
VALORISATION DU MÉTIER D'ENSEIGNANT

Adnan El Amin

RÉSUMÉ

Cette étude traite huit questions.

La première question : la professionnalisation.

L'analyse montre que le professionnalisme devient fructueux lorsque les pédagogues s'adressent à eux-mêmes et qu'ils font une prise de conscience visant à régir leurs conditions de travail. À cet effet, les précurseurs de la professionnalisation doivent connaître les compétences et les conditions requises pour réussir ce métier. Les enseignants doivent, pour leur part, fournir des preuves de « caractère professionnel » de leur travail afin de mériter la valorisation de la société en premier lieu et accepter la responsabilité sociale que leur profession impose, en second lieu.

La deuxième question : le recrutement des enseignants. L'analyse des orientations mondiales montre que :

- Être titulaire d'un diplôme universitaire est le niveau minimum requis pour exercer le métier d'enseignant. Ce diplôme est une combinaison complémentaire ou successive d'études spécialisées (en une discipline particulière) et d'études pédagogiques (générales, spécialisées, et orientées vers un niveau éducatif donné).
- Les méthodes adoptées au Liban pour le recrutement des enseignants sont en retard par rapport aux modèles courants que l'on retrouve dans le monde.
- La nomination, quels que soient ses modèles, repose sur une sélection des meilleurs candidats pour l'exercice de ce métier, selon des critères donnés.
- Doter l'école de la marge et de la chance de participation à la sélection des enseignants consolide l'adéquation du recrutement aux besoins des écoles. Ces prérogatives nécessitent, à leur tour, le développement des capacités managériales des écoles, notamment la gestion des ressources humaines.
- La valorisation de l'enseignement en tant que métier exige également la génération et la divulgation des informations sur l'offre et la demande des enseignants, exigences qu'il faudrait placer au service des candidats, des enseignants, ainsi que des écoles. Elle requiert de même la consolidation des structures relationnelles directes entre les établissements de recrutement (les écoles) et les établissements de formation, à l'instar des autres métiers.

Troisième question : les critères de la formation des enseignants. L'analyse montre que :

- La présence de critères et d'organisations qui garantissent la qualité de la formation des enseignants concrétise la reconnaissance sociale de l'enseignement en tant que métier en bonne et due forme.

- Dans notre pays, la formation des enseignants doit se baser sur des références internationales pour maintenir un niveau acceptable sur le plan mondial. Elle doit respecter une liste de critères qui réglementent sa qualité.
- Les critères établis doivent également répondre aux besoins locaux et au contexte culturel de manière à garantir aux bénéficiaires (les écoles) la validité de cette formation et son adéquation avec les besoins du système éducatif local.
- La présence de normes qui garantissent la qualité de la formation permet aux enseignants de se déplacer plus facilement d'une école à l'autre, à l'intérieur de leur pays, au lieu de recourir à l'émigration et au déplacement régional.
- Certains critères internationaux sont particulièrement importants pour le Liban, telle la norme de la « diversité » par exemple.

Quatrième question : les nouveaux enseignants.

L'analyse montre que l'attention accordée aux nouveaux enseignants, par la création de programmes de formation ou d'habilitation, les périodes probatoires, les examens théoriques et la remise des diplômes ou certificats sont tous des facteurs contribuant à la valorisation du métier d'enseignant sur plusieurs plans :

- Donner aux enseignants l'opportunité de vérifier l'ampleur de l'intérêt qu'ils portent à leur métier et leur engagement professionnel.
- Donner aux entités responsables du travail des enseignants (directeurs, autorités locales et centrales) l'opportunité d'assister les enseignants dans leur intégration au métier en vertu de règles et de fondements scientifiquement et pratiquement établis ; développer les caractéristiques du métier, surtout les qualités dont l'enseignant compétent doit faire preuve.
- Garantir la stabilité de l'enseignant dans ce métier en se basant sur ses compétences et son adaptation aux changements qui peuvent avoir lieu au niveau des écoles, des régions et des élèves.

Cinquième question : le développement professionnel.

Le développement professionnel nécessite :

- Une identification des types d'activités de développement professionnel en vertu de leurs objectifs : accompagner les réformes et les nouveautés pédagogiques, assumer certaines tâches pédagogiques normales ou nouvelles, répondre aux besoins de l'école quant à son développement et aux besoins exprimés par les enseignants eux-mêmes.
- Un pointage des politiques relatives à l'application des activités de développement et une identification des cadres et des genres d'institutions pouvant fournir cette formation, telles que les institutions spécialisées, les organisations professionnelles ou les universités (les instituts de formation des enseignants).
- Une clarification des conditions de formation et une identification des types de motivations incitant à l'intégration dans le développement professionnel.

Sixième question : les rôle des organismes d'enseignants. L'expérience mondiale montre que :

- Le rôle des organismes des enseignants est décisif pour la professionnalisation : ils protègent le métier et ses principes d'exercice.
- Ce rôle revêt plusieurs formes : 1) générer les connaissances pédagogiques à travers la tenue et la publication des études, des conférences et des cercles d'études, 2) prendre position vis-à-vis des politiques pédagogiques, 3) participer aux organismes et aux comités sur le plan national en vue de développer l'enseignement ou d'élaborer des stratégies et des plans d'action, de formuler les législations et de maintenir les meilleures conditions d'emploi, 4) dresser les règles et les principes relatifs à l'exercice du métier et à l'éthique professionnelle, 5) prendre des décisions servant à discipliner les enseignants qui ne se conforment pas à ces règles-là ou participer aux conseils et aux organismes qui prennent ce genre de décisions, etc.

Septième question : gérer les affaires des enseignants.

L'analyse montre que la valorisation du métier d'enseignant n'est pas aussi étroitement liée au modèle d'administration et de gestion des affaires des enseignants (l'État, l'institution, le poste) : elle l'est plus aux conditions scientifiques professionnelles (diplômes de formation, conditions d'emploi, etc.), voire aux conditions garantes de la qualité du travail dans le métier et de son caractère professionnel. L'analyse montre également que les gens du métier, jouant un rôle dans l'évaluation de la performance et dans l'octroi des diplômes, contribuent également au caractère professionnel de l'enseignement.

Huitième question : les salaires.

Les comparaisons montrent que l'augmentation des salaires des enseignants n'est pas sans exercer une certaine attraction : elle valorise ce métier par rapport à d'autres et prolonge la durée de service des enseignants. Mais pour qu'elle soit fructueuse sur le plan de la qualité de l'enseignement, l'augmentation des salaires doit s'accompagner de l'amélioration des conditions d'adhésion au métier et des conditions de travail de l'enseignant.

Introduction

Les études internationales sont unanimes : l'enseignant, parmi tant de facteurs pédagogiques, s'avère être le plus important concernant la performance et le succès des étudiants. En même temps, le métier d'enseignant fut toujours sujet de débats quant à la proportionnalité des rémunérations aux efforts déployés et à leur importance (sociale) pour l'éducation des générations futures. La « dévalorisation » sociale et économique de ce métier a fait couler beaucoup d'encre, d'autant plus qu'elle a éveillé la propension des personnes de niveau académique supérieur et financièrement aisées à s'orienter vers d'autres spécialisations et métiers.

Dans une étude faite par le Département américain de l'Éducation au sujet de la relation entre la professionnalisation de l'enseignement et l'engagement des enseignants (*U.S. Department of Education, 1977*), les traits suivants du « métier » furent soulignées. Les diplômes : opter pour des critères professionnels durant le recrutement. L'initiation : fournir des programmes d'encadrement et un soutien efficace aux nouveaux enseignants. Le développement professionnel : l'étendue de la participation des enseignants à des activités entretenues par les organismes des enseignants et le pourvoi d'un appui financier à la formation continue des enseignants. Le pouvoir : l'étendue de l'influence du travail collectif des enseignants sur les décisions prises par les autorités scolaires et le degré d'autonomie des enseignants dans leur travail en classe. Les salaires : le salaire maximal offert par les écoles. L'étude illustre que quatre des traits susmentionnés sont en corrélation avec l'engagement des enseignants : l'étendue de l'influence des enseignants sur les décisions, l'autonomie, le soutien efficace aux nouveaux enseignants et le salaire maximal offert par les écoles en fin de service.

Une étude européenne concernant le besoin d'enseignants compétents s'articule autour des trois éléments suivants (Jacobsen, J.C et al., 2007) :

1. Améliorer la formation initiale des enseignants afin de fournir une qualité pédagogique supérieure et une formation professionnelle aux nouveaux enseignants.
2. Recruter et garder le nombre suffisant d'enseignants compétents afin de lancer et de promouvoir une carrière d'enseignement de haute qualité.
3. Veiller à ce que le développement professionnel soit un élément essentiel du métier d'enseignant.

Quant au rapport rédigé par l'Organisation de la Coopération et du Développement Économique baptisé « Le Rôle crucial des enseignants » (OCDE, 2005), il met en exergue cinq facettes dudit sujet : 1) faire de l'enseignement un métier attrayant, 2) renforcer le savoir et les compétences des enseignants, 3) consolider les conditions de recrutement, de sélection et d'emploi des enseignants, 4) maintenir les enseignants de bon niveau dans les écoles et 5) formuler et mettre en œuvre les politiques relatives aux enseignants.

Ces exemples démontrent les diverses approches vis-à-vis de la valorisation de l'enseignement et établissent que sa professionnalisation s'entrecroise avec la qualité du travail des enseignants. Ils exposent en même temps les premiers dénominateurs communs aux conditions ou éléments de valorisation du métier d'enseignant.

Ce document traite des opportunités et des conditions de valorisation de ce métier et examine les sens et les modalités que recèle le terme de « professionnalisation » de l'enseignement. Il se focalise sur huit questions dont chacune débouche sur des conclusions concernant les politiques susceptibles de valoriser le métier d'enseignant.

Ces questions sont les suivantes :

1. La professionnalisation. Peut-on transformer l'enseignement en un métier qui ressemble à tous les autres métiers prestigieux ? Quels en sont les justifications et les obstacles ?
2. Le recrutement des enseignants. Quelles sont les orientations prédominantes quant aux conditions de recrutement ? Quel rôle jouent les autorités publiques, les organismes spécialisés, le « permis d'exercer le métier » et l'école dans l'amélioration de ces conditions ?
3. Les critères de formation des enseignants. Quelles sont les pratiques courantes ? Est-il possible de généraliser les normes des agences d'assurance concernant la qualité et l'accréditation et d'adopter leur évaluation des instituts et facultés de formation des enseignants ? Ces normes s'appliquent-elles dans des contextes sociaux dissemblables ? Y a-t-il une relation entre les normes de formation et les normes d'exercice du métier ?
4. « Les nouveaux enseignants ». Quelle est la place de ce terme dans la littérature pédagogique et dans les législations relatives au travail des enseignants et des écoles. Y a-t-il des bénéfices découlant de la phase d'« initiation » ?
5. Le développement professionnel. Quels en sont les formes et les problèmes ?
6. Le rôle des organismes des enseignants. Les organismes professionnels peuvent-ils jouer un rôle positif dans la valorisation du métier d'enseignant ou faut-il que leur activité se limite à la réclamation (des droits) ?
7. Gestion des enseignants. Y a-t-il un modèle de gestion des affaires des enseignants qui soit plus approprié à la valorisation ?
8. Les salaires. Faut-il augmenter les salaires des enseignants à un niveau attrayant ? Est-il justifiable. Au vu de la primauté de l'offre sur la demande dans ce métier ?

