Regression	63.309	4	15.827	28.032	.000d
	Residual	107.275	190	.565		
	Total	170.585	194			
5	Regression	69.196	5	13.839	25.798	.000e
	Residual	101.388	189	.536		
	Total	170.585	194			
6	Regression	71.646	6	11.941	22.690	.000f
	Residual	98.939	188	.526		
	Total	170.585	194			
7	Regression	75.895	7	10.842	21.412	.000g
	Residual	94.689	187	.506		
	Total	170.585	194			

Tableau 5- Résumé de l'analyse de régression de l'impact des variables indépendantes (X_1 , B_4 , C_2 , N) sur la compétence professionnelle (Améliorer mes acquis en ce qui concerne les nouvelles méthodologies pédagogiques)

Model Summary

Code	Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
						R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
X ₄		.540a	.292	.288	.862	.292	79.613	1	193	.000
B ₄		.596b	.355	.349	.824	.063	52.936		192	.000
C ₂		.624c	.390	.380	.804	.035	40.626	3	191	.000
N		.651d	.424	.412	.783	.034	34.998	4	190	.000

Tableau 6- L'analyse de régression de l'impact des variables indépendantes (X_1 , B_4 , C_2 , N) sur la compétence professionnelle (Améliorer mes acquis en ce qui concerne les nouvelles méthodologies pédagogiques)

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	59.090	1	59.090	79.613	.000 ^a
	Residual	143.248	193	.742		
	Total	202.338	194			
2	Regression	71.917	2	35.958	52.936	.000 ^b
	Residual	130.421	192	.679		
	Total	202.338	194			
3	Regression	78.819	3	26.273	40.626	.000 ^c
	Residual	123.519	191	.647		
	Total	202.338	194			
4	Regression	85.837	4	21.459	34.998	.000 ^d
	Residual	116.501	190	.613		
	Total	202.338	194			

Tableau 7- Résumé de l'analyse de régression de l'impact des variables indépendantes (X₄, B₁, M, N) sur la compétence professionnelle (Approfondir mes connaissances des nouveaux manuels scolaires)

Model Summary

Code	Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
						R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
X ₄		.479a	.229	.225	.863	.229	57.427	1	193	.000
B ₁		.525b	.276	.268	.839	.047	36.525		192	.000
M		.559c	.312	.302	.820	.036	28.923	3	191	.000
N		.585d	.342	.328	.804	.030	24.650	4	190	.000

Tableau 8- L'analyse de régression de l'impact des variables indépendantes (X₄, B₁, M, N) sur la compétence professionnelle (Approfondir mes connaissances des nouveaux manuels scolaires)

ANOVA¹

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	42.810	1	42.810	57.427	.000 ^a
	Residual	143.877	193	.745		
	Total	186.687	194			
2	Regression	51.453	2	25.726	36.525	.000 ^b
	Residual	135.235	192	.704		
	Total	186.687	194			
3	Regression	58.317	3	19.439	28.923	.000 ^c
	Residual	128.370	191	.672		
	Total	186.687	194			
4	Regression	63.782	4	15.945	24.650	.000 ^d
	Residual	122.905	190	.647		
	Total	186.687	194			

Tableau 9- Résumé de l'analyse de régression de l'impact des variables indépendantes (X₄, C₁, M) sur la compétence professionnelle (Améliorer ma capacité à utiliser les nouvelles technologies dans l'enseignement)

Model Summary

Code	Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
						R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
X ₄		.496a	.246	.242	.898	.246	61.895	1	193	.000
C ₂		.582b	.338	.331	.844	.092	48.320		192	.000
M		.618c	.381	.372	.818	.043	38.634	3	191	.000

Tableau 10- L'analyse de régression de l'impact des variables indépendantes (X₄, C₁, M) sur la compétence professionnelle (Améliorer ma capacité à utiliser les nouvelles technologies dans l'enseignement)

ANOVA^h

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	49.942	1	49.942	61.895	.000 ^a
	Residual	153.308	190	.807		
	Total	203.250	191			
2	Regression	68.765	2	34.382	48.320	.000 ^b
	Residual	134.485	189	.712		
	Total	203.250	191			
3	Regression	77.516	3	25.839	38.634	.000 ^c
	Residual	125.734	188	.669		
	Total	203.250	191			

Tableau 11- Résumé de l'analyse de régression de l'impact des variables indépendantes (X₄, X₇, M) sur la compétence professionnelle (Améliorer l'apprentissage et les résultats de mes élèves)

Model Summary

Code	Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
						R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
X ₄		.422a	.178	.174	.959	.178	41.899	1	193	.000
X ₇		.559b	.313	.306	.879	.135	43.724		192	.000
M		.594c	.352	.342	.856	.039	34.643	3	191	.000

Tableau 12- L'analyse de régression de l'impact des variables indépendantes (X₄, X₇, M) sur la compétence professionnelle (Améliorer l'apprentissage et les résultats de mes élèves)

ANOVA^s

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	38.513	1	38.513	41.899	.000 ^a
	Residual	177.405	193	.919		
	Total	215.918	194			
2	Regression	67.567	2	33.784	43.724	.000 ^b
	Residual	148.351	192	.773		
	Total	215.918	194			
3	Regression	76.087	3	25.362	34.643	.000 ^c
	Residual	139.831	191	.732		
	Total	215.918	194			

Tableau 13- Résumé de l'analyse de régression de l'impact des variables indépendantes (X₄, X₇, M) sur la compétence professionnelle (Améliorer ma capacité à développer l'auto-apprentissage chez mes élèves)

Model Summary

Code	Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
						R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
X ₄		.420a	.176	.172	.956	.176	42.133	1	193	.000
X ₇		.461b	.213	.205	.937	.037	26.476		192	.000
M		.484c	.234	.222	.927	.021	19.878	3	191	.000

Tableau 14- L'analyse de régression de l'impact des variables indépendantes (X₄, X₇, M) sur la compétence professionnelle (Améliorer ma capacité à développer l'auto-apprentissage chez mes élèves)

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	38.539	1	38.539	42.133	.000 ^a
	Residual	180.195	197	.915		
	Total	218.734	198			
2	Regression	46.524	2	23.262	26.476	.000 ^b
	Residual	172.210	196	.879		
	Total	218.734	198			
3	Regression	51.226	3	17.075	19.878	.000 ^c
	Residual	167.508	195	.859		
	Total	218.734	198			

Annexe VI- Les modalités de la formation continue

Source : EURYDICE (1995)

