

FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS: *utilité institutionnelle et représentations des acteurs.*

Salah NOUIOUA
Université de Sétif 2 (Algérie)

Résumé

L'objectif de cet article est de rendre compte de quelques résultats relatifs à une enquête qualitative portant sur l'analyse des représentations que se font les enseignants du cycle secondaire de l'importance et l'utilité de la formation continue qui leur est dispensée tout au long de leurs carrières professionnelles. Les définitions et les paradigmes de formation dégagés de cette analyse montreront une certaine correspondance avec les besoins institutionnels assignés à cette formation.

Mots clés : formation continue – représentations – besoins institutionnels - paradigmes de formation.

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى إعطاء بعض النتائج حول تحقيق كفي تناول تحليل التصورات التي تكونها عينة من أساتذة التعليم الثانوي حول أهمية وضرورة التكوين المستمر الذي يتابعونه طيلة مشوارهم المهني. إن تعريفات ونماذج التكوين التي أسفر عنها تحليل تلك التصورات توضح توافقا بينها وبين الاحتياجات المؤسساتية التي سطرتهما الوصاية لهذا النوع من التكوين.

الكلمات المفتاحية: التكوين المستمر – التصورات – الاحتياجات المؤسساتية – نماذج التكوين.

Introduction:

L'importance de la formation continue des enseignants n'est plus à démontrer. En effet, depuis plus d'une décennie, et dans le cadre du lancement de ce que le MEN a appelé "*la réforme du secteur de l'éducation*", la formation des formateurs occupe une place à la fois stratégique et sensible (Chami : 2008) ; l'engagement des autorités à propos de cette question se manifeste plus décisif par l'adoption du conseil des ministres du 30.04.2002 de "*la mise en place d'un système rénové de formation et de perfectionnement de l'encadrement pédagogique et administratif*".

Les objectifs de la formation continue des enseignants suite à cette finalité cadre sont fixés dans des lois et règlements qui constituent une partie constante de la législation scolaire ; le décret exécutif n°04-343 du 04.11.2004 portant statut-type des IFPM par exemple les résumant notamment par :

- Le perfectionnement et l'amélioration de leur niveau de qualification professionnelle ;
- L'assurance de leur recyclage afin d'actualiser et d'approfondir leurs connaissances académiques et leur savoir-faire professionnel ;
- Les initier aux nouvelles technologies de l'information et de la communication et à leurs applications pédagogiques dans la perspective d'une modernisation permanente du système éducatif ;
- Compléter leur formation en matière de législation scolaire et d'éthique professionnelle.

Ces règlements mettent l'accent en outre sur quelques principes régissant ce type de formation notamment son caractère obligatoire ; le devoir donc des enseignants de suivre des formations tout au long de leurs carrières professionnelles est expressément prévu. Il y est également question de son intensification, il est exigé aussi que le personnel enseignant participe à la formation continue en dehors des heures d'enseignement (exploitation de quelques jours des vacances scolaires par exemple afin de ne pas interrompre les cours).

La revalorisation et la réorganisation de la formation continue des enseignants représentent donc un des principaux socles sur lesquels repose la réforme de l'enseignement en Algérie. L'engagement des autorités mentionné plus haut à cet égard, les objectifs et la volonté de restructurer le perfectionnement des enseignants consistent ce que certains auteurs appellent "*des besoins institutionnels de formation*" liés intrinsèquement à la vocation de l'organisation ou de l'établissement responsable de l'activité éducative, il s'agit surtout des compétences que l'organisation juge essentielles de retrouver chez ses divers groupes de professionnels en vue de remplir la mission qu'elle s'est donnée (McConnell, 2003).

Notons toutefois que les chercheurs s'accordent sur le fait que toute action d'élaboration ou de réaménagement des plans et des programmes de formation doit d'abord se centrer sur l'identification des besoins de tout les "*acteurs*" du processus de formation et d'éducation, car en définitive ces plans ou programmes sont censés les apporter satisfaction (Roegiers et al., 1992).

Ainsi, Roegiers (1997) en s'inspirant des travaux de plusieurs chercheurs qui ont contribué au développement de quelques théories concernant les besoins et leur classification (entre autres Maslow : 1972, Barbier et Lesne : 1986, Bourgeois : 1991) fait distinction entre deux types de besoins en matière de formation ou d'enseignement tout en signalant que leur émergence est la principale source qui motive l'élaboration des nouveaux curricula; les besoins liés au fonctionnement de l'institution ou comme l'auteur préfère les appeler "*nécessités de fonctionnement*", et les besoins des acteurs qui sont liés aux stratégies, aux personnalités, aux représentations et aux interactions de ces acteurs (p. 34).