I. La professionnalisation, sa nature et l'éventualité de rendre le métier d'enseignant semblable aux autres métiers prestigieux.

Une multitude de questions sont suscitées par le terme « professionnalisation » de l'enseignement.

1. Qu'est-ce qui détermine le « métier » quand la question de professionnalisation de l'enseignement fait surface ? En général l'on déclare que le métier d'enseignant est un métier prestigieux à l'instar de celui du médecin, de l'ingénieur et de l'avocat où le métier jouit des particularités suivantes : les salaires élevés, le statut social, l'autonomie, le pouvoir (Pratte & Rury, 1991), une base de connaissances de haut niveau et clairement définies, la formation contrôlée, les certificats et les diplômes décernés aux nouveaux stagiaires, l'autogestion et l'auto-politique des pratiquants du métier surtout au niveau de l'éthique professionnelle et l'engagement au service public (Burbules & Densmore, 1991; Haberman, 1986; Pratte & Rury, 1991).
2. Les obstacles qui empêchent ce métier d'accéder au rang prestigieux escompté ne tardent pas à émerger. Parmi ces obstacles, on peut citer le fait que le métier d'enseignant est autant un métier social qu'un métier technique/rationnel voire plus, basé sur certaines qualifications. En effet, la classe n'est autre qu'un tissu social où l'enseignant doit interagir avec les étudiants et faire canaliser des valeurs prévalentes et préconçues au sein du milieu social spécial ou dans la société politique large. Le métier d'enseignant n'a jamais cessé

de claironner fortement certaines valeurs sociales et certaines orientations religieuses, politiques et éthiques qui sont parfois ambivalentes ou contradictoires, inversement au métier de médecin où le chirurgien, à titre d'exemple, va « anesthésier » le patient dans la salle des opérations et être « impartial » vis-à-vis de son « sujet ». Chez le médecin, la question est tributaire des deux aspects épistémologique et de savoir-faire ainsi que de l'usage de la technologie de pointe dans un cadre de principes globalement conçus et soumis à des autorités scientifiques à caractère universel. En ce sens, et en dépit du désir commun d'élever le niveau du métier d'enseignant, il n'en demeure pas moins que les faits démontrent que cette revendication peut être irréaliste ou impraticable (Burbles & Densmore, 1991; Fenstermacher, 1991; Pratte & Rury, 1991; Soder, 1990).

3. Les parties concernées ne sont pas unanimes quant à l'essence de la professionnalisation du métier d'enseignant : il semble que les parties influentes qui tranchent sur le sujet dans un sens ou dans un autre ont des idées divergentes sur la question. En effet, les professionnels - parmi les spécialistes d'éducation et les enseignants - œuvrent en général à rehausser le niveau du métier au niveau des salaires, du statut et de l'autonomie. En contrepartie, les autorités éducatives gouvernementales et non gouvernementales examinent la question d'une perspective bureaucrate, ou du point de vue des coûts, des ressources et des revenus, voire de la capacité de subordination et d'exercice du pouvoir. Quant aux parents, ils emboîtent le pas aux enseignants de sorte à être à la hauteur de leurs attentes et respecter leurs valeurs et orientations. Par ailleurs, le niveau éducatif croissant des parents entrave la professionnalisation du métier d'enseignant du fait qu'il existe une relation contradictoire entre l'accession croissante à l'éducation parmi les habitants d'une part (ce qui consolide la valeur du métier d'enseignant) et entre la croissance du niveau éducatif des habitants d'autre part (ce qui amoindrit la valeur des diplômes des enseignants auprès des habitants éduqués). Tel est aussi le cas des forces sociales et politiques influentes dans la société et qui accordent l'importance aux éléments du travail des enseignants de sorte qu'ils aillent de pair avec leurs agendas et leurs revendications sociales et politiques. C'est une discussion « à notes discordantes » (Goodlad, 1990) mais qui prouve que la société, avec ses différentes couches, n'a pas reconnu le caractère professionnel de l'enseignement comme ce fut le cas pour d'autres métiers. Toutes les sociétés, soient-elles développées ou sous-développées, témoignent de ce fait en dépit des différences existantes dans le degré d'orientation de ces sociétés vers la « professionnalisation » de l'enseignement : ainsi, les évolutions récentes sèment le découragement au lieu d'être porteuses d'espoir quant à la question de « professionnalisation » (Kelly, 1995).
4. Il faut établir la différence entre le professionnalisme et la professionnalisation. Le professionnalisme est un appel prôné par un certain groupe, comme les pédagogues par exemple, qui avancent les arguments et préconisent les conditions qui lui sont favorables ; ou bien ils mènent un processus de conscientisation sur l'importance de ces conditions. Cet appel est répandu de par le monde. Il a été au cœur de beaucoup de références et d'allocutions. Parmi les précédents bien ancrés dans l'histoire, la fédération américaine des instituts et des facultés d'enseignants a prévu dans son rapport de 1976 que l'enseignement « peut se moderniser pour devenir un métier et il pourra le faire ». Elle a incité à déployer les efforts professionnels et réglementaires dans ce sens (Howsam, et al., 1985). En dépit de cela, les références américaines débattent toujours des obstacles qui empêchent cette idée de prendre corps et entravent les conditions favorables à sa réalisation. Le professionnalisme

est une inclination alors que la professionnalisation est un fait social où le métier gagne en statut professionnel et en poste prestigieux. Ces deux phénomènes sont liés à un contexte culturel particulier. La professionnalisation, touchant un certain métier, se fait dans des circonstances sociales particulières et non en raison de certaines particularités essentielles du métier. En d'autres termes, affermir les caractéristiques du métier d'enseignement n'est pas suffisant pour assurer la professionnalisation. Il incombe à la société de décider de donner ou de refuser à un certain travail la qualité de « métier ». Les précurseurs de la professionnalisation du métier d'enseignement arguent que ce travail requiert l'obtention d'un certain diplôme comme le métier de médecin exige un diplôme spécialisé. Cependant, cet argument ne tient pas debout pour deux raisons ; premièrement, le diplôme de médecin est décerné à l'issue d'un nombre plus grand d'années d'étude ; deuxièmement, la masse du savoir requis pour exercer les métiers prestigieux est accumulée et rationnée au fil du temps à travers la formation professionnelle et l'exercice clinique. Quoique certaines universités formatrices d'enseignants adoptent la terminologie de la formation médicale et utilisent le mot « stagiaire » au lieu d'« enseignant apprenti », ou l'expression « cours cliniques » au lieu de « cours de formation », aucun changement radical n'a eu lieu quant à la valorisation sociale du métier d'enseignant. « La réaction des personnes concernées vis-à-vis de cette question ressemble à la réaction des passagers d'un avion contre un jeune homme qui prétend être un pilote juste pour avoir mis sur sa chemise un badge de pilote » (Soder, p. 49). Quant à l'argument en faveur des tests auxquels sont soumis les candidats au métier d'enseignant, similaires au processus de tests requis par les corps et les colloques médicaux, Soder estime que ces tests creusent davantage le fossé entre les deux métiers et qu'ils sont défavorables aux enseignants (Soder, p. 69). Il conclut enfin que la professionnalisation de l'enseignement ne doit pas se baser sur des comparaisons avec le métier de médecin mais qu'elle doit se faire en frayant un chemin propre au métier d'enseignant : « Quand les enseignants cesseront de s'assimiler professionnellement au modèle du métier de médecin, ils commenceront à se libérer de leurs rêveries » (Soder, p. 72).

5. Parmi ceux qui préconisent la professionnalisation certains établissent une relation entre elle, l'autonomie de l'école et la responsabilisation. Cette autonomie soulève le fardeau des lois imposées par les autorités centrales aux enseignants et pose l'enjeu de professionnaliser leur métier (Philip P. Kelly, 1995). Ce professionnalisme s'accompagne aux États-Unis d'Amérique par un rappel au contexte démocratique : les écoles publiques fonctionnent comme faisant partie de la structure démocratique du pouvoir. Dans ce sens, elles sont soumises au contrôle démocratique et, notamment, aux conseils locaux des écoles. Les autorités fédérales et les autorités des états ainsi que les législations qui en découlent et qui veillent surtout à ce que l'enseignement soit au service de l'intérêt public et qu'il soit égal pour tous. Néanmoins, cela rend les écoles et les enseignants socialement responsables étant donné que les dépenses inhérentes sont encaissées par les contribuables. Dans cette perspective, les enseignants doivent prouver l'efficacité de leur travail vis-à-vis de la communauté locale en choisissant les moyens pour renforcer cette efficacité, en consolidant leur performance professionnelle d'une manière continue et en jouant un rôle pionnier en assurant le meilleur niveau d'enseignement.
6. Il n'existe pas de données suffisantes et comparables sur le portrait des enseignants au sein de la société. Cependant, le rapport de l'O.C.D.E. nous fournit certains exemples qui dénotent de l'intense disparité entre les pays et le fait que le portrait des enseignants

varie entre acceptable et bien dans les pays industrialisés. En Australie (2003), l'opinion publique a placé l'enseignement en quatrième position sur une liste de 15 métiers. Au Canada (2003), 90% des citoyens ont exprimé leur confiance en les enseignants. Au Japon (1995), les enseignants ont accédé au 17^{ème} rang sur une liste de 56 métiers. En Suisse (2002), les citoyens adultes ont considéré que l'enseignement est un métier respectable. En Grande-Bretagne (2003), les enseignants ont occupé le deuxième rang après les médecins sur une liste de 12 métiers. En Suisse, 65% des personnes interrogées (1999) ont considéré que les enseignants n'ont pas assez de motivations. En Grande-Bretagne en outre, il a été affirmé que les raisons qui empêchent les jeunes de choisir ce métier sont les bas salaires et le manque de discipline des étudiants (OCDE, 2005, pp. 89-90). Il suffit de passer en revue plusieurs d'études sur la portée et les causes qui empêchent de choisir l'enseignement comme métier pour pouvoir ajouter plusieurs portraits sociaux contradictoires sur ce métier.

À travers ce rapide coup d'œil sur le terme « professionnalisation », nous concluons ce qui suit :

- La valorisation du métier d'enseignant ne doit pas emprunter le chemin de la comparaison aux métiers prestigieux telle que la médecine et autres métiers ; elle doit se frayer un chemin relatif à l'enseignement même pour le valoriser sur le plan social. Pourtant, l'opportunité de tirer parti de l'expérience des autres métiers reste valable.
- La facette professionnelle de l'enseignement est l'une des deux dimensions de ce métier. Quant à l'autre dimension, elle donne au rôle connu de l'enseignant celui d'un agent social. Ce mandat peut être utilisé à son tour pour paver la voie à la valorisation chaque fois que les enseignants réussissent à donner à leur travail une dimension professionnelle.
- Le professionnalisme devient fructueux lorsque les pédagogues s'adressent à eux-mêmes, cherchant à régir leurs conditions de travail. Il s'agit ici de pousser les précurseurs à identifier les compétences et les conditions requises pour réussir le métier de sorte que ce métier soit contrôlé conformément à ces conditions ou qu'un code interne d'éthique soit élaboré. Ainsi, la tendance professionnalisante influera-t-elle sur les motivations des enseignants et sur le parcours intellectuel de ce métier. Dans ce sens, le corps enseignant sera la seule partie capable de causer un changement radical vers la professionnalisation. Le professionnalisme crée une situation mentale chez les enseignants et lance un débat national sur le sujet tant que les enseignants œuvrent auprès des décideurs pour améliorer ces conditions, tant qu'ils donnent les preuves du « caractère professionnel » de leur travail afin de gagner la valorisation requise par la société et pour accepter la responsabilisation sociale en échange de plus d'autonomie.