Universités	
Forme pédagogique de type universitaire	Objectifs les plus fréquents
<ul style="list-style-type: none"> - Conférences, cours - Stages longs, périodes sabbatiques - Enseignement à distance - Université d'été 	<ul style="list-style-type: none"> - Acquérir de nouvelles compétences - Actualiser ses compétences - Participer à la recherche - Encourager l'innovation - Acquérir un perfectionnement professionnel
Formateurs	Contenus les plus fréquents
<ul style="list-style-type: none"> - Universitaires - Enseignants-chercheurs 	<ul style="list-style-type: none"> - Pédagogie générale - Curriculas et didactiques - Formation qualifiante avec examen ou diplôme
Formation qualifiante avec examen ou diplôme	

Etablissements de formation d'enseignants	
Forme pédagogique de type scolaire contractuelle et interactive	Objectifs les plus fréquents
<ul style="list-style-type: none"> - Conférences pédagogiques - Voyages d'études y compris à l'étranger - Université d'été - Séminaires - Stages pratiques 	<ul style="list-style-type: none"> - Acquérir de nouvelles compétences - Actualiser ses compétences - S'initier à de nouvelles méthodes - Favoriser l'interdisciplinarité et le travail en équipe - Encourager l'innovation - Former à la gestion des relations humaines - Favoriser les relations avec l'entreprise - Former à l'organisation et à la gestion de l'école
Formateurs	Contenus les plus fréquents
<ul style="list-style-type: none"> - Personnel à plein temps - Universitaires - Enseignants déchargés - Experts 	<ul style="list-style-type: none"> - Pédagogie générale - Curriculas et didactiques - Formation qualifiante avec examen ou diplôme
Formation qualifiante parfois	

Etablissements scolaires	
Forme pédagogique de type scolaire	Objectifs les plus fréquents
Contractuelle et interactive et réflexive	
<ul style="list-style-type: none"> - ateliers - journées ou semaines pédagogiques - stages en relation avec la pratique pédagogique - travail de groupe 	<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser le travail en équipe, l'interdisciplinarité et l'innovation - Former à la gestion de l'école - Former à la gestion des relations humaines et à la résolution des problèmes de l'établissement - Réfléchir sur ses pratiques pédagogiques - Actualiser ses compétences de base
Formateurs	Contenus les plus fréquents
<ul style="list-style-type: none"> - Inspecteurs, conseillers pédagogiques, chefs d'établissements - experts - Enseignants 	<ul style="list-style-type: none"> - Pédagogie générale - Curriculas et didactiques - Formation qualifiante avec examen ou diplôme

Annexe VII- Référentiel des compétences . Dix nouvelles compétences pour enseigner :

Source : P. Perrenoud (1997)

Compétences de référence	Compétences plus spécifiques à travailler en formation continue (exemples)
<p>1 Organiser et animer des situations d'apprentissage</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître pour une discipline donnée, les contenus à enseigner et leur tradition en objectifs d'apprentissage • Travailler à partir des représentations des élèves • Travailler à partir des erreurs et des obstacles à l'apprentissage • Construire et planifier des dispositifs et des séquences didactiques • Engager les élèves dans des activités de recherche, dans des projets de connaissance
<p>2 Gérer la progression des apprentissages</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir et gérer des situations-problèmes ajustées aux niveaux et possibilités des élèves • Acquérir une vision longitudinale des objectifs de l'enseignement primaire • Etablir des liens avec les théories sous-jacentes aux activités d'apprentissage • Observer et évaluer les élèves dans des situations d'apprentissage selon une approche formative • Etablir des bilans périodiques de compétences et prendre des décisions de progression
<p>3 Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gérer l'hétérogénéité au sein d'un groupe-classe • Décloisonner, élargir la gestion de classe à un ensemble plus vaste • Pratiquer du soutien intégré, travailler avec des élèves en grande difficulté • Développer la coopération entre élèves et certaines formes d'enseignement mutuel

<p>4 Impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Susciter le désir d'apprendre, d'explicitier le rapport au savoir, le sens du travail scolaire et développer la capacité d'autoévaluation chez l'enfant ● Instituer et faire fonctionner un conseil des élèves (conseil de classe ou conseil d'école) et négocier avec les élèves divers types de règles et de contrats ● Favoriser la définition d'un projet personnel de l'élève
<p>5 Travailler en équipe</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Elaborer un projet d'équipe, des représentations communes ● Animer un groupe de travail, conduire des réunions ● Former et renouveler une équipe pédagogique ● Confronter et analyser ensemble de situations complexes, des pratiques et des problèmes professionnels ● Gérer des crises ou des conflits entre personnes
<p>6 Participer à la gestion de l'école</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Elaborer, négocier un projet d'établissement ● Gérer les ressources de l'école ● Coordonner, animer une école avec tous les partenaires (parascolaires, quartier, associations de parents, enseignants de langue et culture

	<p>d'origine)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organiser et faire évoluer, au sein de l'école, la participation des élèves
7 Informer et impliquer les parents	<ul style="list-style-type: none"> • Animer des réunions d'information et de débats • Conduire des entretiens • Impliquer les parents dans l'accompagnement de la valorisation de la construction des savoirs
8 Se servir de technologies nouvelles	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des logiciels d'édition de documents • Exploiter les potentialités didactiques de logiciels en relation avec les objectifs des domaines d'enseignement • Communiquer à distance par la télématique • Utiliser des outils multimédia dans son enseignement
9 Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession	<ul style="list-style-type: none"> • Prévenir la violence à l'école et hors de l'école • Lutter contre les préjugés et les discriminations sexuelles, ethniques et sociales • Participer à la mise en place de règles de vie commune touchant la discipline à l'école, les sanctions, l'appréciation de la conduite