Il apparaît alors essentiel d'examiner les représentations que se font les enseignants du cycle secondaire à l'égard de la formation continue dans le but de vérifier si celles-ci révèlent chez ces enseignants des attentes contradictoires ou même des pratiques incompatibles avec les objectifs de la formation tracés par la tutelle énumérés plus haut reflétant les besoins institutionnels.

En effet, Zay D. a fait remarqué que durant les stages de formation, les divers acteurs - notamment les enseignants- agiront en fonction de leur représentation des actions à mener et des partenaires avec lesquels ils auront à interagir (Zay, 1994).

Signalons aussi que nous utilisons le concept de représentation dans son sens psychosocial (Bloch et al., 1991) : les représentations relèvent de l'histoire et de l'expérience de chaque individu, mais elles sont liées à des pratiques sociales et partagées jusqu'à un certain point par les membres d'un groupe.

Nous tenterons à répondre par la présente étude aux questions suivantes : les enseignants du cycle secondaire ayant participé à plusieurs stages de formation continue durant leur cursus professionnel (séminaires, journées d'étude...) ont-ils une même représentation de ces expériences vécues? Cette représentation, dans quelle mesure est-elle en harmonie avec les objectifs officiels affichés? Nous examinerons également l'effet de certaines variables influençant ces représentations, notamment le sexe de l'enseignant et son ancienneté dans la profession.

Il est clair que la poursuite d'une telle démarche s'avère d'une importance capitale selon les chercheurs ; Perrenoud estime que faire émerger les représentations que se font les divers acteurs d'un stage d'enseignement peut favoriser la prise de conscience et l'explicitation des représentations que s'en font les partenaires (Perrenoud, 1996), d'autre part, l'analyse de ses

représentations permettra de dégager les définitions qu'attribuent les enseignants du secondaire aux stages de formation continue et relier ces définitions aux différents paradigmes de formation (Gervais, 1999a).

2-Objectifs et méthodologie :

Comme nous l'avons souligné plus haut, l'objectif de cette étude est de connaître l'utilité et l'importance qu'accordent les enseignants du secondaire à la formation continue qui leur est dispensée au titre de l'année scolaire 2013-2014 pour pouvoir vérifier les différences dans ces représentations à l'égard de la formation continue.

Nous attribuons au sexe de l'enseignant et à son expérience professionnelle le statut de variables explicatives.

Soulignons aussi que nous avons eu recours pour des considérations pratiques de facilitation de l'interprétation au regroupement de la variable d'expérience professionnelle en deux catégories à partir du nombre d'années d'exercice dans la profession. Ainsi, nous aurons pour cette variable: les plus anciens professeurs (plus de 10 années d'exercice en qualité de professeur d'enseignement secondaire) et les nouveaux (moins de 10 années d'exercice).

3-Population d'enquête et instrument de recueil d'informations:

La réponse à nos questions nous a conduit à explorer les représentations que construit les professeurs des lycées quant à l'utilité et l'importance des cycles de formation continue auxquels ils ont participé au titre de l'année scolaire 2013-2014 d'un échantillon d'enquête composé de 60 sujets (soit 27% de la population globale) répartis entre 7 établissements d'enseignement secondaire de la circonscription pédagogique sud de la wilaya de Sétif.

Les tableaux ci-dessous indiquent la répartition de l'échantillon selon les deux variables retenues:

	effectifs	%
hommes	26	43.33
femmes	34	56.66
Σ	60	100

Tableau 1. Répartition de l'échantillon selon le sexe des enseignants.

	effectifs	%
Plus de 10 ans	38	63.33
Moins de 10 ans	22	36.66
Σ	60	100

Tableau 2. Répartition de l'échantillon selon l'expérience des enseignants.

Nous avons invité nos sujets à rédiger librement un texte en répondant à la question suivante: « si la participation aux cycles de formation continue était facultative, participeriez-vous? Oui () ou Non (). Veuillez justifier votre décision ».

4-Résultats :

Nous exposons maintenant les données obtenues de l'étude selon deux angles: connaître les choix de nos interrogés quant à la participation aux formations futures, pour pouvoir ensuite à partir de l'analyse de contenu des productions de nos interrogés (Campion et Rossi, 1997) connaître les raisons qui sont à l'origine de ces choix.

-Participation et engagement en formation :

L'examen et le dépouillement des réponses de l'ensemble des enseignants interrogés nous a permis de constater que plus de deux tiers de la population d'enquête (43 enseignants, soit 71.66 %) ont confirmé leur participation aux activités de formation continue même si elle

serait aux choix, contre seulement 17 enseignants (28.34%) qui expriment leurs refus de participation.