Toute action dans ce sens requiert l'examen des conditions relatives au métier d'enseignant et des perspectives de son développement. Tel est le sujet des paragraphes suivants.

II. Le recrutement des enseignants

Les enseignants sont recrutés de par le monde sur base d'un diplôme universitaire comme première condition sine qua non par rapport à toutes les catégories d'enseignants, que cela par les niveaux élémentaire, secondaire ou technique. Toutefois entre les pays, la différence s'illustre sur le plan de la nomination. Mais l'on peut dire qu'il existe deux modèles principaux : 1) la nomination à l'issue de concours nationaux, 2) la nomination sur base d'un « diplôme » ou d'un « permis » octroyés par certaines autorités ou instances. Il semble tout naturel de supposer que les universités décernant les diplômes nécessaires pour la nomination dans le premier modèle tombent sous le pouvoir direct des gouvernements ; alors que, dans le second modèle, les universités jouissent d'une autonomie plus large et se conforment à des considérations et critères imposés par les autorités locales (les provinces, les états, les divisions administratives). Le rapport de l'O.C.D.E. (page 11) exprime ces deux modèles d'une autre façon : d'une part le modèle basé sur la carrière, comme en France, en Espagne et au Japon et d'autre part, le modèle basé sur le poste, comme au Canada, en Grande-Bretagne, en Suisse et en Suède. Le rapport signale en outre que les problèmes du premier modèle sont liés à la qualité et l'adéquation ; ceux du second sont liés à la disponibilité des enseignants, à leur perte rapide et à la difficulté de fournir un noyau solide et fixe d'enseignants chevronnés.

Nous nous attelons à l'étude de chacun de ces deux modèles afin de définir leurs caractéristiques et les possibilités de rapprochement ou d'éloignement surtout dans le cas du Liban.

1. Le concours national

Ce modèle se personnifie surtout dans le système français qui se caractérise par deux particularités : le diplôme requis pour la nomination est un diplôme universitaire accrédité sur le plan national et la nomination se fait par le biais de dispositions et de formes effectuées sur le plan national où les enseignants sont nommés en tant qu'agents publics en vertu d'un concours de compétition.

En France, toutes les personnes désireuses d'enseigner dans les cycles élémentaire, secondaire ou technique se doivent de poursuivre leur formation pédagogique à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres ou I.U.F.M.¹. La durée d'études est de deux ans après le troisième cycle (ou bac +3+2). La 1^{ère} année prépare les étudiants à obtenir le certificat adéquat pour enseigner dans les cycles élémentaire, secondaire ou technique (conformément au tableau 1) ; ces étudiants, vers la fin de l'année académique, participent à un concours national pour décrocher ce certificat. Ainsi, sont-ils considérés comme admis et nommés en tant qu'enseignants (ou maîtres apprentis). Ensuite, ils poursuivent leur 2^{ème} année à l'IUFM et sont nommés aux écoles en vertu de dispositions prises au niveau départemental (enseignants du cycle élémentaire) ou au niveau national (enseignants du cycle élémentaire ou du cycle secondaire). Toutefois, ce système ne s'applique pas aux écoles privées, ou du moins aux enseignants du cycle élémentaire : mais les étudiants doivent au moins être titulaires de la licence.

1. La France comprend 31 instituts universitaires de formation des maîtres, voire un institut à chaque académie. Chaque institut se forme d'un centre académique et d'un lieu ou plus aux arrondissements (aussi appelé canal ou centre). En général, le réseau d'instituts regroupe 130 lieux de formation (situés dans les écoles normales au préalable). Voilà certains chiffres : plus de 70 mille étudiants et stagiaires chaque année (74656 en 2006-2007). Voir : <http://www.iufm.fr/connaitre-iufm/presentation.html>

Cadre 1 : Parcours de la nomination au métier d'enseignant en France

BACCALAUREAT			
1	L1	+ Module pré professionnalisation et/ou U.V. d'ouverture	+ Expérience professionnelle (enseignement et/ou de surveillance)
2	L2		
3	L3		
Admission à l'I.U.F.M. pour préparer le(s) concours			
4	I.U.F.M. (1 ^{ère} année)		
Concours (C.R.P.E. - C.A.P.E.S. - C.A.P.E.T. – C.A.P.L.P. - C.A.C.P.E. - C.A.P.E.P.S.)			
5	I.U.F.M. (2 ^{ème} année)		
Professeur titulaire			

C.R.P.E. : Certificat de Recrutement au Professorat des Ecoles (maternelles et élémentaires),
C.A.P.E.S : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire. - C.A.P.E.T. :
Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique - C.A.P.E.P.S. - C.A.C.P.E.
- C.A.P.L.P.

Source : <http://www.grenoble.iufm.fr/devenir/parcour1.htm>, <http://www.grenoble.iufm.fr/devenir/parcour2.htm>

2. Certificat de conformité aux critères professionnels / Certificat de licence d'exercice du métier

Le système canadien représente ce modèle où le diplôme universitaire est en vigueur. Il s'agit aussi d'un diplôme d'enchaînement, accusant deux différences par rapport au système français. La première différence réside dans le fait que le processus de décerner ou d'obtenir ce diplôme n'est pas centralisé mais qu'il existe plusieurs parcours selon la région ou le niveau éducatif ciblé : une licence universitaire (*BA/BS*) suivie d'une licence +2 en pédagogie (*BED*), ou une licence universitaire suivie de +1 en pédagogie, perçue comme un « Certificat Professionnel (*Professional Certificate*) », ou seulement une licence universitaire en pédagogie perçue comme un « Certificat Standard » (*Standard Certificate*), ou une licence universitaire/une licence en pédagogie suivie d'un Diplôme d'Enseignement (*Teaching Diploma*). La deuxième différence stipule que l'acceptation du diplôme décerné par l'université est soumise aux critères prévus par les provinces pour exercer le métier et que la nomination se conforme à la logique du marché ; en d'autres termes, il ne s'agit pas d'un concours national à l'instar de la France. Au Canada, il existe un quasi système de permis qui prévoit que le département pédagogique de la province accorde au candidat une certification qui lui permet d'enseigner dans les écoles et qui est accordée selon la conformité des diplômes détenus par le candidat aux critères en vigueur. Dans certains cas spéciaux, le candidat obtient un « certificat temporaire » pour la durée d'une année académique, sur la demande de l'école souhaitant le recruter et non sur la demande du candidat (uniquement s'il y a un manque d'enseignants²).

Le système adopté en Grande-Bretagne ressemble à son pair canadien, à la seule différence que les autorités gouvernementales sont plus impliquées dans le processus. En Angleterre et au Pays de Galles, le candidat au métier d'enseignant doit acquérir le « statut d'enseignant qualifié » (« *Qualified Teacher Status* » ou « *Q.T.S.* »). Pour acquérir ce statut, il est commun d'être titulaire d'une licence universitaire suivie d'un diplôme de spécialisation dans l'enseignement (« *Post-Graduate Certificate of Education* » ou « *P.G.C.E.* ») dont le stage dans les écoles constitue la pierre angulaire. En effet, tous les enseignants en Grande-

2. http://en.wikipedia.org/wiki/Certified_teacher#Canada

Bretagne doivent passer par la phase d'initiation qui dure un an de service (sous le contrôle des autorités concernées) et où les enseignants sont évalués sur le plan de la théorie et de la pratique selon une liste de critères : ils doivent y réussir. Au Pays de Galles, cette durée est de deux ans et l'enseignant portera le titre d'enseignant récemment qualifié (« *Newly Qualified Teacher* »). L'école doit pourvoir le soutien et les conseils nécessaires au succès de l'enseignant dans cette expérience. De même, il existe des dispositions relatives aux enseignants des écoles indépendantes et des écoles suivant les principes de Montessori³.

Le modèle de permis règne aux États-Unis d'Amérique. L'étudiant obtient un diplôme universitaire en pédagogie, ou une spécialisation plus la pédagogie, et participe à des tests au niveau de chaque État américain pour tester sa maîtrise. Cela ressemble, en quelque sorte, au processus canadien vu que la formation pédagogique est confiée aux universités ; en d'autres termes, le diplôme universitaire n'est ni un diplôme public ni officiel et chaque État a des critères à respecter afin d'exercer le métier d'enseignant. Cependant, ce modèle américain jouit d'autres attributs.

La première propriété réside dans le fait que le « certificat » d'aptitude à l'enseignement décerné par l'État ne s'accorde pas une seule fois et pour un certain niveau d'enseignement (élémentaire, secondaire) ; il est « progressif », de base ou initial, stade II, rang I, professionnel, etc.

La seconde propriété réside dans le fait de passer outre la base de la licence universitaire en pédagogie, à travers la voie parallèle dite la route alternante d'accès à la certification (VPAC) (« *Alternate Route Teacher Certification* »). Cette certification fut lancée dans l'état du New Jersey en 1984 puis elle s'est répandue dans la majorité des États américains⁴, mue par la pénurie du corps pédagogique et des titulaires des licences universitaires en pédagogie. Cette certification est une sorte de permis octroyé à une personne non titulaire d'une licence universitaire en pédagogie ou d'une licence traditionnelle d'enseignement, mais qui détient une licence provenant d'une université ou d'une faculté agréées. Ce permis se base en général sur des examens et des entrevues faites par les autorités concernées et affiliées à l'État pour examiner les compétences pédagogiques et académiques du candidat⁵. Chaque État dresse, à cet effet, une liste détaillée des critères relatifs à chaque matière d'enseignement et à chaque classe : elle ressemble à celle dressée pour les études universitaires⁶.

3. Recrutement des enseignants dans d'autres régions et pays et au Liban

En Europe, dans la majorité écrasante des pays, les enseignants sont formés au niveau universitaire : la durée de formation varie entre 3 et 5 ans pour les enseignants du cycle élémentaire et entre 3 et 7 ans pour les enseignants du cycle secondaire (Jacobsen, J.C et al., 2007). Quant aux exigences relatives à la nomination au métier d'enseignant, les conditions divergent entre les pays. Ce fut aussi le résultat d'une étude comparative menée sur les pays francophones : elle dénote que les conditions sont supérieures aux pays du Nord qu'aux pays du Sud et qu'il s'agit d'une tendance croissante d'harmonie au niveau du cursus et du contenu de la formation (Karsenti et al., 2007). Mais au-delà des disparités, la majorité des

3. Voir: *Qualified Teacher Status*, Post-Graduate Certificate of Education, Newly Qualified Teacher.

4. http://en.wikipedia.org/wiki/Certified_teacher#United_States

http://en.wikipedia.org/wiki/Alternative_teaching_certification.

5. En 2007, tous les États américains ont signalé la présence d'une sorte de route alternante. En général, il s'agit de 130 routes alternantes dans ces États. Ils ont aussi affirmé que 485 programmes appliquent la route alternante dans l'octroi de diplômes aux enseignants (Feistritzer, 2007).

6. Voir à titre d'exemple l'État d'Arizona: <http://www.ade.az.gov/certification/faqs.asp>, voir les différences entre ce modèle et le modèle traditionnel dans la formation des enseignants : Kenneth M. Zeichner et Ann K. Schulte (2001).

pays partagent certaines conditions dont, notamment, la détention de la licence universitaire en pédagogie et, ensuite, l'exécution de bon nombre de critères valables pour la sélection des enseignants conformément à une liste de mesures, de critères ou de considérations à travers le certificat professionnel issu d'organismes paragouvernementaux.