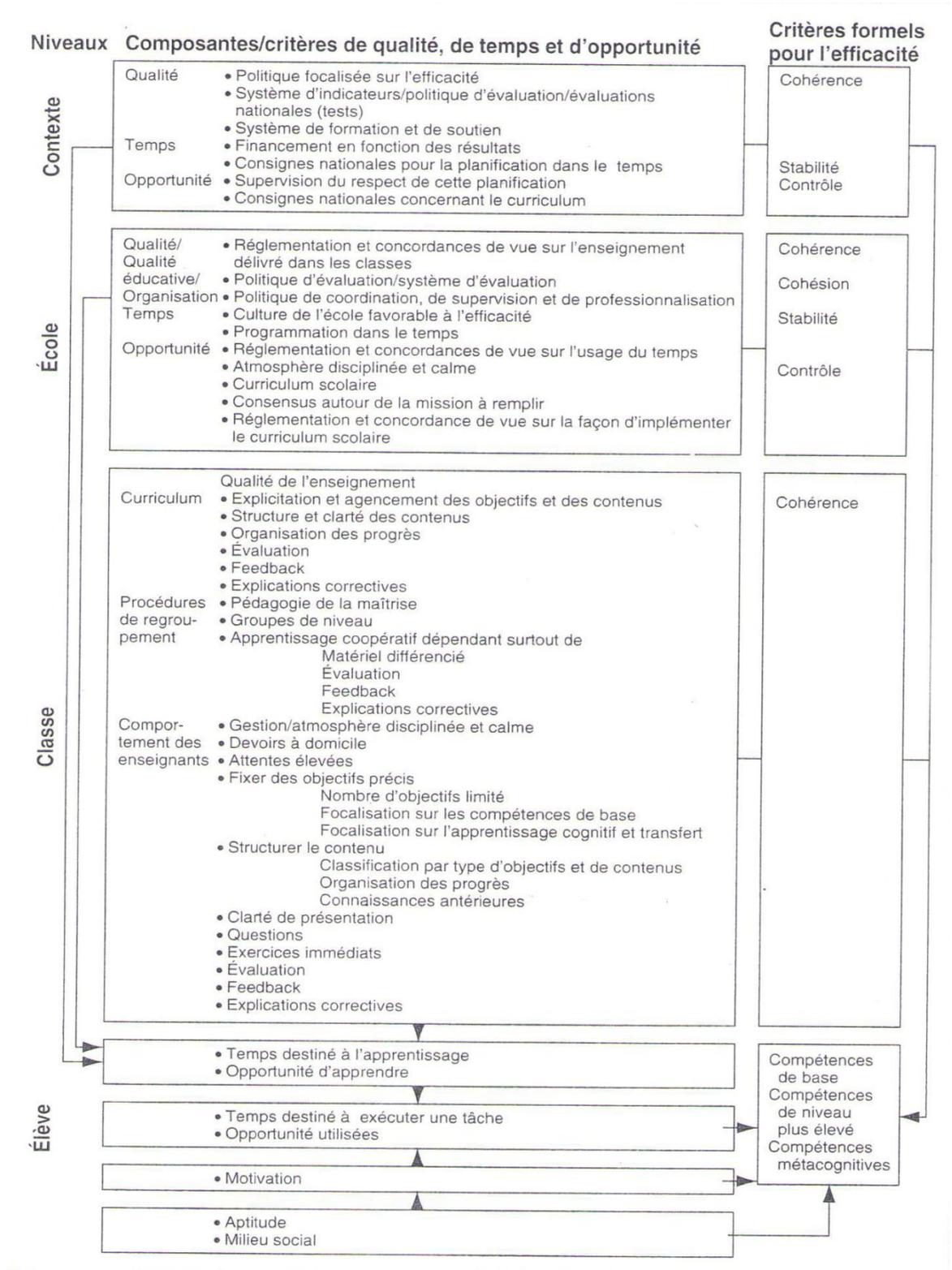
	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser la relation pédagogique, l'autorité, la communication en classe • Développer le sens des responsabilités, la solidarité, le sentiment de justice
<p>10 Gérer sa propre formation continue</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir expliciter ses pratiques • Etablir son propre bilan de compétences et son programme personnel de formation continue • Négocier un projet de formation commune avec les collègues (équipe, école, réseau) • S'impliquer dans des tâches à l'échelle de la profession, d'un ordre d'enseignement ou du DIP (Département de l'Instruction Publique) • Accueillir et participer à la formation des collègues

Annexe VIII- La comparaison entre le courant de l'efficacité de l'école et le courant de l'amélioration scolaire :

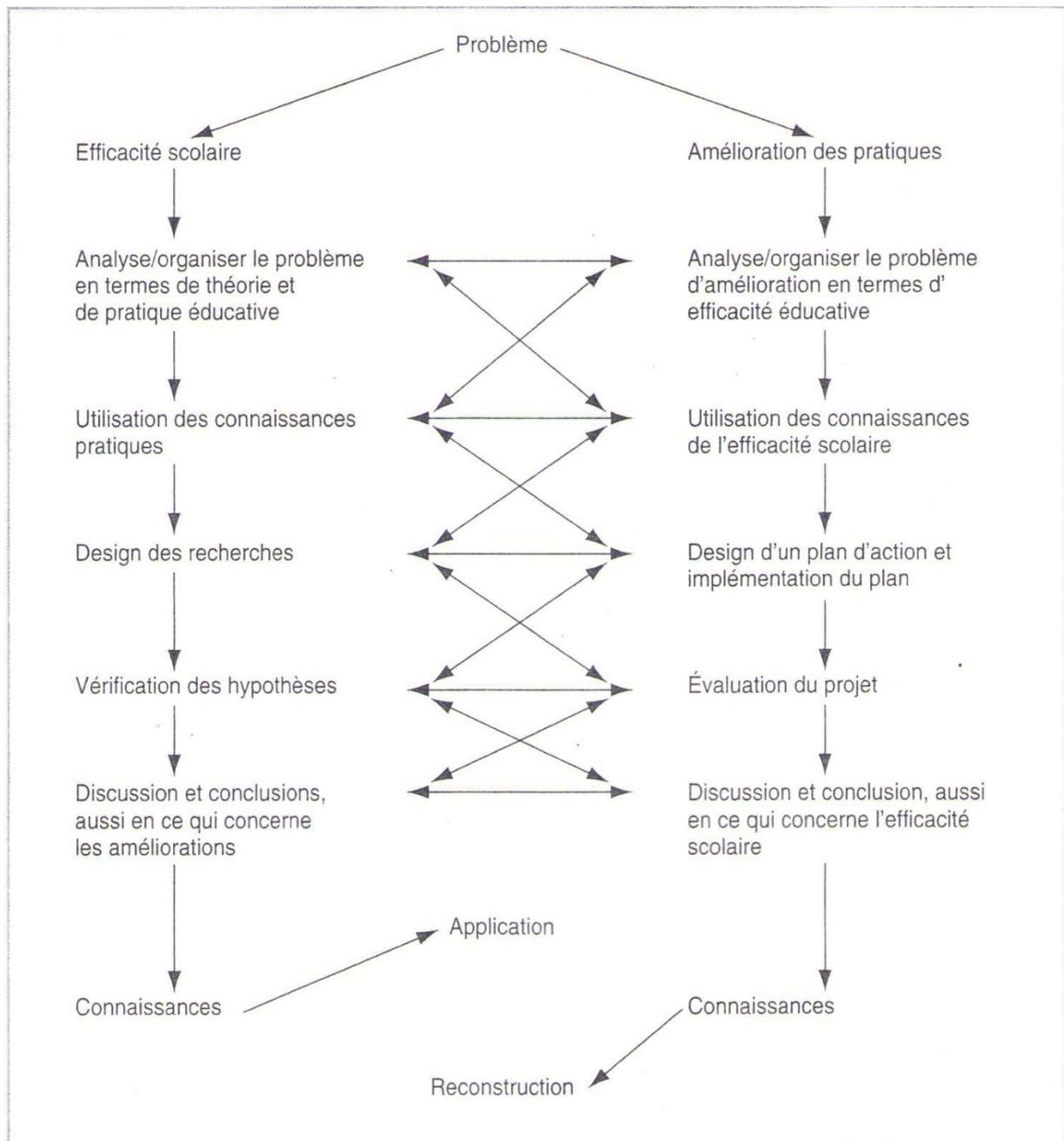
Source (M. Deumeuse, 2005)

