

UNIVERSITE SAAD DAHLAB DE BLIDA

Faculté des lettres et des sciences sociales

Département de Français

MEMOIRE DE MAGISTER

Spécialité : Didactique du français langue étrangère

**ROLE DE L'EXPERT DIDACTIQUE (INSPECTEUR FORMATEUR)
DANS LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS DE
FRANÇAIS des 2^{eme} et 3^{eme} PALIERS**

PAR

ALI MOUSSAOUI

Sous la direction de :

M. Djamel Kadik , Professeur

Devant le jury composé de :

- Mme Ait Dahmane Karima , maitre de conférence , université d'Alger, présidente .
- Mme Amokrane Saliha , maitre de conférence , université d'Alger, examinatrice .
- M. Kadik Djamel professeur , université d'Alger, promoteur .
- M. Nabti Amar maitre de conférence , université d'Alger, examinateur .

Blida, avril 2010

Résumé

Nous nous sommes interrogés, à travers cette contribution, sur le rôle de l'inspecteur/formateur en tant qu'acteur dans la formation continue des enseignants de français. Dans quelle mesure, son rôle peut-il avoir un impact positif dans cette formation continue ?

Nous avons essayé de vérifier si la formation continue, telle qu'elle est appliquée ou menée, jusqu'à maintenant, répond aux attentes des enseignants et aux besoins des élèves.

Pour cela, nous sommes partis, en guise de fondements théoriques, de quelques définitions quant à la formation en général et à la formation continue en particulier.

Nous avons dressé un état des lieux, sans complaisance, de cette formation continue qui ne commence pas -comme le penseraient certains- après la formation initiale, mais bien avant. La formation continue prend sa source dans l'apprentissage de l'observation. Enfant, l'enseignant a bien observé ses enseignants dès le primaire. Il a certainement gardé en souvenir des manières d'enseigner qui auraient sans aucun doute des incidences sur son futur métier d'enseignant.

Notre choix a porté délibérément sur l'enseignant du primaire car tout se joue au niveau des apprentissages de base, initiés au cycle primaire.

Pour répondre à nos hypothèses de départ, nous sommes allés observer des enseignants en classe et avons distribué des questionnaires et Q-sort à travers un certain nombre de wilayas sur les praticiens (enseignants et inspecteurs) pour faire remonter les préoccupations du terrain.

Pour étayer notre analyse, nous avons procédé à une étude statistique portant sur les déperditions scolaires –allant de la deuxième année primaire à la première année secondaire- Les résultats obtenus (mentionnés dans ce mémoire) confirment l'absence d'impact de la formation continue sur le rendement des enseignants.

Pour terminer, nous avons suggéré des propositions quant à une meilleure prise en charge d'un plan de formation continue plus apte et plus adapté aux réalités du terrain.

ملخص

لقد تساءلنا من خلال هذه المساهمة عن دور المقتش / المكون كطرف فاعل في الكوين المستمر لمعلمي اللغة الفرنسية. كيف يكون لدوره أثرا إيجابيا في ذلك التكوين المستمر؟.

كما حاولنا التأكد ما إذا كان التكوين المستمر، مثلما هو مطبق أو معمول به، لغاية اليوم، يستجيب لطلبات المرجوة من طرف المعلمين و كذا احتياجات التلاميذ. لذا، انطلقنا من خلال هذه الدراسة الأكاديمية و العلمية ، على أسس نظرية، لبعض التعاريف المتعلقة بالتكوين بصفة عامة و التكوين المستمر بصفة خاصة.

لقد وضعنا الذي لا يبدأ مثلما يظنه البعض عرض حال ،دون مجاملة لذلك التكوين المستمر بعد التكوين الأساسي ، وإنما قبل ذلك يأخذ التكوين المستمر منبعه من تعلم الملاحظة. التلميذ ، المعلم لاحظ جيدا معلميه منذ الطور الإبتدائي. وقد يكون حتما احتفظ في ذاكرته على طريقة تدريس معلمه و التي انعكست دون شك على طريقة أدائه في المستقبل في مهنة التعليم .

لقد تركز خيارنا عمدا على معلم الطور الإبتدائي نظرا لأهمية هذه المرحلة الإبتدائية في التعلم القاعدي. و للإجابة عن فرصياتنا المبدئية، لقد انتقلنا نحو المعلمين عبر الأقسام أين تم توزيع استجابات أو استبيانات على مستوى مجموعة من الولايات على الفئة المستهدفة و الممارسة (معلمون و مفتشون) لإستخراج انشغالات الميدان.

لدعم تحليلنا، أجرينا دراسة إحصائية حول التسرب المدرسي -انطلاقا من السنة الثانية الإبتدائي إلى السنة

الأولى من التعليم الثانوي. و النتائج المتحصل عليها
(مذكورة في المذكرة) تؤكد غياب تأثير التكوين
المستمر على مردودية المعلمين. في الأخير ،لقد قدمنا
بعض المقترحات لأحسن تكفل لمخطط تكوين مستمر
كفاء و أكثر تأقلماً مع الواقع. هذا المخطط يسمح
الإستجابة للإحتياجات الحقيقية للمعلمين لأنه مبني
على التطورات التكنولوجية لعلوم التربية مثل المجلس
الأوروبي للمرجعية،تكنولوجيات الإعلام و الإتصال
الجديدة، هندسات التكوين و التكوين عن بعد.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier M. Djamel Kadik, Professeur à l'université de Médéa pour son indéfectible soutien, pour ses précieux conseils sans lesquels ce travail n'aurait pas vu le jour.

Comme je tiens aussi à exprimer mes remerciements, ma gratitude, et ma reconnaissance envers mes chers collègues inspecteurs, en particulier M. Lounis Saïd et Amirouche Hocine qui ont accepté de participer activement à ma recherche.

TABLE DES MATIERES

Thème	P.01
Plan du mémoire	P.01-03
Introduction	P.04-07
Partie I : Formation continue, inspecteur, pour quelles définitions	P.08
Chapitre I : La formation continue, éléments de définition.	P.08-11
1.1 Formation initiale	P.12
1.1.1 Contenus	P.12
1.1.2 Modalités	P.15
1.1.3 Objectifs	P.15-17
1.2 Formation continue et politique éducative	P.17
1.2.1 Dispositif institutionnel	P.17-18
1.2.2 Faisabilité et limites du dispositif	P.19-23
Chapitre II : L'inspecteur formateur en tant qu'acteur dans la formation continue	P.24
2.1 Statut	P.25
2.2 Rôle	P.25-27
2.2.1 Formation	P.28-30
2.2.2 Contrôle	P.30-31
2.2.3 Inspection/Evaluation/Confirmation	P.31-34
2.3 Domaine d'intervention	P.35
2.3.1 Suivi	P.35
2.3.2 Examens	P.36
2.3.3 Consulting (commissions)	P.36
2.4 Référentiel de compétences	P.37
Partie II : Formation continue et inspecteur formateur : Etat des lieux	P.38
Chapitre III : Formation continue en Algérie, depuis l'indépendance à 2003.	P.38
3.1 Statut de la langue française en Algérie	P.39

3.2 Etat des lieux	P.39-42
3.3 Pratiques de la formation	P.43
3.3.1. Impact sur les pratiques pédagogiques	P.43
3.3.2. Q.-sort sur la formation	P.43-54
3.3.3. Attentes des enseignants	P.54-55
3.3.4. Analyses et enseignements	P.55
3.4. Relations et représentations	P.55-56
3.4.1. Rapport enseignants/inspecteur	P.56
3.4.2. Questionnaires d'enquête	P.57
3.4.3. Analyse des représentations	P.57-82
3.5. Modalités	P.83
3.5.1. Journée pédagogique/journées d'étude	P.83-87
3.5.2. Séminaire	P.87-89
3.6 Procédures d'évaluation	P.90-92
Chapitre IV: Propositions pour une formation continue plus efficiente	P.93
4.1 Etat de la formation actuelle	P.94
4.1.1 Qu'est-ce-qui est pertinent ?	P.95
4.1.2 Qu'est-ce-qui ne l'est pas ?	P.95
4.1.3 Stratégie nouvelle	P.95
4.2 Mode de formation	P.96
4.3 Dispositif mis en place	P.96-97
4.4 Modalités et organisation de la formation	P.97-98
4.4.1 Modalités de recrutement	P.99-100
4.4.2 Objectifs généraux	P.100-101
5. Contenus	P.101
5.1 Mise à niveau/consolidation	P.101-102
5.2 Formation théorique :	P.102
a/ Didactique des langues	P.103
b/ Analyse des programmes	P.103
c/ Méthodologie de la formation	P.103
d/ Formation commune	P.104

e/ C.E.C.R	P.105-108
5.3 Formation pratique	P.108
a/ Stage hebdomadaire	P.108
b/ Stages trimestriels	P.109
c/ Stage de fin de formation	P.109
5.4 Plan de formation	P.109-118
5.5 Stages pratiques	P.118
a/ Stage hebdomadaire	P.118-119
b/ Stages trimestriels	P.120
c/ Formation d'été	P.121
5.6 Mémoire de fin de formation	P.121
a/ Définition	P.122
b/ Objectif	P.122
c/ Finalités	P.123-124
6. Evaluation	P.124
6.1 Dispositif d'évaluation	P.124-126
6.2 Modalités	P.126-127
6.3 Validation	P.127-129
7. Ingénierie de la formation	P.129-130
8. TICE	P.130-133
9. FOAD	P.133-135
a/ Qu'exige-t-elle de l'apprenant ?	P.135
b/ Qu'exige-t-elle alors du formateur ?	P.135
c/ Fondements pédagogiques de la FOAD	P.135-136
CONCLUSION	P.137-139

C'est un plan de formation qui serait à même de répondre aux besoins réels des enseignants car il se fonde sur les avancées technologiques des sciences de l'éducation tels le CECR, lesTICE, les ingénieries de la formation et la FOAD.

INTRODUCTION

Nous avons décidé de nous intéresser au domaine de la formation continue des enseignants, formation considérée comme un enjeu majeur pour la réussite de la réforme du système éducatif. Cette formation continue apparaît comme indispensable pour le développement professionnel et personnel des enseignants. Elle leur permet d'acquérir de nouveaux savoirs scientifiques et didactiques à même de les rendre aptes à analyser et modifier leurs pratiques pédagogiques.

Chez nous comme probablement ailleurs, les enseignants sont souvent déçus par la formation continue qui leur est proposée ou imposée, et confirment rarement son influence sur leur pratique.

De plus, cette formation continue n'arrive pas à répondre aux nombreuses exigences de la société et des enseignants. D'ailleurs nombreux sont les enseignants qui, en dépit de leur désir de bien faire, leur volonté, leur expérience, n'arrivent pas ou parviennent difficilement à intégrer leur pratique dans l'optique de la réforme du système éducatif, réforme qui s'appuie non seulement sur de nouveaux programmes et manuels, mais aussi et surtout qui impose de nouveaux réflexes, de nouveaux comportements pédagogiques.

Pourquoi avons-nous choisi ce thème précisément ?

En fait, nous avons axé volontairement notre réflexion sur les inspecteurs de français du primaire, pour deux raisons au moins :

- Nous savons tous que les premiers apprentissages de toutes les langues en général et d'une langue étrangère en particulier (le cas du français pour nous), ne sont pas des plus aisés.

- Si cet enseignement de base est articulé, bien mené et installé correctement au niveau du primaire, apprenants et enseignants et professeurs du collège n'auront point de difficultés majeures dans leur enseignement / apprentissage.

A cette première raison, précisons que notre fonction d'inspecteur de l'éducation et de la formation nous offre plus d'opportunités pour suivre de plus près cet enseignement du français car nous sommes chargés de former, de suivre, d'inspecter, d'orienter et d'évaluer les inspecteurs de français du primaire sur un certain nombre de wilayas, à travers le pays.

Nos différentes visites de classes faites en compagnie des inspecteurs de l'éducation et de l'enseignement fondamental (IEEF), sur une période de cinq ans, à travers cinq (5) wilayas, à savoir Bejaia, Constantine, Tipaza, Batna et Tamanrasset, nous ont permis d'observer et de constater que les enseignants visités (inspectés) continuent de dispenser le même type d'enseignement et ce, malgré les réformes en vigueur et la formation continue dont ils en bénéficient ou « subissent ».

Il est vrai que leur lexique pédagogique et didactique a évolué, puisqu'on parle d'« apprenant » au lieu d'« élève », d'approche par compétence à la place de « pédagogie par objectifs », de « projet pédagogique » substitut d'« unité didactique ». Tout cela n'est qu'une évolution terminologique de façade (trompeuse) car hormis l'emploi de ces nouveaux concepts qu'ils évoquent et qu'ils croient maîtriser, nombreux sont les enseignants qui continuent d'exercer avec leurs vieux réflexes pédagogiques.

Pour tout cela, nous pensons que la formation continue telle qu'elle est menée actuellement ne donne que de très faibles résultats. Nous tenterons dans ce travail de faire des propositions quant à la prise en charge plus efficiente de la formation continue des enseignants.

Ce que nous proposons a déjà fait l'objet d'une expérience dans la wilaya de Tipaza, expérience menée par nos soins, alors que nous étions chargés du service de la formation/inspection au niveau de la direction de l'éducation de cette wilaya.

Si le travail a été mené à l'époque de manière empirique, nous le proposons aujourd'hui en nous appuyant sur des recherches menées par des spécialistes en ingénierie de la formation.

Il va falloir sans doute préciser que l'inspecteur formateur ne sera pas le seul à mener ce dispositif de formation continue puisqu'il s'agit d'un dispositif qui exige la collaboration du Ministère de l'Education Nationale (MEN) et celle d'autres intervenants externes : l'Université de la Formation Continue (UFC) et l'Ecole Normale Supérieure (ENS).

Le rôle de l'inspecteur consisterait à recenser/analyser les besoins en formation et à programmer et animer des journées de formation.

Quant aux autres tâches que nous reprendrons dans les détails, elles sont du ressort d'autres intervenants.

Alors, dans quelle mesure le rôle de l'inspecteur formateur peut-il avoir un impact positif dans la formation continue des enseignants de langue française ?

La formation continue répond-elle aux attentes des enseignants et aux besoins des élèves ?

C'est à ces interrogations que nous tenterons de répondre dans notre recherche.

Nous proposerons dans un premier temps quelques définitions quant à la formation en général et à la formation continue en particulier. Nous évoquerons le rôle et les missions de l'inspecteur formateur en tant qu'acteur dans la formation continue.

Dans un second temps, nous ferons un état des lieux de cette formation continue, en nous appuyant sur les textes officiels, des études et questionnaires et ce, de l'indépendance à 2003, date de l'avènement de la réforme actuelle.

Nous terminerons par des propositions pour une meilleure prise en charge d'un plan de formation continue à destination des enseignants, plan plus adapté car, issu d'une analyse rigoureuse du terrain et répondant aux besoins réels des praticiens.

Ce plan s'appuiera notamment sur les avancées technologiques des TICE (Technique de l'Information et de la Communication en Education), les nouvelles ingénieries et enfin la FOAD (Formation Ouverte A Distance).

Les normes et références du CECR (Cadre Européen Commun de Référence) seront prises en charge, car elles ont acquis, aujourd'hui, une dimension continentale dans les pratiques didactiques de la langue.

PREMIERE PARTIE : Formation continue, inspecteur ; pour quelles définitions ?

Chapitre1 : La formation continue, éléments de définition.

La formation tout au long de la vie, annoncée dans les années 1970 en France, sous l'expression de l'éducation « permanente » est devenue le leitmotiv de l'éducation des adultes. Il interpelle tous les adultes, femmes et hommes, et fait de la formation continue une partie intégrante de leur parcours de vie.

Par formation continue, on entend « toute activité de formation qui vise l'acquisition, le développement ou le perfectionnement de savoirs ou de compétences au regard de la vie professionnelle ou de la vie personnelle.

La formation continue peut donc englober diverses dimensions relatives aux activités de vie des adultes qu'elles soient rémunérées ou non, volontaires ou requises »⁽¹⁾.

La formation continue a pour mission de permettre aux formés de dépasser les questions qu'ils se posent à propos de leur fonctionnement pédagogique, de se départir d'anciens schémas de pensée et de fonctionnement pour en adopter de nouveaux, cette mission altérante peut s'effectuer de plusieurs manières.

Certaines situations de formation que vivent formateurs et formés dans le cadre de la formation continue :

- 1^{er} type d'offre : présenter aux enseignants un kit « prêt à agir ou à penser » conforme aux directives de l'institution. Deux cas de figures :

Premier cas : les formateurs réceptifs sans aucune critique.

Dans ce cas de figure, le formateur ne s'interroge guère sur la pertinence de l'offre : il n'est pas altéré.

Les formés sont réceptifs, ne remettent pas en cause ce qui leur est donné. Dans ce cas précis, le formé peut aller chercher le kit sur internet.

(1)

Solar C. la formation continue, perspectives internationales, l'harmattan, 2005, p.15-16

Deuxième cas : Les formés critiquent le kit inadapté à leur contexte professionnels.

Le formateur doit tenir compte des remarques des formés, remarques certainement perturbantes. Cela l'amène à justifier la fonctionnalité de l'outil ou à l'adapter au contexte décrit.

Le formateur altéré adopte d'autres attitudes. Il doit convaincre, donc changer de comportement, être plus à l'écoute des formés.

- 2^{ème} type d'offre : Aider les formés à surmonter un problème d'ordre instrumental ou contextuel.

Troisième cas : Aider les formés à surmonter un problème d'ordre instrumental.

Le formateur, étant une personne ressource, ne doit pas se présenter pour promouvoir un outil, mais pour faire émerger de la communication entre les participants, les outils à utiliser, ou à rénover pour résoudre des problèmes.

Dans ce cas, formateurs et formés peuvent s'entendre sur les outils à utiliser sur le terrain. Si l'outil proposé nécessite une adaptation pour devenir plus efficace, le formateur doit consentir à le remettre en cause.

Alors la question de confiance du formé dans le formateur se pose. Si le formé s'investit, s'implique pleinement dans cette formation, le problème de confiance ne se poserait pas.

Quatrième cas : Aider les formés à surmonter un problème d'ordre contextuel.

Les problèmes de formés renvoient aux difficultés qu'ils éprouvent dans l'exercice de leurs fonctions, à leur perte d'identité professionnelle qui peut en découler. Le rôle du formateur n'est pas prescriptif dans ce cas.

Le formateur ne vante aucune manière de fonctionner, de travailler. Il aide les formés à analyser les situations difficiles qu'ils rencontrent dans leurs activités quotidiennes pour leur permettre de les surmonter.

Il leur permet de prendre du recul par rapport à leurs pratiques pour mieux les appréhender. Or les situations d'enseignement/apprentissage ou se mêlent des positions institutionnelles, d'actions individuelles et collectives, de perception sont très complexes. Ce qui nécessite une polyvalence du formateur ou l'intervention de plusieurs formateurs.

La posture du formateur ouverte à l'altération est une condition essentielle pour que ce processus de formation puisse démarrer. Ceci se traduit par une capacité d'écoute, une capacité à coopérer, à répondre aux demandes des formés.

Le formateur doit aussi accepter que la formation continue des enseignants ne s'effectue pas systématiquement dans sa capacité disciplinaire mais dans celles que ces derniers plébiscitent et en fonction de leurs besoins.

La question d'altération se pose et pour les formés et pour les formateurs. Pour les premiers, ils sont censés l'être quel que soit le type de formation.

Pour les seconds (les formateurs), elle doit aussi l'être, puisque son rôle est d'accompagner les formés dans leur formation, s'ils veulent les aider à développer une pensée critique qui leur permet d'analyser toutes les situations, quelles que soient leurs difficultés.

Pour que la formation continue soit pertinente, elle doit répondre aux attentes hétérogènes des stagiaires, de se construire professionnellement.

Le continuum de la formation des enseignants c' « est un cadre conceptuel utilisé pour organiser et comprendre la manière dont se déroule l'acquisition et le perfectionnement des compétences »⁽¹⁾

(1) Raig , Kraft et du Plessis , 1998 ; Day ,1999 ; Feinau-Newser,2001,Villgas-Reiners,2003,reprise en page 27 in , « former les enseignants : critiques et pratiques ».

Selon ces auteurs, l'expression continuum suppose que l'on s'intéresse non seulement à la formation initiale et continue de l'éducateur, mais aussi à d'autres paramètres informels qui influent sur le contenu d'apprentissage de ces enseignants et la manière dont ils l'apprennent.

Si l'on distingue chacune de ces deux étapes (formation initiale et formation continue) en terme de besoin, la notion de continuum de formation requiert une approche intégrée pour répondre à ces besoins.

Toute formation continue nécessite la prise en charge des acquis antérieurs ainsi que des connaissances qui se présentent parallèlement au cours de cette formation en cours d'emploi.

Le continuum de la formation des enseignants prend sa source dans l'apprentissage de l'observation. Enfant, l'enseignant a observé ses enseignants, au primaire, au collège, au secondaire et au supérieur pour certains. Il a certainement gardé des souvenirs, des manières d'enseigner des uns et des autres.

C'est lors de ces observations que cet enseignant a commencé à prendre connaissance de l'enseignement. Cet apprentissage a sans aucun doute des incidences sur les futurs enseignants.

Pour de très nombreux enseignants, le mode d'enseignement est souvent calqué sur le modèle d'enseignement reçu dans leur enfance et leur jeunesse. Ce modèle a plus d'impact que le modèle reçu durant la formation formelle d'enseignant. Car en d'autres termes, un enseignant qui a eu la chance d'avoir des enseignants respectés, qui faisaient participer leurs apprenants, a toutes les chances de s'identifier à ce modèle et de résister par conséquent à des tentatives de changement. Ces modèles ancrés depuis l'enfance dans l'esprit de l'enseignant finissent par émerger et prendre place dans son quotidien professionnel. Si la première étape du continuum commence par « l'apprentissage d'observation » qu'en est-il de la seconde étape ?

1.1. Formation initiale.

La seconde étape du continuum de la formation des enseignants est la formation initiale formelle, étape imposée par l'institution pour toute personne désirant devenir enseignant et répondant aux critères de recrutement.

Certains prônent, d'autres dénigrent- les avis sont partagés- l'importance de cette étape. la qualité -la valeur- de l'enseignement prodigué durant cette étape varie d'une école à l'autre. Les Instituts de Technologies de l'Education (ITE), les universités et les ENS ne dispensent pas tout à fait les mêmes programmes. Quant à la qualité de l'enseignement, elle relève des équipes d'encadrement.

1.1.1. Contenus

Si les Instituts de Technologie et de l'Education et les Ecoles Normales Supérieures dispensent un savoir et un savoir-faire, les universités ne dispensent que le savoir, beaucoup plus approfondi certes, mais également beaucoup plus théorisé.

Chez nous, comme ailleurs, cette étape est souvent critiquée pour son manque de rigueur et de substance. Même si les programmes affichés paraissent ambitieux, ils sont inachevés ou imparfaitement réalisés.

Feiman-Nmser a étudié le rapport entre le continuum de la formation des enseignants et leur formation initiale aux Etats-Unis. Elle affirme que le problème réside dans le manque de « tissu d'interconnexion pour maintenir les choses ensembles au sein de chacune des étapes de formation à l'enseignement ou d'une étape à l'autre »⁽¹⁾.

(1) Schwille J. Dembélé M. former les enseignants : politiques et pratiques, UNESCO,2007,p.30.

En effet, ce tissu d'interconnexion dont parle cet expert manquerait aussi dans les différentes étapes de formation chez nous. Puisqu'aux Etats-Unis comme chez nous

« le programme de formation initiale classique est une succession de cours théoriques et d'expériences de terrain sans lien entre eux. La majorité des programmes d'insertion ne repose sur aucun curriculum et le mentoring est un processus hautement individualisé. Le perfectionnement professionnel consiste en des activités discrètes et déconnectées »⁽¹⁾.

Elle critique aussi la pédagogie de la formation des enseignants qui ressemblerait à la pédagogie de l'enseignement supérieur où l'on favorise les cours magistraux. Et « les formateurs d'enseignants n'appliquent pas les principes qu'ils préconisent »⁽²⁾ dit-elle.

Cette dernière réflexion est malheureusement vérifiable chez nos formateurs qui continuent à croire à l'adage qui dit « fais ce que je te dis, ne fais pas ce que je fais ».

Or, les pédagogues contemporains disent aujourd'hui : « on n'enseigne pas ce que l'on sait, mais on enseigne ce que l'on est ».

Dans les établissements de formation (ITE, ENS, et Universités), les cours sont trop abstraits, pour supplanter les cours reçus au primaire et effacer des souvenirs indélébiles, vivaces dans la mémoire de chaque enseignant. Les classes du primaire demeurent, pour bon nombre d'enseignants, le lieu où l'on a appris à enseigner. La formation initiale achevée, suit la phase d'insertion. Celle-ci est définie comme un « processus formel ou informel qui permet à ceux qui débutent dans le métier de s'adapter à leur rôle d'enseignant et d'apprendre en quoi il consiste »⁽³⁾.

(1) Schwille J. Dembélé M. former les enseignants : politiques et pratiques, UNESCO,2007,p.30.

(2) Ibid.

(3) Ibid.

Cette étape correspond chez nous à la période de stagiairisation. L'enseignant stagiaire est souvent confié à un mentor dans son établissement ; un collègue chevronné qui l'accompagne dans ses premiers pas. Il est pris aussi en charge, ainsi que ses collègues stagiaires, par son inspecteur.

L'insertion doit comprendre des programmes formels destinés à compléter et à soutenir la formation des enseignants. Ces programmes s'articulent habituellement autour du mentorat et du rôle du mentor ou tuteur.

Autrefois, les recherches étaient axées sur l'organisation des programmes d'insertion.

Elles ont progressé aujourd'hui pour porter sur l'analyse du contenu ou « curriculum » du mentorat. Dans la période d'insertion, le stagiaire ne se contente pas d'un programme formel. Cette période peut prendre la forme d'un processus informel qui lui permet de côtoyer des collègues plus aguerris et de s'essayer au quotidien à des expériences qui ne peuvent être que formatrices. Cette période d'insertion peut dépasser l'année de stagiairisation et s'étendre sur plusieurs années.

A cette même période succédera l'autre étape de formation qui durera tout au long de la carrière de l'enseignant. Il s'agit de la formation continue ou, en cours d'emploi.

Il n'en a pas toujours été ainsi. A l'indépendance, les cours dispensés aux enseignants pour suppléer à l'absence de formation initiale et à l'indigence du niveau académique, portaient essentiellement sur le relèvement du niveau et l'amélioration des compétences linguistiques. A fréquence hebdomadaire, les enseignants ciblés sont invités à reprendre les bancs de l'école, formés par des collègues souvent à peine plus aguerris qu'eux mêmes.

Cette formation portait surtout sur des notions grammaticales, lexicales, surtout, du domaine du fonctionnement de la langue. Elle était dispensée exclusivement en présentiel, avec des évaluations ponctuelles.

La formation était disciplinaire et portait sur la langue mais également sur tous les autres types de savoirs, mathématiques, scientifiques, sociaux.

1.1.2 Modalités

Au lendemain de l'indépendance, l'urgence de la situation ne permettait pas de s'encombrer d'une formation initiale pour les personnels mis en poste. Hormis quelques cadres trop peu nombreux, formés en Irak et dans d'autres pays, le système éducatif a démarré avec une immense cohorte de moniteurs tous justes titulaires du certificat d'études primaires. Comme corollaire à l'absence de formation initiale, la décennie suivante a visé l'extinction du corps des moniteurs après une formation en cours d'emploi, qui peut, à la limite, se substituer à la formation initiale.

Le même cas de figure s'est posé pour le corps des instructeurs qui, lui, n'a vu son extinction qu'au milieu des années 1990. Pour ce corps précis, des cours dits de CFCP étaient dispensés un jour par semaine, qui ont permis de relever le niveau – surtout au plan académique - de cette catégorie d'enseignants. La formation strictement pédagogique se faisait par le biais des inspecteurs primaires sous forme de journées pédagogiques.

De nos jours, des cas d'enseignants recrutés sans aucune formation initiale – licence universitaire en langue – posent le problème de la formation initiale. Son absence se révèle d'enseignements dispensés dans les établissements, notamment, au niveau du cycle primaire.

Seule solution envisagée et appliquée séant, la formation continue selon un plan élaboré qui ne se limite pas à ce seul type de personnel mais qui est plus générique, car il vise toutes les catégories d'enseignants en activité.

1.1.3. Objectifs :

Les objectifs du système éducatif algérien ont certes, évolué, mais ils n'ont pas fondamentalement changé. La ligne immuable tient au fait qu'ils ont été de tout temps très - trop ?- ambitieux. En effet, l'Algérie a toujours voulu le meilleur pour ses enfants. La politique éducative pratiquée pêchait par un

manque chronique de moyens et de rigueur scientifique. Le recours aux « coopérants » n'a pas apporté le plus escompté car impossibilité de contrôler les capacités pédagogiques réelles des personnels reçus.

Il n'en demeure pas moins que les programmes successifs se voulaient porteur d'une dimension universelle pour le citoyen issu de l'école algérienne. Seules les modalités variaient.

Des cours hebdomadaires en guise de formation initiale, nous sommes passés à la formation en Ecole normale –ITE plus tard- aux ENS puis, carrément, à l'université. Une autre constante, le budget alloué à l'Education a toujours été des plus importants.

L'algérianisation et la démocratisation du système éducatif ont toujours été le crédo des politiques successives.

Tout l'effort consenti convergeait vers une arabisation souvent sans plan préconçu et au pas de charge. A ce niveau, il faut signaler que le zèle des défenseurs du « tout arabisation » ont fait bien plus de mal que ses détracteurs.

Indéniablement, une école algérienne existe. Elle se cherche toujours, mais c'est le lot de toutes les écoles de par le monde.

L'évolution des sociétés, des mentalités, des valeurs, font que l'école, souvent, se trouve en décalage. D'où, nécessité de recentrage, voire de réformes.

Les objectifs de la formation initiale se réduisait à la transmission d'un savoir théorique modeste et d'un savoir faire relatif du fait de la faiblesse du niveau des personnels et des moyens du pays.

La démocratisation visait la formation d'un maximum d'enseignants permettant la prise en charge de la totalité des enfants en âge d'être scolarisés.

Lorsque l'aspect quantitatif a été satisfait, le système s'est tourné vers le qualitatif. De fait, les conditions de recrutement ont de plus en plus durci, avec de plus en plus d'exigences.

La première réforme du système éducatif, en 1976, intégrait déjà toutes les ambitions portées par les doctrines de l'époque.

Ainsi les curricula étaient inspirés des fondements de la société et de sa culture spécifique.

La réforme présente tient compte des nouvelles approches ainsi que des techniques plus ou moins éprouvées. Le citoyen voulu se doit d'être emprunt d'un sens civique sans équivoque, avec une réelle culture générale et d'une ouverture d'esprit en harmonie avec la modernité.