Dans presque tous les pays arabes, les enseignants sont nommés suite à un concours national à l'instar du modèle français où la formation est liée à la nomination d'une manière automatique. Néanmoins, la différence surgit sur le plan de la dépendance de l'établissement de formation (entre l'université et le ministère) ou si le candidat est titulaire d'un diplôme universitaire ou s'il est diplômé d'un établissement de formation des enseignants rattaché au ministère. Dans la plupart de ces pays, le diplôme universitaire est adopté : Jordanie, Égypte, Syrie, Iraq, Palestine (le Mashreq arabe), Oman, Qatar, Koweït, Émirats Arabes Unis (le Golfe arabe), Libye, Mauritanie (le Maghreb arabe), Soudan, Yémen (le Sud arabe). D'autres pays sont sur le point de leur emboîter le pas. En effet, il existe une loi au Maroc qui rattache la formation des enseignants au système d'enseignement supérieur : mais cette formation se fait toujours dans les centres de formation rattachés au ministère (il est à noter que des lois ont été récemment promulguées pour accélérer la formation des enseignants du cycle secondaire dans les universités). En Algérie, une double situation fut mise en place : les institutions de formation se rattachent au ministère de l'éducation sur les plans administratif et financier et à l'enseignement universitaire sur le plan académique (enseignants, cursus, diplômes). En Arabie Saoudite, les responsables s'attellent aussi à la tâche de transférer les collègues des enseignants à l'université. Deux pays seulement empruntent le chemin inverse : le Bahreïn et la Tunisie où la formation d'enseignants se transfère du collège universitaire à une institution de formation rattachée au ministère.

Le Liban, pour sa part, est un cas unique sur l'échiquier mondial et arabe. Jusqu'au début des années 90 du siècle dernier, la formation des enseignants des écoles publiques se fait dans les écoles normales rattachées au ministère (par les enseignants du cycle élémentaire) et à l'université - faculté de pédagogie - (par les enseignants du cycle secondaire). Plus tard, ces deux démarches furent délaissées. Pour ce qui est de l'enseignement élémentaire, aucune nomination ne se fait mais des contrats se signent avec les titulaires de diplômes universitaires non pédagogiques. Quant à l'enseignement secondaire, la nomination se fait en vertu d'un concours (depuis les années 90 jusqu'en 2008, ce concours était l'apanage des contractuels) entre les titulaires du diplôme non pédagogique. Ceux et celles qui réussissent le concours suivent des sessions pédagogiques rapides à la faculté de pédagogie. Entre temps, les universités publiques et privées livrent la licence d'enseignement élémentaire, préélémentaire ou de la maternelle, ou le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Secondaire, ou le diplôme en pédagogie. Mais les titulaires de ces diplômes s'orientent vers le secteur privé, sans qu'il n'y ait une loi régissant le recrutement des enseignants dans ce secteur (qui est de loin plus grand que le secteur public) ; il est à noter que certaines écoles privées recrutent des enseignants non titulaires d'un diplôme universitaire à l'origine (diplôme pédagogique ou non pédagogique), alors que d'autres recrutent les diplômés de l'enseignement secondaire technique (titulaires du certificat technique en classes de maternelle).

Cet exposé portant sur les conditions de recrutement permet d'extraire les orientations mondiales et les remarques suivantes qui contribuent à la valorisation du métier d'enseignant :

- Être titulaire d'un diplôme universitaire est le niveau minimum requis pour exercer le métier d'enseignant. Ce diplôme est une combinaison complémentaire ou successive d'études spécialisées (en une matière d'étude particulière) et d'études pédagogiques

(générales, spécialisées et orientées vers un certain stade éducatif).

- La nomination, quels que soient ses modèles, repose sur la sélection des meilleurs candidats pour l'exercice du métier selon des critères donnés.
- La présence d'organismes et de conseils nationaux et locaux (qui déterminent et développent les critères participent à la sélection et délivrent les attestations et les licences d'exercice du métier) fait prévaloir le modèle professionnel dans la sélection. Par ailleurs, la tenue d'un concours national renforce les chances de sélection des meilleurs, élément qui augmente l'offre sur la demande⁷. Ces deux caractéristiques de deux modèles différents encouragent le fait de penser à des systèmes de recrutement plus flexibles, basés sur des critères divers, pour tirer parti des deux modèles.
- Doter l'école de la marge et de la chance de participation à la sélection des enseignants consolide l'adéquation du recrutement aux besoins des écoles ; ces prérogatives nécessitent, à leur tour, le développement des capacités managériales dans les écoles, notamment à travers la gestion des ressources humaines.
- La valorisation de l'enseignement en tant que métier exige aussi la génération et la divulgation des informations sur l'offre et la demande des enseignants. Il faut les mettre au service des candidats, des enseignants, ainsi que des écoles. Elle requiert aussi la consolidation des structures relationnelles directes entre les établissements de recrutement (les écoles) et les établissements de formation, à l'instar des autres métiers.

III. Les critères de formation des enseignants

Les facultés de pédagogie et les établissements de formation des enseignants en Europe et en Amérique du Nord, à l'instar de toutes les autres facultés d'universités, font l'objet de processus d'évaluation périodique dans le contexte de l'assurance de la qualité ou de l'accréditation. Les systèmes les plus éminents dans ces deux continents sont le système américain d'accréditation et le système britannique d'assurance de la qualité.

1. Le système américain d'accréditation

Les agences d'accréditation aux États-Unis d'Amérique rentrent dans deux catégories : les agences d'accréditation institutionnelle qui englobent l'université dans son ensemble et les agences spécialisées. Il existe cinq agences d'accréditation institutionnelle géographiquement distribuées⁸ : dans ce cas-là, les facultés de pédagogie ne jouissent pas de traitement spécial différent des autres facultés. Il existe aussi des agences spécialisées dont le nombre équivaut à celui des spécialisations professionnelles, dont deux agences spécialisées en pédagogie : le Conseil National pour l'Accréditation de la Formation des Enseignants (*N.C.A.T.E.*)⁹ et le Conseil d'Accréditation de la Formation des Enseignants (*T.E.A.C.*)¹⁰. En d'autres termes, les facultés de formation des enseignants sont perçues en tant que facultés professionnelles ; l'évaluation à laquelle sont soumises les facultés de pédagogie en vue de leur accréditation se focalise uniquement sur les programmes professionnels qui y existent, les gens du métier pédagogique y sont formés (enseignants, administrateurs pédagogiques, conseillers

7. Il y avait 150 mille candidats en France pour 27 mille emplois offerts en 2002 (O.C.D.E., 2005, p. 160).

8. 1) Middle States Association of Colleges and Schools (www.msache.org), 2) New England Association of Schools and Colleges (www.neasc.org), 3) North Central Association of Schools and Colleges (www.ncacih.org), 4) Northwest Association of Schools and Colleges (www.nwccu.org), 5) Southern Association of Colleges and Schools (www.sacs.org).

9. National Council for Accreditation of Teacher Education - N.C.A.T.E. www.ncate.org.

10. The Teacher Education Accreditation Council – T.E.A.C. (www.teac.org).

psychologiques, etc.). Quant aux autres programmes, ils ne font pas l'objet d'une accréditation spécialisée. C'est un élément primordial du point de vue de la professionnalisation de l'enseignement dans le système américain.

Six normes ont été adoptées par le Conseil National pour l'Accréditation de la Formation des Enseignants (*N.C.A.T.E.*). Elles sont classifiées dans deux catégories (cadre 2). Cette liste constitue seulement une série de titres, nommée Cadre Conceptuel, sachant que chaque titre est suivi d'une explication de chaque terme dans le cadre de chaque norme. Pour chacune de ces normes, le Conseil identifie des plafonds de ce qui est « inacceptable », « acceptable » et « ciblé » : il fournit des exemples sur les preuves à soumettre par l'unité (programme, section, institut, faculté) pour démontrer son observation de la norme, le document des normes comprend 22 pages.

Il existe des différences techniques entre le N.C.A.T.E. et le T.E.A.C. que nous ne pouvons pas détailler dans le présent document. Mais l'une de ces différences prépondérantes est que le N.C.A.T.E. évalue « l'unité » qui peut être un programme, une section ou une faculté, alors que le T.E.A.C. évalue seulement le programme et utilise le mot « principes » comme le montre le cadre 3.

2. Le système britannique d'assurance de la qualité

Le système britannique d'assurance de la qualité ne sépare pas les spécialisations. En effet, l'agence britannique d'assurance de la qualité évalue l'institution universitaire dans son ensemble et jauge en même temps chaque programme, en incluant tous les programmes existants. Mais l'agence identifie des points de référence (*benchmarks*) pour chaque programme et utilise dans son évaluation « le code d'usage (*Code of Practice*) ». L'évaluation des programmes par l'agence repose sur un plan de quatre modules s'appliquant à toutes les spécialisations. Chaque chapitre comprend un certain nombre de points :

- a. Le programme offert.
- b. Les normes académiques :
 - (1) Les résultats escomptés de l'apprentissage.
 - (2) Les cursus.
 - (3) L'évaluation.
 - (4) La performance des étudiants.
- c. La qualité des opportunités d'enseignement.
 - (5) L'enseignement et l'apprentissage.
 - (6) Le progrès des étudiants.
 - (7) Les ressources d'apprentissage.
- d. Assurance de la qualité et de l'amélioration.

Par ailleurs, pour chaque spécialisation, l'agence dresse une liste des points de référence qui sont évalués dans le 1^{er} module du rapport. Quant à la spécialisation de pédagogie, ces points de référence se représentent par une panoplie d'idées directrices comme le montre le cadre 4.

Cadre 2 : Les normes du N.C.A.T.E.

a. La performance du candidat

Norme 1 : Le savoir, les compétences et la préparation du candidat

Les candidats en phase de formation pour enseigner dans les écoles ou autres employés professionnels à l'école doivent connaître le contenu et la pédagogie de la matière d'études, posséder le savoir professionnel et les compétences nécessaires les habilitant à enseigner aux étudiants. L'évaluation doit conclure que les candidats répondent aux normes professionnelles et institutionnelles ainsi qu'aux normes de l'État.

Norme 2 : Le système d'évaluation et l'évaluation de l'unité

L'unité jouit d'un système d'évaluation en vertu duquel les données sont rassemblées et analysées. Ces données sont relatives aux compétences du postulant, à la performance du candidat et du diplômé, et aux opérations de l'unité afin d'évaluer et d'améliorer l'unité et ses programmes.

b. La capacité de l'unité

Norme 3 : L'expérience sur le terrain et l'exercice clinique

L'unité et l'école partenaire conçoivent et mettent en œuvre l'expérience sur le terrain et l'exercice clinique en les évaluant de manière à inciter les enseignants candidats (et les autres employés) à l'école à développer et à faire preuve de leur possession des savoirs et des compétences et des préparatifs nécessaires pour aider tous les étudiants à apprendre.

Norme 4 : La diversification

L'unité conçoit, met en œuvre et évalue les cursus et les expériences pour aider les candidats à acquérir et à appliquer les savoirs et les compétences nécessaires pour aider tous les étudiants à apprendre. Ces expériences incluent le travail auprès d'un organisme d'enseignement diversifié à la faculté et à l'école avec des candidats diversifiés ainsi qu'avec des étudiants diversifiés aux écoles à partir de la maternelle jusqu'à la 12^{ème}.