Efficacité scolaire	Amélioration scolaire
1. Programme de recherche	Programme d'innovation
2. Pas de limite dans le temps	Besoin d'action immédiate
3. Accent mis sur la théorie et la compréhension des phénomènes	Accent mis sur les changements et la résolution de problèmes
4. Recherche de causes et d'effets stables	Traiter les changements d'objectifs et de moyens
5. Recherche de connaissances objectives	Traiter les connaissances subjectives
6. Rigueur dans la méthodologie et l'analyse	Design / développement plutôt qu'évaluation
7. Accent sur l'apprentissage de l'élève / de la classe	Ensemble de facteurs et d'acteurs très large

Annexe IX- Modèle global de l'efficacité scolaire (B.P.M. Creemers, 1994)



Annexe X- Interaction ininterrompue entre efficacité et processus d'amélioration



Annexe XI- LE QUESTIONNAIRE :

I- INFORMATIONS PERSONNELLES :

1- Age :

23-30	31-40	41-50	51 et plus

2- Sexe :

Masculin	Féminin

3- Diplôme obtenu (Formation initiale) :

Bac + 2	Bac + 4	Diplôme d'Aptitude pédagogique	Diplôme d'Etudes Supérieures

4- Expérience professionnelle :

Moins de 5 ans	De 5 ans à 10 ans	Plus de 10 ans

5- Votre lieu de domicile :

Campagne	Ville

6- Votre lieu de travail :

Campagne	Ville

7- Nombre d'élèves dans votre classe :

De 15 à 20	De 21 à 25	De 26 à 30	31 et plus

II- L'EXPERIENCE VECUE DANS LA FORMATION CONTINUE :

Dans cette section, nous désirons connaître vos expériences en matière de formation continue.

1- Depuis quand date la dernière formation continue à laquelle vous avez participé ?

De 1 à 3 ans	De 3 à 5 ans	De 5 à 7 ans	De 7 à 10 ans	10 ans et plus

2- Types d'activités de formation continue auxquelles vous avez participé (*Plusieurs choix sont possibles*) :

A-

Programmes de renouvellement et de perfectionnement professionnel			
Cours théoriques	Séminaires	Ateliers de travail	Activités pratiques concernant les nouveaux manuels scolaires

B-

Programmes d'aptitude pédagogique et professionnelle

Diplôme d'Aptitude Pédagogique	Programme national d'aptitude à l'utilisation des TICE dans l'enseignement	Programme de perfectionnement pédagogique et professionnel

3- A part les activités organisées par le ministère, avez-vous déjà fait d'autoformation ?

Oui	Non

- Si oui, quelles étaient vos sources d'autoformation ?

(Plusieurs choix sont possibles)

Logiciels didactiques (sur CD)	Documents électroniques sur Internet	Ouvrages spécialisés

III- LES BESOINS EN MATIERE DE FORMATION CONTINUE :

N°	Les Besoins	Degré d'importance					Degré de besoin				
		Très grand	Grand	Moyen	Petit	Très petit	Très grand	Grand	Moyen	Petit	Très petit
1	Nouvelles approches pédagogiques										
2	Nouveaux modèles ou façons d'enseignement										
3	Evaluation des compétences des élèves										
4	Gestion de la classe										
5	Favorisation de la passion pour le métier d'enseignant										
6	Analyse des pratiques pédagogiques										
7	Briser l'isolement professionnel										
8	Comblé les points faibles au début de la carrière professionnelle										
9	Déterminer les problèmes professionnels et rechercher des solutions pour ces problèmes										

IV- IMPACTS DES PROGRAMMES DE FORMATION CONTINUE :

Cette section vous permet de vous prononcer sur les impacts des activités de formation continue que vous avez suivies.

N°	Les activités de formation continue que j'ai suivies ont contribué à..	Degré d'importance					Degré de bénéfice				
		Très grand	Grand	Moyen	Petit	Très petit	Très grand	Grand	Moyen	Petit	Très petit
1	Améliorer la qualité de mes stratégies d'enseignement										
2	Renforcer mes expériences dans les domaines spécialisés										
3	Renforcer ma capacité à gérer ma classe										
4	Améliorer ma capacité à prévoir le niveau des acquis de mes élèves										
5	Améliorer ma capacité à choisir le contexte pédagogique bien adapté au niveau et aux capacités de mes élèves										
6	Améliorer mes acquis en ce qui concerne les nouvelles méthodologies pédagogiques										
7	Développer mes compétences professionnelles										
8	Approfondir mes connaissances des nouveaux manuels scolaires										
9	Développer les compétences de discussion et de respect de l'opinion de l'autre										
10	Comblé les points faibles au début de la carrière professionnelle										
11	Améliorer ma capacité à utiliser les nouvelles technologies dans l'enseignement										
12	Briser l'isolement professionnel										
13	Augmenter le niveau de ma participation à créer le changement dans l'école										

	programmes de formation continue					
12	Les lieux dans lesquels se réalisent les programmes de formation continue					
13	Les récompenses à l'issu des programmes de formation continue					
14	L'adaptation des méthodes pédagogiques utilisées dans les programmes de formation aux besoins des enseignants					
15	L'existence des ressources humaines bien formées et habilitées					

VI- VISION IDEALE :

- 1- *A votre avis, sous quelles formes les activités de formation continue devraient-elles se dérouler ? (Plusieurs choix sont possibles)*

1	Journées pédagogiques dans le cadre de l'école	
2	Conférences pédagogiques organisées dans d'autres écoles	
3	Groupes de réflexion pédagogique organisés par les enseignants	
4	Le partage des expériences avec d'autres pays	
5	Stages à l'étranger	

Merci de votre précieuse coopération

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BIBLIOGRAPHIE DES OUVRAGES CITES