L'ordonnance du 16 avril 1976 parle de la formation continue, dans ses titres V et VI, que nous résumons ci-dessous :

La formation des enseignants a pour but de leur faire acquérir les notions et connaissances relatives à leur service. C'est une formation continue pour tous les enseignants à tous les niveaux : elle doit leur conférer, à la fois les techniques de la profession et le niveau de qualification le plus élevé.

La loi d'orientation de 2008 accorde un congé de mobilité professionnel avec maintien de salaire aux personnels enseignants visant une formation continue pour l'actualisation et l'approfondissement des connaissances.

1.2. Formation continue et politique éducative :

1.2.1. Dispositif institutionnel :

La formation continue ou permanente ne doit pas être considérée comme seule action ni même comme une fin en soi. Elle est un moyen qui, pour être efficient, doit être scindé en plusieurs parties :

- 1- Prévoir et analyser les besoins de formation
- 2- Construire puis réaliser les séquences de formation.
- 3- Evaluer les actions de formation.

Les trois étapes, bien que prises en charge par différents acteurs, doivent être complémentaires :

- Les écoles normales supérieures (ENS) pour l'élaboration des cours.
- L'université de la formation continue (UFC) pour leur mise en ligne.

- Les inspecteurs de l'éducation pour le recensement des besoins, l'animation, le suivi et l'évaluation du dispositif.

Ensemble, ces acteurs s'engagent dans la qualité des actions et les étapes de la démarche de la formation.

Si la formation initiale est dispensée par des institutions spécialisées (ITE et ENS) ou des universités avec un programme et un volume horaire bien arrêtés, la formation continue se fixe prioritairement comme objectifs et perfectionnement professionnel. Elle permet de réaliser à long terme, quatre objectifs essentiels :

- permettre à chaque enseignant de faire face aux changements, plus au moins prévisibles qui se produisent dans la vie professionnelle
- contribuer, par la force de cette « politique », à la lutte contre l'inégalité des chances ;
- créer au tour de l'éducation nationale un environnement qui soit favorable à sa formation et à son évolution ;
- permettre à chaque enseignant de maîtriser sa vie, c'est-à-dire d'élever son niveau culturel et de prendre en main sa propre existence professionnelle.

Le tableau ci-dessous représente l'évolution des capacités de formation des ITE de 1985 à 1998 :

Périodes Données	1985/1986	1995/1996	1997/1998
Nombre d'ITE ouverts	60	50	29
Effectifs stagiaires	17100	9575	7147

Les ITE ont été créés en 1970 pour répondre à un besoin important, né et dicté par une conjoncture particulière (rareté d'un corps enseignant algérien) d'où nécessité d'une urgence de formation des enseignants. Ils étaient au nombre de 61 pour assurer la formation initiale et la formation continue.

1.2.2. Faisabilité et limites du dispositif :

Concernant le premier point portant sur la prévision et l'analyse des besoins de formation, cela demeure une étape nécessaire voire indispensable si l'on veut élaborer un plan de formation. C'est une activité qui préside à l'ingénierie de formation.

Il est vrai que les besoins réels en formation ne sont pas des facteurs identifiables de prime abord. Souvent, les besoins déclarés ne sont pas les besoins réels de nos enseignants.

Les différentes visites d'inspection- qui comprennent l'observation de classe et l'entretien avec l'enseignant- révèlent ces besoins réels.

Les journées de formation habituellement organisées permettent aussi à l'inspecteur de déceler les lacunes tant au niveau linguistique qu'au plan professionnel.

A cela, on peut adjoindre un questionnaire adressé aux enseignants qui seraient intéressés par une formation permanente ou en cours d'emploi.

Ce questionnaire peut aider l'inspecteur formateur à obtenir l'adhésion, à susciter la motivation des enseignants.

Il faut aussi, pour plus de motivation et d'adhésion, inclure le volet social de l'accompagnement impliquant les promotions de carrière, si l'on veut établir réellement des critères pour une éventuelle formation continue efficiente.

Pour être motivé, l'adulte en formation doit être sécurisé pour devenir un véritable acteur de sa formation s'il se sent valorisé.

Il conviendrait ensuite d'élaborer un référentiel de formation qui permet de construire les programmes de formation à suivre. Ce référentiel sera essentiellement centré sur les objectifs linguistiques nécessaires pour l'emploi.

Sécuriser l' « apprenant » sur le plan matériel et psychologique. Rassurer donc l'enseignant sur les conditions de déroulement de sa formation, sur sa pertinence et acquérir ainsi, son adhésion.

Permettre à chaque apprenant de devenir acteur de sa formation. Plus il sera actif, plus l'adhésion et la motivation seront fortes.

Pour soutenir la motivation durant toute la période de formation, les formateurs doivent faire des synthèses partielles, préciser l'avancement dans la formation, évaluer le travail des apprenants, utiliser des méthodes et des techniques pédagogiques actives, basées sur leurs expériences et sur leurs savoirs ; valoriser toutes les interventions.

Un adulte n'est motivé que s'il est volontaire pour se former, que s'il prend conscience du changement positif qui interviendrait dans sa carrière, que s'il peut réaliser un projet, soit personnel, soit professionnel.

La motivation des « enseignants » est indispensable à la bonne réussite de la formation. Le(s) formateur(s) doivent chercher à déceler la motivation de chacun. Mais, ils ne peuvent en aucun cas motiver les apprenants contre leur gré.

Pour que ces enseignants apprennent, que faut-il faire ?

Apprendre pour l'adulte, ne consiste pas à répéter, mais c'est se former, enrichir des concepts, c'est mettre à l'épreuve ses représentations pour pouvoir les adapter. L'adulte apprend plus vite dans un domaine qu'il connaît que dans un domaine nouveau qu'il ignore. D'où la nécessité pour le formateur de choisir des exemples en relation avec la vie personnelle ou professionnelle des formés, de favoriser par toutes les activités envisagées la prise de parole et l'implication individuelle.

Il faudrait aussi s'interroger sur les savoirs et savoir-faire maîtrisés par les formés et ceux qui ne le sont pas ou acquis imparfaitement, sur les contraintes à respecter, les ressources pouvant être utilisées, le délai de réalisation, la durée de la formation, la documentation...

Concernant le second point, construire ou concevoir une formation.

Pour concevoir une formation, il faut procéder par étapes successives.

La démarche relevant de l'ingénierie de la formation permet de préfigurer l'itinéraire permettant aux enseignants de franchir progressivement la situation acquise et atteindre la situation requise.

Le parcours de formation continue doit être cohérent avec le public formé et la demande du commanditaire, le ministère de l'éducation nationale (MEN).

Il doit tenir compte des contraintes éventuelles (temps, moyens mis en place).

Le commanditaire émet un cahier des charges à destination des prestataires et des intervenants.

Concernant le troisième point, réaliser et évaluer.

La notion des pré-requis est très importante en matière de formation des adultes et doit être très explicite. Cette notion de pré-requis permet de constituer des groupes homogènes des regroupements.

Les limites du dispositif :

Il est évident que ce dispositif, aussi fouillé soit-il et quelle que soit sa faisabilité, portait en lui ses propres éléments de contradiction - politique de massification oblige - et de ce fait, charriait un certain nombre de « laissés pour compte ». En effet, le système générait une déperdition d'élèves considérable – OVA ou Orientés vers la Vie Active - que les structures de formation (CFPA et autres structures parascolaires) étaient incapables d'absorber.

Cette situation incombe au fait que la formation des formateurs n'était pas en mesure d'asseoir des compétences à même de permettre l'harmonisation des niveaux en classe et de réduire les écarts des apprenants.

Les structures de formation de formateurs qu'elle soit initiale ou continue ne se sont jamais réellement penchées sur les diverses pédagogies palliatives, différenciée et autres. L'intérêt était focalisé sur la quantité des cohortes, que ce soit d'apprenants ou de formateurs.

La fin de cursus des uns ou la qualité de formation des autres ne constituait pas un critère d'évaluation de la politique éducative.

A titre indicatif, nous présentons ici les résultats d'une étude menée à travers la wilaya de Tizi-Ouzou. Cette étude reflète le taux de déperdition scolaire, de la deuxième année à la neuvième année fondamentale, durant une période bien déterminée, allant de 1996 à 2005.

TAUX DE DEPERDITION

Suivi des inputs de : 1997 à 2005
WILAYA DE TIZI-OUZOU

CYCLE	SEXE	1 ^{ère} AF/ 1996	2 ^{ème} AF / 1997	3 ^{ème} AF/ 1998	4 ^{ème} AF/ 1999	5 ^{ème} AF/ 2000	6 ^{ère} AF/ 2001	7 ^{ème} AM/ 2002	8 ^{ème} AM/ 2003	9 ^{ème} AM/ 2004
Primaire	G	1440 2	14333	13864	13851	13715	13389			
	F	1268 8	12662	11840	11841	11348	10619			
	T	2709 0	27025	25704	25692	25063	24008			
Moyen	G							12485	11456	9973
	F							10521	10087	9530
	T							23006	21543	19503

Taux de déperdition de 1996 à 2005

- G : 48,71 %
- F : 34,51 %
- T : 41,77 %

Il est cependant connu que le taux d'admission au Bac dépasse rarement les 40 %, il est facile d'imaginer que de la cohorte de 1995 et constituée de 27090 entrants, le chiffre de 3000 élèves accédant au cycle universitaire est le plus vraisemblable. Cela donne un taux de réussite de 9 % environ, par voie de conséquence, une déperdition de plus de 90 %.

Une formation continue plus appropriée des enseignants, aurait sans doute permis d'accroître le taux de réussite des différents examens scolaires (5^{ème}, B.E.M et BAC).

Il va de soi que toute cette cohorte ne rejoint pas les innombrables chômeurs désœuvrés qui hantent nos cités. Les circuits complémentaires tels que les CFPA ou les centres de formation en apprentissage en récupèrent une bonne partie. Toutefois, il est certain que ce chiffre de déperdition a de quoi alarmer les pouvoirs publics et les inciter à se pencher sur cet épineux problème.

Chapitre II. L'inspecteur formateur acteur de la formation continue :

Le corps d'inspection est un organe de contrôle du Ministère de l'Education Nationale (MEN). Il est actuellement composé d'un inspecteur général et de dix inspecteurs centraux, placés sous l'autorité du ministre. Ce groupe anime, suit et contrôle toutes les activités des inspecteurs de l'éducation et de la formation (devenus inspecteurs de l'éducation nationale) du territoire.

Le décret 90/49 du 6 février 1990 (articles 115 à 123 et 141 à144.) définit les différents corps d'inspection de la manière suivante :

- Les IEN chargés de la pédagogie s'occupent de la gestion pédagogique et des actions de formation et d'orientation, dans les établissements du secondaire et des inspecteurs du troisième palier pour certains et des inspecteurs du deuxième palier pour d'autres.

- Les inspecteurs de l'éducation et de l'enseignement primaire (IEEP) sont polyvalents, chargés du contrôle, du suivi et de la formation continue des enseignants.

Leur nombre, très restreint, comme le montre le tableau en annexe N°1, ne leur permet pas de remplir convenablement leurs tâches, particulièrement, celle inhérente à la formation continue de leurs enseignants.

Cet effectif très réduit d'IEEF(166) ne permet pas de couvrir l'ensemble du territoire national et corrélativement d'assurer la formation continue et le suivi personnalisé des enseignants.

L'effectif pléthorique des enseignants, l'étendue vaste de la majorité des circonscriptions -surtout rurales- et l'absence flagrante des moyens matériels (moyens de duplication, de transport, de communication...) sont autant d'obstacles auxquels est confronté quotidiennement l'inspecteur.

Il est tenu, par ailleurs, de réaliser un nombre considérable d'activités (120 rapports d'inspection/an, diverses et fréquentes réunions administratives, différentes enquêtes, encadrement des d'examens scolaires et professionnels...).

Tout cela réduit l'action de formation, action nodale de l'inspecteur auquel l'administration reproche un manque de prise en charge effective de la formation continue des enseignants et lui impute injustement l'insuffisance des résultats scolaires voire, la baisse flagrante du niveau de maîtrise de la langue française en Algérie.

2.1. Statut :

L'inspecteur de par son statut est le représentant direct de l'institution (MEN). Il est avant tout une nécessité institutionnelle justifiée.

La nécessité d'un contrôle, d'un examen ou d'une vérification de l'action qu'exercent les enseignants à l'école implique obligatoirement la présence de ce corps inspectoral. De ce point de vue, l'inspection est une des conditions de fonctionnement démocratique parce que son rôle est de constater si les modalités et les moyens définies par l'institution y sont observés.

L'inspecteur, de 1962 à 2003, n'a pas bénéficié d'un véritable statut lui conférant des réformes ont défini certes les domaines de compétences et d'intervention mais ne codifient pas encore ses attributions. Le problème de la gestion de carrière se pose par le fait que d'une Direction de l'Education à une autre, les paramètres à prendre en compte différent (accès aux postes de responsabilité administratifs, etc...).

La réforme en cours apporte enfin un statut à la fonction d'inspection, statut critiqué certes, mais qui a le mérite d'exister, de combler un vide. (Voir Annexe N°02).

2.2. Rôle :

L'inspecteur en tant qu'organe est d'une importance capitale dans le domaine de l'éducation et de la formation. Son action s'inscrit dans les investigations primordiales et les renseignements sur l'état des lieux qu'il transmet à la direction de l'éducation.

Il est l'agent audacieux de la perspective dans le domaine de l'éducation ; il veille à l'ouverture de nouvelles pistes de réflexion et inscrit son activité pédagogique dans une dynamique de changement et de progrès.

L'inspecteur agit sur un autre élément du système éducatif : l'enseignant. C'est ce dernier qui favorise le climat de compréhension et de communication. Il apporte « la vie » dans cet espace qu'est la classe. L'école n'est pas une préparation à la vie, mais la vie même, disent les pédagogues.

L'inspecteur doit accompagner l'enseignant dans son activité de praticien et d'animateur, veiller à ce qu'il se libère de chaînes idéologiques et ne se consacrer qu'à sa tâche d'enseignant .

Au début de sa carrière, l'enseignant, sans l'inspecteur, se trouverait seul, isolé par le manque de ressources documentaires (livres, revues,....) et un déficit de formation. L'enseignant a le devoir d'élever constamment son niveau intellectuel et pédagogique et d'améliorer sans cesse la qualité de son enseignement. C'est dans ce cadre que des journées pédagogiques et de séminaires sont organisés à son intention par son inspecteur. La participation à cette formation est obligatoire.

Si certaines voix s'élèvent aujourd'hui pour endosser aux enseignants la responsabilité de la baisse de niveau, d'autres accusent leurs formateurs, l'inspecteur leur premier responsable pédagogique et didactique. Or, celui-ci devrait être considéré comme élément fondamental dans le fonctionnement du système éducatif. C'est à travers l'inspection que la tutelle exerce un droit de regard en matière d'application des programmes et de respect des orientations officielles.

Il est clair que le rôle de l'inspecteur doit s'inscrire dans des perspectives nouvelles. Si l'institution a décidé des réformes éducatives, il va sans dire que le statut de l'inspecteur doit aussi connaître et subir de modifications.

Après la formation initiale de l'inspecteur, et en plus de l'élévation de son niveau intellectuel, les objectifs de sa formation devraient découler de ses missions afin qu'il puisse accomplir efficacement son rôle de formateur.

Cette formation déboucherait alors sur des objectifs qui sont traduits en comportements à travers lesquels on pourrait déterminer le profil de l'inspecteur de la manière suivante :

- Etre capable de comprendre et de synthétiser des textes administratifs et pédagogiques et de les transmettre oralement ou par écrit,
- Etre en mesure d'animer efficacement des groupes,
- Etre capable de situer les informations qu'il reçoit, de prévoir leur implication et de les appliquer efficacement,
- Etre capable d'observer, d'analyser, et de porter un jugement sur la base de critères,
- Etre en mesure d'élaborer un plan pour une situation d'opération et en particulier pour la recherche pédagogique,
- Avoir une attitude active envers l'école, les enseignants, les apprenants et la collectivité,
- Avoir une attitude d'interrogation permanente sur sa propre efficacité.

Référentiel des attributions de l'inspecteur peut se résumer à l'explicitation des textes officiels ; au recueil des données par des moyens adaptés pour formuler un avis, une proposition d'évolution ou préparer une décision ; au suivi de la mise en œuvre d'une politique nationale dans les établissements ; à l'organisation et/ou la présidence d'un jury, d'une commission, d'un centre d'examen/de correction ; à l'établissement des relations avec les partenaires extérieurs nécessaires au fonctionnement du système éducatif ; à la conduite des démarches de médiation : concertation, négociation avec des apprenants, des parents d'élèves, des représentants syndicaux, des représentants des collectivités locales, des membres d'une autre administration.

2.2.1 Formation :

Elle est conjointement assurée par deux corps d'inspecteurs :

- Les IEN (Inspecteur de l'Education Nationale)

Ce corps (IEN), appelé autrefois « Inspecteur Général » est chargé par l'institution ministérielle (MEN) de coordonner, suivre, contrôler et former le second (corps), les IEEF.

Les IEN sont recrutés parmi les PES confirmés ayant exercé au moins une dizaine d'années dans le corps et qui sont toujours sur poste et également parmi les IEEF titulaires ayant au moins une dizaine d'années en cette qualité.

Pour y prétendre, le candidat au concours d'IEN doit avoir une note pédagogique égale ou supérieure à 14/20 et dont l'âge ne doit pas dépasser 50 ans. Tout candidat ayant eu des sanctions disciplinaires ne peut- en principe - prétendre au concours.

Après étude du dossier, les candidats retenus subissent une épreuve écrite d'admissibilité, puis une autre, orale, d'admission définitive.

A l'issue de ce concours, les candidats admis seront versés dans le corps des IEN, puis se voient attribués une circonscription composée de plusieurs wilayas. Ils sont classés à la 18/2 dans le statut de la fonction publique. Leur titularisation définitive intervient en général neuf mois après leur date d'installation.

- Le second corps, appelé les IEEF (Inspecteur de l'Education et de l'Enseignement Fondamental), est investi, quant à lui, de missions de proximité consistant à contrôler, suivre et former les enseignants.

Les IEEF sont recrutés selon les conditions définies par la circulaire 99/2000, parmi :

- les PES titulaires justifiant de 3 années d'ancienneté au moins dans le poste et âgés de 28 ans au moins ;
- les PEM titulaires justifiant d'une expérience professionnelle de 4 ans au moins et dont l'âge ne doit pas être inférieur à 27 ans ;

- les maitres de l'école primaire justifiant de 7 années d'ancienneté et dont l'âge ne doit pas être inférieur à 27 ans.

Les candidats retenus participent à un concours national qui comprend des épreuves écrites et orales, pour les non licenciés, et des épreuves seulement orales, pour les titulaires de licence.

La durée de la formation est d'une année au cours de laquelle plusieurs matières leur sont enseignées : didactique, linguistique, techniques d'inspection (en français), droit, législation, histoire nationale (en arabe).

A l'issue de sa formation, l'élève inspecteur subira des contrôles écrits et présentera un mémoire de fin de stage à un jury.

Il est à préciser que, depuis les années 2000, toutes les promotions suivent une formation en alternance pendant une année. Le stagiaire ne bénéficie que de 150 heures de formation dans l'année.

L'inspecteur est ainsi insuffisamment formé pour prendre en charge la formation continue des enseignants afin d'améliorer leurs pratiques pédagogiques et le rendement scolaire.

La mission de l'IEEF, sur le plan de la formation, consiste à :

- expliquer les objectifs des cycles d'enseignement, les objectifs des disciplines, le choix des méthodes et des démarches,
- présenter et expliciter les programmes, les outils et les instruments didactiques...
- veiller à l'amélioration du niveau des connaissances des enseignants,
- aider à choisir les techniques pédagogiques à appliquer tant sur le plan théorique que pratique,
- inviter les enseignants à analyser les résultats scolaires et à concevoir des dispositifs de remédiations et/ou de renforcement,
- favoriser l'intégration de l'école à son environnement par l'initiation des enseignants aux études psychologiques,

- recenser les problèmes pédagogiques soulevés par les enseignants ou mis à jour lors des visites d'inspection,
- évaluer le degré d'acquisitions des savoirs des apprenants conformément aux attentes de l'institution éducative,
- analyser les insuffisances constatées, au cours des visites de classe, et programmer à cet effet des journées de formation,
- veiller au climat de travail et de relation au niveau des établissements,
- suivre particulièrement les enseignants débutants.

Pour conclure, nous pouvons dire que la pédagogie de formation est une préoccupation de tout instant qui cherche à valoriser chaque situation susceptible d'améliorer l'action de l'enseignant. Elle ne se réduit pas seulement à l'arsenal de techniques et de stratégies de mise en œuvre d'opérations de formation (calendrier d'activités, plan de formation, projet de circonscription...).

La pédagogie de la formation exige une attention permanente aux conditions de la pratique pédagogiques, une capacité d'analyse à la communication et au dialogue.

Elle suppose enfin le sens de l'évaluation et de l'autocritique si l'on considère que l'aptitude à former découle d'une culture pédagogique assimilée et assurée.

2.2.2 Contrôle :

Le contrôle pédagogique est de loin le plus important car il est intimement lié à la formation.

Il occupe par conséquent une large part dans le programme de travail de chaque inspecteur et se fait par le billet de visites en utilisant les techniques d'inspection et les moyens de contrôles.

Pendant les opérations de contrôle, l'inspecteur est plus sujet à critiquer en étant soumis à son tour à l'appréciation et aux jugements des inspectés. La manière de contrôler compte en fait beaucoup plus que le contrôle lui-même, et détermine l'échec ou la réussite de celle-ci ainsi que la communication pédagogique.

Il est nécessaire que l'inspecteur prenne ses précautions lors de l'observation et de l'évaluation des enseignants car les conséquences psychologiques qui ont résultent sont très sérieuses.

L'évaluation est devenue la préoccupation de tous les pédagogues car s'intéresser à l'évaluation c'est prendre en compte une dimension fondamentale de toutes préoccupations éducatives.

L'épreuve d'évaluation sera pertinente si l'inspecteur la voit évoluer quand il agit sur les facteurs reconnus ayant une influence sur le phénomène auquel il s'intéresse.

Quand on évalue un enseignant, on s'évalue et on évalue aussi l'aptitude du système éducatif. Enfin, nous pensons que le contrôle exercé sur l'enseignant doit être en fait un acte qui porte sur l'activité pédagogique et non sur la personne de l'enseignant étant donné que ce dernier est le seul interlocuteur de l'apprenant, il est normal d'inscrire le contrôle pédagogique comme action de soutien.

Il est utile, à cet effet, de s'outiller de grilles à même de rendre plus objective et pertinente l'observation de l'enseignant dans ses comportements et dans sa gestion des activités pédagogiques. Nous en proposons, à titre d'exemple, une grille (voir Annexe N°03).

2.2.3. Inspection /évaluation/confirmation :

Le décret 90/49 du 6 février 1990 portant statut particulier des travailleurs de l'éducation réorganise et reclasse le corps d'inspection.

L'inspecteur est chargé de vérifier la conformité du travail des enseignants par rapport aux programmes, aux instructions et directives officielles. A cet égard, il y a lieu de distinguer quatre (4) types d'inspection :

- L'inspection de conseil et d'orientation
- L'inspection de titularisation
- L'inspection de promotion
- L'inspection de formation

L'inspection de conseil et d'orientation :

L'inspecteur rend visite aux nouveaux enseignants au début de chaque année scolaire. A travers ses visites, il identifie et recense leurs besoins, procède à la remédiation et les prépare à l'examen de confirmation.

L'inspection de confirmation (titularisation) :

L'inspecteur constitue une commission réglementaire, avise le candidat et organise l'examen de confirmation. A l'issue de cet examen, une note est attribuée au candidat. Cette note détermine la décision de la commission :

l'admission, l'ajournement ou le refus. Le candidat, s'il est admis, est confirmé dans sa fonction, ajourné, il ne doit plus prolonger sa période d'essai, par contre, le refus entraîne sa fin de fonction ou encore son reversement dans le corps d'origine.

L'inspection de contrôle :

En principe, elle intervient tous les trois (3) ans, après la confirmation du fonctionnaire. Elle a pour but de vérifier la conformité des enseignants par rapport aux directives officielles, le degré d'avancement des programmes, l'application, les méthodes et stratégies mises en œuvre, le respect des instructions réglementaires.

Au terme de cette visite, l'inspecteur établit un rapport noté qu'il transmet à l'administration de tutelle. Une copie du rapport sera destinée à l'enseignant.

L'inspection de formation :

Pour être promu, l'enseignant a besoin d'une note. A ce titre, il pourra solliciter la visite de l'inspecteur qui se réfère alors à une grille nationale de notation. Les critères d'appréciation de la grille vont de « médiocre » à « excellent ».

L'ancienneté dans le corps (échelons) va de 1 à 10.

L'application stricte de cette grille montre beaucoup de contradictions.

L'adage dit : « la valeur n'attend point le nombre d'années », autrement dit, la compétence est une notion qui n'est pas forcément tributaire de l'ancienneté. L'évaluation formatrice de l'enseignant devient ainsi une évaluation normative.

Pour illustrer notre propos, nous reproduisons deux rapports, l'un d'inspection et l'autre de confirmation (voir Annexe N°04-05-06-07).

Il est attribué à l'enseignant des notes qui lui servent, tout au long de sa carrière, à le promouvoir d'un statut à un autre et d'un échelon à un autre.

(Voir ci-dessous la grille de notation en usage actuellement)

NB- A préciser que la gestion de la carrière du fonctionnaire (enseignant) n'est pas tributaire exclusivement de la (les) note(s) obtenue(s) : il peut être promu automatiquement, c'est-à-dire par ancienneté ; la note pédagogique ne pouvant que « booster » son parcours professionnel.

GRILLE DE NOTATION

Echelon	Médiocre		A. Bien		Bien		T Bien		Excellent	
Echelon 1	9,5	10	10,5	11	11,5	12	12,5	13	13,5	
Echelon 2	10	10,5	11	11,5	12	12,5	13	13,5	14	
Echelon 3	10,5	11	11,5	12	12,5	13	13,5	14	14,5	
Echelon 4	11	11,5	12	12,5	13	13,5	14	14,5	15	
Echelon 5	11,5	12	12,5	13	13,5	14	14,5	15	15,5	
Echelon 6	12	12,5	13	13,5	14	14,5	15	15,5	16	
Echelon 7	12,5	13	13,5	14	14,5	15	15,5	16	16,5	17
Echelon 8	13	13,5	14	14,5	15	15,5	16	16,5	17	17,5
Echelon 9	13,5	14	14,5	15	15,5	16	16,5	17	17,5	18
Echelon 10	14	14,5	15	15,5	16	16,5	17	17,5	18	19

Proposition d'une nouvelle grille allant du 1^{er} au 12^{ème} échelon.

Compte tenu des changements induits par les nouveaux statuts, nous proposons la grille suivante susceptible de prendre en charge les deux échelons supplémentaires.

Echelon	Médiocre		A. Bien		Bien		T Bien		Excellent	
Echelon 1	9,5	10	10,5	11	11,5	12	12,5	13	13,5	
Echelon 2	10	10,5	11	11,5	12	12,5	13	13,5	14	
Echelon 3	10,5	11	11,5	12	12,5	13	13,5	14	14,5	
Echelon 4	11	11,5	12	12,5	13	13,5	14	14,5	15	
Echelon 5	11,5	12	12,5	13	13,5	14	14,5	15	15,5	
Echelon 6	12	12,5	13	13,5	14	14,5	15	15,5	16	
Echelon 7	12,5	13	13,5	14	14,5	15	15,5	16	16,5	17
Echelon 8	13	13,5	14	14,5	15	15,5	16	16,5	17	17,5
Echelon 9	13,5	14	14,5	15	15,5	16	16,5	17	17,5	18
Echelon10	14	14,5	15	15,5	16	16,5	17	17,5	18	18,5
Echelon11	14,5	15	15,5	16	16,5	17	17,5	18	18,5	19,5
Echelon12	15	15,5	16	16,5	17	17,5	18	18,5	19	19,5

2.3. Domaines d'intervention

• Activités administratives

L'inspecteur instruit toutes les affaires ayant trait à la vie de l'école (création de l'établissement, coopérative scolaire, etc. ...) Il contrôle les documents obligatoires des chefs d'établissements. Il est en relation permanente avec ses supérieurs hiérarchiques et les autorités locales et assiste aux réunions qui intéressent le secteur de l'éducation. A travers ces activités, il joue le rôle de l'informateur et de conseiller ; les seules décisions qu'il puisse prendre de son propre chef sont les suivantes :

- autoriser le directeur de l'école primaire à inscrire des enfants n'ayant pas atteint l'âge scolaire, et ce en fonction des places disponibles,
- accorder une autorisation d'absence aux enseignants et directeurs d'écoles de sa circonscription.

Tout ce qui touche à la vie professionnelle des enseignants placés sous son autorité ne doit pas lui être étranger. Il informe les autorités locales de sa circonscription sur les problèmes scolaires et les autorités hiérarchiques. Il contrôle l'assiduité et le travail des enseignants. Il vérifie les normes de fonctionnements pédagogiques de la classe et de l'établissement. Il contrôle l'assiduité des élèves. Il étudie et adopte les mesures indispensables pour lutter contre les déperditions et les retards scolaires en s'appuyant sur les enseignants, les chefs d'établissements et les autorités locales. Enfin, il assure pour ses propres besoins les traitements des statistiques de sa circonscription.

2.3.1.Suivi :

L'activité de l'inspecteur est résumée par un rapport trimestriel (voir annexe N°08) qu'il destine à sa hiérarchie et qui résume le suivi de la formation de tous les personnels sous son autorité.

2.3.2 Examens :

L'inspecteur participe aux examens scolaires et professionnels suivants :

- élaboration d'épreuves de fin de cycle,
- gestion et présidence de centre de correction d'examen de fin de cycle (primaire et moyen)
- présidence de centre de déroulement (au niveau du primaire, moyen et secondaire)
- présidence de jury -centre de correction (au niveau du primaire, moyen et secondaire)
- élaboration de sujets pour les examens professionnels, commandés par l'ONEC ou l'INFPE.

2.3.3 Consulting (commissions) :

Au plan pédagogique :

L'inspecteur est un partenaire incontournable pour toute élaboration de programme, de cursus...et de conception de manuels, brochures...toutes les réformes appliquées sur le terrain ont nécessité sa collaboration ; il est l'acteur principal de sa mise en œuvre effective .

Les examens tant scolaires que professionnels (liés à l'éducation) sont soumis à son contrôle et son approbation, voire sont réalisés par lui-même,

Les organismes chargés de l'organisation des divers examens et concours en relation avec la tutelle (ONEC, INFPE, CNEG....) ne peuvent se passer de sa collaboration active, souvent déterminantes de l'inspecteur.