Norme 5 : Les compétences du corps enseignant, performance et développement

Les membres du corps enseignant doivent être compétents et constituer des modèles à émuler sur le plan de l'exercice professionnel dans leur travail académique, dans le service de la société et de l'enseignement. L'efficacité de leur travail est évaluée grâce à la performance des candidats. Ils coopèrent de même avec leurs collègues à la faculté et dans les écoles. L'unité, pour sa part, évalue régulièrement la performance du corps enseignant et facilite le développement professionnel.

Norme 6 : La gestion de l'unité et des ressources

L'unité possède le leadership, le pouvoir, le budget, les facilités et les ressources (y compris les ressources de la technologie de l'information) de manière à être capable de former les candidats respectueux des normes professionnelles et institutionnelles ainsi que des celles de l'État.

Source : www.ncate.org

Cadre 3 : Les principes du TEAC

1. Premier principe de qualité : preuve de l'apprentissage de l'étudiant

- a. Connaissance de la matière.
- b. Connaissance pédagogique.
- c. Compétences d'enseignement.

2. Deuxième principe de qualité : évaluation valable de l'apprentissage de l'étudiant

- a. Justifications de la relation entre l'évaluation et le programme.
- b. Preuves de l'évaluation valable.

3. Troisième principe de qualité : l'apprentissage institutionnel

- a. Planification du programme et prise de décisions, le tout reposant sur des preuves.
- b. Système influant sur le contrôle de la qualité.

4. Norme de la capacité de qualité du programme

Cela regroupe sept composantes : les cursus, le corps enseignant, les facilités, les aspects financiers et administratifs, les services de soutien aux étudiants, les pratiques d'admission, le cadre temporel, le catalogue, les publications et le feedback des étudiants.

5. Normes de l'État

Source : www.teac.org

Cadre 4 : Les points de référence relatives à la spécialisation de pédagogie dans le modèle britannique d'assurance de la qualité

1. Connaissance et compréhension

Dès que l'étudiant obtient son diplôme, il doit faire preuve d'une compréhension critique :

- des valeurs et des principes implicites adéquats aux études pédagogiques et au développement des positions personnelles où cette connaissance peut être utilisée.
- de la diversification des enseignées et de la complexité du parcours pédagogique.
- de la complexité de la réaction entre l'apprentissage, les contextes et la multiplicité des moyens à travers lesquels les participants (les étudiants et les enseignants) peuvent influencer sur le processus d'apprentissage.
- des structures sociétales et organisationnelles, des objectifs des systèmes pédagogiques, et des répercussions possibles sur les étudiants et le processus d'apprentissage.

2. Mise en œuvre

Dès que l'étudiant obtient son diplôme, il doit faire preuve de sa capacité à :

- analyser les concepts, les théories et les questions pédagogiques d'une façon systématique.
- identifier les liens possibles et les interruptions entre chaque aspect du contenu et des applications de la matière d'études dans les politiques pédagogiques.
- ajuster et comprendre les nouveaux principes.
- sélectionner une série de sources primaires et secondaires appropriées, dont les preuves théoriques et celles basées sur les recherches, afin d'élargir le champ de son savoir et de ses connaissances.
- recourir à une série de preuves en vue d'élaborer les moyens convenables et justifiables au progrès et au changement de l'exercice.

3. Réflexion

Dès que l'étudiant obtient son diplôme, il doit faire preuve de sa capacité à :

- penser à ses valeurs et à celle d'autrui.
- utiliser ses savoirs et connaissances d'une façon critique afin de déterminer et de justifier une position personnelle ayant trait à la matière d'enseignement.
- connaître la signification et les limites de la théorie et de la recherche.

4. Compétences transmissibles

- a. La communication et les présentations.
- b. La technologie de l'information et des communications.
- c. L'application des chiffres.
- d. Le travail d'équipe.
- e. L'amélioration.
- f. Les compétences d'analyse et de résolution des problèmes.

Source: <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/honours/Education07.asp>

La comparaison des trois listes révèle une divergence majeure au niveau de la structure et du rangement interne des normes, à l'exception d'un dénominateur commun essentiel, à savoir le besoin de fixer des normes pour la formation des enseignants. Ces normes doivent se baser sur le contexte académique et culturel de chaque système d'enseignement. Leur conception doit prendre en compte l'expérience vécue par les organismes qui gèrent et veillent aux opérations d'assurance de la qualité. La création d'un nouvel organisme aux États-Unis (le T.E.A.C.) outre l'organisme préexistant (le N.C.A.T.E.) est attribuée à l'origine à la tentative du nouvel organisme d'aplanir les problèmes que confronte l'organisme précédent. Preuve en est, la propagation de facultés et de programmes requérant les services du T.E.A.C. au lieu de ceux du N.C.A.T.E. Il suffit de poser la question aux employés des facultés de pédagogie contractuelles avec le N.C.A.T.E. et d'écouter des remarques de la sorte : les modèles du N.C.A.T.E. sont accablants, ils ne s'intéressent pas à des questions de fond et accusent des pertes de temps, etc¹¹. Les modalités de travail mises à part, nous observons beaucoup de points communs dans les contenus des normes surtout les qualités potentielles des diplômés (les connaissances, les compétences, les dispositions, etc.) et la validité des éléments inclus dans le programme afin de parvenir aux résultats recherchés sur le plan de la formation (l'administration, le corps enseignant, etc.). Les points de référence du système britannique ajoutent maints éléments forts aux capacités intellectuelles que le diplômé se doit d'acquérir, notamment pour ce qui est de la pédagogie de la matière et de sa relation avec les différents contextes. Dans l'organisation de la formation et dans son contenu, des preuves sur tout cela doivent être soumises.

3. Dans les pays arabes

Les établissements régionaux d'accréditation ou d'assurance de la qualité font défaut dans les pays arabes. Mais il faut noter l'initiative du programme des Nations Unies (depuis 2002) qui s'appuie sur l'évaluation des facultés dans bon nombre d'universités arabes. Cette évaluation relative aux facultés de pédagogie a été faite en 2005-2006 dans 23 universités dans 13 pays arabes¹², en se basant sur les normes et les procédures adoptées par l'agence britannique d'assurance de la qualité (Q.A.A.). Cette expérience peut ne pas jouir des spécificités des

11. À partir d'entrevues faites par l'auteur avec les enseignants de pédagogie à la faculté de Boston en 2005.

12. Algérie (Université de Wahran II – Wahran), Bahreïn (Université de Bahreïn, Université du Golfe Arabe), Égypte (Université Ain Shams, Université du Caire, Université de Halwan), Jordanie (Université jordanienne, Université de Yarmouk, Université privée Al Zarqa), Liban (Université Balamand, Université libanaise), Maroc (Université Mohammed V), Oman (Université Sultan Qabous), Palestine (Université nationale Annajah, Université Birzit), Qatar (Université du Qatar), Soudan (Université du Soudan pour les Sciences et la Technologie, Université de Khartoum), Arabie Saoudite (Université Roi Abdel Aziz), Syrie (Université Baas, Université de Damas), Yémen (Université d'Aden, Université de Sanaa) PNUD-RBAS, 2006.

systèmes d'assurance de la qualité et de l'accréditation, même si les procédés sont similaires¹³. Mais il en découle que l'adoption de normes britanniques, européennes ou américaines en général, dans l'assurance de la qualité des programmes de formation d'enseignants arabes, entraîne un cortège de problèmes culturels et d'ambiguïtés sur le plan de la langue, des connaissances et des valeurs adoptées entre les organismes internationaux et les facultés locales. Ce genre de problèmes a eu lieu dans le cadre des efforts déployés par bon nombre de facultés de pédagogie dans certains pays du Golfe pour obtenir l'accréditation de la part d'organismes américains (au Koweït et aux Émirats Arabes Unis). D'où la nécessité d'étudier la création d'une organisation arabe pour l'assurance de la qualité dans les facultés de pédagogie dans la région arabe, qui prendrait en considération deux conditions préalables : l'adéquation aux programmes arabes de formation d'enseignants et la conformité aux normes et aux mesures internationales dans ce processus de formation.

Entre temps, des organismes nationaux ont vu le jour dans sept pays arabes sous diverses appellations, mais la majorité d'entre eux vise à contrôler l'enseignement supérieur fourni par le secteur privé. Dans aucun organisme parmi ceux susmentionnés, il n'existe de normes spécifiques aux facultés de pédagogie¹⁴.

Conformément à cet exposé des normes d'assurance de la qualité de la formation d'enseignants, nous pouvons relever les remarques suivantes concernant la contribution de l'adoption et la mise en exécution de ces normes à la valorisation du métier d'enseignant :

- La présence de normes et d'organismes d'assurance de la qualité de la formation concrétise la reconnaissance sociétale de l'enseignement en tant que métier bien fondé.
 - La formation des enseignants dans nos pays doit jouir de références et de cadres internationaux pour maintenir des niveaux acceptables sur le plan mondial. Elle doit aussi respecter une liste de normes qui réglementent sa qualité.
 - Les normes voulues doivent aussi être destinées aux besoins locaux et au contexte culturel de manière à garantir aux bénéficiaires (les écoles) la validité de cette formation et son adéquation aux besoins d'éducation.
 - La présence de normes d'assurance de la qualité de la formation permet aux enseignants d'effectuer une mobilité professionnelle entre les écoles sur le plan local, régional et international.
 - Certaines normes internationales revêtent une importance spéciale dans nos pays, telles que la norme de la « diversification » à titre d'exemple (voir les normes du N.C.A.T.E. ci-dessus) ou la norme de la « réflexion » (voir les points de référence du système britannique) ou autres. Cela requiert l'examen des modèles internationaux pour élargir la vision relative à la fonction de socialisation dans l'enseignement.
- L'élaboration de normes relatives à la formation des enseignants est inextricablement

13. Les normes ont été appliquées une seule fois et les rapports rédigés une seule fois. Les ressources humaines locales formées sur l'évaluation n'ont pas utilisé plus tard ce à quoi elles ont été formées. De même, les normes appliquées sont des normes générales qui ont été appliquées à d'autres programmes (l'ordinateur, la gestion) et ne concernent pas les programmes de pédagogie. Par ailleurs, elles ont été appliquées sur des programmes pédagogiques divers, et le même programme n'a pas été choisi dans les facultés visées par l'évaluation. L'on se demande sérieusement si les facultés concernées ont profité de l'évaluation ultérieurement pour promouvoir leur état.

14. Voir au sujet de l'assurance de la qualité de l'enseignement supérieur, le rapport de l'UNESCO : El Amin, Adnan (2007), **Étude de faisabilité sur les moyens de travail commun pour garantir la qualité de l'enseignement supérieur aux pays arabes, rapport de synthèse**, bureau régional de l'éducation de l'UNESCO aux pays arabes – Beyrouth (en publication).

liée à la présence de points de référence relatifs aux programmes de formation, aux listes de compétences et aux normes relatives au métier d'enseignant. Ceci en assure l'efficacité et se base sur des règles claires d'évaluation. Cette efficacité et cette clarté se reflèteront dans la formation et dans l'exercice du métier d'enseignant.