- ABD-ADAYEM A., 1974, « L'éducation dans le cycle primaire et le cycle pré-primaire et son rôle dans la réalisation des objectifs du développement socio-économiques », Actes du Colloque « l'éducation pour le développement », Damas.
- AL-AHMAD K.T., 1987, L'évaluation du programme de formation des enseignants du cycle primaire en Syrie durant la période de 1981-1985, Mémoire de master non publié, Université de Damas, Faculté de pédagogie, Damas.
- AL-AHMAD K.T., 1997, L'importance de la formation pédagogique en Syrie, Ed. Ministère de l'Education nationale, Damas.
- AL-AHMAD K.T., 2004, Préparation et formation de l'enseignant, Ed. Université de Damas.
- ALHASNIEH S., BOURHAN M.-N., 1995, La stratégie nationale d'insertion de l'informatique dans l'enseignement (cycles primaire et secondaire) en Syrie, Ed. Le Ministère de l'Education nationale, Damas.
- AL-KIARI A., 2007, Le rôle du guide pédagogique dans la lutte contre l'inclination professionnelle des enseignants, Atelier de travail national sur la formation des enseignants, Damas.
- ALLATI E., 1990, L'évolution de l'éducation en Syrie et le rôle du Parti Al-Baath de 1963 à 1990, Ed. Al-Yazejeh, Damas.
- ALTET M., 1994, La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques, Ed. Presses universitaires de France, Paris.
- ANSART P., 1990, Les sociologies contemporaines, Ed. de Seuil, Paris.
- ARTAUD G., 1981, Savoir d'expérience et savoir théorique. Pour une méthodologie de l'enseignement basée sur l'ouverture à l'expérience, Revue des sciences de l'éducation, 7(1).
- BANDURA A., 1980, L'apprentissage social, Ed. Mardaga, Bruxelles.
- BAUERSFELD H., 1994, "Réflexions sur la formation des maîtres et sur l'enseignement des mathématiques au primaire", In Revue des sciences de l'éducation, vol.20, n°1.

- BOLAND R., 1990, *Recent development in England and Wales*, In B. Joyce (dir.) *Changing school structure through staff development* (p. 147-167). Alexandria, VA : Association for supervision and Curriculum Development.
- BOLAND R., 1990, Recent development in England and Wales. In B. Joyce (dir.), *Changing school structure through staff Development* (p. 147-167). Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development).
- BONAMY J., 2007, La formation entre normalisation et innovation. L'enjeu de la co-construction de la qualité. Behrens, M. (2007). *La qualité en Education : Pour réfléchir à la formation de Demain*. Presses de l'Université du Québec.
- BOUFFARD J., 1992, La formation continue des enseignants et enseignantes du primaire : Revue de la littérature, modélisation et sondage. Mémoire de Maîtrise, Université de Laval, Sainte-Foy, Québec.
- BRADLEY S. et TAYLOR J., 1998, The effect of school size on exam performance in Secondary schools. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, vol. 60, pp. 291-324.
- BRESSOUX P., 2008, *Modélisation statistique appliquée en sciences sociales ; De Boeck*, Paris ; 443 pp.
- BROOKOVER W.B., BEADY C., FLOOD P., SCHWEITZER J., 1979, *School systems and student achievement : School make a difference*. New York : Praeger.
- BROUSSEAU M. et LAURIN P., 1997, La prise en charge de la formation continue par les enseignantes et les enseignants est-elle possible ? *Vie pédagogique*, 105.
- C.S.E.E., 1995, *La formation des enseignants en Europe*, Bruxelles.
- CAMBE G., BRANELLEC T., 2006, « Les enseignants des lycées et collèges publics et la formation », *Les Dossiers*, n° 179, décembre et octobre, 2006.
- CASE A. et DEATON A., 1999, School Inputs and Educational Outcomes in South Africa. *Quarterly Journal of Economics*, 114(3) : 1047-1085.
- CAUTERMAN M.-M. et *al.*, 1999, *la formation continue des enseignants est-elle utile ?*, Ed. PUF, paris.
- CHAPELLE G., MEURET D., 2006, *Améliorer l'école*, PUF, Paris.
- CHARLOT B., FIGEAT M., 1985, *Histoire de la formation des ouvriers*, Ed. Minerve.

- CHENG Y. C., 1996, School effectiveness and school-based management : A mechanism for development. London : The Falmer Press.
- CIRCULAIRE du 10 novembre 1981, rappelée dans la circulaire 84-505 du 24 décembre 1984.
 - CLARK B. R. (dir.), 1985, The school and the university. An International perspective. Berkeley, CA : The University of California Press.
 - COHEN D., HILL H., 1997, « Instructional Policy and Classroom Performance : The Mathematics Reform in California », rapport présenté à la réunion annuelle de l'Américan Educational Research Association, Chicago.
 - CORNU B., 2000, Le nouveau métier d'enseignant, éd. La Documentation française, Paris.
 - CRDP, 1990, La formation des personnels de l'Education nationale, 8 années d'expérience des Missions académiques à la formation des personnels de l'Education nationale, Ed. OCDE, Poitiers.
 - CREEMERS B.P.M. et REEZIGT G.J., 1997, School effectiveness and school improvement : Sustaining links. *School Effectiveness and School Improvement*, 8, 396-429.
 - CROS F., OBIN J.P., 2003, Attirer, former et attirer des enseignants de qualité, MEN, La Documentation française, Paris.
 - CSEE, 1991, La déclaration d'orientation sur la formation des maîtres du premier degré du 21 mars 1972, rappelée dans la note de service n° 91-122 du 5 juin 1991 publiée au B.O. du 19 septembre 1991.
 - CSEE, 2001, Table Ronde du CSEE, Berlin, 12-13 mars 2001 : Un défi pour l'éducation dans la nouvelle économie - indicateurs, nouvelles aptitudes et formation tout au long de la vie en Europe.
 - DAVIES J. et GUPPY T., 1997, Globalization and educational reforms in anglo-american democracies. *Comparative Education Review*, n° 41.
 - DEMEUSE M. et al., 2005, Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation, Ed. de boeck, Bruxelles.
 - DEWEY J., 1953, Democracy and education. New York : The Macmillan Company.