Au plan administratif :

La gestion des carrières des personnels de l'éducation se fait en collaboration avec les inspecteurs quand la tutelle ne se décharge pas d'une partie de cette gestion (cas des IEEF pédagogique-administratifs).

Aussi, il est le représentant de la tutelle dans la programmation, le suivi des réalisations, le contrôle du respect des normes des infrastructures scolaires au niveau du cycle primaire.

Au plan relationnel :

Il est aussi un partenaire efficace dans sa relation avec le milieu environnant. Il a un rôle social qui souvent désamorce les conflits de toute nature (enseignants/administration, école/parents d'élèves, collectivités locales, associations diverses...).

2.4. Référentiel de compétences :

L'inspecteur doit faire preuve de nombreuses compétences à savoir, la connaissance des théories des sciences de l'éducation; la description des méthodes d'enseignement / apprentissage; la connaissance des théories sous-jacentes au développement psychologique de l'adolescent; la connaissance des programmes relatifs à son degré d'enseignement ; l'analyse des difficultés de l'élève ;l'évaluation des acquis et l'identification des pré requis ; la description des situations d'apprentissage ; la maîtrise de la langue sous tous ses aspects et nuances ; la transmission des acquisitions linguistiques, didactiques et des innovations en éducation ...

Dans le chapitre précédent « l'inspecteur formateur acteur de la formation continue» , nous avons évoqué son statut, son rôle, ses domaines d'intervention et son référentiel de compétence. Il (l'inspecteur) est considéré comme cheville ouvrière de la formation continue des enseignants.

PARTIE II

FORMATION CONTINUE ET INSPECTEUR FORMATEUR : ETAT DES LIEUX

Chapitre III : formation continue en Algérie depuis 1962 à 2003

3.1 Statut de la langue française en Algérie :

Au lendemain de l'indépendance, l'Algérie a hérité d'une école qui se résumait à peu de choses, quelques infrastructures éparses et très peu de personnels à même de prendre la relève du système éducatif.

Les solutions de fortune, recrutement de moniteurs, utilisation d'espaces divers (zaouia, garage, mosquée...), à même de pallier un manque cruel, a tout de même permis de jeter les bases d'une école algérienne et nonobstant tout, de former un embryon de relève.

L'Algérie, en 1976, a mis en place un nouveau système éducatif se basant sur les techniques pédagogiques et didactiques de pointes et expérimentées dans des pays évolués tels la RDA.

L'EFI (école fondamentale intégrée), système à la fois ambitieux et généreux, s'est heurté sur les problèmes d'ordre matériel à un pays en développement aux moyens limités.

L'EF (école fondamentale) qui s'en étant suivie avec ses trois paliers distincts d'enseignement, a certes répondu aux besoins immédiats mais a vite montré ses limites, tant au niveau des méthodes, que du programme. Les curricula issus des finalités n'ont pas produit le profil réellement attendu.

Au-delà des curricula, les ressources humaines souvent peu formées et mal encadrées n'arrivaient pas toujours, à l'issue de leur formation initiale de décoder des programmes et d'en retirer la quintessence.

Qu'en est-il de la langue française dans l'école algérienne ? Est-elle ce butin de guerre telle que la qualifiait feu Kateb Yacine ou alors cette langue de l'ennemi telle que la brocardait les zélateurs ?

De langue officielle à l'indépendance à langue étrangère aujourd'hui, elle a connu des fortunes diverses.

La tentative de la supplanter, dans les années 1990, par l'anglais a lamentablement échoué, ce qui prouve son ancrage dans notre pays. Cet ancrage découle des relations spécifiques entre les deux rives de la méditerranée avec une partie de notre culture partagée.

Aujourd'hui, la langue française a un statut bien défini, celui de langue étrangère souvent vecteur et support des savoirs technologiques et scientifiques au niveau de l'enseignement supérieur.

Présentement, elle est enseignée dès le primaire, en 3^{ème} année, mais avec un volume horaire réduit autour de 100 heures l'année, alors que l'apprentissage d'une langue étrangère requiert au minimum un volume horaire minima de 150 heures.

3.2 Etat des lieux :

Dans la formation continue des enseignants chargés d'enseigner le Français dans les classes du cycle primaire de l'indépendance jusqu'au début des années quatre-vingts, l'accent est mis sur la définition d'un programme fonctionnel de langue française destiné à améliorer leurs connaissances et à élever leur niveau culturel.

Ce programme qui entre dans le cadre de préparation au Brevet Supérieur de Capacité (B.S.C) doit également faire une place à la didactique de l'enseignement du Français, langue étrangère, afin de permettre aux enseignants, chemins faisant, de faire preuve d'une plus grande efficacité dans les classes qui lui sont confiées.

Conçu pour une durée de trois (3) années scolaires consécutives, le programme est découpé en six (6) grandes unités correspondants aux six (6) semestres de la durée de la formation, chaque unité devant être sanctionnée par des épreuves-bilans.

Le niveau théorique du public concerné est de la fin de la 4^{ème} année moyenne.

Il a été constaté d'une façon générale que ce niveau est en fait extrêmement diversifié et que les acquisitions en langue française des instructeurs sont disparates. C'est pourquoi il a fallu tout d'abord définir un ensemble de pré-requis qui se traduisent par la mise en point d'une première action d'homogénéisation des connaissances et des comportements au cours du premier semestre de la préparation au B.S.C.. Cette phase d'homogénéisation aura pour but de renforcer et d'organiser les connaissances en langue des instructeurs (lecture-expression orale-grammaire-expression écrite).

A l'issue de cette étape initiale, il faudra entreprendre une formation plus complète et plus rigoureuse qui permette à l'instructeur (grade juste au dessous de l'instituteur durant la période 1960 -1980) de dominer tous les problèmes qui peuvent surgir à l'occasion de ces contacts avec la langue française d'aujourd'hui, dans ces manifestations scolaires et extrascolaires.

Il y'a donc lieu de préciser les objectifs de cette formation et les moyens d'atteindre ces objectifs.

Les objectifs du programme de français pour la formation continue de 1962 à 1978 :

- La principale préoccupation du programme réside dans l'amélioration de la maîtrise de la langue par les enseignants.

La langue qu'ils utilisent constitue un modèle pour les élèves d'une part ; d'autres parts ils sont souvent appelés à exercer leur pouvoir de jugement pour apprécier correctement les productions que leur proposent les élèves.

Il est indispensable qu'ils maîtrisent parfaitement cette langue qu'ils enseignent, afin de pouvoir intervenir efficacement lorsqu'ils sont placés devant des énoncés qu'il faut corriger.

- Outre les besoins de la communication, on a retenu également comme objectif la nécessité d'élever le niveau de qualification des instructeurs qui sont en fait de véritables professeurs de langue.

Il convient donc de compléter leur information et leurs connaissances dans des domaines précis comme la phonétique par exemple.

- Sur le plan culturel, le programme de langue apporte une ouverture sur des faits de civilisation qui constituent des incitations à la réflexion personnelle tout en développant l'aptitude au raisonnement et à l'analyse.

La méthodologie :

Les méthodes d'enseignement en usage, à l'époque (1962 – fin des années 70) jusqu'en 4^{ème} année moyenne reposaient essentiellement sur des exercices d'apprentissage visant à doter les élèves des moyens de communication les plus fréquents ;elles ont largement utilisé les procédés d'imprégnation et de répétition destinés à créer des automatismes d'expression.

L'appréhension des faits de langue s'est faite d'une façon presque toujours intuitive.

Pour faire accéder les instructeurs, candidats au B.S.C , au stade d'une véritable maîtrise de la langue, il est indispensable de dés automatiser les mécanismes qu'ils ont acquis durant leur scolarité élémentaire et moyenne afin d'asseoir les apprentissages sur une prise de conscience du fonctionnement de la communication ,de l'organisation du message, des fonctions des langages. Cette nécessaire prise de conscience pourra s'opérer :

- à partir d'une description de la langue élaborée sur la base des approches théoriques
- proposées par la linguistique contemporaine ;

- par des exercices de manipulation de la phrase et du discours qui mettent l'accent sur l'explication des faits de langue ;

- par la création des conditions d'une véritable autonomie à la faveur notamment d'activités de productions langagières personnelles.

Les activités de langue :

Visant à améliorer la compétence linguistique des enseignants au double plan de la compréhension de l'expression, tant orale qu'écrite, le programme comportait :

- l'étude des notions fondamentales de grammaire, y compris la description du système phonétique de Français.

- l'étude de l'orientation du lexique et l'entraînement à l'utilisation d'un dictionnaire de langue.

- l'analyse et le commentaire de textes représentatifs des différents modes d'écritures et traitants des grands problèmes de l'époque ;

- des séances d'entraînement à l'expression orale à partir de thèmes et de supports en rapport avec la vie professionnelle des enseignants ;

- des exercices d'entraînement à l'expression écrite, en privilégiant les techniques qui permettent de résoudre des problèmes concrets de communication.

Ces différents domaines d'activités ne seront pas juxtaposés comme des unités distinctes les unes des autres, mais constitueront pour la plupart des aspects complémentaires d'une même question. Les dossiers de langue qui seront élaborés à partir des programmes semestriels seront organisés autour d'un point de langue en rapport avec la situation qui l'implique.

Chaque dossier sera conçu comme une unité d'enseignement ayant des objectifs précis ;à partir d'une situation de communication. Il s'agit de mettre en évidence un fait de langue ;ce fait donnera lieu à des exercices de manipulation qui en expliqueront le fonctionnement ;les notions de morphologie et de syntaxe sous-jacentes, seront méthodiquement analysées.

Enfin, en prolongement de la situation initiale ,les apprenants seront invités à réaliser des productions personnelles.

3.3 Pratiques de la formation :

3.3.1 Impact sur les pratiques pédagogiques :

A l'instar du questionnaire, le Q.Sort est utilisé pour recueillir les représentations des praticiens- enseignants en exercice – sur leur formation continue, leur relation avec le formateur (l'inspecteur) et les perspectives quant à une meilleure prise en compte de leurs préoccupations.

3.3.2 Q-Sort sur la formation :

Toute étude un tant soit peu réaliste sur la formation de formateurs, notamment sur la représentation qu'ils se font de la formation qu'ils subissent, se doit de se doter d'outils modernes d'évaluation, voire d'analyse de la formation. Dans ce domaine, le Q.sort, qui n'est pas réellement novateur en la matière, nous semble parfaitement adapté au travail que nous réalisons. A ce titre, nous développons dans ce qui suit, aussi bien la théorie qui en découle, que l'enquête elle-même réalisée sur un échantillonnage représentatif d'un millier de praticiens sur les dix wilayas qui sont de notre ressort en terme de formation et de contrôle.

Le Q-SORT est un choix de propositions variées et disparates sur un thème (ici la formation des enseignants) du primaire.

Les objectifs que visent les Q.Sorts portent sur l'analyse de représentations pour :

- Procurer à chaque personne l'occasion d'analyser les différentes dimensions d'une conception ou représentation donnée,
- Offrir la possibilité d'effectuer des choix implicites ou explicites, distincts pour chacun, lui permettant de se situer par rapport à d'autres personnes,
- Faire apparaître les tendances d'un groupe, les consensus et les contradictions, par rapport à une conception ou une représentation,

- Donner une opportunité de mesurer l'évolution d'un groupe ou de chaque individu par rapport à un concept: au début, au cours ou à la fin d'une formation ou d'un séminaire,
- Observer les distorsions entre des représentations idéales et des conceptions pratiquées,
- Rendre possible la comparaison des représentations émergeant de divers groupes ou sociétés ,
- Rechercher l'évolution d'un concept ou d'une représentation entre diverses époques.

Le Q.Sort est toujours précédé de consignes de passation sous forme de modalités de réalisation :

- La passation peut se réaliser, individuellement ou collectivement, dans le strict respect de l'anonymat. Les réponses personnelles de classement de propositions ou items doivent être marquées sur deux morceaux de feuille sans nom, dont l'un est gardé par son rédacteur. Ces feuilles peuvent être fournies imprimées à l'avance selon les modèles donnés ci-dessous ou fabriqués sur un modèle tracé au tableau,
- Les consignes peuvent s'appliquer à la personne même qui passe le Q-Sort mais on peut aussi demander à celle-ci de se placer du point de vue d'autres personnes (à définir) ou du point de vue du sens commun.
- Les consignes peuvent être relatives à l'idéal qu'on se fait du concept ou relatives à la façon dont on l'envisage dans la pratique.

Par exemple:

- A votre avis, comment classer idéalement les différents items ?
- Selon vous, comment telle catégorie de personnes classerait-elle les différents items pour une présentation idéale de ce concept ?
- Selon votre pratique personnelle, classez les différents items

Selon vous, comment classer les items pour indiquer de quelle façon telle catégorie de personnes vit en pratique ce concept ?

Les consignes peuvent également porter sur le passé et le présent:

Par exemple:

- Comment autrefois aurait-on classé ces différents items ?
- Comment aujourd'hui classe-t-on ces différents items ? Dans la pratique, dans l'idéal, par vous, par d'autres personnes...
- Le classement s'effectue selon des échelles de répartition correspondant à une distribution aussi proche que possible de la distribution gaussienne. Ces échelles sont placées sur les modèles de feuilles-cadres ci-dessous. Une telle répartition obligée contraint d'une certaine façon l'individu à décider ses choix de façon aussi réfléchie qu'affective.
- Il faut compter de 15 à 30 minutes pour un Q.Sort de 20 items, de 30 à 45 minutes pour un Q.Sort de 60 minutes.

Il est utile de remettre une feuille de réponse anonyme pour un Q.Sort de 20 items⁽¹⁾ :

Le classement des items peut se réaliser selon ce modèle :

vous	une autre personne
l'idéal	la pratique habituelle
le passé	le présent

coefficient

conceptions mises en tête

--	--

x2

conceptions auxquelles on accorde une bonne considération

--	--	--	--

x 1

conceptions qui sont considérées comme neutres

--	--	--	--	--	--	--	--

x 0

(1) A. de peretti, parcours diversifiés, p. 257.

conceptions qu'on n'aime pas

--	--	--	--

x - 1

conceptions fondamentalement rejetées

--	--

x - 2

Les procédures des dépouillements s'effectuent de façon simple.

Il est relativement rapide, sauf si le groupe est de grande taille.

Les feuilles de réponse anonyme servent de supports au dépouillement collectif dont le résultat apparaîtra sur l'un des tableaux prévus à cet effet. Ce dépouillement, intéressant pour chacun et pour tous, peut être fait directement devant le groupe réuni ou, en son absence, à distance.

Les indications portées sur chaque feuille de réponse sont tour à tour reportées sur un tableau de dépouillement (et chaque feuille dépouillée doit être marquée d'un signe, pour éviter de la reprendre dans le dépouillement) ⁽¹⁾.

n°									
items	1	2	3	4	5	6	7	8	...
coefficients									
+ 2									
+ 1									
- 1									
- 2									
scores									
classement									

(1)A. de peretti, parcours diversifiés, p. 257.

Ensuite, des scores sont établis pour chaque item, en multipliant par les coefficients indiqués les fréquences obtenues dans chaque position (ou classe) pour cet item.

Sur le tableau complété par les scores, il est ensuite possible de faire le classement des assertions, numéro par numéro, depuis le score positif le plus élevé jusqu'au score négatif le plus grand.

Les scores les plus élevés ou les plus bas manifestent les zones de consensus entre les individus. Les scores moyens peuvent signifier les zones d'indifférence ou bien de contradictions.

Il sera également intéressant de vérifier la plus ou moins grande dispersion des tris effectués par les individus: en vue d'en rechercher les significations possibles, et d'y observer les lieux de différence et d'opposition

Il est possible de reconstituer, comme "formule signifiante du groupe" le classement des items qui résulte du classement collectif par les scores obtenus: il faut alors replacer graphiquement les cases neutralisées dans la passation. Ainsi, pour un cadre en 5 positions, on placera les 20 numéros selon la hiérarchie successive de leurs scores ⁽¹⁾:

les plus hauts scores					
les scores élevés					
les scores déjà moyens					
les scores négatifs					
les scores les plus bas					

(1)A. de peretti, parcours diversifiés, p. 257.

Dans un souci de crédibilité et de volonté de rendre notre analyse plus rigoureuse, nous avons élaboré vingt (20) énoncés sur le thème de la formation et les avons soumis à l'appréciation des concernés (enseignants en exercice dans les écoles primaires du territoire national.

C'est un **Q.Sort en 20 items** parmi lesquels, l'enseignant choisit :

- Les 2 qui lui paraissent les plus importants: 3 points chacun
- 4 items dignes de considération: 2 points chacun
- 8 items qui lui paraissent neutres: 0 point
- 4 qui lui paraissent douteux: moins 2 points chacun
- 2 qui lui semblent à rejeter absolument: moins 3 points chacun

La formation, c'est...

2- La formation consiste à faire découvrir aux participants des méthodes pédagogiques nouvelles.

3- L'animation consiste à orchestrer le débat entre les participants.

4- La formation consiste à confronter les participants à des situations proches de leurs préoccupations professionnelles.

5- L'animation consiste à conduire le groupe vers l'objectif fixé par l'institution.

6- L'animation consiste à appliquer les techniques.

7- L'animation consiste à organiser le travail du groupe sur le plan des conditions matérielles.

8- La formation consiste à mettre en œuvre des techniques d'animation.

9- L'animation consiste à se centrer sur la tâche.

10- La formation consiste à inscrire les actions dans un processus de suivi.

11- L'animation consiste à susciter le plaisir d'être ensemble.

12- La formation consiste à réactualiser les connaissances des participants.

13- La formation consiste à faire entrer l'inspecteur dans la pratique pédagogique.

14- L'animation consiste à répondre aux attentes exprimées des participants.

15- La formation consiste à modifier le comportement professionnel des participants.

16- L'animation consiste à susciter le plaisir de travailler ensemble.

17- La formation consiste à apporter les réponses aux problèmes posés.

18- La formation consiste à aider les participants à théoriser leurs pratiques.

19- L'animation consiste à favoriser l'autonomie du groupe.

20- L'animation consiste à susciter la confiance des partenaires en leurs possibilités.

21- La formation consiste à intervenir sur les lieux de travail.

Comment avons-nous fait passer le Q.Sort :

Le Q.Sort est distribué à plus de 1000 enseignants, échantillon jugé assez représentatif de l'ensemble des circonscriptions de dix wilayas que nous coordonnons (Constantine, Bejaia, Alger-Ouest, Tizi-Ouzou Tamanrasset, Adrar, Batna, Annaba, Jijel et Blida,) et chacun en a eu un exemplaire.

La feuille est découpée aussitôt en autant de cartes que d'items. Ainsi l'ordre de présentations des propositions a moins d'influence sur les réponses. Les cartes seront manipulées, classées, reprises.

Une feuille de réponses est jointe. Chaque participant l'a eu en double pour en garder un exemplaire sous les yeux au moment de l'exploitation des résultats, ce qui permet à chacun de se situer par rapport au groupe.

La consigne ayant accompagné le Q.Sort est la suivante: " Vous devez classer ces 20 propositions en fonction de votre degré d'adhésion à chacune. Ce travail est individuel. Lorsque vous êtes parvenu à un classement définitif, vous le

portez sur votre feuille de réponses. Un seul numéro d'item doit apparaître dans chaque case, toutes les cases doivent être remplies, vous ne devez pas ajouter de cases ".

Nous avons ajouté une précision supplémentaire à apporter en réponse aux questions qui ne manquent jamais d'être posées par les enseignants : " Si vous êtes tentés de marquer votre accord (ou votre désaccord) avec plus d'items que la feuille de réponses ne le permet, établissez une hiérarchie. Votre choix est contraint, cette épreuve tend à classer les propositions, non à porter sur elles un jugement dans l'absolu.

Feuille de réponses :

+2

--	--	--

+1

--	--	--	--	--	--	--

0

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

-1

--	--	--	--	--	--	--

-2

--	--	--

+2 : je suis tout à fait d'accord avec cette affirmation

+1 : je suis plutôt d'accord

0 : cette affirmation me laisse indifférent

- 1 : je suis plutôt en désaccord
- 2 : je suis en complet désaccord

Comment avons-nous dépouillé le Q.Sort

Faire un Q sort est une bonne chose. Encore faut-il en dépouiller le résultat et surtout, en tirer des enseignements. Cela doit être l'unique visée, une sorte d'évaluation à la fois pronostique et diagnostique.

Le dépouillement collectif du Q.Sort n'a pas été rapide (il a duré environ une journée).

Sur ce modèle de grand tableau, nous avons affiché les représentations de chaque feuille.

N° des items ☒	1	2	3	4	5	6	etc.
+2							
+1							
-1							
62							
Total +							
Total 6							
Scores							

On reporte feuille par feuille, les réponses des participants sur les quatre premières lignes du tableau (par exemple, si X a mis en choix +2 les items 2, 6 et 15, on porte un bâton dans les trois cases correspondantes, et ainsi de suite).

Une fois les résultats collationnés dans le tableau, nous avons fait les totaux, sans oublier d'appliquer le coefficient 2 pour les signes +2 et -2 (par exemple, l'item 1 choisi en +2 trois fois et en +1 cinq fois, on mettra 11 en total = $(2 \times 3) + 5$); s'il a été noté deux fois en -1 et une fois en -2, on obtient -4 en total).

Enfin le score final fait la balance entre Total + et Total - (dans notre exemple, 7 soit 11-4).

On peut, avec des groupes nombreux et pour accélérer les choses, faire des dépouillements partiels, par sous-groupes d'une douzaine de participants, puis rassembler ces résultats partiels.

Feuille de réponses :

1) Cadran de répartition des items

Coefficient	Points	items
3	1-14-17	Les plus importants
2	2-3-4-6-8-15-11-13-10- 16	Dignes de considération
0		neutres
-2	9-18	douteux
-3	5-7-12	A rejeter absolument

2) Scores

Votre tendance dominante	Numéros des items	score
Centré sur la formation		
Centré sur le rapport formateur /formé		
Centré sur le formé		
Centré sur l'animation		

Les items qui apparaissent se dégager pour le groupe (faible majorité et sans avis contraire) sont :

Le rôle de la formation, un consensus construit par Q.Sort :

Ce que la formation est d'abord :

La formation consiste à faire découvrir aux participants des méthodes pédagogiques nouvelles. Elle consiste à modifier le comportement professionnel des participants et à les aider à théoriser leurs pratiques.

Ce que la formation peut être :

L'animation consiste à orchestrer le débat entre les participants. La formation consiste à confronter les participants à des situations proches de leurs situations professionnelles.

L'animation consiste à conduire le groupe vers l'objectif fixé par l'institution.

L'animation consiste à organiser le travail du groupe des conditions matérielles.

L'animation consiste à se centrer sur la tâche.

La formation consiste à inscrire les actions dans un processus de suivi.

L'animation consiste à susciter le plaisir d'être ensemble.

La formation à réactualiser les connaissances des participants.

L'animation consiste à apporter les réponses aux problèmes posés.

L'animation consiste à susciter le plaisir de travailler ensemble.

Ce qu'elle ne doit pas être :

L'animation consiste à appliquer les techniques.

La formation consiste à mettre en œuvre des techniques d'animation.

La formation consiste à faire entrer l'inspecteur dans la pratique pédagogique.

REMARQUE : Grandeur... et limites de l'exercice

Intérêt principal : permettre une expression individuelle et faciliter l'émergence d'une représentation collective du groupe dans le même temps : cela doit engager à la discussion et à la problématisation du concept envisagé.

En l'occurrence, au moins sur trois points :

- sur un même mot « formation », le groupe est très objectivement hétérogène (ce n'est pas une surprise). Les mots comme « modifier » et « comportement » sont à questionner. Il faut travailler donc sur le concept lui-même et les objectifs génériques qu'on peut donner à toute formation. Quand on forme, qu'est-ce qu'on forme ? Et pour quoi ?

- La dimension « politique » de la formation est sous-estimée.

- La formation n'est pensée ici qu'au niveau « académique » ; la formation sur site est même « rejetée ». Alors qu'elle est une forme en plein développement, partout ailleurs.

L'exercice est donc complémentaire de l'analyse des besoins du groupe, en appui aux écrits individuels que nous avons pu fournir. Il est même une étape nécessaire, celle d'une élaboration en groupe.

Mais, aussi, des limites : ce n'est qu'un simple instrument d'analyse, parmi tant d'autres ; il faudrait l'appuyer sur un groupe plus nombreux et travailler avec finesse en prenant en compte les autres coefficients.

Il est toutefois facile d'affiner les questionnements à la lumière des résultats des groupes mais, d'une façon générale, cela nous a permis de « parler une même langue » c'est-à-dire harmoniser les référents et avoir la même représentation mentale des concepts.

3.3.3 Attentes des enseignants :

Comme nous l'avons découvert par le truchement du Q sort, les enseignants ont une idée à la fois précise et erronée de la formation. Précise du fait qu'ils attendent une formation essentiellement académique, ce qui est, à la limite, hors propos, erronée du fait que la formation résidentielle sur site ne semble pas avoir leur faveur.

Or, il est entendu, et les ingénieries de la formation le soulignent bien, que la formation en présentiel est d'un impact sans commune mesure avec les autres formes d'interventions. Nous n'en voulons pour preuve que la possibilité de flexibilité et d'adaptation ponctuelles aux besoins exprimés par les formés.

3.3.4 Analyse et enseignements :

En résumé, pour définir la "formation", selon Michel Fabre, il faut souligner que :

- *former vise des "compétences"* ;
- *former évoque une action profonde sur la personne*, impliquant une (trans) formation de tout l'être ;
- *former est une action globale* qui porte à la fois sur les savoirs, les savoir-faire, le savoir être ;
- *former implique que ce qui est appris passe dans la vie*, mis en pratique .

Le Q sort fait ressortir des éléments que nous prenons en considération et qui nous permettent, déjà, de sérier les individus afin d'en répartir les éléments par groupes homogènes et adapter, pour une même formation, des procédés et procédures divers . L'animation des groupes change également d'un groupe à l'autre en fonction des attentes et des moyens mis en avant pour les intéresser à une formation qui ne répond pas nécessairement à l'idée qu'ils s'en faisaient au départ.

3.4-Relation et représentations :

Former c'est bien. Ce n'est pas une activité simple. Il ne s'agit pas de réunir des enseignants dans un lieu donné, pendant une période donnée, et leur distiller un savoir, de quelque façon que se soit, par quelque procédé que ce soit. Il faut également user de diplomatie.

En effet, chacun peut se considérer suffisamment formé, du moins assez pour continuer, par les moyens modernes actuels (web, toile, ...) à le faire par ses propres moyens. Nous parlons ici des enseignants qui ont reçu une formation initiale. Toutefois, le danger réside dans le fait que les populations scolaires sont l'image de la culture d'un pays. Un petit algérien a très peu de points communs avec un petit français ou un petit indonésien. Chacun a ses spécificités et, par la même, une façon de concevoir sa scolarité selon des curricula déterminés.

C'est pour cela que la formation des enseignants se doit d'être planifiée, régulée et homogénéisée. Cette formation ne doit pas se concevoir à leur corps défendant.

Rien ne doit être imposé, tout doit être négocié, accepté même après des compromis si nécessaire. C'est à ce titre que la formation pourra réellement transmettre des compétences.

3.4.1 Rapport enseignants/inspecteur

Aujourd'hui, même si le statut pédagogique de l'inspecteur demeure inchangé, dans la réalité, il y a une évolution. Il n'est plus, s'il l'a un jour été, ce contrôleur à la fois craint et haï.

Il n'est plus cet évaluateur chargé de « distribuer » les bonnes et les mauvaises notes. Aujourd'hui, il est un encadreur, un formateur, un dispensateur de conseils, de modèles, de savoir s'il en est. Il est le vecteur entre la tutelle et l'enseignant et également entre le programme, les pédagogies, les méthodes et l'enseignant. Nous avons évoqué plus haut la diplomatie. Nous insistons sur ce point. Il n'est pas question ici de tomber dans le paternalisme supérieur, non. Il s'agit en fait d'un contrat moral de partenariat où l'enseignant s'engage à donner le meilleur de lui-même à ses élèves selon les méthodes et les approches en cours, charge à l'inspecteur de combler les déficits de formation et, surtout, la régulation de cette formation, par des mises à niveau constants. C'est ainsi que doit se concevoir le rapport enseignants/inspecteur. Il n'y en a pas, il ne peut pas y en avoir d'autres.

3.4.2 Questionnaires d'enquêtes: (VOIR ANNEXE N°09-10)

3.4.3 Analyse des représentations :

Pour connaître les écarts entre la théorie préconisée par les textes et la réalité du terrain, la pratique de la mission de l'inspecteur formateur, les représentations qu'ont les enseignants de leurs inspecteurs et inversement, nous nous proposons de procéder à une enquête.

Dans ce cadre, nous avons élaboré deux questionnaires. Le premier est adressé aux enseignants des wilayas de Constantine et de Bejaia (au nombre de 100) et le second aux inspecteurs des wilayas de Constantine, Tizi-Ouzou, Bejaïa, Batna, Annaba, Jijel, Blida, Tamanrasset et Adrar,(au nombre de 50).

Nous avons choisi des questionnaires dichotomiques étayés par des questions ouvertes et d'autres fermées qui permettraient de noter la fréquence et la manière de l'accomplissement des attributions de l'inspecteur formateur et de recueillir des avis personnels

Nous précisons que certaines questions sont posées aux uns et aux autres pour que nous puissions confronter les différentes missions et les différentes opinions sur le même point.

Nous signalons également que certaines questions sont conséquentes des précédentes.

Pour la mise en place des questionnaires, nous avons procédé de la manière suivante :

- Pour les inspecteurs, nous profitons des différents regroupements pour leur remettre les questionnaires qu'ils remplissent et qu'ils nous remettent à la fin du séminaire.

Quant aux questionnaires destinés aux enseignants, ils sont distribués et ramassés par leurs inspecteurs en journée de formation, pour avoir des réponses spontanées et plus objectives.

Nous ne pouvons pas toucher la totalité des inspecteurs du territoire nationale, faute de moyens et de temps, et un nombre beaucoup plus important d'enseignants. Nous nous sommes contentés de deux échantillons restreints mais représentatifs, l'un d'inspecteurs de notre ancienne circonscription (au nombre de 50) et l'autre d'enseignants (au nombre de 100) représentant les wilayas de : Tipaza ; Bejaia ; Constantine ; Tamanrasset et Adrar.

Traitement des données :

Les questionnaires numérotés pour les inspecteurs de 1 à 15 et pour les enseignants de 1 à 19, ils ont tous été bien remplis.

Après avoir relevé la fréquence des réponses, nous avons procédé au calcul des pourcentages pour chaque modalité de chacune des hypothèses, des pourcentages qui seront portés sur des tableaux.