IV. « Les nouveaux enseignants »

Si nous prenons l'exemple de certains « métiers prestigieux » (comme la médecine et la profession d'avocat) nous remarquons que le nouvel adhérent au métier se doit de suivre comme modalité préalable, une période de stage auprès de professionnels chevronnés, dénommés vétérans ou mentors (parfois, le tutorat devient même une carrière menée d'une façon professionnelle). En effet, le médecin passe une période d'« internat », l'avocat est stagiaire dans un cabinet d'avocats et l'ingénieur travaille dans une entreprise ou un bureau d'études avant qu'ils ne se rendent tous autonomes et qu'ils n'ouvrent leur propre cabinet. Ces professionnels savent que la clientèle n'a confiance qu'en l'expérience.

Ce principe fait complètement défaut dans le métier d'enseignant dans plusieurs pays de par le monde. Les États-Unis d'Amérique sont le seul pays à faire du bruit autour de la notion de « nouvel enseignant ». En effet, il y existe une « bibliothèque » riche en publications des systèmes mis en place par le Département fédéral de l'Éducation et par les départements pédagogiques dans les États ainsi que par les associations d'enseignants. En outre, des mesures sont prises et des arrangements sont faits au niveau des écoles pour « accueillir » le nouvel enseignant et lui fournir les ressources humaines, pour l'aider, l'habiliter et l'accompagner dans sa relation avec l'administration, les parents et les étudiants. Il existe en outre plusieurs sites électroniques et des livres étayant cet intérêt porté à l'enseignant¹⁵.

Cet intérêt porté au nouvel enseignant revient au caractère libéral de l'offre et de l'emploi (la logique du « marché »), mais aussi au fait que les écoles seront tenues responsables en cas de recrutement d'enseignants incompetents. Le licenciement de ces derniers et le changement fréquent des enseignants, surtout dans les villes, constitue un fardeau pour l'école. En outre, le manque d'enseignants, à cause du grand nombre d'enseignants retraités et du large nombre d'étudiants désireux d'apprendre, provoque parfois le recours à des enseignants moins compétents. Certains pensent même que le besoin en nouveaux enseignants est dû à l'épuisement rapide des enseignants (Ingersoll, R.M. et Smith T.M., 2003). Pour cela, l'on compense le manque quantitatif et qualitatif par les programmes d'initiation. Les études ont dévoilé que les programmes d'initiation ciblant les nouveaux enseignants sont efficaces pour atténuer le niveau de changement des enseignants (Fideler, E.F. et Haselkorn, D., 1999). Ainsi, ces programmes font-ils partie des procédures prises au niveau de l'école, non seulement pour renforcer la performance de l'enseignant au service des étudiants, mais aussi pour consolider la relation de l'enseignant avec l'école, ou en tant que motivation pour le garder, en dépit de la difficulté d'augmenter les salaires dont la baisse constitue, pour les trois-quarts des enseignants, la raison principale de changement de carrière.

En général, on peut affirmer que l'apparition des « nouveaux enseignants » est

15. De Paul, Amy (2000), Portner, Hal, (2002),
<http://hannahmeans.bizland.com/>
<http://teacher.scholastic.com/newteacher/>
<http://www.inspiringteachers.com/>, <http://www.middleweb.com/1stDResources.html#anchor1767225>
<http://www.teachersfirst.com/newbie.cfm>
<http://www.newteachercenter.org/>

étroitement liée, mondialement, aux pays qui adoptent le modèle de recrutement « basé sur le poste » : il y est commun d'utiliser le terme de « professionnalisation », et l'intérêt attaché aux nouveaux enseignants n'est pas dû au souci d'améliorer la position des enseignants, mais à la tentative de pallier la faille au niveau du recrutement. Dans les pays qui optent pour le modèle de recrutement « orienté vers la carrière » (ou un concours national), cette question ne figure pas parmi les problèmes courants, mais cela ne signifie pas qu'il n'existe pas de systèmes relatifs aux nouveaux enseignants.

Le rapport de l'O.C.D.E. montre que la moitié des pays mettent en œuvre des systèmes qui exigent que les nouveaux enseignants réussissent aux examens ou effectuent une période de stage constitutive les habilitant à la nomination. Certains de ces pays appliquent le modèle basé sur le poste alors que d'autres optent pour celui basé sur la carrière : Allemagne, Corée, Espagne, France, Grèce, Italie, Japon, Grande-Bretagne, etc., et ce à travers des programmes d'habilitation (initiation) dont la durée varie entre deux et trois ans et dont les examens finaux reposent sur des tests sur les matières enseignées par les enseignants, des audiences en classe et des entrevues en profondeur. Le rapport note que les conditions préalables à l'obtention du certificat d'habilitation profitent au développement des critères ou des normes d'exercice du métier, nonobstant le labeur des programmes de formation, de sorte à se mouvoir des critères basés sur les moyens (la formation) aux critères basés sur les résultats (les savoirs et les connaissances nécessaires pour exercer le métier). Parmi ces derniers : motiver les étudiants, gérer la classe, faire attention aux disparités entre les étudiants, évaluer la performance des étudiants, communiquer avec les parents, etc. Certains systèmes exonèrent les nouveaux enseignants d'une partie de leurs cours en échange de la reprise de programmes d'initiation conçus à cet effet (O.C.D.E., pp.127-135). Par conséquent, le rapport recommande que les périodes probatoires soient obligatoires pour les nouveaux enseignants (p. 184).

L'attention accordée aux nouveaux enseignants, par la création de programmes d'initiation ou d'habilitation, les périodes probatoires, les examens théoriques et la remise des diplômes ou certificats, est un facteur contribuant à la valorisation du métier d'enseignant sur plusieurs plans :

- Donner aux enseignants l'opportunité de vérifier la portée de leur intérêt et de leur engagement au métier.
- Donner aux entités responsables du travail des enseignants (directeurs, autorités locales et centrales) l'opportunité d'assister les enseignants dans leur intégration au métier en vertu de règles et de fondements scientifiquement et pratiquement établis.
- Développer les normes du métier, surtout les compétences dont l'enseignant adroit doit disposer.
- Concilier entre le savoir et la formation théorique à l'université d'une part et les besoins des écoles et des étudiants et les exigences des cursus d'autre part.
- Assurer la stabilité de l'enseignant dans ce métier en se basant sur ses compétences et son adaptation aux changements (qui peuvent avoir lieu au niveau des écoles, des régions, et des étudiants).

V. Le développement professionnel

Après l'obtention du diplôme universitaire (la formation) et la remise du certificat de conformité aux critères professionnels / le permis d'exercice du métier ou la réussite au concours national, puis la poursuite des programmes d'initiation (habilitation), l'enseignant aurait rempli les conditions scientifiques et professionnelles qui font que le métier d'enseignant est l'apanage de ceux qui jouissent de ce profil. C'est une dimension primordiale dans l'identification du statut du métier d'enseignant (en comparaison aux autres métiers) et dans sa valorisation sociale. Reste que l'enseignant doit garder ce profil avec le temps, sinon ses savoirs et ses compétences s'épuiseront au fil du temps et il pourra perdre ce profil requis. Cette perte sera attribuée à deux raisons : d'abord, les acquisitions de l'enseignant de par le passé perdront leur dynamisme, leurs composantes et leurs justifications avec le temps, vu la nature humaine ; ensuite, le contexte pédagogique mue au fil du temps soit sur le plan des cursus et des techniques d'enseignement, soit sur le plan des étudiants eux-mêmes. Par conséquent, la littérature scientifique et officielle souligne, à l'unanimité, l'importance de doter l'enseignant des opportunités de développement professionnel. De là, le rapport de l'O.C.D.E. définit le développement professionnel comme suit : 1) mettre à jour, renforcer et élargir le champ des savoirs acquis par l'enseignant durant la phase de formation, 2) doter l'enseignant de nouvelles compétences et l'aider à comprendre les autres facettes de son métier (p. 136).

Néanmoins, le développement professionnel reste énigmatique en raison de la diversification des activités pouvant être menées, la longue durée de la vie professionnelle et les circonstances et la nature de ces activités. Pour cette raison, les recherches n'ont pas pu trouver de preuves solides de l'impact du développement professionnel sur la performance des enseignants et les résultats des étudiants. Une étude faite par l'Institut de la Recherche sur les Politiques Publiques (Institute for Public Policy Research ou I.P.P.R.) auprès des enseignants en Angleterre, et récemment diffusée sur la BBC (en 4 juin 2008)¹⁶, montre que les résultats scolaires aux examens du certificat général de l'enseignement secondaire (The General Certificate of Secondary Education ou G.C.S.E.) s'améliorent entre 5 et 8 points en passant d'un enseignant « faible » à un enseignant « bien ». Le décalage augmente davantage en comparaison avec le résultat donné par un enseignant « excellent ». L'étude s'interroge sur le moyen d'élever le niveau général des enseignants et souligne que ces derniers ne trouvent pas le temps de poursuivre la formation : elle propose ainsi d'augmenter la durée du développement professionnel de 5 à 20 jours par an. Toutefois, le ministre de l'éducation et le syndicat des enseignants n'approuvent pas les résultats de l'étude alors que le président du conseil général de l'enseignement déclare que la question qu'il faut poser est la suivante : « Comment activer les gens dans le métier ? ».

Le premier point a trait à la nature du développement professionnel. Parfois, le développement professionnel se transforme en rituels de formation sans aucune utilité. À l'origine, l'on peut supposer qu'une formation en marge n'est aucunement fructueuse, comme le montre les études (Jacob, B.A. et Lefgren, L., 2004). La formation marginale n'est autre que la formation légère orientée vers des enseignants non concernés par elle.

Le deuxième point a trait à l'entité qui décide de la « formation » des enseignants et des parties formatrices. Dans les pays adoptant le système de nomination basé sur la carrière, le ministère de l'éducation (l'employeur) en est responsable. Mais il n'est pas nécessaire que les autorités publiques fassent le tout. En Europe, à titre d'exemple, dans 73% des cas,

16. http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/7383498.stm.

des organismes privés spécialisés en formation assument cette tâche aux côtés des autorités publiques. De même, les autorités locales peuvent en décider, ou les directeurs des écoles et les conseils de surveillance (Jacobsen, J.C et al., 2007).

Le troisième point a trait à l'organisation de la formation : c'est un problème épineux. Les enseignants ont pris l'habitude de poursuivre leur travail et de suivre des cours de formation en heures supplémentaires ou en jours de vacances : ils se plaignent souvent du redoublement du fardeau en raison de ces mesures.

Le quatrième point a trait aux motivations, surtout si la décision de formation a été prise sur la base des rapports des surveillants. Parfois, ces motivations ne voient pas le jour mais, dans la plupart des cas, l'augmentation des salaires est la motivation directe ; dans d'autres cas, la promotion en est une autre. Dans les régimes libéraux, la formation fait partie du contrat du travail. Si les organismes des enseignants avaient un rôle à jouer, ce serait un point parmi d'autres prévus dans le contrat collectif. En Europe, 72% des organismes interrogés sur le sujet ont affirmé avoir mis sur pied des stratégies de formation et avoir fait de la formation un « droit » des enseignants (Jacobsen, J.C et al., 2007).