- DIAGNE A., KAFANDO I. et OUNTENI M. H., 2006, Déterminants des apprentissages dans l'éducation primaire au Sénégal. Cahiers de SISERA /Secrétariat d'appui institutionnel pour la recherche économique en Afrique. Centre de Recherches économiques appliquées (<http://hdl.handle.net/10625/28471>), p. 44.
- DPD, 2003, Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées dans les années 2000, Les Dossiers, n° 145, Juin 2003.
- DURU-BELLAT M. et MEURET D., 2001, "Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des systèmes scolaires", Revue Française de Pédagogie, n° 135.
- EURYDICE, 1995, La formation continue des enseignants dans l'Union Européenne et dans les pays de l'AELE/EEE. Bruxelles : Unité Européenne d'EURODICE.
- EURYDICE, 2011, National system overview on education systems in Europe : Finland.
- FABRE M., 1994, Penser la formation, Ed. Presses Universitaires de France, Paris.
- FABRE M., 1994, Penser la formation, Presses Universitaires de France, Paris.
- FERHAT I., 2009, Quelle formation pour quels enseignants. Regard historique sur la réforme de la « mastérisation ».
- FERNANDEZ J.A., 1995, L'éducation permanente. « Une redécouverte ». Recherche et Formation, 18, 45-55.
- FLEENER C. E., 1998, « A Comparison of the Attrition Rates of Elementary Teachers Prepared through Traditional Undergraduate Campus-based Programs, and Elementary Teachers Prepared through Centers for Professional Development and Technology Field-based Programs by Gender, Ethnicity, and Academic Performance », thèse de doctorat non publiée, Texas A and M University, Commerce, Texas.
- FULLAN M. et POMFRET A., 1977, Research on Curriculum and Instruction implementation. Review of Educational Research, 5 (47), 335-397.
- GRIZE J.-B., 1996, Logique naturelle et communication, éd. P.U.F., Paris.

- Guide de facultés de pédagogie de l'université de Damas, 2005, Ed. de l'université de Damas, Damas.
- HANUSHEK A.E., 2003, The Failure of Input-based Schooling Policies. *The Economic Journal*, 113, 485, F64-F98.
- HENAULT J., 2011, Etude descriptive des pratiques actuelles pour le développement professionnel des nouveaux enseignants œuvrant dans les écoles secondaires publiques de milieu défavorisé. A télécharger sur le site web : <http://www.archipel.uqam.ca/4237/1/M12069.pdf>.
- HOPKINS D., 1990, Integration staff development and school improvement : A study of teacher personality and school climate . In B. Joyce (dir.). *Changing school structure through staff development* (p. 41-70). Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- HUBERMAN M. et *al.*, 1989, *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- HUSEN T., SAHA L. et NOONAN R., 1978, Teacher training and student achievement in less developed countries, World Bank Staff Working Paper N° 310, Washington D. C.
- JACOB B.A., LEFGREN L., 2002, « The Impact of Teacher Training on student Achievement : Quasi-Experimental Evidence from school Reform Efforts in Chicago », National Bureau of Economics Research Working paper 8916, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- JOURNAL OFFICIEL DU PARLEMENT EUROPEEN ET DU CONSEIL, L 394 du 30. 12. 2006.
- JOYCE B. et *al.*, 1990, The self educating teacher : Empowering teachers through research. In B. Joyce (dir.). *Changing school structure through staff development* (p. 26-40). Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- LAPOSTOLLE G., 2013, Formation initiale des enseignants et professionnalisation : un itinéraire de recherche, Rapport d'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation, IREDU, Université de Bourgogne.

- LE PAILLEUR M., 1996, La formation continue du personnel scolaire : Voie de l'avenir ! Vie pédagogique, 100, 47-49.
- LEGENDRE R., 1993, Dictionnaire actuel de l'éducation, (2e édition). Montréal : Guérin (1ère édition 1988).
- LES DOSSIERS, 2006, n° 179.
- LITTLE J. W., 1989, The mentor phenomena and the social organization of teaching. Review of research in Education, 5 (16), 297-351.
- LUNDGREN U. P., 1987, "Les nouveaux défis pour les enseignants et leur formation" [Rapport], Stockholm, Conférence permanente des ministres européens de l'éducation. Stockholm Institute of Education.
- MADBOULI M. A., 2002, Le développement professionnel des enseignants. Nouvelles orientations et stratégies, Editions du livre universitaire, Al-Ein.
- MASSETER G., 2004, La formation continue des enseignants du préscolaire et du primaire au Luxembourg, MENFPS-SCRIPT.
- MEQ, 1999, Orientation pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement. Document de consultation. Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, Québec.
- MERLE P., SENSEVY G., 2001, « Une modalité de régulation des pratiques professionnelles : la recherche d'une articulation entre offre et demande dans la formation continue des enseignants », Education et société, n° 8, Février, 2001.
- MIALARET G., 1996, Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. In BARBIER J-M. (dir.), Savoirs théoriques et savoirs d'action, Ed. Presses Universitaires de France, Paris.
- MICHAELOWA K., 2003, Determinants of Primary Education Quality : What Can We Learn From PASEC for Francophone Sub-Saharan Africa, Background Paper prepared for the ADEA Biennial Meeting 2003, Paris : ADEA.
- MINGAT A. et B. SUCHAUT, 1998, Une analyse économique comparative des systèmes éducatifs africains, Rapport réalisée pour le ministère français des Affaires étrangères, coopération et francophonie, Paris.
- MINISTERE FRANÇAIS DE L'EDUCATION NATIONALE, 1992, Rapport de l'inspection générale.

- MINISTERE SYRIEN DE L'EDUCATION NATIONALE, 1975, Le guide de l'enseignant stagiaire, Damas.
- MINISTERE SYRIEN DE L'EDUCATION NATIONALE, 1982, Actes du 4ème Congrès des enseignants en Syrie, Ed. Ministère de l'Education nationale, Damas.
- MINISTERE SYRIEN DE L'EDUCATION NATIONALE, 1984, l'arrêté ministériel n°1695/543/ (4/14) de 06.06. 1984, concernant les instructions pour le développement des programmes de formation continue, Damas.
- MINISTERE SYRIEN DE L'EDUCATION NATIONALE, 1987, L'arrêté ministériel n° 4148/543 (4/15) de 09. 10. 1987 à propos du cahier des charges des superviseurs et des formateurs, Damas.
- MINISTERE SYRIEN DE L'EDUCATION NATIONALE, 1987, L'arrêté ministériel n°1630 /543 (4/14) de 27. 07. 1987 à propos de la sélection et du travail des formateurs pédagogiques, Damas.
- MINISTERE SYRIEN DE L'EDUCATION NATIONALE, 1987, Le Rapport présenté au 1er Séminaire d'évolution de la formation pédagogique (1-3 février 1987).
- MINISTERE SYRIEN DE L'EDUCATION NATIONALE, 1993, L'informatique dans le ministère de l'Education nationale, Damas.
- MINISTERE SYRIEN DE L'EDUCATION NATIONALE, 2001, Le Rapport pédagogique de 2001.
- MINISTERE SYRIEN DE L'EDUCATION NATIONALE, L'arrêté ministériel n° 3205 de 1971, Damas.
- MINISTERE SYRIEN DE L'EDUCATION, 1986, L'éducation dans la République Arabe Syrienne pour l'année scolaire 1985-1986, Ed. La Fondation générale des œuvres scolaires, Damas.
- MORANT R. W., 1981, In-service education within the school. London, UK : George-Allon et Unwin.
- MOREAU A., 1998, La formation continue. Un voyage sans fin. Le point en administration scolaire, 1(3), 15-21.