Pour les avis personnels, nous avons opté pour une analyse qualitative en tenant compte des modalités de chaque réponse.

Présentation des résultats :

Les résultats obtenus sont présentés dans les tableaux ci-dessous élaborés et accompagnés d'interprétations afférentes pour remplir l'écart entre les tâches théoriques et la tâche effective de l'inspecteur.

- activités de l'inspecteur

Question n°1 : La durée d'une visite d'inspection

Une inspection dure en moyenne :

	1 heure	2 heures	3 heures
Nombre de réponses	12	34	4
Pourcentage	24%	68%	8%

- 34 inspecteurs affirment qu'une visite d'inspection dure deux(02) heures, soit une moyenne de 68%

- 12 inspecteurs affirment qu'elle dure qu'une heure, soit une moyenne de 24%

- 4 inspecteurs affirment qu'elle dure trois heures, soit une moyenne de 8 %

Conclusion partielle : la durée moyenne de 2 heures semble être la règle.

Question n°2 : Nombre de journées de formation

	4 à6	6 à10	11 à 15
Nombre de réponses	10	34	06
Pourcentage	20%	68%	12%

- 10 inspecteurs déclarent avoir organisé de 4 à6 journées de formation, soit une moyenne de 20%

- 34 inspecteurs déclarent avoir organisé de 6 à 10 journées de formation, soit une moyenne de 68%

- 06 inspecteurs déclarent avoir organisé de 11 à 15 journées de formation, soit une moyenne de 12%

Conclusion partielle : Nous constatons l'extrême disparité des nombres de regroupements pédagogiques. Cela est certainement dû aux besoins de formation de chaque groupe et à l'inexpérience des inspecteurs (débutants).

Critères d'appréciation :

Question n°3 : Appréciation de la valeur de l'inspecteur

	Nombre de réponses	Pourcentage
Autorité	20	40%
Discipline	28	56%
Présence assidue Aux réunions	24	48%
Nombre de rapports d'inspection	25	50%
Nombre de jours	20	40%
Formation	30	60%

- Pour 30 inspecteurs questionnés, la valeur de ceux-là est appréciée par l'administration en fonction de sa formation et de son travail avec les enseignants, soit une moyenne de 60 %.

- 28 inspecteurs estiment que le bon inspecteur est celui qui est discipliné, soit une moyenne de 56 %.

- Entre 24 et 25 inspecteurs pensent qu'un inspecteur est apprécié par sa présence assidue aux réunions et par le nombre de rapports d'inspection élaborés en une année, soit une moyenne de 49 %.

- Selon 20 questionnés, sa valeur l'est pour son autorité, soit une moyenne de 40%.

- Alors que 20 d'entre eux croient qu'elle l'est en fonction du nombre de journées pédagogiques organisées, soit une moyenne de 40 %.

Conclusion partielle : Les données statistiques recueillies montrent qu'un inspecteur est apprécié sur la base de critères administratifs et aussi de critères pédagogiques.

Question n°4 : Le travail d'inspection est conçu comme :

	Nombre de réponses	Pourcentage
Contrôle dans le cadre institut.	29	58%
Contrôle du respect du règlement	24	48%
Evaluation de l'acte pédagogique	29	58%
Autre (formation)	30	60%

- 29 questionnés disent qu'il s'agit à la fois d'un contrôle dans le cadre institutionnel et d'une évaluation de l'acte pédagogique, soit une moyenne de 58 %.

- 24 autres, affirment qu'il s'agit d'un contrôle du respect du règlement, soit une moyenne de 48%.

- Alors que 30 inspecteurs parmi les questionnés disent que c'est une activité de formation, soit une moyenne de 60%.

Conclusion partielle : Il ressort clairement que le travail de l'inspecteur est perçu comme un acte d'évaluation et de formation, tout en gardant son aspect administratif de contrôle.

Question n°5 : Rapport d'inspection pour un enseignant en difficulté.

Pour un enseignant en difficulté, l'inspecteur :

	Etablit un rapport	N'établit pas un rapport
Nombre de réponses	10	40
Pourcentage	20%	80%

- 40 inspecteurs disent qu'ils n'établissent pas de rapport d'inspection, soit une moyenne de 80%.

- 10 d'entre eux préfèrent l'établir, soit une moyenne de 20%.

Conclusion partielle : La majorité se déclare favorable à donner une seconde chance à l'enseignant en difficulté tout en proposant de l'aider, soit en le prenant en charge en formation, ou en le faisant parrainer par un collègue plus chevronné.

Question n°6 : Nouvelle visite pour l'enseignant en difficulté.

Devant la situation d'un enseignant en difficulté, l'inspecteur :

	Revient le voir	Ne revient pas le voir
Nombre de réponses	40	10
Pourcentage	80%	20%

- 40 inspecteurs parmi les questionnés disent être favorables pour revenir voir l'enseignant en difficulté, soit une moyenne de 80%

- 10 autres ne le sont pas, soit une moyenne de 20%

Conclusion partielle : Le constat du tableau précédent est de nouveau confirmé.

De nombreux inspecteurs optent pour un long travail de suivi et de formation.

Question n°7 : Formation permanente de l'inspecteur pour assurer sa formation permanente, l'inspecteur :

	A le temps nécessaire	N'a pas le temps nécessaire
Nombre de réponses	36	14
Pourcentage	72%	28%

- 36 inspecteurs affirment avoir le temps pour assurer leur propre formation, soit une moyenne de 72%.

- 14 autres questionnés disent ne pas l'avoir, soit une moyenne de 28%.

Conclusion partielle : La majorité des inspecteurs pensent à la formation sans laquelle, il ne peut y avoir de formation véritable.

Question n°8 : Temps consacré aux lectures personnelles à la recherche

L'inspecteur consacre quotidiennement à sa lecture personnelle

	1 heure	2 heures	3 heures et +
Nombre de réponses	08	34	08
Pourcentage	16%	68%	16%

- 34 questionnés consacrent en moyenne 02 heures par jour à la recherche personnelle, soit une moyenne de 68%.

- 08 inspecteurs affirment ne lui consacrer qu'une heure par jour, soit une moyenne de 16%.

- 08 autres déclarent lui consacrer 03 heures et plus par jour, soit une moyenne de 16%.

Conclusion partielle : Le constat consolide le précédent. L'inspecteur a acquis une attitude d'auto-formation.

Question n°9 : Connaissance des problèmes pédagogiques.

Pour connaître les problèmes pédagogiques des enseignants, l'inspecteur est en écoute constante pendant :

	Nombre de réponses	Pourcentage
Les journées de formation	08	16%
Les entretiens/après la visite d'inspection	42	84%

- 42 inspecteurs disent qu'ils sont en écoute constante durant l'entretien qui suit la visite d'inspection, soit une moyenne de 84%

- 08 le font à l'occasion des journées de formation, soit une moyenne de 16%.

Conclusion partielle : C'est là tout le profil de l'entretien qu'il ne faut pas négliger. L'enseignant, en tête à tête avec son inspecteur « a le courage » de se confier, de parler sans complexe de ses difficultés.

Question n°10 : Intégration des problèmes pédagogiques dans le plan de formation.

L'inspecteur intègre les problèmes pédagogiques des enseignants en les :

	Nombre de réponses	Pourcentage
Recensant	40	80%
Classant par ordre d'urgence	40	80%
Traitant dans le cadre d'action permanente	10	20%

- 40 inspecteurs intègrent les problèmes pédagogiques rencontrés en les recensant d'abord puis el les traitant par ordre d'urgence, soit une moyenne de 80%

- 10 questionnés les traitent dans le cadre d'une action permanente, soit une moyenne de 20%.

Conclusion partielle : Des inspecteurs s'intéressent à cet aspect déterminant de l'action de formation.

Question n°11 : L'entretien avec l'enseignant :

L'inspecteur conçoit l'entretien avec l'enseignant comme :

	Nombre de réponses	Pourcentage
Un moment de formation pour l'enseignant	42	84%
Un moment d'information pour l'inspecteur	03	06%
Un moment ou l'enseignant se sent partie prenante de l'acte pédagogique	05	10%

- 42 inspecteurs conçoivent l'entretien avec l'enseignant comme un moment privilégié de formation pour ce dernier, soit une moyenne de 84%.
- 05 questionnés pensent que c'est un moment où l'enseignant se sent partie prenante de l'acte pédagogique, soit une moyenne de 10%.
- seuls 03 inspecteurs le conçoit comme un moment d'information pour lui-même, soit une moyenne de 06%.

Conclusion partielle : La majorité des inspecteurs insiste sur l'importance de l'entretien avec l'enseignant qui demeure un moment privilégié de la formation

Question n°12 : L'importance des éléments du rapport d'inspection

Selon l'inspecteur, l'élément du rapport qui intéresse le plus l'enseignant :

	Nombre de réponses	Pourcentage
La note	39	78%
Le contenu	3	06%
La conclusion	8	16%

- 39 inspecteurs affirment que l'élément du rapport qui intéresse le plus l'enseignant est bien la note, soit une moyenne de 78%.
- 08 affirment que seule la conclusion peut les intéresser, soit une moyenne de 16%.
- 03 seulement déclarent que le contenu est l'élément le plus intéressant, soit une moyenne de 06% .

Conclusion partielle : Nombreux sont les enseignants qui accordent de l'importance à la note, car, souvent elle est déterminante de l'avancement dans la carrière.

Question n °13 : Le terme « inspecteur »

Selon les inspecteurs, ce terme constitue un obstacle à la promotion d'une authentique relation de formation.

	Oui	Non
Nombre de réponses	38	12
Pourcentage	76%	24%

- 38 inspecteurs estiment que ce terme constitue un obstacle à la promotion d'une authentique relation de formation, soit une moyenne de 76%.

- 12 pensent le contraire, soit une moyenne de 24%.

Conclusion partielle : les inspecteurs tentent de plus en plus de réduire les relations hiérarchiques pour se mettre au service des formés.

Question n° 14 : La dénomination souhaitée

La dénomination qui semble la plus adéquate pour les inspecteurs est :

	Nombre de réponses	Pourcentage
Le guide pédagogique	40	80%
Le formateur pédagogique	40	80%
Le conseiller pédagogique	10	20%

- 40 inspecteurs estiment que la dénomination la plus appropriée est le guide ou formateur pédagogique, soit une moyenne de 80%.

- 10 seulement optent pour le conseiller pédagogique, soit une moyenne de 20%. Conclusion partielle : Les inspecteurs optent pour une stratégie de formation. Ils se considèrent plus comme formateur qu'autre chose.

Après le traitement du questionnaire adressé aux inspecteurs, nous procédons maintenant à l'analyse de celui adressé aux enseignants.

ACTIVITES DE L'ENSEIGNANT .

Question n°1 : Ancienneté générale dans l'enseignement.

	Nombre de réponses	Pourcentage
Entre 01 et 10 ans	25	25%
Entre 11 et 20 ans	40	40%
Entre 21 et 30 ans	35	35%

- 40 enseignants ont entre 11 et 20 ans d'ancienneté, soit une moyenne de 40%.

- 35 en ont entre 21 et 30, soit une moyenne de 35%.

- 25 en ont entre 01 et 10 ans, soit une moyenne de 25%.

Question n°2 : Nombre de rapports d'inspection.

	Nombre de réponses	Pourcentage
Entre 01 et 05	25	25%
Entre 06 et 10	40	40%
Entre 11 et 15	35	35%

- 40 questionnés ont entre 06 et 10 rapports, soit une moyenne de 40%.

- 35 en ont entre 11 et 15 rapports, soit une moyenne de 35%.

- 25 en ont entre 01 et 05 rapports , soit une moyenne de 25 %.

Conclusion partielle : L'analyse conjointe des deux tableaux montre que presque la majorité des enseignants ont droit à une visite d'inspection tous les deux ans.

Question n°3 : Le cadre de l'inspection.

L'inspection de l'enseignant entre dans le cadre de :

	Nombre de réponses	Pourcentage
Une évaluation	70	70%
Une titularisation	10	10%
Une formation	20	20%
Une formation continue	70	70%

- 70 enseignants déclarent que l'inspection entre dans le cadre de l'évaluation et de la formation continue, soit une moyenne de 70%.

- 20 autres disent qu'elle entre dans le cadre d'une promotion, soit une moyenne de 20%.

- 10 affirment qu'elle entre dans le cadre d'une titularisation, soit une moyenne de 10%.

Conclusion partielle : L'inspection est perçue par les enseignants comme un acte éducatif, formateur.

Question n°4 : Sentiments ressentis lors de l'inspection.

Lorsqu'il est inspecté, l'enseignant ressent :

	Nombre de réponses	Pourcentage
De la joie	05	05%
De l'indifférence	00	00%
De la crainte	25	25%
De la méfiance	25	25%
De l'angoisse	25	25%
De la panique	20	20%

- 25 enseignants ressentent de l'angoisse, ou bien de la crainte, ou de la méfiance, soit une moyenne de 25%.
- 20 autres ressentent de la panique, soit une moyenne de 20%.
- 05 questionnés disent ressentir de la joie, soit une moyenne de 5 %.
- Aucun ne reste indifférent à la visite de l'inspecteur.

Conclusion partielle : Malgré le constat encourageant du précédent tableau, on remarque que l'analyse des résultats de ce tableau nous amène à faire des recherches du côté psychologique, probablement .

Question n° 5 : Profit des inspections :

	Nombre de réponses	Pourcentage
Profitent à l'enseignant	75	75%
Ne profitent pas à l'enseignant	25	25%

Les visites d'inspection profite –t- elles à l'enseignant ?

- 75 enseignants déclarent avoir tiré profit de la visite de l'inspecteur, soit une moyenne de 75 %.
- 25 autres estiment ne pas en tirer profit, soit une moyenne de 25 %.

Conclusion partielle : L'inspection reste toujours efficace, un outil très utile sur le plan de la formation des enseignants.

Question n°6 : Présence aux journées pédagogiques :

La présence de l'enseignant aux journées pédagogiques est :

	Nombre de réponses	Pourcentage
Régulière	95	95%
Irrégulière	05	05%

- 95 enseignants assistent régulièrement aux journées pédagogiques, soit une moyenne de 95 %.

- 5 autres ne le font pas, soit une moyenne de 5%.

Conclusion partielle : On remarque une participation régulière à ces journées pédagogiques, ce qui dénote l'importance accordée à la formation.

Question n° 7 : But de la présence aux journées pédagogiques :

L'enseignant assiste aux journées pédagogiques pour :

	Nombre de réponses	Pourcentage
En tirer profit	20	20%
Parce que c'est obligatoire	80	80%

- 20 enseignants assistent aux journées pédagogiques pour en tirer profit, soit une moyenne de 20%

- 80 autres le font parce que leur présence est obligatoire, soit une moyenne de 80 %.

Conclusion partielle : Majoritairement, la journée pédagogique est considérée comme une contrainte, voire une corvée.

Question n° 8 : Incidence des rapports d'inspection :

	Nombre de réponses	Pourcentage
Ils modifient les comportements des enseignants	70	70%
Ils ne modifient pas les comportements des enseignants	30	30%

- 70 enseignants interrogés affirment que les rapports d'inspection modifient leurs comportements, soit une moyenne de 70%.

- 30 autres disent qu'ils ne les modifient pas, soit une moyenne de 30%.

Conclusion partielle : Il reste tout de même 30% qui résistent au changement. Les rapports d'inspection ne semblent pas altérer, modifier leur comportement.

Question n° 9 : Considération des visites d'inspection.

L'enseignant considère l'inspection comme un outil de :

	Nombre de réponses	Pourcentage
Formation	80	80%
Contrôle	20	20%

- 80 enseignants considèrent l'inspection comme de la formation, soit une moyenne de 80%.

- 20 autres le considèrent par contre comme un moyen de contrôle, soit une moyenne de 20 %

Conclusion partielle : D'après les statistiques relevées, on constate que les regroupements et les visites d'inspection participent pleinement à l'amélioration du niveau des enseignants.

Question n° 10 : Entretien après l'inspection :

Après l'inspection, l'enseignant

	Nombre de réponses	Pourcentage
A eu un entretien avec l'inspecteur	90	90%
N'a pas eu d'entretien avec lui	10	10%

- 90 enseignants ont eu un entretien avec l'inspecteur, soit une moyenne de 90 %.

- 10 enseignants ne l'ont pas eu, soit une moyenne de 10 %.

Conclusion partielle : Les enseignants ainsi que les inspecteurs optent pour une dynamique continue.

Question n°11 : Lieu de déroulement de l'entretien.

L'entretien qui suit l'inspection se déroule dans :

	Nombre de réponses	Pourcentage
La classe, en présence des élèves	00	00%
La classe, en tête à tête	05	05%
Le bureau du directeur, en sa présence	75	75%
Le bureau du directeur, en tête à tête	20	20%

- 75 enseignants affirment que l'entretien a lieu dans le bureau du directeur et en sa présence, soit une moyenne de 75 %.

- 20 enseignants déclarent l'avoir eu dans le bureau du directeur mais en tête à tête, soit une moyenne de 20 %.

- 5 disent que c'est dans la classe et en tête à tête, soit une moyenne de 5 %

- Aucun enseignant n'a déclaré avoir eu d'entretien avec l'inspecteur en classe, en présence des élèves, soit une moyenne de 0 %.

Conclusion partielle : L'entretien se déroule généralement dans un cadre propice au développement de l'action d'aide, de soutien et à l'ouverture d'un véritable dialogue pour essayer de convaincre en présence de tous les concernés, par l'acte pédagogique (enseignant, directeur, inspecteur).

Question 12 : Avis et suggestions de l'enseignant.

L'inspecteur, en tient-il compte ?

	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	71	71%
Non	29	29%

- Selon 71 enseignants, l'inspecteur tient compte de leur avis et suggestions, soit une moyenne de 71%.

- 29 enseignants déclarent qu'il n'en tient pas compte, soit une moyenne de 29 %.

Conclusion partielle : L'inspecteur souple dans son comportement, écoute l'enseignant, accepte ses suggestions et s'ouvre au dialogue.

Question n°13 : Acceptation des différents points de vue par l'inspecteur.

Quand ils contredisent les siens, l'inspecteur,

	Nombre de réponses	Pourcentage
Accepte les points de vue de l'enseignant	60	60%
Ne les accepte pas	40	40%

- 40 enseignants affirment que l'inspecteur n'accepte pas leur point de vue, soit une moyenne de 40%.

- 60 autres disent qu'il accepte leur point de vue, soit une moyenne de 60 %.

Conclusion partielle : L'esprit du dialogue commence à s'installer progressivement au sein du corps des inspecteurs.

Question n° 14 : Profits espérés d'un entretien.

L'enseignant attend de l'entretien avec l'inspecteur :

	Nombre de réponses	Pourcentage
Des directives	05	05%
Des conseils	80	80%
Une formation	80	80%
Un échange d'idée	20	20%

- Le même nombre d'enseignants,80, affirme espérer de l'entretien avec l'inspecteur conseils et formation ,soit une moyenne de 80 %.

- 20 enseignants déclarent attendre un échange d'idées, soit une moyenne de 20 %.

- 5 seulement s'attendent à recevoir des directives, soit une moyenne de 5 %.

Conclusion partielle : Selon leurs déclarations, la majorité des enseignants sont disponibles et disposés à la formation.

Question n° 15 : Exploitation du rapport d'inspection.

Une fois reçu, les enseignants

	Nombre de réponses	Pourcentage
Exploitent le rapport d'inspecteur	70	70%
Ne l'exploitent pas	30	30%

- 70 enseignants déclarent exploiter leur rapport d'inspection, soit une moyenne de 70 %.

- 30 enseignants ne le font pas, soit une moyenne de 30 %.

Conclusion partielle : Ceci montre l'intérêt qu'accorde l'enseignant au rapport d'inspection qu'il considère toujours comme un outil, un document de travail pour sa propre formation.

Question n° 16 : Importance des différents éléments du rapport.

Selon l'enseignant, l'élément du rapport qui l'intéresse le plus est :

	Nombre de réponses	Pourcentage
La note	65	65%
Le contenu	15	15%
La conclusion	20	20%

- 65 enseignants disent que l'élément du rapport qui les intéresse le plus est la note, soit une moyenne de 65 %, ce qui est contraire à l'esprit de formation.

Ce qui révèle, semble-t-il, l'absence d'impact de l'inspecteur sur les enseignants.

- 20 enseignants déclarent être intéressés par la conclusion, soit une moyenne de 20 %.

- 15 enseignants affirment que c'est le contenu qui les intéresse le plus, soit une moyenne de 15 %.

Conclusion partielle : Les enseignants accordent beaucoup plus d'importance à la note qu'au reste du rapport. Car, elle est souvent déterminante dans la promotion.

Question n°17 : Influence de la note sur les relations inspectés/inspecteur.

L'enseignant estime que la note a sur les relations d'inspectés/inspecteur

	Nombre de réponses	Pourcentage
Une influence positive	30	30%
Une influence négative	55	55%
N'a aucune influence	15	15%

- 55 enseignants estiment que la note influe négativement sur leurs relations avec l'inspecteur, soit une moyenne de 55 %.

- 30 affirment le contraire, soit une moyenne de 30 %.

- 15 autres déclarent par contre, qu'elle n'a aucune influence sur leurs relations avec l'inspecteur, soit une moyenne de 15 %.

Conclusion partielle : Cela démontre une fois de plus, la grande importance accordée à la note par les enseignants. La relation inspectés /inspecteur est très souvent déterminée par la note.

Question n° 18 : Le terme d' « inspecteur ».

Selon l'enseignant, le terme inspecteur constitue-t-il un obstacle à la promotion d'une authentique relation de formation ?

	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	80	80%
Non	20	20%

- 80 enseignants pensent que le changement de dénomination de l'inspecteur ne nuira pas à son autorité, soit une moyenne de 80%.

- 20 questionnés pensent le contraire, soit 20 %.

Conclusion partielle : Même constat que chez les inspecteurs. Il serait peut être temps de changer d'appellation aux inspecteurs. Mais pour les nommer comment ?

Question n°19 : La dénomination souhaitée.

La dénomination qui semble le plus appropriée aux yeux des enseignants est :

	Nombre de réponses	Pourcentage
Le guide pédagogique	80	80%
Le formateur pédagogique	80	80%
Le conseiller pédagogique	20	20%

- 80 enseignants optent pour l'une des dénominations « guide ou formateur pédagogique », soit une moyenne de 80 %.

- 20 choisissent le terme de « conseiller pédagogique », soit une moyenne de 20 %.

Conclusion partielle : Une bonne partie des enseignants questionnés préfèrent les dénominations qui sont en relation avec le guidage et la formation.

Conclusion générale :

Les résultats de l'enquête présentée ci-dessus sont assez éloquentes et dénotent un changement qui est en train de s'opérer dans le corps des inspecteurs, comme ils nous permettent aussi de détecter les quelques problèmes qui gênent encore les inspecteurs dans l'accomplissement des missions qui leur incombent.

L'éventail assez large et complexe des tâches assignées à l'inspecteur de l'enseignement primaire fait que la mission première qui lui est dévolue, consiste à prendre en charge la formation continue des enseignants, souvent imparfaitement assumée, et ce pour des raisons institutionnelles. Puisque jusqu'en 2003, il n'existait pas de véritable plan national de formation continue. Celle-ci était prise en charge par l'inspecteur de la circonscription parce qu'il sentait le besoin. Néanmoins sa formation initiale ne prenait pas en charge ce volet qui nécessite un recensement des besoins des enseignants et l'élaboration de cahiers de charges.

L'enquête que nous avons menée, nous a permis de toucher du doigt les problèmes qui entravent la profession de l'inspecteur ; malgré les contraintes, chacun doit faire la preuve de la qualité de son intervention et de la nécessité de sa présence dans le milieu scolaire.

Une transformation des pouvoirs de l'inspecteur est possible à condition de bien distinguer la réflexion sur une action pédagogique et le nécessaire contrôle du fonctionnement des établissements scolaires.

Si le contrôle reste une tâche administrative, il n'engage guère les personnes et correspond essentiellement à une série de constats matériels et objectifs. L'inspection quant à elle doit être conçue comme une entreprise de formation. Elle exige du temps et de la réflexion. La notion de compte rendu d'inspection n'a pas tellement une raison d'être prise en considération. C'est de la qualité qu'il s'agit avant tout. Action de formation pédagogique, l'inspection s'élabore en premier lieu entre deux personnes et se fixe en commun accord, pour sa date et pour ses circonstances, comme elle doit aussi faire l'objet d'une préparation.

Il faut parvenir à se situer dans une classe non comme un visiteur étranger, accueilli avec émotion et inquiétude, mais comme un praticien qui propose de travailler différemment, autrement, si nécessaire, pour un temps donné, avec un autre praticien.

Par ailleurs, nous allons essayer de répondre à la question de savoir si l'inspecteur-notateur peut vraiment être formateur pédagogique tel que le souhaite la majorité des enseignants questionnés.

Considérant que la notation est un élément du système administratif qu'il n'appartient pas à l'inspecteur de remettre en cause, il serait souhaitable de faire en sorte qu'elle devienne un des aspects de la formation dans la mesure où elle s'efforce, à travers l'inspection, de traduire un jugement et d'exprimer une pensée subtile tout en gardant son aspect de composante dans le cours d'une carrière. Autrement dit la même note accordée à un débutant n'a pas la même signification que lorsqu'elle est attribuée à un enseignant au dernier échelon.

Admettant que de ce fait, le jeu se trouve faussé et que la note n'a de signification relative que dans certaines limites (promotion en échelon, gestion d'une carrière), il semble possible d'en faire un facteur positif dans la recherche d'une évaluation dont chaque enseignant ressent plus au moins le besoin.

Plus que la note est, une pièce dans le dossier administratif, ce qui importe alors, c'est la formulation d'un jugement qu'une évaluation numérique schématise et trahit.

C'est donc à l'élaboration de cette appréciation que l'inspecteur devrait s'attacher. Parmi les formules envisagées, nous évoquerons quelques unes qui peuvent être tentées sans porter préjudice à la profession.

- L'inspecteur fera savoir à ses enseignants qu'il les inspecterait dans certains cas, suite à leur demande, pour les aider à apprécier une méthode, à évaluer des résultats.

Ainsi, l'inspection pourra-t-elle devenir la résultante d'une élaboration commune entre l'inspecteur et l'inspecté, dans laquelle le premier jouera pleinement son rôle de formateur.

- Il peut arriver que l'inspecteur, après sa visite en classe et l'entretien qui la suit, demande à l'enseignant de rédiger un contre rapport pour lui donner l'occasion de s'auto-évaluer.

Une confrontation des deux documents permettrait d'aboutir à un rapport final qui constituerait non seulement un constat mais une véritable note d'orientation pour le travail à venir.

- Une variation supplémentaire consisterait à substituer à l'inspection individuelle de l'IEEF, une inspection collective. Elle prendrait alors l'allure de la visite d'une classe par un petit groupe de collègues, sur un terme déterminé et correspondant à une recherche ou à l'élaboration d'une stratégie pédagogique. A la suite de cette visite, à laquelle prendrait part l'inspecteur, un compte rendu sera rédigé et inséré dans le cadre du rapport administratif d'inspection.

Ces formules tendraient à éliminer une certaine forme de contrôle, plus proche du caporalisme que de la formation, et qui aboutit à la visite surprise, dès l'ouverture des écoles ou pendant la dernière heure de la journée, ou encore quand l'enseignant est dans une situation et des conditions défavorables. Le résultat, quelque soit l'indulgence et la compréhension de l'inspecteur, risque d'être une note qui ne traduira pas la valeur et les efforts réels de l'enseignant.

S'il est possible d'écarter l'obstacle de la notation, comment l'IEEF pourra-t-il assumer pleinement son rôle de formateur ?

Sans doute, d'abord, en aidant les autres à être réellement responsables. La relation inspecteur/inspecté est une relation pleine d'ambiguïté ; on met volontiers en cause l'autoritarisme de la personne qui inspecte, on oublie la complaisance parfois douteuse de celui qui est inspecté aussi bien que son refus agressif de l'inspection.

Dans les deux cas, on retrouvera des vestiges d'une attitude infantile: soumission au père dont on sollicite l'approbation, ou révolte à son égard. Il convient de faire en sorte que la rencontre dans la classe soit celle de deux adultes responsables, attachés à la même œuvre et porteurs d'interrogations et de préoccupations différentes.

Il ne s'agit nullement de se mettre à la place de l'autre, mais de lui faciliter une prise de conscience de ce qu'il fait et de ce qu'il vit, dans ses intentions comme dans ses actions au sein de la classe, dans sa relation avec ses apprenants. Il faut l'aider à élucider cette relation et les processus qu'elle suscite et à se remettre lui-même en question de manière positive et dans une situation génératrice d'angoisse.

Le rôle de l'inspecteur est d'aider l'enseignant dans le développement de sa personnalité :

- pour qu'il se voit de façon différente.
- pour qu'il s'accepte et accepte totalement ses sentiments.
- pour qu'il devienne plus confiant et plus autonome.
- pour qu'il soit plus souple dans ses perceptions.
- pour qu'il change ses comportements mal ajustés même s'ils sont établis depuis de longue date.
- pour qu'il soit plus ouvert à ce qui se passe autour de lui, et en lui-même, et pour améliorer aussi son enseignement.

Nous pensons que c'est à travers l'élaboration progressive d'une personne que l'inspecteur- formateur s'exerce. A cela, nous pouvons ajouter aussi que sa petite personne s'élabore et se modifie elle-même dans la mesure où la rencontre pédagogique est un échange vécu.

L'analyse des contenus et des processus de communication et de ses contenus, dont nul ne sous-estime l'importance, est une opération proprement technique. C'est pourquoi nous pensons qu'elle peut se faire « à la cavalière » dans une visite improvisée.

Elle correspond à la phase de préparation préalable de l'inspection, selon la procédure évoquée plus haut, si l'on veut qu'elle ait une véritable signification, par rapport à un savoir et à des connaissances. Pour le reste, elle consiste à rectifier des erreurs ou des approximations malheureusement très fréquentes, selon le niveau de formation culturelle et de compétences scientifique des enseignants.

Pour jouer son rôle de formateur, il faut que l'inspecteur soit aussi capable d'être vraiment à l'écoute des autres et capable de percevoir leurs messages. Cela exige une concentration qui s'accommode mal à la diversité des opérations auxquelles il s'est généralement livré durant ses visites. Elle seule, lui permet d'espérer être à la mesure d'adopter un plus à l'enseignant en difficulté, dans la mesure ou celle-ci qui est de transmission technique est souvent en rapport avec une autre attitude.

L'inspecteur doit être capable de conduire un entretien sans dissimuler ses opinions ou ses jugements, mais en manifestant qu'elles sont d'abord des prises de positions personnelles et susceptibles d'être revues dans la mesure ou la progression de l'entretien le permet.