Le cinquième point a trait au moyen d'identifier la nature de la formation requise. Il existe un éventail de moyens pour ce faire, y compris « l'évaluation du besoin à la formation », en s'axant sur la déclaration des enseignants eux-mêmes (autoévaluation) ou sur les rapports des surveillants. Dans les deux cas, il est question du manque dont peut souffrir certaines catégories d'enseignants, ce qui requiert une identification de leur volume, de leur distribution, et du champ de formation requis pour chacune d'entre elles. Parmi les moyens d'identifier la nature de la formation le développement des cursus figurent : l'attention accordée à une certaine question sur les plans national et pédagogique, à l'instar de l'éducation écologique, la citoyenneté, l'éducation sanitaire, etc. ; et la modification des tâches de l'enseignant au niveau de la matière qu'il enseigne, du cycle ou de la classe, ou le passage du travail d'enseignement au travail d'orientation, d'administration ou des activités parascolaires. Dans ce contexte, il faut aussi déterminer si la formation est relative à la matière d'enseignement ou à la modalité de son enseignement, à la pédagogie, aux principes pédagogiques généraux, à l'aspect organisationnel ou professionnel, ou même à un amalgame du tout.

Le sixième point a trait au champ du développement professionnel. L'on parle ici de formation, de suivi des inédits du métier, de l'étude des résultats des recherches scientifiques et de la participation à ces études, de missions et d'échange de visites, d'obtention des diplômes, de tenue de conférences et de cercles d'études, d'adhésion à des organisations professionnelles spécialisées, de promotion de la capacité d'auto-apprentissage, etc.

Le septième point a trait au nombre des enseignants qui participent aux activités de développement professionnel sur une certaine période de temps et au volume des ressources allouées au développement professionnel, surtout quand elles sont limitées.

Penser logiquement à l'importance du développement professionnel et déduire des résultats de quelques études aux portées claires (des déclarations des directeurs, des inspecteurs, et des enseignants eux-mêmes parfois sur leurs besoins de se développer professionnellement) sont des éléments qui remettent en exergue l'importance du développement professionnel dans la professionnalisation du métier, ceci nous pousse à penser à ce qui suit :

- L'identification des types d'activités de développement professionnel en vertu de leur objectif : accompagner les réformes et les nouveautés pédagogiques, assumer certaines tâches pédagogiques normales ou nouvelles, répondre aux besoins de l'école quant à son développement et répondre aux besoins exprimés par les enseignants eux-mêmes.

- L'identification des politiques relatives à l'application des activités de développement, au niveau du lieu, du temps et du temps prélevé ou ajouté au fardeau d'enseignement, l'identification des parties qui assument les charges financières de ces activités (parfois les enseignants assument ces charges à leur demande, en raison de certaines motivations personnelles et, d'autres fois, les écoles les assument en les débloquent de leurs fonds ou en recevant des aides de parties externes ou bénéficiaires) et l'identification des cadres et des genres d'institutions pouvant fournir la formation, telles que les institutions spécialisées, les organisations professionnelles ou les universités (les instituts de formation des enseignants), sous formes de modules, de sessions de formation, de cours ou de missions, etc.
- L'identification des types de motivations incitant à l'intégration dans le développement professionnel.
- Les autorités pédagogiques, en coopération avec les organismes des enseignants, mettent en place des stratégies de formation de sorte à maintenir un bon niveau de performance des enseignants et à sauvegarder en même temps leurs intérêts.

VI. Le rôle des organismes des enseignants

Sur ce point-là, nous passons de la dimension scientifique et professionnelle de l'enseignement en tant que métier à la dimension organisationnelle. En langue française, il existe deux mots, le syndicat et l'ordre, alors que la langue arabe en utilise un seul pour signifier le même sens, *naqaba* : nous disons ainsi *naqaba* des enseignants, *naqaba* des médecins... Mais, en français, le mot « ordre » s'utilise pour les ordres des médecins, des avocats, des pharmaciens, etc. ; le mot « syndicat » s'utilise pour les syndicats des enseignants et des travailleurs. La différence réside dans le fait que l'« ordre » est un pouvoir ayant son mot à dire dans les licences octroyées aux instituts et aux facultés universitaires. Il décide des conditions d'admission au métier ainsi que des celles d'adhésion à l'ordre, impératif pour exercer le métier. En outre, l'ordre veille à ce que les adhérents se conforment aux règles d'exercice du métier, les protègent et leur offrent des garanties sociales, etc. C'est ce qu'on appelle le rôle professionnel. Quant au syndicat, il défend les intérêts de la catégorie professionnelle qu'il représente auprès des autorités publiques ou des employeurs. C'est ce qu'on appelle le rôle de réclamation.

Le rang social n'est pas le seul facteur à expliquer cette situation et cette différence entre les deux groupes de métiers, sinon les professeurs d'universités auraient un « ordre ». Le second facteur contribuant à cette différence est relatif au secteur. En effet, les professions de médecin, d'avocat, d'ingénieur, de pharmacien, etc. sont des professions libérales, alors que les enseignants et les professeurs d'universités, dans le patrimoine français, sont des fonctionnaires de l'État. Nous revenons encore une fois au dualisme de ce qui est « basé sur le poste » et de ce qui est « basé sur la carrière ». Par conséquent, la référence dans l'identification des conditions du métier, dans l'établissement des instituts de formation et dans la nomination et le suivi des enseignants est dans le second modèle l'État, ses législations, ses systèmes et ses administrations. Donc, il incombe aux syndicats de représenter les enseignants auprès de l'État qui les emploie, comme il incombe aux syndicats des travailleurs de les représenter auprès des employeurs.

En pratique, le dualisme du rôle (professionnel/de réclamation) n'existe plus exactement comme dans le passé et le développement a eu lieu de la part du syndicat (des syndicats) des enseignants en particulier. En effet il joue aujourd'hui un rôle professionnel sans pour

autant délaissier son ancien rôle de réclamation. Le rôle professionnel revêt la génération et la publication des connaissances pédagogiques inhérentes et l'échange de points de vue à travers les recherches, les publications, les sites électroniques, les conférences et les ateliers pédagogiques. Ce rôle s'appuie en outre sur la promulgation des prises de position, l'exécution des mouvements de soutien ou de lutte contre des politiques pédagogiques qui ne concernent pas les revendications propres aux enseignants. De même, ces syndicats participent à maintes commissions sur le plan formel et non formel afin d'insérer des recommandations ou des textes ayant trait à l'enseignement. Ce rôle diversifié a abouti à la création d'organismes multiples d'enseignants spécialisés dans certaines matières d'enseignement, élément qui a augmenté le nombre des syndicats des enseignants en France¹⁷.

Les pays européens ressemblent à la France dans la structure de leurs syndicats ou de leurs unions d'enseignants ainsi que dans leur rôle professionnel et de réclamation¹⁸. Nous citerons les exemples sur le rôle professionnel tels qu'ils furent prononcés dans l'enquête susmentionnée :

« L'union a introduit ses propres programmes de développement professionnel continu, partiellement conçus pour soutenir la professionnalisation des enseignants et la survie dans le métier. Dans le cadre du développement professionnel continu, il existe des programmes spécifiques de soutien aux groupes les moins représentés, comme les femmes et les minorités ethniques, en vue d'obtenir des avantages de facilitation » (Angleterre, Pays de Galles) ;

« Notre union s'est attelée aux différentes stratégies visant à améliorer les cursus de formation des enseignants pour veiller à ce que les enseignants dans les académies aient une formation académique suffisante doublée d'une expérience et que les conditions d'admission soient justement appliquées (Chypre).

De même, 68% des unions ont affirmé avoir développé des stratégies pour garder les enseignants parmi les effectifs ; 57% d'avoir développé des stratégies pour améliorer les cursus de formation des enseignants ; 72% d'avoir développé des stratégies pour former les enseignants sur le tas ; et 78% ont affirmé que les concertations du gouvernement avec l'union sur des questions relatives aux changements touchant à la formation des enseignants sont normales » (Jacobsen, J.C et al., 2007).

Quant au système américain, il se caractérise par le dualisme ou la multiplicité des unions des enseignants. Certaines unions prennent une forme de réclamation alors que d'autres prennent une forme professionnelle prépondérante. En outre, des organismes et des unions professionnels spécialisés ainsi que des conseils existent en grand nombre. Sachant que l'attribut de réclamation est le point faible du travail des organismes des enseignants en général, la force de l'attribut professionnel des unions des enseignants réside dans le fait

17. Ces syndicats sont :

- **F.E.P.-C.F.D.T.** - Fédération Formation et Enseignement Privés - www.fep-cfdt.fr
- Fédération Nationale de l'Enseignement, de la Culture et de la Formation Professionnelle
- **F.N.E.C.F.P.-F.O.** - Force Ouvrière
- **S.G.E.N.-C.F.D.T.** - Fédération des Syndicats Généraux de l'Éducation Nationale et de la Recherche - www.sgen-cfdt.org
- **S.N.C.S.** - Syndicat National des Chercheurs Scientifiques - www.cnrs-bellevue.fr/snsc
- **S.N.E.P.-F.S.U.** - Syndicat National de l'Éducation Physique - www.snepfsu.net
- **S.N.E.S.-F.S.U.** - Syndicat National des Enseignements de Second Degré - www.snes.edu
- **S.N.E.T.A.A.** - Syndicat National de l'Enseignement Technique - www.snetaa.fr
- **S.N.E.T.A.P.-F.S.U.** - Syndicat National de l'Enseignement Technique Agricole Public - www.snetap.tm.fr
- **S.N.Uipp-F.S.U.** - Syndicat National Unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et PEGC (professeurs d'enseignement général de collège) - www.snuipp.fr
- UNSA-Education - www.unsa-education.org
- Syndicat national des enseignements de second degré (SNES)
- Syndicat National de l'Enseignement Supérieur

18. Voir la liste des syndicats européens dans : <http://www.ei-ie.org/europe/en/affiliate.php>.

que ces dernières sont celles qui enquêtent sur les plaintes portées contre les enseignants et qui prononcent le verdict, lequel peut se traduire par la prohibition d'exercice du métier par l'accusé. Tout cela a trait au modèle basé sur le poste du système américain.

Conformément à cela, nous pouvons tirer les conclusions suivantes :

- Le rôle des organismes des enseignants est décisif pour la professionnalisation, en protégeant le métier et ses principes d'exercice, en veillant sur les intérêts des étudiants (les bénéficiaires) et en s'occupant des conditions du travail pédagogique.
- Ce rôle revêt six formes au moins : 1) générer les connaissances pédagogiques à travers la tenue et la publication des études, des conférences et des cercles d'études, 2) prendre des positions vis-à-vis des politiques pédagogiques, 3) participer aux organismes et aux comités sur le plan national en vue de développer l'enseignement ou d'élaborer les stratégies et les plans, de formuler les législations et de maintenir les meilleures conditions d'emploi, 4) prendre l'initiative d'élaborer les stratégies relatives aux enseignants (sur l'initiation et la formation à titre d'exemple), 5) dresser les règles et les principes relatifs à l'exercice du métier et à l'éthique professionnelle, 6) prendre les décisions relatives à la discipline des enseignants qui ne se conforment pas à ces règles ou participer aux conseils et aux organismes qui prennent ces décisions.
- Les organismes des enseignants prennent plusieurs formes dont les organismes (syndicats et unions) généraux et les organismes spécialisés dans une matière d'enseignement ou dans un cycle d'enseignement particulier.

VII. Gérer les affaires des enseignants

Nous poursuivons la dimension organisationnelle et nous traitons maintenant la question de la gestion.

Gideonse a publié un article au début des années 90 (Gideonse, 1993) sur les trois modes capables de faciliter la gestion des affaires des enseignants : le mode politique, le mode institutionnel et le mode professionnel.