- MURPHY J. et G. BECK L., 1995, *School Based Management as school Reform*, Corwin Press, A Sage publication.
- NASSER Y., 1987, *Les méthodes de la formation des enseignants en Syrie, Tunisie, l'Organisation Arabe pour l'éducation, la culture et les sciences.*
- NEUMARK D., ROTHSTEIN D., 2006, *School-to-career programs and transitions to employment and higher education.* *Economics of Education Review*, Elsevier, vol. 25(4), pp. 374-393.
- OCDE et UNESCO-UIS, 2003, *Literacy Skills for the World of Tomorrow, Further Results from PISA 2000*, Paris : OCDE.
- OCDE, 1998, *L'école à la page. Formation continue et perfectionnement professionnel des enseignants*, Centre pour la Recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- OCDE, 2005, *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Ed. OCDE.
- OCDE, 2013, *"Enseigner, un métier qui s'apprend"*, Paris : OCDE.
- PEREZ-ROUX TH. (dir.), 2012, *La professionnalité enseignante. Modalités de construction en formation*, Presses Universitaires de Rennes.
- PERRENOUD P., 1997, *Formation continue et obligation de compétences dans le métier d'enseignant*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève. A suivre le lien Internet : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_01.html.
- PERRENOUD P., 1999, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Ed. ESF, Paris. Disponible sur le lien Internet « http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_01.html ».
- PERRENOUD P., 2001, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, ESF, Paris.
- PERRON M. et *al.*, 1993, "La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants, tout a-t-il été dit ?" *In* *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 19, n°1.

- PINK W. T., HYDE A. A., 1992, Effective staff development for school Change. Norwod, NJ : Ablex Publication Corporation In Ali M. A. (2003). Historical.
- PLUMELLE B., LATOUR M., 2012, La formation initiale et continue des enseignants : Allemagne, Angleterre, Finlande, Centre de ressources et d'ingénierie documentaires.
- PSACHAROPOULOS G. et WOODHALL M., 1998, L'éducation pour le développement : Une analyse des choix d'investissement. Publié pour la Banque mondiale. Economica – Paris (France).
- REYNOLDS D., BOLLEN R., CREEMERS B., HOPKINS D., STOLL L., LAGERWEIJ N., 1996, Making good schools. London / New York : Routledge.
- RUTTER M., MAUGHAN B., MORTIMORE P., OUSTON J., 1979, Fifteen thousand hours. London : Open Books.
- SACILOTTO-VASYLENKO M., 2007, Vers une nouvelle conception de la formation continue des enseignants. Analyse comparative France /Ukraine.
- SCHÖN D. A., 1987, Educating the reflective practitioner : toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco : Jossey-Bass in Kaufman, D. M. (2003). Applying educational theory in practice. (A B C of learning and teaching in medicine). British Medical Journal, Jan 25, 2003 v 32617382 p. 213 (4). Collection : A 97482740 – RN : A 97482740.
- SONKOR S., 1996, guidage pédagogique et formation des enseignants, Ed. Université de Damas, 4^e édition.
- STEIN M.K. et *al.*, 1999, The development of professional developers : learning to assist teachers in new settings in new ways . Harvard educational Review , 69(3).
- TARDIF M. et *al.*, 1998, Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales, Ed. Presses Universitaires de France, Paris.
- THELOT C., 1993, L'évaluation du système éducatif, Ed. Nathan, Paris.
- VANISCOTTE F., 1995, Les stratégies de formation continue des enseignants en Europe. Recherche et Formation, 18, 57-71.
- VERSPOOR A. M., 2003, The Challenge of Learning : Improving the Quality of Basic Education in Sub-Saharan Africa, Summary, Discussion Paper prepared for the ADEA Biennial Meeting 2003, Paris : ADEA.

- WALSH J., 1998, la formation continue des enseignants. L'observateur de l'OCDE, 210, 31-34.
- WENGLINSKY H., 2000, How Teaching Matters : Bringing the classroom Back into Discussions of Teacher Quality, Policy Information Center Report, Educational Testing Service, New Jersey.
- WILSON S. et al., 2001, Teacher Preparation Research : Current Knowledge, Gaps and recommendations, University of Washington.
- WITTY G. et al., 1998, Devolution and choice in Education : The School, the State and the Market, Open University Book.

BIBLIOGRAPHIE DES OUVRAGES GENERAUX :

- ALTET M. (dir.), 1997, « Professionnaliser le métier d'enseignants. Savoirs professionnels et formation », Cahiers du C.R.E.N, CRDP des pays de la Loire, Centre de Recherches en éducation de l'université de Nantes.
- ARTAUD G., 1981, Formation des enseignants et recréation du savoir. *Journal of Educational Thought*, 21(2), 88-99.
- BOUTIN G., 1999, Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier (44-56). Dans J.C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles : De Boeck.
- BRONDON R., 2002, *Sociology That Really Matters ; European Sociological Review*, Vol. 18, n°3 ; pp. 371 – 378.
- CARBONNEAU M., 1993, « Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n°1, p. 33 à 57.
- CHARLOT B., 1997, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Ed. Economica, Paris.
- CLANET J. (Dir.), 2009, « Recherche/formation des enseignants. Quelles articulations ? *Presses Universitaires de Rennes*.
- CLANET J. (dir.), 2009, *Recherche/formation des enseignants. Quelles articulations ?*, Ed. Paideia.
- CLERC F., 1998, Former des praticiens formateurs. Dans A. Bouvier et J.P. Obin, *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris, Hachette.
- CONDETTE J.-F., 2007, *Histoire de la formation des enseignants en France (XIX^e – XX^e)*, Ed. Harmattan, Paris.
- DALLALBA G., SANDBERG J., 1996, Educating for competence in professional practice. *Instructional Science*, 24 (6), 411-437.
- DE PERETTI A., 1991, *Organiser des formations. Former, organiser pour enseigner*, Ed. Hachette éducation, Paris.