En même temps, il faut que l'entretien puisse prendre le caractère d'une rencontre informelle, loin de la barrière protectrice (pour l'inspecteur) du statut hiérarchique.

Cela conduit à se remettre en question et à se considérer comme directement impliqué dans le processus éducatif dans lequel on intervient. L'inspecteur ne peut être simplement un témoin et devient très vite un juge, il est amené à devenir un acteur, au côté de l'enseignant avec qui il travaille.

Tels nous paraissent quelques uns des caractères de l'inspecteur-formateur si l'on veut que l'IEEF joue son rôle que sa compétence et son expérience semblent lui attribuer à priori.

Ajoutons au-delà de la relation établie à travers la situation inspecteur/inspecté, il est évidemment nécessaire de considérer l'inspecteur

dans sa circonscription. Le véritable but de l'inspection, nous l'avons souligné, c'est d'aider l'enseignant à se prendre lucidement en charge et à se comporter en homme libre et en fonction continuelle.

L'action de l'inspecteur dans les écoles, comme dans sa circonscription a le même objectif : il faut amener les enseignants à se prendre en charge, à s'auto-évaluer et à déterminer leur besoin pour pouvoir par la suite trouver les moyens nécessaires pour répondre à leurs inquiétudes pédagogiques.

Dans une telle organisation, de circonscription nettement différente de l'image traditionnelle qu'on peut encore en avoir, il apparaît que l'inspecteur pourra jouer alors sans réserve le rôle de formateur, d'animateur, de modérateur et de coordinateur qui lui incombe.

Placé au milieu de son groupe d'enseignants ; dans sa circonscription, travaillant avec eux, il répond pleinement à notre définition du formateur. Mais il ne peut agir seul. Il a besoin d'une équipe autour de lui, une équipe libérée des contraintes et obligations administratives pour participer pleinement à la vie des écoles et de la circonscription.

Le rôle de ce groupe ne consisterait pas à donner de recettes aux autres collègues, recettes dont ont besoin les débutants, certes, mais de participer avec eux à une réflexion sur le métier d'enseignant, à la possibilité d'évoluer avec les nouvelles technologies qui s'imposent.

Ainsi se tissera autour de cet IEEF un réseau solide de relations non hiérarchisées qui permettront d'engager et de démultiplier des actions de formation auxquelles prendraient part l'ensemble des enseignants et plus tard les apprenants.

3.5 Modalités

3.5.1 Journées pédagogiques/journées d'étude

Les journées pédagogiques :

- Au plan des contenus :

Telles qu'elles sont menées, les journées pédagogiques ne semblent pas attirer les enseignants. Si certains s'y rendent encore, c'est plus par obligation que par intérêt. Ils ne se sentent pas pleinement impliqués car ces journées ne répondent pas à leurs attentes, à leurs besoins et à leurs préoccupations.

Ce qu'ils recherchent, c'est comment gérer des situations (problèmes) qu'ils rencontrent dans leurs classes.

Pour d'autres, ce sont les mêmes thèmes qui reviennent des années durant, et à travers plusieurs circonscriptions. Souvent, ils assistent à des lectures-explication de directives, des présentations de leçons (lecture, écriture, expression écrite...). Ces applications sont suivies de travaux de groupes où les enseignants passent la majorité du temps à discuter de sujets extrascolaires laissant souvent deux ou trois collègues (c'est très souvent les mêmes) se charger du travail demandé.

Pour expliquer cet état de fait, une impression plausible :

Implicitement, les enseignants sont considérés comme incapables de comprendre ou d'interpréter les directives.

Il s'agit d'un problème de maîtrise de cette manière. Il faut alors agir sur le plan des connaissances de la langue. Mais comment ? En formation en cours d'emploi ? Peut-on résoudre ce problème qui relève de la formation initiale ?

On peut envisager deux situations :

- La première qui peut ne pas susciter l'adhésion des enseignants consisterait à programmer des cours de langue, dispensés soit par l'inspecteur lui-même ou par un PES. Dans ce cas de figure, les enseignants refusent de coopérer. Pour beaucoup d'entre eux, c'est une manière de les infantiliser en les renvoyant sur les bancs de classe au même titre que leurs élèves.

- La seconde qui serait plus plausible et plus acceptable consisterait à impliquer les enseignants dans leur propre formation en leur demandant, à partir des erreurs de leurs apprenants, de réfléchir sur la langue et les procédés à employer. Ainsi, on remonterait de l'erreur jusqu'à la règle, puis à la théorie qui la sous-tend. L'enseignant se rendrait à l'évidence et accepterait implicitement cette formation qui lui permettrait de mieux comprendre les erreurs commises par ses apprenants et par là même de maîtriser la langue et son fonctionnement.

Cette formation n'est pas toujours facile car elle exige de l'inspecteur beaucoup plus de disponibilité et de probité intellectuelle. Il devra être un véritable artisan de la formation des adultes.

Au plan méthodologique :

Il nous arrive encore aujourd'hui d'assister, à travers différentes wilayas, à des journées pédagogiques traditionnelles et routinières. La routine et l'absence d'innovation créent chez l'enseignant un sentiment de refus, de lassitude et de rejet. Ceci se traduit soit par des retards délibérés, des absences injustifiées ou encore par des comportements inadmissibles. En effet, le procédé qui semble faire légion sur le terrain est le suivant :

L'inspecteur présente un exposé magistral suivi d'une application de classe, discutée et analysée en travaux de groupes pour être ensuite commentée en plénière.

Souvent, l'enseignant qui présente le cours est mis à l'index et jugé. Et c'est parfois de là que naissent des situations conflictuelles qui n'encouragent guère les enseignants à se porter volontaires pour présenter des activités de classe devant leurs collègues.

Pour éviter ces situations conflictuelles, les inspecteurs, en majorité, choisissent les bons enseignants, les plus chevronnés, qui à leurs tours choisissent les meilleurs élèves. Ainsi, les observateurs sont mis dans une situation classe idéale ou tout fonctionne à merveille.

Quelle analyse peut-on alors faire quand les jeux sont faussés dès le départ ?

Puisque les situations problèmes qui peuvent susciter l'adhésion, la participation, la réflexion et la recherche de solution, la manière de les gérer sont éliminées. En effet, les enseignants deviennent de simples spectateurs qui ne peuvent qu'applaudir « le spectacle » qu'ils viennent de voir. Certains vous diront qu'ils sortent d'une salle de cinéma où « le film projeté est déjà vu ».

Une telle journée de formation où la situation choisie est particulière avec un public particulier ne peut et ne doit être considérée comme un modèle à reproduire. Quels besoins de formation peut-on satisfaire avec de pareils modèles ?

Ces faits confirment l'absence de négociation de plan de formation entre les formés et le formateur.

Au plan d'encadrement :

Actuellement, pour l'enseignement du français dans nos écoles, le profil de formation initiale des IEEF est le même pour le primaire et le moyen.

Ces derniers, une fois sur le terrain, ne bénéficient pas du même encadrement que leurs collègues du primaire (les inspecteurs du moyen sont encadrés par les inspecteurs du secondaire alors que ceux du primaire par les inspecteurs de l'éducation et de la formation). Cette situation est apparemment sans incidences négatives sur la formation des enseignants mais cela engendre tout de même un certain nombre de problèmes :

Les problèmes de responsabilité et le groupe hétérogène :

Il est pratiquement impossible dans l'état actuel des choses de pouvoir coordonner la formation de la base au sommet, c'est-à-dire d'établir des liens entre les différents moments de par les niveaux. Cette situation qui n'est pas sans conséquences négatives sur la formation est engendrée par les niveaux de responsabilité des intervenants qui sont mal définis. Il y'a actuellement une sorte de barrière qui délimite le champ d'action de chacun sans droit de regard sur ce qui doit se faire chez l'autre.

Nous constatons que l'inspecteur primaire qui doit prendre en charge la formation en cours d'emploi des enseignants figure parmi les grands absents quant à la formation initiale. Ajoutant à cela la diversité des niveaux des enseignants qui constitue réellement un groupe hétérogène pour lequel le formateur aura du souci pour établir son plan de formation.

Il est vrai que cet obstacle peut être détourné par le recours à des évaluations diagnostiques et prospectives. Mais faut-il encore maîtriser parfaitement la technique d'évaluation et disposer des moyens d'analyse des résultats de cette évolution.

D'autre part, il faut que les évalués soient disposés à formuler clairement et objectivement leurs vrais besoins : c'est-à-dire qu'ils sachent réellement ce qu'ils veulent. Or, la situation sociale et la vision qu'ils se font de la formation continue (une simple formalité) concourent pour fausser les résultats de l'évaluation et permettent d'avoir de faux préjugés sur les intentions du formateur.

Il s'agit, dans la plupart des cas, d'un long exposé sur un thème donné (linguistique, théorie d'apprentissage de l'oral ou de l'écrit, etc....)

Dans certains cas des expériences sont posées aux participants: une sorte d'évaluation à chaud mais sans objectif précis car aucune suite (régulation, remédiation) n'est donnée à cette évaluation. Le constat d'échec de cette forme de formation est prévisible et inévitable. Les causes sont au moins au nombre de trois :

- La méthodologie employée :

Pour rompre avec la routine, il serait possible de préparer ces journées par étapes à partir des travaux de recherche des cellules pédagogiques. Ainsi conçue, cette procédure aura pour avantage d'impliquer de faire participer tout les enseignants au lieu d'un nombre très restreint.

- Le niveau des participants :

Malgré une sélection des participants il est rare que ces derniers justifient d'un niveau qu'ils leur permettent de suivre et de comprendre les concepts exposés. Parce que le seul critère de sélection retenu était celui de l'ancienneté.

Le second obstacle réside dans le caractère à la fois scientifique et théorique des thèmes proposés, voire imposés puisqu'ils ne font jamais l'objet d'une négociation entre, formateur et formés.

Ainsi, ne pouvant établir le lien entre théorie et pratique pour résoudre des situations problèmes qu'ils rencontrent dans leurs classes, les enseignants rejettent implicitement ce genre de formation.

- Un problème de motivation et d'implication :

Comme déjà souligné, la première tâche à laquelle doit s'atteler le formateur d'adultes consiste à les impliquer dans leur propre formation. Ce qui suppose le bannissement de toutes pédagogies sous entendues par une logique de transition. Le formateur doit jouer le rôle de guide, de conseiller. Il doit aider les formés à maîtriser et à enrichir leurs connaissances sans rien leur imposer. Il se doit, lors des évaluations ou inspections d'encourager et de valoriser les efforts et les initiatives de chacun, aussi bien sur le plan individuel que collectif.

3.5.2 Séminaires :

Le séminaire est une opération de formation qui répond généralement à des besoins engendrés par des situations conjoncturelles : changement de méthodes, de programmes, nouveaux moyens didactiques, etc....Le séminaire a toujours une incidence financière.

La tenue est décidée par l'administration de tutelle qui en fixe la durée (trois à quatre jours), la période, les bénéficiaires et parfois même la grille et les thèmes à développer et à traiter.

- Au plan de l'encadrement :

Compte tenu du volume horaire et du nombre d'activités à mener, l'inspecteur doit faire appel à des encadreurs parmi d'autres collègues : des universitaires ou des chefs d'établissements, selon leurs compétences et leurs spécialités pour prendre en charge des parties du travail à présenter. Le nombre des intervenants est déterminé par la fiche technique.

- Le public concerné :

Les stagiaires concernés par la titularisation sont prioritaires car cet aspect de formation continue les prépare à l'examen de confirmation. Dans le cadre de la formation continue le séminaire peut avoir d'autres objectifs que ceux déjà cités. Il peut viser une mise au point de toutes les opérations de formation programmées et réalisées: une sorte d'évaluation. Dans ce cas, c'est à l'inspecteur de juger de son opportunité et de sa durée. Pour ce faire, il doit formuler une demande à son administration de tutelle tout en précisant les objectifs fixés.

- Les visites en classe :

La première visite permet de prendre contact pour jeter les bases d'un contrat de formation. Les personnalités de l'inspecteur formateur et des formés s'appréhendent, se mesurent, s'apprécient et c'est dans ce cadre que le contrat peut pleinement s'élaborer.

On s'est souvent interrogé sur l'opportunité et la nécessité de prévenir ou pas l'enseignant. Les textes officiels n'apportent aucune réponse quant aux visites d'inspection ordinaires, par contre, lorsqu'il s'agit d'une inspection de confirmation, l'intéressé doit être avisé au moins quarante huit heures à l'avance.

La rencontre, avant d'entrer en classe, entre l'inspecteur et l'enseignant-quand cela est possible-permet à ce dernier de présenter ce qu'il a l'intention de faire.

Pendant la classe, la visite permet d'observer les comportements de l'enseignant et des apprenants, les pratiques pédagogiques qui permettront d'alimenter l'entretien : l'organisation, la démarche, la modification des stratégies, le respect ou non des objectifs assignés au préalable...

- L'observation, acte de formation :

Les discours tenus indiquent toute l'importance de l'attitude de l'enseignant pendant la visite. Il était confusément ressenti que si l'on voulait trouver un comportement de formateur compatible avec les objectifs de la réforme, il fallait être capable de voir ce que l'enseignant faisait, non pas pour énoncer des jugements de valeur, dans les meilleurs des cas, mais pour lui renvoyer ce qu'il faisait.

Ce désir rejoignait une des attentes du formateur : travailler sur l'observation met en évidence les difficultés à construire des outils d'observation en même temps que la difficulté à observer, dans le mouvement réciproque qui va entre l'observateur et l'observé. Ce qui est formateur, c'est surtout le travail d'élaboration et de construction des outils d'observation. Les grilles existantes, élaborées par des spécialistes et présentées comme modèles, ne semblent toujours pas fonctionner.

En effet la pratique de l'activité d'observation dans la formation des enseignants est indissociable de la fonction d'évaluation. C'est ici que s'impose le choix d'une forme d'évaluation, choix effectué en toute clarté, ce qui suppose que le formateur-visiteur-observateur-évaluateur maîtrise la problématique de l'évaluation ou au moins en a une connaissance suffisante. Agissant comme observateur, l'inspecteur ne facilite l'appropriation par l'enseignant de savoir et de savoir-faire que s'il est capable d'intégrer son observation à l'ensemble de son intervention. Il observe, non pour observer mais pour aider l'enseignant visité à mieux cerner ses difficultés.

C'est dire que l'observation n'est qu'un moment de la visite, destinée à aider même l'inspecteur à mieux parler de ce qu'il a vu avec et chez son enseignant.

L'observation n'est donc pas seulement un moment d'évaluation mais aussi un acte qui sert à nourrir et à rationaliser l'entretien, ce qui lui donne un sens et une substance.

3.6 Procédures d'évaluation

Au lendemain de l'indépendance, l'école algérienne a vu défiler différents types d'enseignants : certains français restés en Algérie, ceux venus dans le cadre de la coopération et une multitude de recrues qui satisfaisaient au seul critère d'une maîtrise approximative de la langue française pour exercer le métier d'instituteur. On recrutait tout azimut : des titulaires de divers diplômes (CEP, BEG, BAC à côté d'autres certifications de la formation professionnelle... dont voici quelques profils :

- le « praticien passif » qui ,muni de fiches préétablies , conçues au niveau de l'ex.IPN.(Institut Pédagogique National),se contente d'enseigner un contenu sans réfléchir en amont, au moment de la préparation ,comme en aval ,après l'action ,qui se penche sur ce qu'il va faire ou ce qu'il a fait. Cet enseignant, recruté librement sans formation préalable, ne pouvait réfléchir son enseignement que lorsque son activité intellectuelle ,au-delà de la simple prévision ou observation ,se fonde sur une analyse instrumentée par des outils conceptuels ; qu'il peut se référer à des théories permettant de dépasser l'empirique ou le cas par cas, et qui donne sens ,c'est-à-dire à la fois signification et orientation ,à l'ensemble de son action pédagogique.

- l' « enseignant technicien » est celui qui ,dès les années 1970, est formé au niveau des Ecoles Normales et qui a bénéficié de nombreux stages bloqués dits « chantiers culturels ».C'est cet enseignant dont le métier passe par une série de gestes professionnels et son activité pédagogique est alors envisagée selon les nombreuses facettes qui la constituent ,qu'elles soient liées aux connaissances aux habiletés ,ou aux attitudes. Cette conception est du reste ,dans une certaine mesure , à la base du référentiel de formation initiale fondée sur le principe de l'accumulation de micro-compétences.

Et sur chacune de ces petites unités , il est possible de se former. C'est sur ce modèle que sont formés les différents contingents d'enseignants stagiaires dans les ITE, recrutés sur la base de niveaux de 4^{ème} année moyenne pour le primaire et 3^{ème} année secondaire pour le collège, une fois le concours de recrutement obtenu.

- l' « enseignant artisan » fait partie de ceux formés à partir des années 1980 au niveau des ITE et des ENS. A la différence du précédent, il a une vision générale de ce qu'il fait ;c'est l'action globale , envisagée comme un ensemble rigoureusement charpenté , qui constitue son leitmotiv .Il fonctionne selon des scénarii (recettes) ou à l'aide de fiches techniques , où un certain nombre d'actes sont répertoriés dans un ordre précis et immuable. C'est, on le sait ,l'objet de tous les vœux des stagiaires de formation initiale, qui aimeraient disposer de produits constitués , prêts à l'emploi. C'est quelques fois aussi ce que demandent les enseignants en formation continue. Dans la mesure où le désir d'efficacité peut passer par le souci d'être dotés de préparations structurées et rassurantes , on comprend bien l'attente vis-à-vis des formateurs. On comprend la quête de fiches toutes prêtes dans la littérature pédagogique ou à travers des encyclopédie ou présentement des sites internet spécialisés.

- l' « enseignant acteur social » désignerait celui qui prend conscience qu'il n'est plus seul dans sa classe, celui qui doit maintenant et plus que jamais être capable de montrer des compétences liées à son rôle social. Il fait partie d'une équipe d'enseignants dans l'établissement, avec laquelle il doit travailler à élaborer des projets collaborer pour les échanges de services ou les décloisonnements, réfléchir au suivi des élèves dans la durée, dans et hors la classe. Cette même capacité à travailler en équipe, il doit aussi la démontrer en dehors de l'école, dans la circonscription ou la région (wilaya), ou au-delà, dans un cadre plus large encore (national). Acteur social, l'enseignant est également dans ses relations avec les parents, partenaires à part entière de l'action éducative.

Conscient que l'enfant ne peut être envisagé que dans sa globalité il sait travailler étroitement avec les parents, entretenir avec eux une relation professionnelle, les plaçant sur pied d'égalité mais dans un rôle différent.

Pour conclure, il convient de considérer la « personne » de l'enseignant. Quelle que soit l'importance du rôle social de l'enseignant, il ne faut jamais oublier qu'il est un individu, ce qui n'est pas facilement reconnu ni par l'institution ni par les partenaires pédagogiques de l'école. On aborde assez peu tout ce qui est signe de l'émergence de la personne : tout au plus évoquera-t-on à mots couverts, et souvent rien faire pour lui, celui qui craque, qui n'a pas résisté à la pression des élèves qui le chahutent, des parents d'élèves qui le bousculent du directeur qui le harcèle. Le plus souvent, on a l'impression qu'il n'y a pas d'être humains derrière l'enseignant. Et pourtant, certaines compétences sont utiles dans le métier.

La toute première c'est la compétence de communication, qui passe par l'empathie, la capacité à entrer en relation avec les autres, tous les autres : dans la classe avec les élèves, avec chaque élève en particulier, avec les collègues, avec les parents d'élèves, etc. C'est-à-dire que l'enseignant doit maîtriser des formes multiples de communication. Une autre compétence à développer, c'est le contrôle des affects. Face à un élève qui l'émeut ou qui l'irrite, face à une classe qui le surprend, aux parents qui l'agressent, l'enseignant doit contrôler ses émotions et rester maître de sa situation professionnelle.

Une dernière compétence liée à la personne concerne l'engagement. On peut faire son travail d'enseignant avec assiduité et ponctualité, sans plus. Mais l'institution attend davantage. Elle attend un engagement qui emplisse complètement le rôle professionnel. En particulier, l'enseignant doit montrer le goût d'apprendre, dans l'immédiateté de sa formation tout autant qu'un moyen et long termes. Il doit montrer le désir d'une réelle formation tout au long de sa vie.

Chapitre IV : Propositions pour une formation continue plus efficiente :

Ce qui précède a fait, nous l'espérons, le tour de la situation de la formation en général et de la formation continue en particulier (la formation initiale, la continue, l'inspecteur à travers son statut, ses attributions, sa formation, ses référentiels, l'inspecteur acteur avec son impact, son empreinte sur l'enseignant....).

Dans ce qui va suivre, nous avancerons des propositions quant à une formation continue plus efficiente car plus adaptée aux réalités présentes, aux besoins et attentes des apprenants et aux impératifs du monde contemporain et de la réforme initiée par les institutions étatiques.

Nous développerons des concepts, des méthodologies et des dispositifs nouveaux, tous issus des travaux récents des sciences de l'éducation tels : l'ingénierie de la formation, les TICE (technologies de l'information, de la communication et de l'enseignement), le CECR (Cadre Européen Commun de Référence) et la FOAD (formation ouverte à distance).

Pour une formation continue plus efficiente, il y a lieu de revoir la formation initiale des inspecteurs-formateurs puisque, quelque part ils sont responsables, en partie, de cette formation continue des enseignants.

Nous proposons ici, après un état des lieux de la formation actuelle, de signaler ce qui est pertinent et ce qui ne l'est pas; comme nous révélerons la nouvelle stratégie (celle adoptée depuis quelques années). Nous évoquerons le mode de formation, le dispositif mis en place, les modalités et organisation de la formation, avant de parler des modalités de recrutement et des objectifs généraux et de l'analyse des programmes.

4.1 Etat de la formation actuelle :

Durant l'année scolaire 2007/2008 l'INFPE a eu à former une promotion d'IEEP en formation alternée. Les stagiaires demeurent à leur poste, dans la fonction qui est la leur, et sont convoqués au centre lors des vacances scolaires. La formation proprement dite s'est déroulée durant deux semaines en Décembre, deux semaines en Mars/Avril et enfin un séjour plus long ponctué d'une évaluation finale en Juin/Juillet.

Dans les faits, l'essentiel de la formation se faisait en recherches personnelles individuellement sur les lieux d'exercices des stagiaires. Les statuts n'ont subi pour l'heure, nulle modification.

Il est aisé de remarquer que ce type de formation, avec un temps imparti à la théorie, trop court pour un programme très copieux, ne constitue pas la panacée de la formation. Les insuffisances sont de tous ordres et les inspecteurs stagiaires sont livrés au terrain sans les savoir-faire minima nécessaires. Les lacunes risquent de perdurer, diluées dans la routine et les difficultés inhérentes à la fonction. S'agissant d'inspecteurs formateurs de formateurs (enseignants), l'efficacité attendue et l'impact sur la pratique du personnel enseignant à leurs charges risquent de se limiter à la part congrue.

4.1.1 Qu'est-ce-qui est pertinent ?

L'aspect le plus intéressant dans la formation alternée réside dans la part de travail que le stagiaire réalise chez lui, pendant son activité professionnelle. Cela lui permet d'apprendre à faire des recherches, à les organiser et à réaliser un travail lié à son activité professionnelle, mais à un degré supérieur. Cela permet également son autonomisation et développe chez lui un savoir-faire (recherche, organisation, développement, production) et un savoir-être (capacité à se sortir de situation difficiles, à ne compter que sur lui-même, autonomie).

4.1.2 Qu'est-ce-qui ne l'est pas ?

Une fonction aussi stratégique que celle d'inspecteur, ne peut décentement pas se suffire d'une formation à mi temps. Le minimum est passible d'être transmis aux élèves inspecteurs par ce biais. Le foisonnement des matières, leur inadéquation avec les approches modernes, ne peut se suffire de quatre à six semaines de formation.

De plus, les stagiaires sont toujours impliqués dans la pratique de leurs nombreuses classes, avec toute la masse de travail que cela implique, laissant peu de temps à l'autoformation.

4.1.3 Stratégie nouvelle :

Elle combine la formation à dominante théorique, à la pratique du terrain. A cela s'ajoutent certaines matières jusque là occultées, destinées à parfaire la formation du postulant, IEEP.

La formation retenue est du type résidentiel, pour une durée d'une année scolaire. Cette formation, à dominante théorique, sera ponctuée de stages pratiques sur le terrain. Ces stages sont de deux types, hebdomadaires, trimestriels.

La formation comportera également les études personnelles et les recherches pédagogiques et expérimentales recouvrant le triptyque :

- domaine cognitif, académique,
- domaine pédagogique, professionnel,
- domaine psychologique, somatique ;

4.2 Mode de formation :

Après son admission au concours, le stagiaire intègre l'INFPE pour suivre une formation d'un an en résidentiel. Cette formation lui permettra la maîtrise de toutes les théories liées à l'éducation dans tous les domaines : apprentissage, évaluation, conception. Pendant cette période, le stagiaire est en position de détachement. Il bénéficiera d'une formation disciplinaire et professionnelle dont l'approche, les démarches et les contenus sont totalement différents des cursus scolaires que le stagiaire a connus jusqu'ici. Il s'agit pour lui de mobiliser ses connaissances universitaires et son expérience professionnelle pour construire les compétences attendues en développant une réflexion sur sa pratique, tenant compte des programmes en vigueur, dans les différents cycles d'enseignement, notamment, le moyen.

La formation initiale mise en place a pour but d'aider le stagiaire à construire sa nouvelle identité professionnelle qui s'appuiera sur des savoirs, des savoir-faire, des pratiques professionnelles (attitudes). Cette formation initiale vise également le développement progressif des compétences nécessaires à l'exercice de la fonction d'inspecteur.

4.3 Dispositif mis en place :

En formation initiale, le dispositif retenu est la formation en résidentiel. Cette logique de formation privilégie la théorie dont c'est la dominante sans occulter, loin s'en faut, les actions en situation professionnelle (stages pratiques sur le terrain).

Cette formation en résidentiel s'articulera autour de :

- La formation théorique à l'INFPE qui donnera aux différents intervenants le temps nécessaires à la mise en place de savoirs et de compétences couvrant tous domaines pédagogiques inhérents à la fonction d'inspecteur.
- La formation pratique revêtira quant à elle, deux formes :
 - Les stages hebdomadaires sous la tutelle d'un inspecteur formateur dans sa circonscription.

- Les stages trimestriels, de plus longue durée. Ils couvrent une semaine pour chaque vacance d'hiver et de printemps, et deux semaines en Juin, en responsabilité.

Ces stages se dérouleront dans la wilaya d'origine du stagiaire sous la férule d'un inspecteur formateur qui l'accompagnera et évaluera ses performances. Les inspecteurs formateurs seront définis en fonction d'un cahier des charges définissant les conditions de leur recrutement.

4.4 Modalités et organisation de la formation :

La formation initiale des IEEP se doit d'être un tout cohérent dont chaque partie est complémentaire d'un tout.

La théorie, élément indispensable pour la maîtrise de tout concept, est étayée par une pratique orientée et canalisée par un inspecteur qui a fait ses preuves sur le terrain et qui transmettra un peu de son expérience et de sa technique.

La formation s'organise autour de trois axes fondamentaux :

Formation théorique et linguistique à l'INFPE	Stages en milieu professionnel	Réalisation d'un projet : Mémoire
. Remise à niveau, consolidation de la langue, . Formation didactique et psychopédagogique, . Formation générale liée à la fonction (méthodologie, ingénierie,...).	. Stages hebdomadaires dans la périphérie de l'INFPE, . Stages trimestriels dans la wilaya d'origine en accompagnement et en responsabilité.	. Choix d'un projet, . Choix d'une problématique éducative, . Concrétisation individuelle ou en binômes, . Soutenance.

La pédagogie du projet étant adoptée depuis quelques années, il est normal que le stage soit sanctionné par la réalisation d'un projet qui revêtira la forme d'un mémoire mais qui s'intégrera harmonieusement à l'ensemble de la formation et dont la réalisation couvrira l'ensemble du temps imparti.

Ce type de projet permet d'accumuler des savoirs théoriques, de les confronter à la réalité du terrain, puis de les réinvestir dans un travail de recherche, à la fois critique, innovateur, voire, réformateur.

La formation proprement dite, d'une durée d'un an, mobilise un total de 1000 heures de formation/évaluation. Les stages hebdomadaires consomment environ 240 heures sur ce volume. Il faut noter que les stages trimestriels n'interfèrent aucunement du fait qu'ils ont lieu en période hors scolarité.

Formation pratique (stages)

Type de stage	Durée	Période	Lieu
Stages hebdomadaires d'initiation	Le Lundi de chaque semaine : 120 h	D'Octobre à Mai	Trois D.E. d'Alger (Est, Centre, Ouest)
Stages d'observation	1 semaine + 1 semaine	-Vacances d'hiver -Vacances de printemps	Wilaya d'origine du stagiaire
Stage en responsabilité	2 semaines	Début Juin	Wilaya d'origine du stagiaire

Formation théorique à l'INFPE

Contenu de formation	Volume horaire annuel	Nombre de semaines	Modalités
Remise à niveau / consolidation de la langue	56 h	28	Une séance de 2 h par semaine
Modules de tronc commun	112 h	28	1 séance de 2 h par semaine et par module
Disciplines de spécialités	560	28	1 séance de 2 h par semaine et par module
Réalisation du projet/mémoire	28	28	1 séance de 1 h par semaine
Evaluation et validation : - de la formation, - soutenance du mémoire	2 semaines 1 semaine	Fin juin Début juillet	Examens écrits + Exposés oraux Soutenance

4.4.1 Modalités de recrutement :

Le recrutement des postulants à l'inspection de l'enseignement moyen se fera exclusivement sur concours. Les épreuves sont écrites et orales.

Conditions générales :

Etre titulaire des arrêtés de nomination et de confirmation, en qualité de :

- Professeur formateur des enseignants de langue française dans les anciens ITE, ou
- Professeur de l'enseignement secondaire, ayant enseigné au moins cinq ans dans la discipline, pourvu d'une licence d'enseignement de langue française ou d'un diplôme supérieur, ou
- PCEF, ayant enseigné au moins cinq ans la discipline, pourvu d'une licence de lettres françaises,

NB- Quel que soit son profil, le candidat doit avoir produit un travail pédagogique (recherche, manuel, brochure, thèse, mémoire ou toute autre initiative) sur lequel il pourra être entretenu lors de l'examen oral).

Les candidats intéressés doivent déposer un dossier de candidature comportant notamment un CV du cursus universitaire et professionnel auprès des services concernés de la Direction de l'Education dont ils dépendent.

Les candidats dont les dossiers sont déclarés recevables par un jury spécialisé sont convoqués à une épreuve écrite évaluant leurs compétences à organiser une réflexion sur une situation ou une problématique éducative. Les candidats déclarés admissibles sont alors convoqués à un entretien qui vise à évaluer la cohérence du discours et la pertinence de la motivation à l'exercice de la fonction d'inspecteur.