Nous avons constaté que ce sont les enseignantes (la totalité des interrogées : 34 femmes, qui consistent un peu plus de la moitié de l'échantillon comme le tableau 1 l'indique) qui portent un intérêt particulier à la formation continue; elles sont convaincues de son importance et son utilité dans l'exercice quotidien du métier d'enseigner ; nous pensons à cet effet qu'elles expriment ce que certains chercheurs appellent un "*engagement en formation*" qui aura des répercussions sur l'amélioration de leurs activités (Crochard, 2007). D'autant plus que ça peut refléter également une demande toujours croissante en matière de formation.

Les raisons pour lesquelles le reste des enseignants (17 enseignants) déclarent comme étant des causes de leur non participation sont en majorité d'ordre matérielles (sites de regroupement lointain de leur lieux de domiciliation pour 5 des interrogés) ou organisationnelles, c'est-à-dire relatif à la gestion de leurs carrières professionnelles (7 d'entre eux sont en fin de carrière, ils n'aperçoivent donc pas de son effet sur leurs cheminements, ils préfèrent ainsi de profiter de leurs vacances pour avoir plus de temps libre à passer en famille) les 5 derniers n'ont pas mentionné des causes précises de cette décision.

-Quelques définitions de la formation :

Nous allons examiner dans cette section les connotations qu'attribuent les membres de notre échantillon à la formation continue à partir de l'analyse et la catégorisation de leurs propos qu'ils avancent comme arguments quant à leur participation, et ce en fonction des deux variables retenues.

a) Sexe de l'enseignant et définition de la formation :

Que ce soit hommes ou femmes, les lectures des productions de notre population d'enquête nous a permis de les regrouper en deux grands axes de justificatifs de leurs engagements en formation :

-Les regroupements organisés de formation continue consistent pour nos enseignants une occasion de confronter théorie et pratique ; ainsi, 27 d'entre eux, dont 22 femmes et 5 hommes (soit une proportion de 45 % de l'ensemble de la population) jugent que ces cycles de formation sont une opportunité pour rencontrer leurs collègues les plus expérimentés dans l'enseignement de la matière et leurs inspecteurs pour d'éventuels échanges d'idées sur les questions pédagogiques qui les préoccupent le plus. Les exemples les plus cités à ce propos sont autour des stratégies les plus adaptées pour la gestion de la classe, tenue de l'ordre en classe, ou encore les techniques de mises en situations des apprenants.

-S'ajoute à la catégorie précédente de définition de la formation un autre axe ou aspect qu'avance nos interrogés pour définir la formation continue, c'est qu'ils aperçoivent cette formation comme un moment d'évaluation. Nous avons remarqué que 16 enseignants (26.66% du total, rappelons ici que 17 enseignants "28.33%" ont manifesté un refus de participation) dont 12 femmes et 4 hommes déclarent que les stages de formation sont pour eux de vrais occasions d'avoir un feed-back sur leurs progrès dans la maîtrise des habilités et l'application des savoir-faire reçus lors des regroupements ultérieurs. L'approfondissement des connaissances quant à l'utilisation des différents supports pédagogiques dans les activités d'enseignement-apprentissage et la conception des outils d'évaluation de ces activités selon les différentes situations sont les exemples les plus marquants dans les propos de nos interrogés dans ce volet.

b) Expérience professionnelle et définition de la formation :

L'ancienneté dans la profession nous a permis de dégager d'autres facteurs qui sont à l'origine du choix de participer aux cycles de perfectionnement chez les membres de notre population d'enquête. Ainsi, la formation continue serait pour eux :

-Une expérience d'apprentissage ; 13 enseignants ayant une expérience professionnelle de moins de 10 ans (soit 21.66% de la population globale et 30.23% si l'on exclue ceux qui exprimaient leurs refus de se former) confirment qu'ils tiennent bénéfice de ces cycles de formation, ils les considèrent comme des moments opportuns d'acquérir de nouvelles connaissances dans tout les domaines de l'éducation qui les intéressent, contre seulement 9 enseignants ayant une longue expérience (plus de 10 années d'exercice). On peut dire de ces résultats qu'il paraît tout à fait naturel que toute activité de formation consiste pour les nouveaux recrutés une acquisition nouvelle, c'est le facteur expérience ou ancienneté d'exercice du métier qui contribuera à développer chez les enseignants des attitudes ou jugements pouvant nous enseigner de l'efficacité des différentes composantes du système de formation (Nouioua, 2009).

-Une occasion de développer une identité professionnelle ; à partir de leur quête d'amélioration de leurs connaissances sur les aspects relatifs à la législation scolaire et la déontologie de la profession par exemples, les nouveaux enseignants figurent toujours en majorité dans ce domaine (83.66% d'entre eux contre seulement 15.33% des plus anciens).