- DEBLOIS L., SQUALLI H, 2002, « Implication de l'analyse de production d'élèves dans la formation des maîtres du primaire », *Educational Studies in Mathematics* **50** : 213 - 238, Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.
- DESCHENAUX F., ROUSSEL CH., 2010, « De la pratique à l'enseignement d'un métier : l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel », *Education et francophonie*, vol. 38, n°1, p. 92-108.
- DESJARDINS J. et *al.*, 2012, La formation des enseignants en quête de cohérence, Ed., De Boeck, Bruxelles.
- DEVELAY M. 1994, Peut-on former les enseignants ?, Ed. de l'Indépendant, Paris.
- DONNAY J., CHARLIER E., 1991, Comprendre des situations de formation. Formation de formateurs à l'analyse, De Boeck, Bruxelles.
- FLEITZ T., 2004, « Formation continue et transformation des pratiques enseignantes : le rapport à la formation », CAIRN. INFO, n°4, L'Harmattan / Savoirs.
- GARANT C, LACOURSE F. et SCHOLER M. (dir.), 1995, Nouveaux défis pour la formation des maîtres, Editions du CRP, Sherbrooke.
- GARDOU Ch. (dir.), 1995, « Utilité de la formation des enseignants ? », Revue internationale d'éducation Sèvres, n°21, juin, 1999.
- GUJARATI D., 2004, Econométrie (Trad. De la 4^{ème} Ed. américaine par Bernard Bernier (Basic Econometrics) ; De Boeck, Bruxelles ; 1009 pp.
- JUTRAS F. et *al.*, 2005, « L'intervention professionnelle en enseignement : les conceptions de la profession chez le personnel enseignant du primaire et du secondaire », Revue des sciences de l'éducation, vol. 31, n°3, p. 563-583.
- LANG V., 1999, La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle, Presses universitaires de France, Paris.
- LAPOSTOLLE G., CHEVAILLIER TH., 2009, La formation initiale des enseignants de collège en France, IREDU CNRS Université de Bourgogne.
- LAROSE F., LENOIR Y., 1998, « La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires : résultats de recherches », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n°1, p. 189-228.

- LISON CH., DE KETELE J.-M., 2007, « De la satisfaction au moral professionnel des enseignants : étude de quelques déterminants », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n°1, p. 179-207.
- LOSCH J., 1994, *La professionnalisation du métier d'enseignant*. Manuscrit non publié, ISERP, Walferdange (Luxembourg).
- MALET R., 2009, « Former, réformer, transformer la main-d'œuvre enseignante ? Politiques comparées et expériences croisées anglo-américaines », *Education et Sociétés*, n°23, DOI : 10.3917/es.023.0091.
- MILENA S., 2002, « La formation des enseignants à l'interculturel : modèles et pratiques », *Carrefour de l'éducation*, n°14, p. 96-105. DOI : 10.3917/cdle.014.0096.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2011, « Orientations pour la formation continue des personnels enseignants du ministère de l'Education nationale », Circulaire n°2011-042 du 22.3.2011.
- MINISTERE FRANÇAIS DE L'EDUCATION NATIONALE, 2009, Bulletin officiel n° 3 du 15 janvier 2009, Formation continue des enseignants. Présentation des priorités du programme national de pilotage de la direction générale de l'enseignement scolaire.
- MUKAMURERA J., BOURQUE J. et GINGRAS C., 2008, *Portraits et défis de l'insertion professionnelle en enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants*. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (P. 49 – 72). Québec. Editions OCDE.
- OCDE 2001a, *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie, Premiers résultats de PISA 2000*, OCDE, Paris.
- OCDE, 2001b, *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE 2001*, OCDE, Paris.
- OCDE, 2001c, *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE 2003*, OCDE, Paris.
- OCDE, 2001d, *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE 2004*, OCDE, Paris.

- PAQUAY L., 2001, « Introduction. Former des enseignants-professionnels : trois ensembles de questions », in Léopold Paquay *Former des enseignants professionnels*, De Boeck Université « Perspectives en éducation et formation », p. 13-26.
- PARENT G. et *al.*, 1999, Formation continue du personnel enseignant : Vers une culture du développement professionnel, In COHIER C., BEDNARZ N., L.GAUDREAU L., PALLASCIO R., PARENT G. (dir.), *L'enseignant, un professionnel*, Les presses de l'université du Québec, Sainte-Foy (Québec).
- PASTRE P. (Dir.), 2012, « Expériences et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel », Collection formation, Ed., OCTARES, Toulouse.
- PELPEL P. 2002, *Se former pour enseigner*, Ed. DUNOD, Paris.
- PERRENOUD P., 1993, *La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique*, Université de Genève.
- RUANO-BORBALAN J.-C., 2000, *Savoirs et compétences en éducation. Formation et organisation*, Ed. Demos.
- SACILOTTO-VASYLENKO M., 2009, « L'universitarisation et la formation continuée des enseignants : analyse comparative France / Ukraine », *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?*, Tom 2, (179-188), Université Paris 10.
- SCHÖN D. (dir.), 1996, *Le tournant réflexif*, Les Editions Logiques, Montréal.
- SUCHAUT B., 1998, « Les compétences des enseignants : une question de temporalité ? », IREDU CNRS Université de Bourgogne.
- TARDIF M., LESSARD C. et GAUTHIER C., 1998, *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*, Presses universitaires de France, Paris.
- TARDIF M., LESSARD C. et LAHAYE L., 1991, *Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant*. *Sociologie et sociétés*, 23 (1), 55-69.
- TOUSSAINT-RODOLPHE, M.J., XYPAS C. (dir.), 2004, *La notion de compétence en éducation et en formation : Fonctions et enjeux*, Ed. L'Harmattan, Paris.
- VINSON M., DUGAL J. P., 2011, « De la formation continue à la formation initiale : observation du didactique et effets de formation », *CAIRN. INFO*, n°91, De Boeck Supérieur / Staps.

REFERENCES SITOGRAPHIQUES :

1. « http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_20.html ».
2. <http://www.education.gouv.fr/cid55578/mene1100119c.html>
3. <http://www.vousnousils.fr/2013/03/19/ocde-retard-francais-formation-des-enseignants-544334>.
4. « http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_01.html ».
5. « http://www.thawra.alwehda.gov.sy/_print_veiw.asp_FileName=7581099822008111521440 ».
6. « http://www.jamaa.cc/attach.php_id=1165 ».
7. « <http://www.syrianeducation.org.sy/nstyle/> ».
8. « <http://www.minshawi.com> ».
9. « <http://www.ol-dam.net> ».
10. <http://www.jpobin.com>.
11. <http://www.ciep.fr/bibliographie/ries21.php>.
12. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_FI_EN.pdf
13. <http://fr.wikipedia.org/wiki/Socrates>
14. <http://www.europe-education-formation.fr/page/leonardo-da-vinci>
15. http://extranet.unsa-education.com/Docs/Total/NEW_Questions_Educduc_N5_Janvier_2013.pdf
16. http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/suisse/rapport_1.html
17. <http://id.erudit.org/iderudit/031598ar>
18. <http://www.springlink.com.gate3.inisit.fr/>
19. <http://www.archipel.uqam.ca/4237/1/M12069.pdf>