Les candidats admis suivent leur formation initiale à l'INFPE durant une année, en résidentiel.

Calendrier des examens :

Le concours national de recrutement des IEEM doit avoir lieu courant mois de Septembre. Les résultats du concours seront donnés dans les semaines qui

suivent. Les candidats admis seront ainsi remplacés sans perturber notablement la scolarité des élèves.

De plus, du fait de la rentrée scolaire, la situation administrative du candidat admis sera aisément modifiée en fonction de son nouveau statut (position de détachement, poste pour ordre).

4.4.2 Objectifs généraux :

Il s'agit de rénover totalement la formation initiale des inspecteurs de langue française pour une professionnalisation et une optimisation de la fonction d'inspecteur.

La formation des inspecteurs telle que pensée revêt un caractère universitaire. C'est le passage d'une fonction à une autre. Ainsi, le professeur en langue étrangère complètement impliqué dans sa pratique de classe va se muer en formateur de formateurs. Cela implique nécessairement une distanciation et donc, le développement d'une attitude réflexive et critique sur la pratique.

Cette formation vise un Objectif Terminal d'Intégration (OTI) : l'inspecteur doit être capable de former des formateurs à étudier et résoudre des situations-problèmes rencontrées dans leurs pratiques professionnelles d'enseignement de langue étrangère.

Toutefois, rénover totalement implique des démarches inédites. Pour parvenir à une totale optimisation de la fonction et donc, un impact plus certain de la fonction sur la pratique pédagogique, il est nécessaire de lever les équivoques quand aux insuffisances avérées ou supposées constatées dans la formation universitaire. La bonne maîtrise de la langue est une condition préalable de taille pour la réussite de la formation et la mise en place de nouvelles compétences.

La formation initiale doit donc, avant toutes choses, aplanir des difficultés liées à la langue et parfaire conjointement les savoirs académiques.

L'OTI évoqué plus haut est démultiplié en nombre d'objectifs de base.

Objectif de base 1	Objectif de base 2	Objectif de base 3	Objectif de base 4
Cerner le niveau réel des enseignants et dégager les différents profils	Gérer l'hétérogénéité des groupes enseignants	Transmettre des connaissances pédagogiques, linguistiques et didactiques.	Rendre chaque enseignant responsable de sa pratique et de sa progression (autonomisation)
Objectif de base 5	Objectif de base 6	Objectif de base 7	Objectif de base 8
Lire des programmes et les transformer en pratique	Apprendre à concevoir des contenus à partir de référentiels.	S'auto former pour se perfectionner au rôle de formateur.	Palier aux insuffisances des manuels et concevoir, au besoin, des alternatives.

Au terme de sa formation, l'élève inspecteur doit être capable de :

- Maîtriser la langue dans toutes ses subtilités,
- // les contenus disciplinaires,
- // les pratiques professionnelles,
- // les nouvelles notions liées à l'approche par les compétences et la pédagogie du projet,
- Concevoir des contenus pédagogiques sur la base d'un programme ou d'un référentiel,
- Acquérir des comportements pour animer des groupes d'adultes en formation,
- Evaluer des pratiques de classe après observation,
- Concevoir des plans de formation, des séquences de formation...

5. Contenus :

5.1 Mise à niveau/consolidation

Avant toute chose, il est indispensable, pour le bon déroulement de la formation, de relever et consolider le niveau de langue des stagiaires.

L'expérience nous a appris que le niveau, à la fin du cursus universitaire, est bien plus étoffé dans la spécialité qu'en langue, qui ne sert dans ce cas que de canal de transfert. De plus, les champs disciplinaires de spécialité, très complexes, ne peuvent être maîtrisés par un public donné que si celui-ci domine la langue sous toutes ses formes et nuances.

Le travail sur la langue se traduira donc par l'étude de textes issus d'œuvres classiques, en tous les cas, sur des documents authentiques.

Cette activité, assurée par un professeur de langue, se déclinera dans des domaines aussi divers que variés :

- fonctionnement de la langue (morphologie, actes de paroles, structures ...),
- typologie,
- différents registres, etc.

5.2 Formation théorique :

La formation théorique à l'INFPE doit s'inscrire dans une démarche conforme aux normes internationales. Cette formation permettra d'intégrer toutes les transformations induites dans le domaine de l'éducation et de la formation et la nécessité de s'adapter à ces formations.

Elle permet de former un personnel compétent dans les domaines cognitif et professionnel par le renouvellement des connaissances et l'approfondissement dans le cadre de la spécialité. La formation théorique telle que prévue permettra au stagiaire de développer des connaissances et d'acquérir des compétences liées à la maîtrise de la langue, à la polyvalence de la fonction d'inspecteur, à l'élaboration de projets didactiques, de séquences de formation et leur évaluation, à l'analyse de programme et de manuels scolaires, à l'élaboration de programmes et de manuels scolaires, au suivi pédagogique, la formation des enseignants et à la déontologie de la fonction d'inspecteur.

Formation spécifique :

Les champs disciplinaires suivants seront retenus pour le développement des compétences citées.

a/ Didactique des langues :

Elle comportera la didactique du FLE : théories et méthodologie (compréhension et expression écrites, grammaire, cohésion textuelle), l'étude systématique de la langue (typologie, registres, morphologie, procédés de mise en valeur, actes de paroles explicites et implicites, figures de style, ...), le fonctionnement de la communication orale, l'élaboration de problématiques éducatives et leurs réponses, l'élaboration d'outils didactiques pour faciliter l'apprentissage, l'introduction des TICE dans la pratique professionnelle et l'impact de la théorie du projet sur les activités liées à l'oral et à l'écrit.

b/ Analyse des programmes :

- Le concept du projet pédagogique dans le programme,
- Corrélation programmes/manuels
- Choix des supports didactiques,
- Transposition de documents authentiques en supports didactiques,
- Développement d'une progression liée au programme,
- Application des instructions, directives et programmes.

c/ Méthodologie de la formation :

- Se situer dans une problématique de formation,
- Se situer dans une problématique d'enseignement/apprentissage,
- Réaliser un projet en respectant méthodes et méthodologies,
- Evoluer d'une logique d'enseignement à une logique de formation,
- Elaboration d'outils d'évaluation des différents domaines d'apprentissage,
- développer des activités d'intégration,
- Programmation de la formation des enseignants.

d/ Formation commune :

La formation commune englobe tous les modules hors spécialités disciplinaires ; ceux-ci sont enseignés en langue nationale, ce qui exige du stagiaire une maîtrise de la langue arabe.

Les modules de tronc commun à tous les Inspecteurs, toutes spécialités confondues, ciblent l'objectif général de la polyvalence de la fonction (d'inspecteur).

Cette polyvalence permettra à l'IEEP d'intervenir dans des actions ne relevant pas de sa seule spécialité. Il pourra être appelé à collaborer à d'autres tâches : participer à des examens, enquêter sur le terrain, réunions administratives et pédagogiques, animation d'équipes pluridisciplinaires et analyse de situations administratives...

Autant de tâches qui nécessitent une formation et une information particulières pour faire face à des événements majeurs comme la rentrée scolaire, les concours et examens professionnels et scolaires, comme il devra être un interlocuteur compétent face à des partenaires extérieurs (dairas, APC, santé scolaire ...) dans sa circonscription.

Cette polyvalence permettra une approche systémique du système éducatif. Les modules de formation commune seront subdivisés en deux pôles :

- l'un administratif où le stagiaire aura à analyser et à gérer des situations administratives en utilisant la connaissance des règles et des textes officiels régissant les établissements scolaires, le courrier, ...

- l'autre cognitif où le stagiaire sera informé des apports en psychologie de l'enfant et de l'adolescent, en sociologie de l'éducation et en pédagogie générale qui sont indispensables pour un professionnel qui aura pour mission d'accompagner le développement de l'adolescent dans la construction de ses savoirs cognitifs, affectifs et comportementaux.

La formation commune devra être axée sur une dynamique du système éducatif.

L'établissement scolaire où évolue l'enseignant de français est un tout systémique, l'enseignant est évalué individuellement mais aussi par rapport à une équipe pédagogique.

e/Le CECR :

Aujourd'hui, le cadre européen commun de référence est devenu un outil incontournable dans le domaine des échanges interculturels entre les partenaires des différents pays. A l'heure de la mondialisation et du village planétaire, définir des SMIC communs aux langues et des référents minima est devenu un paramètre indispensable à toute coopération. Les japonais, peuple très avancé dans le domaine des technologies de pointe, ont manifesté le désir de se conformer à un système similaire en puisant largement dans les concepts du CECR. Notre pays étant un partenaire important de la France, avec laquelle nous partageons une bonne partie de notre histoire contemporaine, sommes obligés, sous peine de nous retrouver laissés pour compte de la modernité, de nous inspirer, voire de maîtriser ces nouveaux concepts pour une meilleure approche des nouvelles relations Nord Sud, partenariale ensuite.

L'étude suivante explique très bien ce dispositif.

- Le Cadre européen commun de référence pour les langues :

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est le fruit de plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts des Etats membres du Conseil de l'Europe.

Publié en 2001, il constitue une approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et, surtout, il fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats. En ce sens, il est susceptible de favoriser la mobilité éducative et professionnelle.

Le cadre introduit au moins quatre nouveautés :

- Des niveaux communs de référence (de A1 à C2) :

L'échelle de compétence langagière globale fait apparaître trois niveaux généraux subdivisés en six niveaux communs (au sens de large consensus) : **Niveau A** : utilisateur élémentaire (= scolarité obligatoire), lui-même subdivisé en niveau introductif ou de découverte (A1) et intermédiaire ou usuel (A2)

Niveau B : utilisateur indépendant (= lycée), subdivisé en niveau seuil (B1) et avancé ou indépendant (B2). Il correspond à une « compétence opérationnelle limitée » (Wilkins) ou une réponse appropriée dans des situations courantes (Trim).

Niveau C : utilisateur expérimenté, subdivisé en C1 (autonome) et C2 (maîtrise). Ces niveaux balisent l'apprentissage des langues étrangères. C2 ne doit pas être confondu avec la compétence langagière du locuteur natif.

Celle-ci se situe au-delà et ne peut donc plus constituer le modèle idéal à partir duquel est évaluée la compétence en langue des élèves.

Le Cadre européen, grâce aux descripteurs de compétences qu'il présente pour chaque niveau, permet d'asseoir sur une base solide et objective la reconnaissance réciproque des qualifications en langue. L'étalonnage qu'il fournit permet d'élaborer des référentiels cohérents dans chaque langue et pour chaque niveau commun de l'échelle et aide les enseignants, les élèves, les concepteurs de cours et les organismes de certification à coordonner leurs efforts et à situer leurs productions les unes par rapport aux autres.

- Un découpage de la compétence communicative en activités de communication langagière.

Ces activités de communication langagière peuvent relever de :

la réception : écouter, lire

la production : s'exprimer oralement en continu, écrire

l'interaction : prendre part à une conversation la médiation

(notamment activités de traduction et d'interprétation)

L'expression d'activité de communication langagière, empruntée à la terminologie utilisée dans le texte du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, est à entendre dans le sens que l'on donne habituellement à compétence : compréhension de l'oral, expression orale en continu, interaction orale, compréhension de l'écrit, expression écrite.

Ainsi parlera-t-on désormais de « groupes d'activité de communication langagière » au lieu de « groupes de compétence ».

Le terme de compétence servira à désigner des composantes plus générales : compétences sociolinguistique, pragmatique ou encore linguistique (cette dernière comprenant le lexique, la grammaire et la phonologie) sans oublier la compétence culturelle.

- La notion de " tâche "

La tâche est à relier à la théorie de l'approche actionnelle du cadre au sens de réalisation de quelque chose, d'accomplissement en termes d'actions. Autrement dit, l'usage de la langue n'est pas dissocié des actions accomplies par celui qui est à la fois locuteur et acteur social.

Ceci peut aller du plus pragmatique (monter un meuble en suivant une notice) au plus conceptuel (écrire un livre, un argumentaire, emporter la décision dans une négociation).

Dans cette perspective, la compétence linguistique peut être sollicitée en totalité (ex. du livre), en partie (cas de la notice de montage), ou pas du tout (confectionner un plat de mémoire). La compétence linguistique est un type de compétence qui entre dans la réalisation de tâches.

On pourrait résumer, à ce stade, le cadre comme la somme de niveaux de maîtrise de compétences (langagières ou non langagières) entrant dans la réalisation de tâches. Cette approche a des incidences sur les apprentissages et leur conception car cela veut dire sérier les activités langagières et les croiser, hiérarchiser les difficultés et associer le dire au faire.

- Une redéfinition de la compétence de communication qui prend en compte plusieurs composantes hiérarchisées de A1 à C2 :

la composante linguistique,

la composante sociolinguistique,

la composante pragmatique.

- La composante linguistique est induite par la nature des tâches et des situations de communication. Elle a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie.

- La composante sociolinguistique (très proche de la compétence socioculturelle) est à prendre en compte car la langue, dans ce qu'on en fait, est un phénomène social. Parler n'est pas uniquement faire des phrases. Entrent en jeu, ici, des traits relatifs à l'usage de la langue : marqueurs de relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, dialectes et accents.

- La composante pragmatique renvoie à l'approche actionnelle et au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis (organiser, adapter, structurer le discours). Elle fait le lien entre le locuteur et la situation.

5.3 Formation pratique

a/ Stages hebdomadaires :

Une fois par semaine, le stagiaire sera placé sous la responsabilité d'un IEEP en contrat avec l'INFP, de la région immédiate de l'institut. Cet inspecteur titulaire, doté d'une solide expérience, aura à accompagner le stagiaire durant sa formation. Il aura pour charge de présenter le contexte professionnel réel, c'est-à-dire le terrain. Il initiera le stagiaire à une prise de conscience des responsabilités et des prérogatives qui seront les siennes.

Le stagiaire observe, écoute, prend des notes, pose des questions. Cela lui permettra de renforcer ses acquisitions professionnelles ainsi que de nouvelles attitudes.

Par l'immersion dans le milieu professionnel, le stagiaire construira sa propre identité professionnelle en prenant ou pas modèle sur ses formateurs. A cet effet, le stagiaire ne passera pas toute la durée de son stage chez le même formateur, mais un système de roulement trimestriel sera instauré, qui permettra à chacun de confronter diverses expériences, diverses pratiques, diverses façons de procéder, qui constitueront un véritable panel de « faire ».

b/ Stages trimestriels :

Ils se dérouleront dans une circonscription relevant de la wilaya d'origine du stagiaire. La Direction de l'Education compétente se chargera de désigner un inspecteur qui accompagnera le stagiaire et l'initiera à tous les aspects administrativo-pédagogiques de la fonction, qui sont dévolus à l'inspecteur.

Il se familiarisera avec la conception et la rédaction des divers rapports d'inspection et de confirmation, aux rapports d'activité, aux bilans trimestriels et tout ce qui a trait à la gestion administrative.

Objectifs visés :

- maîtriser le volet administratif de la fonction,
- organiser, planifier un plan de formation,
- rédiger un rapport d'inspection, s'imprégner de toutes les facettes de la fonction d'inspecteur, gestion, organisation, planification, soutien, formation,...

c/ Stage de fin de formation :

Il se déroulera dans la wilaya d'origine du stagiaire. La direction de l'Education dont il dépend le mettra en situation de responsabilité dans un centre d'examen. Le stagiaire, en totale immersion, aura l'occasion de mettre en pratique les apprentissages accumulés et se familiarisera avec les responsabilités qui seront les siennes.

Le contexte de l'examen est un contexte fort qui propulsera le stagiaire dans l'univers de la rationalité, de la justesse de décision et de l'efficacité. Il apprendra également à gérer des ressources humaines dont la qualité du travail fourni dépend de sa façon d'apprécier les situations et résoudre les problèmes.

5.4 Plan de formation

Module 1 : Etude systématique de la langue.

- Facteurs internes (cognitifs et linguistiques) :
 - Comment l'entrée linguistique est transformée en connaissances, modélisation,
 - Le rôle de la L1 : transfert,

- Les stratégies d'acquisition (techniques de mémorisation, interférences, autocorrection),
- Les traits systématiques généraux des inter langues,
- Les traits universels des langues (l'ordre des mots).
- Facteurs externes :
 - L'interaction linguistique (conversationnelle),
 - Le type d'acquisition (formelle/informelle ; guidée/non guidée),
 - Le type d'apprenant (style analytique global ; extraverti/intraverti).
- Erreurs :
 - Lacunes de connaissances (concerne la compétence),
 - Lapsus de performance/usage,
 - Identification à partir d'une rétrospection.

Module 2 : Linguistique

- Linguistique appliquée : la linguistique appliquée se sert de ses recherches pour les appliquer à d'autres domaines comme la didactique des langues.
- Linguistique contextuelle : la linguistique contextuelle est un domaine dans lequel la linguistique interagit avec d'autres disciplines. Elle étudie entre autres comment le langage interagit avec le reste du monde.
Cela relève du domaine de la sociolinguistique. La linguistique contextuelle s'intéresse au domaine de l'acquisition du langage.

- Parole et écriture :
 - Théorie : langue parlée = première ; langue écrite = secondaire,
 - Corpus écrits,
 - Corpus oraux.
- Démarche descriptive, démarche prescriptive :
 - Origine des usages, des règles et des erreurs,
 - Usages particuliers,

- Point de vue normatif : respect du bon usage.

- Représentation écrite de la parole :
 - Alphabet phonétique international API ,
 - Transcription phonologique,
 - Méthodes de transcription.

Module 3 : Techniques d'expression

- Maîtrise :
 - des techniques d'expression,
 - des différentes situations de communication,
 - des outils langagiers.
- Capacités :
 - de gestion du matériel facilitateur,
 - d'accès à l'information avec les méthodes modernes,
 - de restitution et de partage de l'information obtenue.
- Aptitude :
 - à la réflexion, l'analyse et la production de travaux,
 - à l'interrogation sur l'événement culturel et informatique de l'environnement de vie.

- Programme de Techniques d'expression : trois aspects :
 - communication,
 - expression,
 - préparation à l'insertion professionnelle.

Module 4 : Didactique

La formation à la didactique des langues apporte les connaissances indispensables sur les méthodes et méthodologies utilisées en milieu scolaire. Elle permettra au stagiaire de repérer les obstacles rencontrés dans des situations d'enseignement/apprentissage, et de les dépasser en proposant des pratiques

nées de la recherche/action actuelle, comme elle permettra aussi de mesurer l'écart qui existe entre les savoirs universitaires et les savoirs scolaires. Conscient de cet écart, l'IEEP stagiaire sera tenu de trouver un juste milieu pour une pratique de classe efficace qu'il proposera aux enseignants.

Parmi les thèmes abordés par la didactique, nous retiendrons ceux que nous jugeons essentiels et directement en relation avec une formation initiale, à savoir :

- Problématique de l'enseignement : les théories du langage et leur implication dans la classe de langue, la langue et les processus d'acquisition, dichotomie enseigner/apprendre.

- Les méthodologies : description des différentes méthodologies, analyse des manuels, des méthodes et du matériel didactique et pédagogique

- Quelques pistes de recherche/action : organisation d'un enseignement, dichotomie oral/écrit, dispositifs innovants dans l'enseignement et en formation.

Tous ces thèmes seront abordés dans l'optique du FLE.

Module 5 : Ingénieries de la formation

Les compétences professionnelles visées par la formation consistent à construire une réponse pédagogique qui tienne compte du rapport au savoir et aux apprentissages des personnes tout en mobilisant les outils adaptés ; à animer une action, un dispositif, une organisation ou un service de formation ; à réaliser l'évaluation, la capitalisation des acquis et la réorientation des actions entreprises ou de la politique ; à analyser aussi les coûts et les effets d'une action/dispositif de formation.

Appelée également ingénieries pédagogiques, elles se déclinent en cinq phases (ou « étapes » ou « jalons »).

- Phase d'analyse : il s'agit d'une analyse préliminaire qui vise à définir :
 - les besoins en formation (compétences visées),
 - les caractéristiques du public,
 - les moyens du projet (ressources et contraintes).

■ Phase développement :

Il s'agira de la construction des outils et des supports de formation : identification et/ou élaboration.

Il existe deux types de développement :

- phase simple : développement des techniques et des outils habituels,
- phase complexe : développement d'outils utilisant les TIC.

■ Phase d'implantation :

C'est une phase de diffusion du système d'apprentissage disponible aux apprenants. Cette phase se déroule sur deux plans :

- animation de la communication et de la relation pédagogique,
- suivi de l'action pédagogique.

■ Phase d'évaluation : elle permet quant à elle d'évaluer le dispositif pédagogique.

Module 6 : Ingénieries des programmes scolaires.

Un programme pédagogique est la conjonction d'un espace, d'un temps, de choix conceptuels, de compétences, d'objectifs, de progression des contenus, de moyens didactiques, de moyens d'évaluation, le tout sous-tendu par des théories didactiques, pédagogiques, linguistiques, ...

L'élaboration d'un programme pédagogique intègre des mécanismes que l'ingénierie, nouveau concept de formation, s'attache à démonter pour en clarifier les rouages et les moyens de faire. Cette nouvelle science permet d'identifier les théories, les méthodologies, les méthodes, les contenus et l'évaluation du produit fini. Le cadre de réflexion est délimité par :

- Les théories d'élaboration des programmes :
 - approche par les contenus/notions,
 - approche communicative,
 - approche par les objectifs,
 - approche par les compétences,

- analyse des besoins.
- Lecture d'un programme :
 - composantes d'un programme,
 - Théories sous-jacentes à l'élaboration d'un programme,
 - grilles de lecture d'un programme.
- Evaluation de programmes :
 - approche naturaliste,
 - approche formaliste, grille de lecture),
 - analyse instrumentée (taxonomies, questionnaires d'enquêtes, grilles d'observations, grilles d'évaluation, ...)
 - analyse linguistique du programme dans les manuels et le matériel didactique les accompagnant.

Module 7 : Initiation au TICE

Aujourd'hui, les nouvelles technologies de l'information et de la communication sont devenues incontournables dans tous les domaines de la vie active. Ce module, intégré dans la formation initiale des IEEP stagiaires, leur permettra d'intégrer ces nouvelles technologies dans la construction de leur savoir et, surtout, leur permettre, par leur maîtrise, de les intégrer dans leur pratique afin d'enrichir et d'étoffer leur production en exploitant la source intarissable de la toile et du monde virtuel. L'apport de ces technologies leur permettra, en outre, d'être toujours en conformité avec toutes les innovations du monde pédagogique et d'avoir toujours à disposition des modèles, des standards et des sources de documentation illimités.

Ce module s'attachera à l'initiation à :

- TICE et nouveaux concepts : image virtuelle, interactivité, virtuel-réel, simulation, numérique, modélisation, ...
- Les TICE, un enjeu en pédagogie, en didactique, en formation,
- Intégration des TICE et expérimentation (applications pédagogiques),

- TICE et travail coopératif,
- TICE et recherche documentaire.

Ce module s'intéressera également au domaine de la bureautique. Certes, ce ne sera que sommaire et la notion sera survolée, mais, cela permettra au stagiaire de penser à une gestion moderne du métier d'inspecteur, numérisation de documents, dossiers informatisés, saisie informatique ...

Module 8 : Techniques d'inspection.

- Observation et rapports :

Ce module s'impose de lui-même pour toute formation initiale dans le domaine de l'inspection.

L'inspection pédagogique ne relève pas du domaine de l'empirique mais fait bel et bien appel à une méthodologie de l'observation des situations de communication en classe de langue, qu'il est nécessaire de mettre en place.

Ce module permettra d'outiller l'IEEP de techniques et d'outils d'observation pour une évaluation rationnelle aussi bien formative que sommative de l'observé (l'enseignant en l'occurrence, mais aussi l'élève pour mesurer l'impact pédagogique, et les contenus pédagogiques). Il pourra ainsi mesurer :

- les comportements enseignant/élèves dans la relation enseignant/élève,
- les composantes cognitives, affectives, verbales, linguistiques de la situation de communication dans la classe,
- le traitement de l'information.

Il est nécessaire de tracer un cadre objectif d'interprétation de la situation et en rendre compte par écrit dans ses rapports ou ses comptes rendus.

C'est de la pertinence et de la qualité de l'observation que dépendra le plan de formation des enseignants. Pour cela, on proposera dans ce module :

- développement des techniques d'inspection/formation,
- développement des outils d'observation et d'évaluation,

- élaboration de grilles d'observation et d'évaluation,
- structuration de l'entretien post-inspection,
- rédaction des différents rapports,
- développement des affichages réglementaires et pédagogiques
- gestion administrative de la carrière des enseignants.

▪ Evaluation

Toute évaluation se doit d'être précédée d'une prise d'informations sous quelque forme que ce soit. Cette évaluation aura donc pour but, soit d'apprécier, soit de donner une valeur, soit de noter.

Evaluer, c'est mettre en relation des éléments issus d'un observable (ou référé) et d'un référent pour produire de l'information éclairante sur l'observable, afin de prendre des décisions.

- Le Référent comporte l'objectif de l'action (les compétences visées) et les critères sur lesquels on s'appuiera pour évaluer l'observable, c'est-à-dire la production de l'apprenant en fonction de la tâche prescrite.

- Le Référé, c'est l'observable (la production / la démarche) et les indicateurs qui permettront de se prononcer en fonction des critères.

Evaluer : c'est porter un jugement de valeur, à partir d'un outil de mesure, dans le but de prendre une décision. L'outil se doit donc d'avoir trois qualités essentielles, la fiabilité, la validité, l'objectivité.

Les instruments de l'évaluation seront : grilles d'observation, grilles d'évaluation, taxonomies, questionnaires d'enquêtes, d'entrevue, tableaux spécifiques, ...

L'évaluation est donc nécessaire pour mesurer le degré de performance par rapport aux objectifs assignés au début de l'apprentissage. Elle permet de remédier et de réguler les apprentissages.

La formation initiale se doit d'apporter quelques éclairages sur les sciences président à l'évaluation, en particulier la docimologie qui est une science de l'évaluation en pédagogie. Le module comportera les chapitres suivants :

- Historique,
- Influence de l'évaluateur,
- Influence de l'énoncé,
- Questions de base sur l'évaluation : buts de l'évaluation ; qu'évalue-t-on ?
- Risques d'une évaluation inadaptée,
- Evaluation des connaissances et capacité professionnelle,
- Types d'évaluation : diagnostique, formative, bilan, sommative, certificative.

Ce module ne se limitera pas durant la formation, à la seule évaluation des enseignants, mais débordera sur un niveau supérieur, l'évaluation des programmes.

Il est évident que pour évaluer, il est vital d'avoir une vue d'ensemble des systèmes éducatifs pour avoir du recul et des référents pour une saine estimation de contenus.

1- Etude des systèmes éducatifs :

Dans la perspective de répondre au principe de l'égalité des chances, il est primordial de connaître, d'analyser puis de décrire les composantes et les principes fondamentaux qui régissent les divers systèmes éducatifs.

Une étude comparative du système éducatif national avec d'autres systèmes éducatifs (maghrébins, méditerranéens, européens, ...) s'impose en formation initiale des IEEP, représentants de l'institution, pour pouvoir prendre une distance critique par rapport aux différents systèmes. Trois pôles majeurs peuvent conduire cette étude :

- Finalités d'un système éducatif :
 - orientations générales,
 - textes et lois régissant ce système.

- Structures d'un système éducatif :
 - structure des enseignements,
 - référentiel des programmes,
 - choix conceptuels et approche méthodologique,
 - approbation des matériels didactiques.
- Organisation d'un système éducatif :
 - organisation administrative,
 - organisation pédagogique,
 - système d'évaluation, système d'orientation.

5.5 Stages pratiques :

a/ Stages hebdomadaire :

Il est préférable de réserver une demi-journée par semaine pour cette formation. Le stagiaire se trempera dans l'ambiance de l'inspection en immersion. Dans un premier temps, l'inspecteur encadreur lui proposera des séances d'observation commentées et analysées. Le stagiaire commentera et expliquera l'activité de son mentor. Par l'identification des actions, il lui sera demandé de déduire les motivations, les buts et les finalités.

Le stagiaire pourra ainsi confronter ses savoirs théoriques avec la réalité pratique. Pour ce faire, le référentiel d'évaluation de ces stages doit avant tout s'attacher à vérifier le degré de maîtrise de :

- Savoirs disciplinaire et didactique
 - maîtriser les principaux savoirs théoriques propres aux disciplines (langue, didactique, pédagogie),
 - maîtriser les savoirs à enseigner,
 - connaître les principales théories d'enseignement/apprentissage,
 - connaître les différentes formes d'évaluation,
 - établir des passerelles entre les connaissances,
 - compiler et exploiter les ressources documentaires.

- Analyser des pratiques
 - analyser le travail réalisé en classe,
 - se situer dans les grandes démarches pédagogiques et justifier ses choix,
 - chercher activement des solutions aux problèmes rencontrés,
 - évaluer les activités des enseignants

- Savoir-faire à développer
 - établir une relation professionnelle basée sur le respect mutuel avec les enseignants,
 - tenir compte des différents profils des enseignants,
 - rendre les enseignants actifs,
 - proposer des modifications, des réaménagements, ainsi que des alternatives, pertinents,
 - faire preuve d'initiatives pédagogiques,
 - organiser des séquences de formation,
 - utiliser les ressources des TIC et des NTE (nouvelles technologies en éducation).

- Savoir-être un inspecteur de l'éducation
 - se construire une identité professionnelle,
 - prendre conscience de ses responsabilités de formateur et d'éducateur,
 - connaître et mettre en application les programmes,
 - prendre en compte les spécificités de la fonction d'inspecteur (aspect relationnel),
 - savoir communiquer avec les différents collègues et parents d'élèves.

Il va sans dire que la maîtrise et l'acquisition de ces concepts se fera progressivement au fur et à mesure de l'avancement de la formation.

Il n'est pas question d'évaluer, dès le départ, des savoirs et des comportements non encore installés.

b/ Stages trimestriels (hiver, printemps) :

Durant cette période, période de vacances scolaires, le stagiaire sera installé par la Direction de l'Education dont il dépend, dans la circonscription pédagogique d'un IEEP à l'expérience avérée. Cette semaine de stage pratique en immersion se fera exclusivement en bureau. Le stagiaire se familiarisera avec un autre aspect de la fonction, la gestion administrative.

Il pourra ainsi se confronter à la rédaction de différents rapports pédagogiques (inspection, pré confirmation, confirmation, formatif, ...) qui sont le lot habituel de l'inspecteur. Il apprendra ainsi qu'un rapport ne se rédige pas à chaud, durant l'inspection mais se fait après un temps de réflexion et d'analyse.

Le stagiaire pourra s'initier à la confection d'un rapport sur la base de notes prises lors d'une inspection de stage hebdomadaire.