-ou enfin Une expérience d'encadrement des nouveaux enseignants ; dite aussi de mentorat (Gervais, 1999a). La confrontation et les échanges donc entre des enseignants chevronnés et leurs homologues nouveaux permettra à ces derniers de profiter des expériences et recommandations-conseils que peuvent fournir les anciens sur les manières (stratégies) de gérer les difficultés que peuvent surgir les situations d'enseignement-apprentissage.

Conclusion :

Comme nous l'avons mentionné plus haut dans l'introduction de cette étude, l'exploration des représentations des enseignants qui a aboutit à dégager les principales définitions qu'accordent ces enseignants aux cycles de formation continue auxquels ils ont participé nous a permis de relier ces définitions à deux paradigmes généraux de formation à l'enseignement. En effet, il s'agit en premier lieu du paradigme technique qui fait du stage de formation – comme le souligne Gervais – une occasion de développement de certaines compétences et d'habiletés nécessaires aux yeux de notre échantillon à l'exercice efficace de leurs tâches d'enseignement, les définitions exprimées par nos enseignants décrites dans la première section de l'analyse des résultats rentrent dans ce type de paradigmes.

Un autre paradigme dit de pratique réflexive d'enseignement, d'expérimentation et d'autoévaluation se manifeste également chez les enseignants du secondaire sujets de cette contribution, et qui enveloppe les explications ou définitions avancés par ces enseignants en fonction de la variable d'expérience professionnelle.

Cela d'une part, d'autre part nous pouvons conclure au même titre d'importance que l'analyse des résultats laisse penser qu'il existe une certaine harmonie même si elle n'est pas très explicite entre les objectifs généraux qui définissaient l'utilité institutionnelle de la formation continue et le perfectionnement permanent du capital humain du secteur de l'éducation nationale et les représentations ; qui peuvent se traduire en jugements et à partir de là des habitudes comportementales des principaux acteurs de cette formation, en l'occurrence les enseignants.

Malgré que l'augmentation de la taille de l'échantillon avec certains types d'instruments d'études de représentations comme le notre n'invalident pas les premières interprétations, mais il ne pourrait qu'augmenter le nombre de profils identifiés ou catégories d'interprétation (Anderson et al., 1997), nous tenons à mentionner que la population avec qui nous avons

effectué cette étude reste loin d'être représentative de l'ensemble des enseignants relevant du réseau des institutions d'enseignement secondaire Algérien, d'où la l'importance de cette étude à ouvrir de nouvelles pistes d'investigations sur le sujet.

Bibliographie :

- 1- Anderson C. et al. (1997). Divergent perspectives on citizenship education: a Q-method study and survey of social studies teachers, *American Educational Research Journal*, n° 34, pp. 333-364.
- 2- Bloch H., et al. (dirs.) (1991). *Grand dictionnaire de la psychologie*, Paris, Larousse.
- 3- Campion N. et Rossi J.-P. (1997). *Nature des processus inférentiels dans la compréhension de textes*, document photocopié, LIMSI, Université Paris-Sud.
- 4- Chami T. (2008). La formation des formateurs dans le cadre de la réforme de l'éducation, *actes du 2^{ème} séminaire du laboratoire EFT*, Université d'Alger, pp. 11-25.
- 5- Crochard M. (2007). Engagement en formation : construction identitaire et rapport au savoir, *actes du congrès international "Actualité de la Recherche en Education et en Formation"*, Université de Strasbourg, 28-31 aout 2007, pp. 70-85.
- 6- Gervais C. (1999a). analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. Dans : Héту J.-C. et al. (dirs.). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?*, Bruxelles, De Boeck.
- 7- McConnell John H. (2003). *How to identify your organization's training needs: A practical guide to needs analysis*. New York, Amacon.
- 8- Nouioua S. (2009). *Attitudes des enseignants du cycle secondaire à l'égard de l'efficacité des programmes de formation continue*, thèse de magister en sciences de l'éducation, Université de Batna. (en L. A.).
- 9- Perrenoud P. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse des pratiques et prise de conscience. Dans : Paquay L. et al. (dirs.). *Former des enseignants-professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck et Larcier S.A.
- 10- Roegiers X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*, Bruxelles, De Boeck-Université.
- 11- Roegiers X., et al. (1992). Du concept d'analyse des besoins en formation à sa mise en œuvre. Dans : *Formation et technologies*, vol. I, n° 2-3, Louvain-la-Neuve, pp. 32-42.
- 12- Zay D. (dir.) (1994). *Enseignants et partenaires de l'école : démarches et instruments pour travailler ensemble*, Bruxelles, De Boeck.