Il s'exercera également à la confection d'un plan de formation trimestriel. Il se familiarisera avec le courrier et les différentes contingences administratives et de gestion de la fonction d'inspecteur.

Le référentiel d'évaluation pour ce type de stage s'attachera à analyser la maîtrise de :

- **Savoir-faire professionnel :**
 - rédiger divers types de rapports à partir de notes,
 - élaborer un plan de formation à moyen terme/à long terme, dans sa partie formelle (cadre spatio-temporel, public visé, objectifs, ...)
 - manipulation des divers courriers (arrivée/départ),
 - se familiariser avec la notion de rapport d'activité (mensuel, trimestriel, annuel), ébauche d'un rapport d'activité trimestriel,
 - connaître les textes officiels (circulaires, notes, directives),
- **Savoir-être un interlocuteur :**
 - avoir le sens du contact avec la tutelle (tact, courtoisie, respect mutuel, professionnalisme),

- connaissance des rouages de l'administration (D.E, APC, Daïra, ...),
- connaissance des référentiels d'activité,
- gestion pédagogique des carrières (progrès, négociation de seuils minima),
- mise en place et gestion d'un réseau de personnes ressources.

c/ Stage final d'été :

Ce stage mettra fin à la série de stages pratiques ; Ce sera le seul à effectuer en responsabilité.

Il se déroulera dans la Wilaya d'origine du stagiaire, sous la tutelle de la Direction de l'Education. Cette dernière se chargera de l'installer dans un centre de correction d'un examen national. Il aura la responsabilité de chef d'atelier ou de président de jury. Il sera placé sous l'autorité directe du chef de centre qui évaluera ce stage en responsabilité. Le référentiel d'évaluation s'attachera à analyser :

- le savoir-faire professionnel :
 - sens des responsabilités,
 - gestion de ressources humaines,
 - capacité à répondre à toutes les doléances,
 - capacité à résoudre tous les problèmes liés aux enjeux de la correction (barème, litige, désaccord)
 - fermeté dans l'exercice de son autorité,
 - assiduité, ponctualité, disponibilité.

5.6 Mémoire de fin de formation :

a/ Définition :

Le mémoire est une production personnelle du stagiaire, réalisée autour d'une problématique pédagogique pertinente.

L'objectif du mémoire de fin de stage est de décrire un cas pratique ou de répondre à une problématique, d'en étudier et d'en exposer par écrit la résolution. Cette production peut soit résulter des travaux du stagiaire pour un dossier spécifique, soit être conçu de manière hypothétique par le stagiaire.

La préparation et la rédaction de ce mémoire devront aussi permettre au stagiaire de démontrer le degré scientifique et le degré de maturité professionnelle qu'il a acquis au terme de son stage.

Le mémoire professionnel, élément important de la validation des inspecteurs stagiaires, est un outil de formation dont la nature exacte et le sens ne sont pas toujours clairement appréhendés. Aussi est-il nécessaire de proposer un texte de cadrage académique destiné à en donner une définition précise et aider les inspecteurs stagiaires dans leur travail.

Le mémoire professionnel est un outil de formation destiné à mettre en relation l'observation des faits lors d'une situation d'enseignement, la réflexion personnelle, la documentation théorique et la réflexion collective.

Cette réflexion est lancée, soutenue et amenée à son terme par un travail d'écriture et de réécriture des divers états du mémoire, menée sur une toute la période de formation.

b/ Objectifs :

Mobiliser de façon conjointe les savoirs disciplinaires et les savoirs en sciences de l'éducation pour la réalisation d'un mémoire professionnel; élaborer une problématique liée à sa propre pratique de l'enseignement du Français, langue étrangère, à partir d'une analyse réflexive; exploiter différentes ressources documentaires (écrits de recherche et écrits professionnels); planifier et réaliser une recherche-action dans le cadre de l'ensemble des stages.

c/ Les finalités :

Apports professionnels d'une formation par la recherche :

- La démarche
- Initiation à une démarche de recherche

- Une pratique réflexive

- De la définition du thème aux choix méthodologiques

- Le thème : l'inspecteur stagiaire doit en premier lieu définir le thème de son mémoire. Le thème représente le domaine d'investigation de la recherche. Il convient d'éviter un thème trop large et se confiner à un apport pédagogique ou une réponse à une problématique.

- La problématique : Lorsqu'il aura déterminé le thème de son mémoire, l'inspecteur stagiaire devra l'interroger ou le «faire travailler » afin de dégager une ou plusieurs questions qui, au travers de formulations de plus en plus précises et rigoureuses, vont donner naissance à la problématique. Un même thème pourra être problématisé de nombreuses façons. C'est avec la définition d'une problématique que l'on s'engage dans la démarche réflexive et critique qui fait du mémoire professionnel un véritable outil de formation.

- Une pluralité de démarches

Plusieurs types de mémoires sont possibles. Mais il faut rechercher pour tous une cohérence entre l'objectif visé et la méthodologie adoptée. L'objectif d'un mémoire professionnel relève de l'une ou l'autre des trois catégories d'objectifs suivants :

- Chercher à comprendre (recherche de signification par construction d'éclairages interprétatifs, historiques, sociologiques, psychologiques, didactiques... éventuellement au moyen d'études de cas).

- Chercher à prouver (recherche de régularités, de relations causales, de règles explicatives...).

- Chercher à transformer les pratiques, à innover (mettre en place des situations nouvelles, produire des outils).

- Formalisation d'une recherche :

- thématique

- problématique

- hypothèse(s) de recherche
- variable(s)
- indicateur(s)
- méthodologie

Apports professionnels d'une formation par la recherche

- Critères d'évaluation et d'auto-évaluation de la démarche mise en œuvre :
 - susciter une attitude réflexive
 - apporter une réponse à des problèmes concrets
 - favoriser l'appropriation active des connaissances
 - aider au transfert d'attitudes et de méthodes
 - permettre l'utilisation des résultats de la recherche
 - stimuler le dialogue entre formateurs et stagiaires

- Traitement des données et rédaction finale :
 - rédaction et mise en forme finale du projet mémoire ,
 - approbation du directeur de mémoire.

- La soutenance du mémoire
 - voir référent d'évaluation.

- L'entretien
 - voir référent d'évaluation

6 Evaluation :

6.1 Dispositif d'évaluation :

- Formation théorique :

Toute formation destinée aux adultes, quelle que soit sa nature, nécessite une évaluation particulière. Toutefois, elle ne se démarque pas totalement des évaluations académiques classiques.

Elles se démarquent tout de même par le fait qu'on évalue des compétences, des capacités, des savoir-faire.

Au lieu de faire composer le futur inspecteur de manière scolaire, il serait plus judicieux de l'évaluer par rapport au développement des compétences professionnelles attendues.

Responsabiliser le stagiaire et l'amener à faire acte de ses capacités au plan de l'autoformation constitueront en fait l'objectif primaire de cette formation. L'amener à produire est donc le meilleur moyen d'évaluer ses compétences.

Le jugement de valeur, résultat de toute évaluation résulte de la comparaison entre un Référé et un Référent :

- Référé : Ensemble d'éléments représentatifs de la réalité appréhendé au travers d'indicateurs.
- Référent : Ensemble des résultats recherchés par la formation formalisé au travers d'objectifs.
- Indicateurs : Caractéristiques de la réalité telle qu'elle peut être observée et mesurée après ou au cours de l'action de formation.

L'évaluation est donc, avant tout, une mesure d'écart et non pas une approximation subjective.

Il est évident qu'au plan de la langue, une évaluation classique s'impose. Il est indispensable de mesurer qualitativement les écarts et les progrès réalisés.

Pour les contenus disciplinaires, il sera demandé au stagiaire de faire des transferts afin de mettre en évidence sa maîtrise les objectifs de base visés par sa formation dans l'optique de l'Objectif Terminal d'Intégration(OTI).

- Stages pratiques :

Pour les stages hebdomadaires et trimestriels, c'est l'inspecteur accompagnateur qui aura la charge d'évaluer le stagiaire. Cette évaluation revêtira la forme d'un rapport décrivant les capacités du stagiaire à observer et analyser des situations pratiques résultant de visites d'inspection dans les établissements scolaires.

Pour le stage final, c'est le chef de centre de correction (ou de déroulement) qui aura la charge d'évaluer la capacité du stagiaire à gérer des ressources humaines ainsi que des situations professionnelles liées à la fonction d'inspecteur.

6.2 Modalités :

- Formation théorique :

Les sujets d'évaluation sont conçus par les formateurs de l'INFPE. Ces sujets porteront, en fonction de l'état d'avancement de la formation, sur les contenus disciplinaires, couplés à la formation sur le terrain. Seule l'évaluation de la pratique de la langue sera de forme classique. Il sera demandé aux stagiaires de travailler sur un texte authentique. Toutes les questions concourront à en expliquer le sens, démontrer les rouages et justifier les diverses formes sémantiques ou lexicales. Pour les contenus disciplinaires, le stagiaire est appelé à faire des transferts et résoudre des situations / problèmes. Pour ce faire, le stagiaire sera mis en situation-problème, situation pour laquelle il devra mobiliser les savoirs acquis durant la partie de la formation évaluée (trimestre en règle générale). On le mettra par exemple devant un problème pédagogique pour lequel l'inspecteur est tenu d'agir pour dénouer le problème ou la crise. Il devra produire un plan de formation et/ou de remédiation ; un contenu de formation pour une situation donnée. Il devra aussi promouvoir un programme sommaire de soutien scolaire pour un public donné, analyser un manuel scolaire pour un niveau donné, dérouler un projet et proposer des activités annexes et des outils d'évaluation et élaborer un rapport pédagogique sur la base d'une sortie d'inspection.

- Stages pratiques :

Chaque intervenant sera destinataire d'une grille et de référentiels d'évaluation. Les Inspecteurs formateurs ainsi que les différentes Directions de

l'Education hôtes seront tenus d'établir des rapports évaluant le travail de chaque trimestre ainsi qu'une synthèse en fin d'année.

Il leur sera demandé de donner une appréciation globale sur le comportement et les aptitudes professionnelles de l'élève inspecteur ainsi qu'une note chiffrée illustrant cette appréciation.

Les référents de base de cette appréciation seront :

- ponctualité,
- assiduité,
- disponibilité,
- sens des responsabilités, sérieux,
- dynamisme,
- sens de l'initiative,
- savoir-être humain et professionnel,
- capacité à gérer des ressources humaines,
- capacités liées à l'inspection,
- compétences professionnelles général.

6.3 Validation :

En sus des évaluations trimestrielles et de fin de stage, l'élève inspecteur sera tenu de présenter son travail dans la cadre du mémoire.

Un jury constitué par l'INFPE et composé de deux éléments, un président et un assesseur, aura à évaluer la prestation du stagiaire. L'exposé se fera sous deux formes et servira de validation de la formation.

- Première partie : exposé du mémoire ; durée : 15 minutes.

Le jury appréciera notamment :

- cohérence de l'ensemble,
- qualité de l'argumentation,
- capacité à intéresser l'auditoire,
- clarté, rigueur, correction de l'expression,

- indépendance à l'égard du texte du mémoire ou des notes,
 - gestion du temps,
 - utilisation pertinente d'outils de présentation.
- Deuxième partie : entretien ; durée 15 minutes.

Le jury évaluera notamment :

- la pertinence des réponses,
- la qualité de l'argumentation,
- la capacité à situer le sujet dans un cadre de connaissances plus large,
- la capacité à accepter la contradiction,
- la capacité à rectifier ses erreurs ou ses insuffisances,
- la capacité à l'évaluation du transfert des acquis en situation de travail.

La durée totale de la soutenance ne saurait être inférieure à 20 minutes, ni supérieure à 30 minutes. A l'issue de la soutenance, le jury sera tenu d'apprécier qualitativement le projet mémoire, son exposé ainsi que l'entretien qui a suivi.

Il signalera à la direction pédagogique de l'INFPE les mémoires professionnels de qualité ainsi que la mention qui devrait être attribuée à leurs auteurs. Dans le cas d'une présentation de mémoire en binômes, chaque membre présentera la partie qu'il aura réalisée pour faire apparaître son apport personnel à l'ouvrage.

L'évaluation concernera chaque candidat et donne lieu à des notes et des appréciations différenciées.

L'INFPE rédigera une synthèse dans laquelle il déclare que la formation du stagiaire est :

- validée avec mention,
- validée sans mention,
- non validée.

La formation étant une formation diplômante, elle donnera lieu à un diplôme d'inspecteur de l'éducation.

Si, ce qui précède a traité une partie de notre proposition quant à la formation continue des inspecteurs pour que celle soit plus efficiente, il faudrait leur assurer d'abord et avant tout une formation initiale consistante.

Alors, qu'en est-il de la formation continue proprement dite ? Peut-on parler de celle-ci sans évoquer les ingénieries de la formation ?

7. Ingénieries de la formation :

Qu'est ce que l'ingénierie de formation ?

C'est un ensemble de démarches méthodiques et cohérentes mises en œuvre dans la conception de dispositifs de formation qui permettent d'atteindre efficacement les objectifs visés.

Plus clairement, l'ingénierie de formation comprend les méthodes et pratiques de l'analyse de la demande et des besoins de formation, la conception d'un projet de formation, l'évaluation de la formation ainsi que les modes de validation.

La première action qui doit relever, pour nous, de l'inspecteur est l'analyse des besoins de formation comme nous l'avons déjà souligné dans les pages précédentes, ce recensement peut se faire lors des visites d'inspection, des journées de formation et par le biais de questionnaires.

L'analyse des besoins de formation est un processus de consultation de différents acteurs de la formation pour clarifier et définir d'une manière concertée la pertinence d'un projet de formation à partir d'objectifs professionnels. Il permet de définir les objectifs de la formation et les compétences recherchées.

Quel intérêt trouve-t-on dans l'analyse des besoins de formation ?

Cette analyse permet :

- d'impliquer les enseignants et les formateurs dans leurs objectifs de formation ;
- d'identifier les objectifs professionnels;

- de cibler le rôle et la pertinence de la formation dans la réalisation d'objectifs professionnels.

Le besoin est défini comme l'écart entre la situation actuelle et la situation visée dans un contexte donné et susceptible d'évoluer. L'analyse des besoins est un élément de la prise de décisions.

La formation continue, comme réponse à ces besoins, permettrait seulement d'augmenter les capacités des personnes dans les domaines identifiés comme pertinents pour la réalisation des tâches.

Cette étape, une fois achevée, doit faire l'objet d'un envoi à l'adresse de la tutelle (MEN), plus précisément à la direction de la formation qui à son tour, après étude du dossier, doit débloquer une enveloppe budgétaire pour prendre en charge les prestations des intervenants/formateurs et autres frais inhérents à cette opération.

Il faudrait souligner au passage que les enseignants concernés par cette formation en cours d'emploi, ont déjà opté pour une formule déterminée, dans le questionnaire qui leur est auparavant remis.

Cette formation nécessite la maîtrise de nouvelles technologies, en particulier les TICE. Ces technologies sont indispensables pour la mise en place d'une formation continue.

Pourquoi les TICE et quel intérêts présentent-ils ?

8. TICE :

Autres temps, autres mœurs. Aujourd'hui, aucun Etat souverain ne peut faire l'impasse sur les nouvelles technologies liées à l'information et la communication. Ce domaine, adapté spécialement pour l'éducation, est appelé TICE . L'Algérie n'est pas en reste, loin s'en faut. Elle peut même se targuer d'une certaine avance dans ce domaine au Maghreb, au vu du retard accumulé par ses voisins immédiats. On peut déplorer cependant, la lenteur de la mise en place des plateformes d'apprentissage en ligne. Mais qu'est ce que ces plateformes d'apprentissage ? Un développement du concept s'impose.

Les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education (TICE), apport nouveau, indispensable dans la formation continue des enseignants recouvrent les outils et produits numériques pouvant être utilisés dans le cadre de l'éducation et de l'enseignement

Les TICE regroupent un ensemble d'outils conçus et utilisés pour produire, traiter, entreposer, échanger, classer, retrouver et lire des documents numériques à des fins d'enseignement et d'apprentissage.

Au cours du 20^{ème} siècle, l'école a tenté de s'approprier les médias et les dispositifs technologiques, avec plus ou moins de volonté et plus ou moins de moyens. Il ne s'agit pas seulement de lutter contre la fracture numérique encore bien réelle. Le développement des TICE correspond aussi à une volonté forte d'éduquer les jeunes pour qu'ils fassent un usage citoyen et responsable de ces technologies, notamment dans le domaine d'internet.

Ceci pose le problème de la formation des enseignants. Tous ne sont pas compétents dans ce domaine pointu. Cette technologie fait peur à certains, d'autres encore résument l'informatique à Microsoft et utilisent un vocabulaire étroit (Word au lieu de traitement de textes, etc). Les règles de mise en page, de typographie sont souvent inconnues. De plus, l'infrastructure des écoles est souvent insuffisante : les écoles ont rarement les moyens d'offrir un poste de travail par élève, les ordinateurs ne sont pas équipés de logiciels de gestion de classe, de plus la connexion est souvent inexistante.

Au delà de cette initiation à l'informatique, outil désormais indispensable au formateur, dont l'usage appelle aussi bien une familiarisation technique qu'une formation intellectuelle, les TICE représentent également un important potentiel d'innovations pédagogiques et un réservoir quasi infini de nouvelles pratiques pour les enseignants comme pour l'ensemble du système éducatif.

Pour esquisser une typologie rapide des ressources apportées par les TICE, on retiendra 5 familles de ressources :

- banques de données et d'informations (documents numériques : textes, images, vidéos...) pouvant être utilisés comme supports de cours et d'illustrations par l'enseignant ou pouvant servir comme source d'information pour les élèves lors de recherche documentaire.
- manuels numériques enrichis de données nouvelles (vidéos...) et d'outil de navigation unique
- outils de travail personnel (exerciseurs, laboratoires personnels) capables de s'adapter au niveau des apprenants, à leurs objectifs et à leurs parcours.
- simulateurs, systèmes experts, permettant de modéliser les phénomènes étudiés et d'en faire varier les paramètres,
- dispositifs de travail collectif, de mise en réseau, de communication.

Mais les exemples d'outils existants sont nombreux. Ils vont du simple didacticiel, à la plate forme d'apprentissage en ligne. Et surtout les méthodes d'appropriation des outils et l'usage de ces outils sont excessivement variables d'un "Educateur" à l'autre.

L'apprentissage en ligne :

L'apprentissage en ligne est une modalité pédagogique et technologique qui concerne la formation continue c'est-à-dire pour un apprenant adulte ayant une certaine autonomie dans l'organisation de son processus d'apprentissage.

L'apprentissage électronique peut avoir lieu à distance (en ligne), en classe (hors ligne et/ou en ligne) ou les deux. L'apprentissage en ligne est une spécialisation de l'apprentissage à distance (ou formation à distance), un concept plus général qui inclut entre autres les cours par correspondance, et tout autre moyen d'enseignement en temps et lieu asynchrone.

C'est une méthode de formation/d'éducation qui permet théoriquement de s'affranchir de la présence physique d'un enseignant à proximité. En revanche, le rôle du tuteur distant apparaît avec des activités de facilitateur et de médiateur.

Une **plate-forme d'apprentissage en ligne**, appelée parfois (Learning Management System), est un site web qui héberge du contenu didactique et facilite la mise en œuvre de stratégies pédagogiques.

10. FOAD :

Beaucoup d'enseignants éprouvent des difficultés à apprendre en étant livrés à eux-mêmes parce qu'ils n'ont pas été habitués à cela dans le système éducatif.

Les plus âgés se heurtent à l'obstacle de l'outil informatique parce qu'ils n'ont pas été initiés dans leur cursus scolaire à une certaine autonomie.

Les plus jeunes ressentent moins de difficultés, car ils sont plus habitués à utiliser l'outil informatique, notamment comme instrument de recherche ou de travail.

La Formation Ouverte à Distance (FOAD), qui s'impose à travers le monde, permet de former un maximum de personnes en un minimum de temps.

Prendre en charge la formation continue/permanente de 45000 enseignants, objectif que se fixe notre institution, serait, sans la FOAD, une gageure.

Et cette opération de formation ne serait possible sans un dispositif innovant compte tenu de l'absence des moyens humains.

L'adoption de ce système dans la formation continue des formateurs peut être liée aussi à de nombreux facteurs: recherche de plus d'efficacité, aspects économiques, implantation géographique...

La (FOAD) constitue une opportunité à saisir, pour répondre aux besoins de formation tout au long de la vie et concilier intérêts collectifs et individuels. C'est une possibilité pour l'apprenant adulte de concilier formation permanente, vie professionnelle et vie personnelle. Elle offre aux adultes une seconde chance

et répond à ses nouveaux besoins d'individualisation. Mais il faudrait donner à l'apprenant les moyens d'être effectivement acteur de sa formation.

Mais une FOAD n'est pertinente que si, d'une part, elle répond à une demande et si, d'autre part, un accompagnement avec individualisation et personnalisation est proposé. Ces deux degrés sont nécessaires et complémentaires en FOAD.

Le fait de mettre en place la formation à distance oblige et l'apprenant et le formateur à se débrouiller et où l'autonomie est une condition sine qua non..

On passe de la logique de transmission à la logique d'appropriation. Et l'apprenant passe de la position passive à la position d'acteur.

L'inspecteur formateur agit dans ce cas à distance. Il change de statut. Il devient orientateur, facilitateur. Il a plus de possibilités d'intervenir et de consacrer plus de temps sur chaque individu. Son absence/présence permet aux enseignants « timides » de s'exprimer avec plus d'aisance et de liberté. La « parole » se libère.

Mais la mise à distance peut être mal vécue si elle est imposée par contre si elle négociée, elle peut servir de catalyseur de l'autonomie. La mise à distance est porteuse du germe d'autonomisation.

La distance n'est pas à considérer seulement sur le plan géographique. Pour l'autonomisation, il est important de mettre de la distance avec l'apprenant. Il s'agit de la distance pédagogique.

Le formateur peut ne pas répondre même s'il est sur place, au même moment, à la sollicitude de l'apprenant qui doit savoir qu'il existe d'autres ressources autour de lui pour apprendre. Il s'agit d'apprendre à apprendre à distance.

Dans notre contexte où l'enseignant doit se former « tout au long de sa vie », où la formation et la vie active d'adulte doivent être menées de front, la FOAD présente une alternative intéressante à la formule traditionnelle.

Néanmoins, si elle offre une souplesse en terme de temps et de lieux et répond à un besoin d'individualisation, elle s'appuie très fortement sur l'autoformation et le recours aux TICE, posant ainsi la capacité d'autonomie des apprenants comme une condition essentielle à la réussite de cette formation.

a/ Qu'exige-t-elle de l'apprenant ?

La capacité d'autonomie, la capacité à « piloter » son apprentissage, à gérer son temps, de la motivation, de la persévérance, le désir d'apprendre, la capacité à apprendre, la capacité à apprendre avec les autres.

L'apprenant devient ce coproducteur de sa formation. Sa réussite dépend de sa capacité d'autonomie et de ses compétences d'autoformation.

b/ Qu'exige –t- elle alors du formateur ?

Le formateur doit apprendre à utiliser la technologie pour communiquer. Son rôle de formateur évolue au rang de tuteur. Il doit adopter une attitude de « facilitateur » d' « accompagnateur ». Il se doit d'aider l'enseignant à apprendre à apprendre à distance.

Un bon formateur n'est pas celui qui détient le savoir, mais celui qui sait s'adapter en fonction de l'apprenant et des capacités de ce dernier à développer son autonomie. Il devient un facilitateur, un orientateur.

Quels sont alors les fondements pédagogiques de la FOAD ?

c/ Fondements pédagogiques de la FOAD :

- La formation continue peut être de type « autoformation tutorée à distance ». L'enseignant travaille en autonomie à partir des ressources disponibles. Il bénéficie sur place, sur son lieu de travail, du soutien d'un accompagnateur-relais et à distance d'un formateur.

- La relation pédagogique se fait à distance . L'institution vise à rapprocher le formé du formateur par le recours aux TICE et à l'appui d'un tuteur-relais. Les contenus sont en partie médiatisés, mais pas uniquement. La communication pédagogique se fait en particulier par le biais du courrier électronique, du fax...

- L'accompagnateur-relais qui est l'inspecteur formateur est chargé de l'accueil des futurs apprenants et leur apporte un appui méthodologique.

Le formateur est à distance et travaille au sein de l'institution. Il est spécialisé es-matière et se charge de l'élaboration des cours qui seront mis en ligne par une équipe relevant de l'UFC (Université de Formation Continue) ; dans le cas algérien.

Le rôle du formateur a évolué. Il n'est plus ce dispensateur du savoir, en face à face avec des apprenants. Il doit se trouver un nouveau type de relation, devenir un pourvoyeur de ressources pédagogiques. Ce qui ne réduit nullement son rôle de formateur expert, il doit simplement orienter différemment son intervention.

- L'accompagnateur-relais (l'IEEF ou intervenant externe). Son travail requiert une bonne connaissance des stagiaires. C'est un rôle très important puisqu'il est le lien entre le formateur et l'apprenant, éloigné géographiquement.

Les informations qu'il recueille et qu'il adresse au formateur peuvent servir à offrir une formation plus appropriée, plus ajustée, répondant de plus près aux besoins des formés. Sa présence sur le terrain est capitale : elle permet aux apprenants potentiels de se lancer dans la formation.

Nous avons dans le précédent chapitre développé des concepts des méthodologies et de nouveaux dispositifs tels les TICE , le CECR et la FOAD.

Comme nous avons émis une proposition de programme quant à la formation initiale des inspecteurs, formation à l'issue de laquelle, ils seraient mieux armés pour prendre en charge, avec plus d'efficience la formation continue de leurs enseignants.

CONCLUSION

Les résultats scolaires obtenus par les élèves comme le révèle notre enquête sont en deçà de nos espérances. La pratique pédagogique, la gestion de la classe telle qu'elle a été observée, montre bien l'inefficacité –même partielle- de l'inspecteur dans la prise en charge de la formation continue de ses enseignants.

Néanmoins, est-il responsable de cette situation, des résultats des apprenants et de l'absence de performance des enseignants ?

Nous ne pouvons le blâmer pour cela. L'inspecteur ne pourra jouer pleinement et efficacement son rôle de formateur, d'animateur, de modérateur et de coordinateur que s'il est pris d'abord lui-même en charge au niveau de sa formation initiale, autrement dit que s'il reçoit lui-même une formation solide lui permettant, une fois sur le terrain de faire face aux réelles difficultés qui se présenteraient à lui. A cela, s'ajoutent d'autres charges qui ne relèvent pas de l'aspect pédagogique et auxquelles, pourtant, l'inspecteur, représentant de l'institution, doit faire face.

Nous savons maintenant que son impact sur la formation continue des enseignants est très peu satisfaisante . Et ceci pour, du moins, trois raisons : sa formation initiale en qualité d'inspecteur formateur ne répond pas aux exigences de sa fonction ; celle des enseignants et l'absence d'une réelle stratégie de la formation continue dans notre pays, du moins jusqu'en 2003. C'est pour cela que nous avons proposé de repenser la formation initiale des inspecteurs formateurs.

Aussi les résultats scolaires obtenus, à l'issue de l'étude menée à travers la wilaya de Tizi-ouzou, sur une durée de huit ans, par les élèves de la 2^{ème} à la 9^{ème} AF démontrent les faiblesses ou l'absence des résultats de cette formation continue. Néanmoins, les limites du dispositif de la formation continue ne sont pas les seules causes des déperditions scolaires.

Les insuffisances et les problèmes relevés sont connus de tous ; mais nous sommes convaincus que si on accordait un plus d'intérêt à ce maillon « faible » de la chaîne, si on lui donnait un peu plus de moyens et si nous lui assurons une formation initiale solide, conséquente, il serait à même de réussir dans la formation continue des enseignants.

Il faudrait aussi et avant tout l'implication et l'engagement des deux parties : formateurs et formés.

Il est plus qu'indispensable de repenser la formation initiale des enseignants, à tous les niveaux et sur tous les plans, contenus, méthodologie, durée et encadrement de qualité.

Introduire les nouvelles technologies en formation initiale et encourager la créativité dans ces centres de formation.

En sus de la formation initiale qui doit être conséquente et confiée à des experts chevronnés, il est vital de donner à la formation en cours d'emploi, l'intérêt qui est lui est dû. Les technologies étant en perpétuel affinement, celles liées à l'éducation ne sont pas en reste. Il est primordial de mettre à niveau les utilisateurs de ces technologies et, à plus forte raison, les inspecteurs. De plus, à chaque époque, les approches appropriées à la culture, à l'état d'esprit et au niveau de socialisation du public visé sont appliquées avec plus ou moins de bonheur et avec plus ou moins de réussite. Il n'en demeure pas moins que la recherche en pédagogie n'est pas sclérosée et a le mérite de coller à l'état de la société et à s'y conformer.

Les inspecteurs sont tenus de maîtriser toutes ces approches nouvelles et avoir le recul nécessaire pour les analyser et la compétence nécessaire pour les adapter, voire, les reformuler. D'où la nécessité de repenser encore leur formation initiale.

C'est à ce prix, et à ce prix seulement, que nous serons en mesure de parler pédagogie. D'un autre côté, l'aspect matériel lié à la profession ne doit pas être éclipsé.

Nous ne pouvons pas faire l'impasse sur un statut à même de situer l'inspecteur dans la hiérarchie et situer ses prérogatives, ses domaines de compétence et ses responsabilités. Toujours au registre aspect matériel, l'inspecteur doit être doté de moyens tant humains que matériels. En effet, locaux équipés et personnel ne pourront que le décharger des astreintes administratives, lui permettant de se consacrer totalement à la formation du personnel enseignant.

C'est à ce titre, et sous ces conditions que nous serons réellement en attente de résultats performants et, le cas contraire, d'en demander des comptes à l'inspecteur qui est comptable des résultats bons ou mauvais. Le bricolage, le laxisme, le travail en dilettante ne sont plus de mise quand on connaît l'enjeu pédagogique visé : la formation de citoyens et donc, de la société de demain.

L'enseignant de son côté, doit être encadré tout au long de sa carrière. L'Inspecteur n'est plus celui par qui le malheur arrive. Il n'est plus ce père fouettard qui n'est là que pour mettre à nu les insuffisances. Il est là au contraire pour accompagner l'enseignant, le canaliser en quelque sorte pour en tirer la substantielle moelle.

A

N

N

E

X

E

S

ANNEXE N°01 :

TABLEAU RECAPITULATIF DES IEEF DE LF

Les circonscriptions telles que découpées/distribuées sur les IEN

Wilayates du territoire national avec nombre d'IEEF leur correspondant									
	Djelfa	Médéa	Skikda	El-Oued	Jijel	Béchar	Batna		
	2	4	5	4	4	1	7		
	El-Bayedh	Souk-Ahras	Guelma	Tiaret	Annaba	Sétif	B.B.A.		
	1	2	4	4	3	10	3		
	Tindouf	Tlemcen	Illizi	Khenchela	Tébes	Boumerdès	Alger Est		
	0	6	0	1	5	2	5		
Alger-Ouest	Naama	Adrar	Tamnasset	Constantine	Bejaia	Tizi-Ouzou	Tipaza		
3	1	1	1	6	6	0	3		
		Sidi Bel Abbés	Ghardaia	Relizane	Chlef	Ain Defla	Blida		
		3	2	5	6	2	5		
Alger Centre		Ouargla	M'sila	Oum El Bouagui	Mila	Biskra	Bouira		
						5	7		
Tiaret	Tissemsilt	Saida	Timouchent	Laghouat	Oran	Mascara	Mostaganem		
5	3	2	3	1	4	3	3		

ANNEXE N° 02 :

NOUVEAU STATUT (Cf. J.O) n°59 du 12 Octobre 2008

« Art.165 du décret exécutif n° 08-315 du 11 octobre 2008 portant statut particulier des fonctionnaires appartenant aux corps spécifiques de l'éducation nationale.

Définition des tâches :

L'inspecteur primaire est chargé, selon la spécialité, de veiller au bon fonctionnement des établissements scolaires, à l'application des instructions, programmes et horaires officiels et à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, conformément aux textes législatifs et réglementaires régissant le système éducatif.

Il assure également la formation et l'inspection des personnels d'enseignement et de direction dans les écoles primaires, ainsi que le suivi, le contrôle et l'évaluation de leurs activités.

Il participe aux travaux de recherche dans son domaine d'intervention et peut être chargé de missions d'enquête.

Il exerce ses activités dans les écoles primaires, les écoles préparatoires, les classes d'enseignement d'adaptation, d'éducation préparatoire et les classe d'alphabétisation, relevant de la circonscription qui lui est fixée.

A ce titre il est habilité à prendre toutes mesures nécessaires pour assurer le bon fonctionnement de l'établissement.

Conditions de nomination : Les conditions de nomination au poste d'inspecteur sont comme suit :

ART166 - les inspecteurs de l'enseignement primaires sont nommés, dans la limite des postes à pouvoir, par voie de concours sur épreuves et après avoir suivi avec succès une formation spécialisée étalée sur une année scolaire, parmi :

- les professeurs principaux de l'école primaire justifiant de trois (3) années de service effectif dans le poste supérieur de directeur de l'école primaire ;

- les professeurs principaux de l'école primaire justifiant de dix (10) de service effectif en cette qualité :

- les professeurs de l'école primaire justifiant de cinq(5) années de service effectif dans le poste supérieur de directeur de l'école primaire ;

- à titre transitoire et pendant une période de cinq (5) années à la date des faits de présent décret, les professeurs de l'école primaire justifiant de quinze (15) années de service effectif en cette qualité.

Les modalités d'organisation et d'évaluation de cette formation sont fixées par arrêté conjoint du ministre de l'éducation nationale et de l'autorité chargée de la fonction publique.

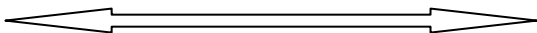
Dispositions transitoires :

Art167- sont nommés dans le poste supérieur d'inspecteur de l'enseignement primaire, les inspecteurs de l'éducation et de l'enseignement fondamental des 1^{er} et 2^{ème} cycles, en exercice à la date des faits du présent décret. »

ANNEXE N°03 :

Observation des comportements de l'enseignant

Rigidité dans le comportement						Maintien aisé
Mollesse						Activité
Froideur						Chaleur, enthousiasme
Irritabilité, nervosité						Calme, stabilité émotionnel
Rétraction						Sociabilité
Evite les réactions des élèves						Suscite les réactions des élèves
Expose sans cesse						Exploite les réactions des élèves pour élaborer le savoir
Ne s'inquiète pas de savoir si les élèves suivent et comprennent						Evalue si les élèves suivent et comprennent
Ne remanie pas l'information même si elle n'a pas été comprise						Remanie l'information quand elle n'a pas été comprise
Suscite l'activité des élèves par contrainte						Suscite l'activité des élèves en les intéressant
Ne contrôle pas l'activité des élèves						Assume une fonction de régulation de l'activité des élèves
Facilement troublé par les réactions des élèves						S'adapte aux réactions imprévues des élèves
Déroulement sans logique de la leçon						Déroulement logique de la leçon
Inadaptation au niveau des élèves						Adaptation au niveau des élèves
Négligent						Organisé, méthodique
Fait des erreurs						Ne fait pas d'erreur
Perd du temps						Ne perd pas de temps
Langage imprécis						Langage précis
Mauvais choix d'expériences ou d'exemples						Bon choix d'expériences ou d'exemples
Mauvaise exploitation de l'expérience ou de l'observation						Bonne exploitation de l'expérience ou de l'observation
Mauvaise utilisation du tableau et des autres moyens didactiques						Bonne utilisation du tableau et des autres moyens didactiques

INEFFICACITE  EFFICACITE

Tiré de M.POSTIC, in «Observation et formation des enseignants » ; P.U.F-Modifié)

ANNEXE N°04 :

Rapport d'inspection.

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE IF. 01
MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE.

Direction de l'Education

Inspection de

Wilaya.

l'Education et de l'Enseignement Fondamental.

Circonscription

Langue française . 1^{er} et 2^{ème} Paliers

Rapport d'Inspection de M.E.F

Inspection du : 19 / 02 / 2009 A l'école : *****

Commune : ***** DAÏRA : ***** Année Scolaire : 2008 / 2009

A. Le fonctionnaire :

<p><u>Nom & prénom</u> : *****</p> <p><u>Née</u> : -----</p> <p><u>Date & lieu de naissance</u> : ***/***/*** à *****</p> <p>Etat civil : ***. <u>Nombre d'enfants</u> : **</p> <p><u>Stagiaire ITE</u> : NON de - à -</p> <p><u>Diplômes, dates & lieux d'obtention</u> :</p> <p>1 *****</p> <p>2 *****</p> <p>3 -----</p> <p>4 -----</p>	<p><u>Grade</u> : MEF3 <u>Echelon</u> : 10^{ème} <u>du</u> 01/01/2008</p> <p><u>Ancienneté dans le grade</u> : 20 ans</p> <p><u>Ancienneté glé dans l'Enseignement</u> : 30 ans</p> <p><u>Dernière inspection subie le</u> : 05 / 11 / 1889</p> <p><u>Note obtenue</u> : 18,5 / 20</p> <p><u>Date d'affectation au poste actuel</u> : 05/11/ 1989</p> <p><u>Dernier poste occupé</u> : ----- du - au -</p> <p>Horaire hebdomadaire assuré au moment de <u>l'inspection</u> : 27 heures.</p> <p><u>En classes de</u> : Tous les niveaux</p>
--	--

B. L'inspection :

<p>1. <u>LE CADRE</u> :</p> <p>1. 1. <u>Classes visitées(Niveau et effectif)</u> : 5^{ème} AP 24 élèves .</p> <p>1. 2. <u>Organisation matérielle des classes</u> : Classe en préfabriqué, très plaisante mais glaciale. Très joliment décorée.</p> <p>1. 3. <u>Etat des affichages réglementaires</u> : Tous les documents nécessaires sont à leur place.</p> <p>1. 4. <u>La tenue des registres</u> : Cahier journal modèle. Totalemment en phase avec ce qui en est attendu.</p> <p>1. 5. <u>Les préparations</u> : Les préparations sont très minutieuses. Travail quotidien de recherche et d'amélioration.</p> <p>1.6. <u>Le contrôle des travaux écrits</u> : La correction est régulière et effective.</p>	<p>2. <u>LES ACTIVITES</u> :</p> <p>2. 1 . <u>Les leçons présentées (objet et durée)</u> : Projet 3 ; Séquence 3 Lecture cible 45 mn</p> <p>2. 2. <u>Les démarches pédagogiques mises en oeuvre</u> : Démarche type de l'approche par les compétences. Les élèves sont les acteurs de leur propre formation.</p> <p>2. 3 . <u>La participation des élèves</u> : La participation est très bonne.</p> <p>2. 4 . <u>Les exercices d'application</u> : Les exercices sont très nombreux. Les quatre skills sont harmonieusement gérés.</p> <p>2. 5 . <u>L'évaluation</u> : Evaluation formative constante.</p> <p>2.6. <u>Qualité des résultats immédiats observés</u> : Les résultats sont excellents.</p>
--	---

ANNEXE N° 05 :

RAPPORT PEDAGOGIQUE

(Evaluation critique des activités observées)

Projet 3. La nature et l'environnement

Séquence 3.

Lecture, texte cible : Le petit lion (J. Prévert)

La classe est mise en situation par la révision du cours sur l'éléphant. Tout est évoqué, la femelle, les petits, son habitat, Les élèves participent et produisent des énoncés de qualité.

Le travail sur le manuel débute par l'étude iconographique suivie par une lecture silencieuse puis par un questionnement. La lecture magistrale est un modèle d'application. Les lectures personnelles sont d'un excellent niveau. Les élèves ne se contentent jamais de la phrase du livre en guise de réponse à une question. Ils reformulent et ces reformulations laissent deviner une maîtrise poussée de la langue. Le travail réalisé en amont est de très bonne facture. Il y a une très forte émulation dans la classe du fait du niveau très rapproché des élèves. Ce qui crée une atmosphère de compétition très positive.

En accord avec les objectifs du texte cible, les apprentissages linguistiques à venir sont préparés. Il s'agit en l'occurrence d'attirer l'attention des élèves sur l'adjectif qualificatif dans le GN et de sa relation avec le nom.

Le travail de lecture proprement dite passe par le sens. Pour cela, les élèves sont invités à interpréter, reformuler, voire, reproduire des énoncés similaires. Ils y arrivent à la perfection. L'étendue du lexique de la classe est appréciable, rare à ce niveau d'enseignement. La maîtresse n'intervient que pour distribuer la parole. Elle oriente, dirige, conseille et valorise. Les élèves conçoivent leur propre enseignement, apprennent et comprennent par eux même.

Travail sur l'enrichissement de la langue par le jeu des synonymes (certains élèves sont arrivés à produire nombre de synonymes pour chaque mot, ex. fatigué, épuisé, las, ...), puis par la polysémie des mots (champ sémantique) et enfin, la conjugaison des verbes irréguliers du troisième groupe type « rugir ».

Pour le niveau de fin du primaire, ces élèves n'ont pratiquement plus rien à apprendre. Ils comprennent et manipulent avec justesse, l'accord du participe passé. Cela démontre l'étendue du travail réalisé en amont par la maîtresse.

Pour conclure sa séance, la maîtresse demande aux élèves de réaliser à la maison, un travail de production d'écrit, décrire le lion du conte. Cela permet de compenser l'insuffisance du temps alloué à la langue et de donner des habitudes de travail à la maison.

Au vu des cahiers de classe, l'écrit ne pose plus problème à cette classe. Les productions en termes de contenus ou de qualité d'écriture sont d'un niveau remarquable.

Evaluation finale (conseils et/ou recommandations) :

Mme ***** n'est plus à présenter. Elle représente la personne ressource la plus dévouée de la circonscription. Toujours volontaire, elle a rendu bien des services dans la cellule pédagogique pour « mettre dans le bain » des collègues novices. Elle contribue à l'essor pédagogique de la langue dans toute la circonscription pédagogique.

Nous la félicitons chaleureusement pour son travail d'abord, pour ses résultats ensuite.

<p><i>Note obtenue (en chiffres) : 19,5 / 20</i></p> <p>En lettres : Dix neuf et demi</p> <p>Reçu et pris copie</p> <p>le.....</p> <p>L'Enseignant :.....</p> <p>Emargement :</p>	<p>A ***** , Le 19 / 02 / 2009</p> <p>L'IEEF : ***** *****</p> <p>Cachet et signature.</p>
--	--

ANNEXE N°06

2° Rapport de confirmation

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE.
MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE.

Direction de l'Education

Inspection de l'Education
et de l'Enseignement Fondamental.

WILAYA de *****

Circonscription : *****

Langue française – 2° Palier.

RAPPORT INSPECTION DE CONFIRMATION. (Corps des P.C.E.F de Langue française)

La Commission d'Inspection composée de :

1. M. ***** ***** IEEF
, Président;
2. M. ***** *** Directeur d'école primaire 1^{er}
, Membre;
3. M. ***** ***** PCEF titulaire
2^{ème}, Membre.

s'est réunie le : ** / ** / 200* à : l'école Ben Badis.

pour les épreuves pratiques et orales de l'Inspection de confirmation de :

Mlle ***** ***** ; née : -

Date et Lieu de Naissance : **/**/***** à *****

Qualité : PCEF Stagiaire depuis le :** / ** /
200*

Affecté par : Arrêté : N° : **** Du : ...**/ ** / 200*

.....
Visa Fonction publique..... N° : Du :

.....
Visa du Contrôleur financier..... N° : ...****..... Du : ...** / * /
200*

Diplômes, dates et lieux d'obtention : Licence de Lettres Françaises **/**/*****
I.L.E. *****

Sortant de l'ITE de : -----/----- depuis le :
...../.....

Admis au concours de recrutement du : **/ **/ 200* à *****

A. Le Candidat a subi les épreuves suivantes :

Pratiques : Présentation de ...02.....leçons et/ou activités en classes de :5ème....AP

Note obtenue : 22 / 40

Orales : Entretien avec la Commission portant sur :

Note obtenue : 11 / 20

TOTAL : 33 / 60 Moyenne générale : 11 / 20

Avis de la Commission concernant le candidat au terme des activités observées :

- Au plan culturel : Très bonne maîtrise de la langue alliée à un savoir culturel réel. Capacité avérée à la réflexion didactique.

- Au plan pédagogique : Méthode dépassée amis tentatives de se mettre à jour avec les méthodes préconisées.

B. La Commission, après en avoir délibéré, propose à Madame La Directrice de l'Education :

LA CONFIRMATION L'AJOURNEMENT LE REFUS

de : Mlle ***** ***** née en qualité de : PCEF

ANNEXE N°07

RAPPORT DE LA COMMISSION

La commission qui s'est déplacée à l'école Ben Badis dans la commune d'.....a eu à évaluer les compétences pédagogiques de Mlle sur la base de deux activités en classe de 5^{ème} AP.

Projet 2. Thème : Les métiers

Séquence 2.

1. Lecture. Renard et les marchands.

Il s'agit d'un texte cible. Cela nécessite donc une approche particulière, basée sur la grammaire de phrase. Il s'agit de compréhension d'écrit appréhendé sous l'angle du fonctionnement de la langue. L'activité est donc menée sans trop s'attarder sur la compréhension qui doit être globale car ne présentant pas d'intérêt pédagogique dans ce cas précis.

Aussi bien le titre que tous les autres éléments du paratexte sont étudiés et contextualisés.

Les oralisations sont de bonne qualité. Le sens global du récit est saisi. Les apprentissages linguistiques à venir sont traités au fur et à mesure de leur identification, tant en grammaire par les déterminants dans le GN qu'en vocabulaire par la suffixation ou en conjugaison par les temps composés.

La classe s'implique pleinement dans son propre apprentissage, ce qui est très prometteur.

2. Grammaire : Le Groupe Nominal (GN) et ses constituants.

Après une brève révision portant sur « La phrase et ses constituants » et qui a permis aux élèves d'identifier le GN, le GV et le GNP, l'activité programmée est lancée par le biais de phrases puisées dans le texte cible. Cela permet à la classe de travailler sur la base de phrases familières, ce qui est bien plus stimulant. La participation est bonne, l'expression aussi. Certains élèves souffrent d'un handicap certain, la phonétique. La prononciation est parfois si pervertie que les énoncés en deviennent incompréhensibles.

La phase d'observation commence par une lecture silencieuse puis magistrale avec accentuation de la prosodie pour en assurer le sens. Un questionnement méticuleux compose la phase d'exploitation. Petit à petit, les constituants de GN sont répertoriés, d'abord les noms puis ce qui les précède, les déterminants. D'autres composants du GN sont identifiés, tels que l'adjectif. L'analyse se fait collectivement, au tableau. Pratiquement tous les élèves participent.

D'autres notions grammaticales non encore étudiées sont évoquées, les déterminants démonstratifs. Cela en facilitera l'étude ultérieure.

La systématisation est réalisée essentiellement par le biais du PLM.

La phase d'application est réalisée sur les cahiers de classe Il est demandé aux élèves l'identification des GN dans des phrases. C'est nettement en deçà des capacités réelles de la classe. A signaler que l'écrit accuse un léger retard dans sa maîtrise et nécessite donc une prise en charge particulière.

Après cela, Mlle.....a eu à répondre à une série de questions sur la pédagogie générale et sur la législation scolaire. Au vu des réponses satisfaisantes et de sa prestation honorable en classe, la commission a décidé de proposer à Madame la Directrice de l'Education sa conformation en qualité de PCEF.

A, LE 27 / 01 / 2009

Pour la Commission, Le Président

L'IEEF

M.

ANNEXE N°08 :

RAPPORT D'ACTIVITES DE L'INSPECTEUR DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION

Année scolaire : 200. / 200.

Trimestre :.....

Nom de l'inspecteur :.....

Discipline :...Langue française

Circonscription N° :.....

Wilayas :

Tipaza

Alger

Tizi-Ouzou

Bejaia

Constantine

Adrar

Tamanrasset

Naama

Nombre total d'IEEF et CP :.....34

- EFFECTIFS :

Wilaya	Grade	Qualité				Total
		Titulaire	Stagiaire	Vacataire	Faisant fonction	
Tipaza	IEEF	03				03
Alger	“	03				03
Tizi Ouzou	“	07	03			10
Bejaia	“	06				06
Constantine	“	07				07
Tam.	“	01				01
Adrar	“	01			02	03
Naama	“	01				01
Total		29	03		02	34

Grades : PES- PEF –PCEF –IEEF3.....

- ETAT DES INSPECTIONS :
 - Synthèse des inspections

Nature de l'inspection	Nombre
Visites d'orientation (stagiaires et vacataires)	03
Visites de promotion	04
Visites de contrôle	02
Examens de confirmation	01
Visites exceptionnelles (à la demande de la tutelle)	
Visites d'établissement (état des lieux de l'enseignement de la langue...)	12

TOTAL	22
-------	----

ANNEXE N°08(A) :

- Inspection des personnels (enseignants et inspecteurs de l'enseignement primaire/moyen)

	Date de l'inspection	Nom et prénoms	Grade et qualité	Lieu d'exercice	Wilaya	Note ou appréciation
1	07-01-2008		IEEF	Constantine	Constantine	16,00
2	20-01-2008		„	Tizi-Ouzou	Tizi-Ouzou	Visite d'orientation
3	23-01-2008		„	Tizi-Ouzou	Tizi-Ouzou	„
4	28-01-2008		„	Tizi-Ouzou	Tizi-Ouzou	„
5	18-02-2008		„	Timimoune	Adrar	18,00
6	03-03-2008		„	Bejaia	Bejaia	15,00
7	05-03-2008		„	Akbou	Bejaia	15,00
8	08-03-2008		„	Bejaia	Bejaia	Confirmation
9	15-03-2008		„	Alger	Alger	14,00
10	17-03-2008		„	Hadjout	Tipaza	13,00

- Visites programmées mais non effectuées :

N°	Date de l'inspection	Nom et prénom	Grade et quantité	Lieu d'exercice	Wilaya	Motif
			N E A N T			

- Visites d'établissement (établissements publics et privés)

	Date de la visite	Etablissement visité	Statut/ Public/ privé	Wilaya	Objet de la visite (1)	Observation
1	11-01-08		Public	Tipaza	Contrôle	A jour dans les programmes
2	13-01-08		„	„	„	„
3	14-01-08		„	„	„	„
4	18-01-08		„	„	„	Leger retard
5	19-01-08		Privé	Alger	„	A jour...
6	15-02-08		„	Tizi-ouzou	„	„
7	17-02-08		„	„	„	„
8	18-02-08		Public	„	„	„
9	09-03-08		„	Bejaia	„	„
10	11-03-08		Privé	„	„	„
11	21-03-08		„	Alger	„	„
12	24-03-08		„	„	„	„

(1) Etat des lieux – problèmes particuliers- suivi de la réforme- suivi du projet de l'établissement- état d'avancement dans les programmes- etc.

ANNEXE N°08(B) :

- FORMATION

Nature (1)	Nbre et Qualité des partici ^{ts}	Compétences à installer	objectifs	Activités	Suivi de la formation	Date Du..... Au.....
2 journées pédagogiques	31 IEEF		Modifier comportements pédag des enseignants	Observation de classe. Débat.Exposé de l'IEEF,travaux de groupes,synthèse		21,22 janv.

(1) Journée d'étude-séminaire-conférence pédagogique- Formation de proximité-réunion périodique etc.

(2) Joindre :

- Liste des participants
- Evaluation de la journée de formation

- AUTRES ACTIVITES (Objet, nombre de jours, date et lieu)
 - Participation aux réunions organisées par le MEN (Inspection Générale, ONEC, Direction des enseignements.....)

Nature	Objet de la Réunion	Nombre de jours	Date	Lieu
Réunion de coordination et d'information	Coordination	04jours	Du 04 au 08 février	Batna
Regroupement	Evaluation des sujets d'examen	05 jours	Du 08 au 12 mars	El Harrach.

- Conception de sujets d'examen

Examen	Nature de l'épreuve	Organisme demandeur
--------	---------------------	---------------------

Professionnel	Epreuves de langue française pour le concours :Proviseur, IEEF,DEM	INFPE via L' IG
---------------	--	-----------------

ANNEXE N°08(C) :

- Participation à des travaux de commissions :

Activités	Date	Nombre de jours	Lieu
Evaluation des manuels scolaires	N E A N T		
Evaluation des programmes des différents cycles			
Etude des épreuves du baccalauréat et des examens professionnels	Du 08 au 12mars	05 jours	El Harrach
Présidence de centre de correction(Baccalauréat/ Examen professionnel)			
Adjoint de chef de centre de correction			
Président de jury de correction au baccalauréat			
Examineur (correction des épreuves écrites D'un examen professionnel)			
Examineur (Epreuve orale d'un examen Professionnel)			
Observation du déroulement des épreuves du baccalauréat /BEM			
Enquêtes diverses (à la demande de l'Inspection Générale)	Du 05 au 09 janvier	05 jours	Bejaia
Suivi de la rentrée scolaire			
Suivi de la réforme			
Autres			
TOTAL		10 jours	

- OBSERVATION ET SUGGESTIONS

- Programme officiels, manuels scolaires....

Les programmes et les manuels doivent être revus ,à la lumière des remarques faites lors des différentes évaluations.

Les nouveaux programmes, ainsi que les manuels doivent parvenir aux enseignants avant la fin de l'année scolaire en cours. Ce qui nous permettra d'organiser notre regroupement régional pour une prise en charge des nouveaux programmes.

- Autres :

L'installation d'une ligne internet au niveau de chaque inspection est devenue une nécessité. Ce qui nous permettra de gagner du temps, de faire des économies d'argent (réduire les déplacements à travers les circonscriptions) et de réaliser une avancée considérable dans le domaine de la recherche.

A.....le.....
L'Inspecteur de l'Education

ANNEXE N°09

QUESTIONNAIRE « A »

(Enseignants)

Le questionnaire est anonyme. Nous vous demandons de répondre objectivement et nous vous remercions par avance de l'aide précieuse que vous voudriez apporter à notre étude qui entre dans le cadre d'un mémoire de magister.

- 1- Quelle est votre ancienneté générale dans l'enseignement ?ans.....mois
- 2- Combien de fois avez-vous été inspectés (es)? ... fois
- 3- Dans quel cadre ?
 - évaluation
 - titularisation
 - promotion
 - formation continue
- 4- Quel est votre sentiment lorsque vous recevez l'inspecteur dans votre classe ?
 - de la joie
 - de l'indifférence
- 5- Si oui pourquoi le faites-vous ?
 - pour en profiter sur le plan de votre formation ? Oui.... Non
 - parce que votre présence est exigée ? Oui....Non
- 6- Les rapports d'inspection influent-ils sur votre comportement en classe ? Oui.....Non
- 7- Les considérez-vous comme un outil de :
 - formation
 - contrôle
- 8- Avez-vous eu un entretien avec votre inspecteur après une inspection ? Oui...Non
- 09- Où se déroule généralement l'entretien ?
 - dans votre classe en présence des apprenants
 - dans votre classe en tête-à-tête
 - dans le bureau du directeur et en sa présence
 - dans le bureau du directeur en tête-à-tête
- 10- Votre inspecteur tient-il compte de vos suggestions ? Oui...Non
- 11- Accepte t-il vos points de vue même en contradiction avec les siens ?
Oui...Non
- 12-Qu'attendez-vous de l'entretien avec l'inspecteur ?
 - des directives
 - des conseils
 - une formation
 - un échange d'idées
 - autres (à préciser).....
- 13- Exploitez-vous votre rapport d'inspection une fois reçu ? Oui...Non
- 14- Quels sont les éléments de votre rapport d'inspection qui vous intéressent le plus ?
- 15- Quelle influence peut avoir la note dans vos relations avec votre inspecteur ?
- 16- Pensez vous que le terme d' «inspecteur » peut être un obstacle dans la promotion d'une authentique relation de formation ? Oui....Non

- 19- Proposeriez-vous une autre dénomination à l'inspecteur ?
 - laquelle ?
 - pourquoi ?.....

ANNEXE N°10 :

QUESTIONNAIRE (B) (Inspecteurs)

Le questionnaire est anonyme. Nous vous demandons de répondre objectivement.

Nous vous remercions par avance de l'aide que vous voudriez bien apporter à notre étude qui entre dans le cadre d'un mémoire de magister.

- 1- Quelle est la durée moyenne d'une visite d'inspection ? ...h.....mn
- 2- Combien avez-vous animé de :
 - journées pédagogiques ?
 - journées d'étude ?
 - séminaires ?
- 3- Selon vous, quels sont les critères d'appréciation retenus pour la valeur d'un inspecteur ?
 - autorité,
 - discipline,
 - présence assidue aux réunions de travail,
 - nombre de rapports d'inspection,
 - nombre de journées de formation,
 - autres (à préciser).
- 4- Comment concevez-vous votre travail d'inspection ?
 - un contrôle dans le cadre institutionnel ? oui/non
 - un contrôle du respect des règlements et directives ? oui/non
 - une évaluation de l'acte pédagogique de l'enseignant ? oui/non
 - autre (à préciser)
- 5- Etablissez-vous un rapport d'inspection pour un enseignant en difficulté ? oui/non
- 6- Revenez-vous le voir une seconde fois ? oui/non
- 7- Avez-vous le temps nécessaire pour assurer votre formation permanente ? oui/non
- 8- Quelle est la durée quotidienne que vous consacrez à vos lectures personnelles ?heures.
- 9- Que faites-vous pour connaître les problèmes d'ordre pédagogiques que rencontrent vos enseignants sur le terrain ?.....
- 10- Les intégrez-vous dans votre plan de formation ? oui/non
- 11- Si oui, comment ?.....
- 12- Comment concevez-vous l'entretien avec l'enseignant ?.....
- 13- Quels sont les éléments du rapport d'inspection qui intéressent le plus l'enseignant ?
 - le contenu,
 - la conclusion,
 - la note.
- 14- Pensez-vous que le terme « inspecteur » influe sur une authentique relation de formation avec les enseignants ? oui/non
- 15- Proposeriez-vous une autre dénomination à l'inspecteur ? laquelle ?.....
 - pourquoi ?
 - de la crainte
 - de la méfiance
 - de l'angoisse

- de la panique

....

16- Les visites de l'inspecteur vous sont-elles bénéfiques ?

Oui / Non

17- Assistez-vous régulièrement aux journées de formation ?

Oui / Non

BIBLIOGRAPHIE

Abrie Jean Claude, Pratiques sociales et représentations, PUF 2001.

Altet Marguerite, Paquery Léopold, Perrenoud Philippe, Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ? De Boeck, 2005.

Amyot Michel et Hamel Claude, la formation continue des personnels de l'éducation, Edition multi mondes, 2006.

Anciaux Robert, Boulanger Pierre, Mehmed Ali, et les autres voudraient réussir, collections Pratiques pédagogiques.

Brugvin Marielle, formation ouverte et à distance, Développer les compétences à l'autoformation, Harmattan, 2005.

Cartier Ghislain, Renard Jean, Léopold Paquay (EDS) ; la formation continue des enseignants, Enjeux, Innovation et réflexivité, De Boeck, 2000.

Charlier Eveline, Charlier Bernadette, la formation au cœur de la pratique, analyse d'une formation continuée d'enseignants, collections pratiques pédagogiques.

Couran Sophie, les outils d'excellence du formateur, Esf, 2007.

Damery Mark, Piloter un projet de formation, Esf. 2006.

Daneuse Marc, Strauven Christiane, Développer un curriculum d'enseignement ou de formation,, édit. De Boeck, 2006.

Dekelele Jean Marie, Chastrette Maurice, Cros Daniel, guide du formateur, De Boeck, 1989.

De Peretti A., Encyclopédie de l'évaluation, Michel False....

Géraud Daniel, Joubert Jean Jacques, construire son projet de formation, pour évaluer, s'adapter, rebondir, Dunot, 2002.

Ledoux Régine, Ledoux J.P., Manuel à l'usage du formateur, Edition Afnor, 2004.

Leif Joseph, formation des enseignants, Perrnoud, edit. Nathan, 1979.

Malaret Gaston, la formation des enseignants, QSJ, presse universitaires de France, 1996.

Mucchielli Roger, les méthodes actives dans la pédagogie des adultes, éditions ESF, 1992.

Parmentier Christophe, l'essentiel de la formation, edit. Eyrolles, 2007.

Perrenoud, Ph. 1998, Dix défis pour les formateurs d'enseignants, université de Genève.

Perrenoud, Ph. 1998, La division du travail entre les formateurs d'enseignants, quelques enjeux émergents, université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Perrenoud, Ph. 1999, de quelques compétences du formateur expert, université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Schulle John, Dembélé Martial, former les enseignants : politiques et pratiques, UNESCO, 2007.

Solar Claude, la formation continue, perspectives internationales, L'Harmattan, 2005.

Strauven Christiane, Construire une formation, définition des objectifs pédagogiques et exercices d'application, collection pratiques pédagogiques.

Tozzio Michel et Gioi Roger, Devenir formateur, ouvrage collectif, CRDP Montpellier.

Vanoy F., travailler en groupe, Hatier, 1976.

REVUES :

Bulletin officiel de l'éducation Nationale, Spécial, Février 2008

Journal officiel N° 59 du 12 Février 2008.

Recherches et formation pour les professions de l'éducation, revue N° 50.2005 NRP.

Recherches et formation, Pratiques de formation initiale et continue des enseignants, INRP. revue N° 23.1996.