Le mode politique repose sur le fait que les autorités centrales et locales promulguent les politiques et les règlements relatifs à la formation et aux conditions d'emploi des enseignants. Ce mode est le plus connu au monde et règne en maître absolu même au sein des États libéraux tels que les États-Unis d'Amérique et la Grande-Bretagne, sans parler bien sûr de la France et de tous les autres pays à caractère « étatique ».

Aux États-Unis d'Amérique, le mode politique se voit dans le rôle majeur que jouent les autorités des États américains dans l'élaboration des normes, la ratification des programmes d'initiation et la légalisation de l'exercice du métier.

En Grande-Bretagne, les universités se réservaient le droit de former les enseignants jusqu'aux années 80 ; mais, durant les quinze années suivantes, le gouvernement s'ingéra fortement dans cette affaire. Les autorités publiques détiennent aujourd'hui tous les aspects de formation à travers la création d'organismes et de structures à des fins de contrôle, d'évaluation, de surveillance, d'élaboration des normes, des mesures, des points de référence et des compétences, en faisant pencher la balance de la formation au cours du métier en faveur de la formation universitaire, sur une durée de deux ans après l'obtention du diplôme universitaire au cours de laquelle l'initié passe 80% de son temps à l'école, conformément au système géré par les autorités pédagogiques locales en coordination avec les universités. Vers

la fin de cette durée, le « diplômé » s'octroie un diplôme de spécialisation dans l'enseignement (*Postgraduate Certificate in Education* ou *P.G.C.E.*). Furlong (Furlong et al., 2000, p. 149) déclare à ce sujet : « Durant quinze années, le système s'est métamorphosé d'une situation de diversité et d'autonomie en une situation d'uniformité et de contrôle central. Le gouvernement, notamment l'agence de formation des enseignants (*Teacher Training Agency* ou *TTA*), a voulu un seul système doté de normes et de procédures standardisées, sans accorder d'importance ni à la partie qui assure le travail ni au lieu de ce travail ».

Le mode institutionnel, au sens de Gideonse, signifie que la gouvernance est centralisée dans l'unité qui fournit les programmes de formation des enseignants, à savoir l'université ou la faculté universitaire. Il fut question d'un passage des écoles normales et des collèges des enseignants des années 60 du siècle dernier au modèle universitaire institutionnel en présumant que l'université est le lieu de diffusion et de promotion de la connaissance (pédagogique et autre). Pour cela, l'enseignant accompagne non seulement les orientations modernes de l'enseignement mais il est aussi habilité à examiner les questions d'enseignement, à critiquer les pratiques communes, à mener les études nécessaires pour tester les idées et les expériences et à promouvoir, en fin de compte, ces pratiques. Au cœur de l'enseignement universitaire résident l'autonomie institutionnelle et la liberté académique. Par conséquent, le professeur universitaire devient un modèle à suivre pour les étudiants qui sont les futurs enseignants sur le plan de la pensée libre.

Young (Young, J., 2004) prend comme exemple l'université de Manitoba (au Canada). Il montre que le décret du ministre de l'éducation stipule que le certificat professionnel d'enseignement se décerne « à chaque diplômé d'une université à Manitoba et titulaire d'une Licence en pédagogie ». Afin de réguler la relation entre le ministère et les facultés de pédagogie aux universités, le gouvernement provincial compte sur deux agences : le conseil d'enseignement post-secondaire et le conseil de préparation des enseignants et de la certification (*Board of Teacher Education and Certification* ou *BOTEC*) où les facultés de pédagogie se représentent en tant que majorité. De même, ce conseil propose au ministre les procédures et les politiques inhérentes. En pratique, les concertations et les études d'évaluation faites par le conseil ont abouti à des changements sérieux dans le contenu de formation (surtout dans la formation pratique) qui a gardé son caractère institutionnel.

Par ailleurs, Young considère que l'exemple du mode professionnel se trouve en Colombie-Britannique (au Canada). Il affirme que trente ans après la fermeture des écoles normales (durant les années 50) et le contrôle des universités sur la formation professionnelle des enseignants, le Collège des enseignants fut créé en 1987 : il a rendu les spécialistes du métier responsables de la remise des diplômes aux enseignants et de leur développement professionnel. Ce Collège regroupe 20 membres, dont 15 doivent être des enseignants élus dans les 15 régions de la province de la Colombie-Britannique. Les membres doivent formuler les normes, approuver les programmes de formation existants dans les facultés de pédagogie et coopérer avec ces dernières pour concevoir et évaluer leurs programmes. Au fil du temps, des conflits surgirent entre le Collège des enseignants et les facultés universitaires et s'achevèrent, en 2003, par la modification de la législation. Ainsi, la mission du Collège se limita-t-elle à la promulgation des normes et à la remise des diplômes professionnels sans intervenir dans la conception ou l'approbation des programmes de formation.

Il est possible aussi d'insérer le Conseil national des normes professionnelles d'enseignement (*The National Board for Professional Teaching Standards* ou *N.B.P.T.S.*) aux États-Unis dans le mode professionnel.

Ce conseil est une organisation non gouvernementale à but non lucratif, créée en 1987, et dont la mission s'axe sur la promotion de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage (à travers des normes éminentes et précises, relatives aux fonctions de l'enseignant) et à la création d'un système national facultatif qui octroie les diplômes aux enseignants remplissant lesdites normes, etc. Jusqu'en 2007, le conseil accordait 25 diplômes aux enseignants de toutes les classes (de la maternelle jusqu'à la 12^{ème})¹⁹. Le conseil évalue les enseignants en se fondant sur un portefeuille d'enseignement multimédia pour l'évaluation pédagogique, sur les résultats estudiantins et sur un examen écrit d'une durée de six heures.

Quant aux normes, elles sont formulées et ratifiées par des conseils regroupant des enseignants distingués, des organismes spécialisés en les matières d'études et des experts pédagogues. Il s'agit d'un noyau de cinq normes principales²⁰ : 1) les enseignants sont engagés vis-à-vis des étudiants et de l'apprentissage, 2) les enseignants connaissent les matières qu'ils enseignent et le meilleur moyen de les faire apprendre aux étudiants, 3) les enseignants sont responsables de la gestion et du contrôle de l'apprentissage des étudiants, 4) les enseignants pensent régulièrement à leur métier et tirent parti de leur expérience, et 5) les enseignants sont membres de groupements d'apprentissage (la communauté locale, les collègues, les hommes d'affaires, les autres spécialistes, etc.).

Selon le livre intitulé « 55 mille raisons pour se convaincre », le nombre des enseignants ayant reçu du conseil le diplôme d'excellence professionnelle fut de 55 mille en 2006 : 10% des enseignants en Caroline du Sud et en Caroline du Nord ont obtenu des diplômes du conseil. Les normes du conseil sont en vigueur dans 500 institutions (sur 1200 institutions de formation des enseignants). En outre, bon nombre d'États offrent des motivations aux enseignants ayant reçu les diplômes du conseil surtout dans les écoles qui souffrent de quelques difficultés. Ces motivations varient entre 3000 et 20000 dollars de récompense sous forme de paiement forfaitaire. Dans d'autres États, des augmentations relatives continues se font sur les salaires, ou des budgets spécifiques au soutien de tels efforts sont mis en place²¹. Conformément à ces trois modes, nous pouvons conclure ce qui suit :

- La valorisation du métier d'enseignant n'est pas étroitement liée au modèle d'administration et de gestion des affaires des enseignants (l'État, l'institution, le poste) autant qu'elle l'est aux conditions scientifiques professionnelles (diplômes de formation, conditions d'emploi, etc.), voire aux conditions garantes de la qualité du travail dans le métier et de son caractère professionnel.
- Les gens du métier, jouant un rôle dans l'évaluation de la performance au métier et dans l'octroi des diplômes, contribuent aussi au caractère professionnel de l'enseignement, tant qu'il y a des plafonds supérieurs (des normes) qu'ils appliquent.

VIII. Les salaires

La troisième et la dernière dimension du métier d'enseignement a trait aux salaires, sachant que toutes les mesures pouvant être prises dans le cadre des éléments des deux dimensions précédentes (la dimension scientifique et professionnelle et la dimension organisationnelle)

19. Ce conseil fut créé en réponse aux idées portant sur « l'enseignement en tant que métier » et avancées par le groupe de réflexion créé en 1986 qui publia un rapport intitulé : « Une nation prête : les enseignants au vingt-et-unième siècle ». Ce rapport a prôné la création d'un conseil « qui détermine ce que les enseignants doivent savoir et être capables de faire ».

20. http://www.nbpts.org/about_us/mission_and_history/

21. Voir : www.nbpts.org

tournent autour de la question des salaires. En effet, la baisse des salaires ôte au métier son charme, amenuise la chance de le garder ou de le choisir comme métier à plein temps. Cette baisse des salaires s'accompagne en général d'une détérioration des conditions scientifiques et professionnelles, poussant les organismes des enseignants à se contenter de réclamer leurs droits.

Le rapport de l'OCDE aborde la question des salaires, affirme qu'ils sont en phase de diminution de valeur en dépit de l'augmentation des chiffres en général et démontre que les niveaux de salaires sont différents d'un pays à l'autre. Le rapport examine de même tous les documents écrits sur l'effet que peut avoir le salaire : il remarque que cet effet influence la décision d'adhérer au métier, d'y revenir après une phase d'interruption ou d'y rester au lieu de l'abandonner. Le rapport observe, en outre, que la baisse des salaires est aussi liée à la féminisation du métier (pp. 76 – 85).

Un autre rapport rédigé par l'O.C.D.E. sous le titre « Coup d'œil sur l'éducation (*Education at a Glance*) » (O.C.D.E., 2005) révèle que les niveaux de salaires sont disproportionnés parmi les pays membres de l'organisation. En effet, les salaires sont deux fois supérieurs dans certains pays en comparaison à d'autres, selon le produit intérieur de l'individu. Dans certains pays (la Corée, le Mexique), les salaires des enseignants du cycle intermédiaire (avant le cycle secondaire) sont le double du produit intérieur de l'individu, alors que dans d'autres pays (l'Islande, la Slovénie), les salaires constituent 75% de ce produit. La rétribution d'une heure d'enseignement en cycle secondaire est de 80% supérieure à la rétribution en cycle élémentaire dans certains pays (les Pays-Bas, l'Espagne), et de 5% seulement dans d'autres (la Nouvelle-Zélande, la Pologne, la Slovaquie, les États-Unis). Afin d'attirer les nouveaux enseignants, les salaires furent haussés à la base de l'échelle des salaires dans certains pays. En Nouvelle-Zélande, l'enseignant atteint le sommet de l'échelle des salaires dans une période de huit ans.

Quant à la relation entre les salaires et la qualité des enseignants, ou entre les salaires et la qualité de l'accomplissement des étudiants, les études empiriques n'offrent pas de résultats clairs à cet effet, contrairement aux nombreuses études qui soulignent l'importance des diplômes supérieurs et de la formation pédagogique. Cela est probablement dû au fait qu'il existe d'habitude, dans un système d'enseignement spécifique, une disparité entre les diplômes, alors que les salaires se ressemblent et que ceux qui touchent les plus hauts salaires peuvent être les plus anciens dans le domaine de l'enseignement. Quant à la comparaison entre plusieurs systèmes de l'effet des salaires, il s'agit d'une tâche difficile en raison de la différence entre ces systèmes au niveau de plusieurs éléments.

- Parfois, le manque d'enseignants prouve que le métier manque d'attrait en raison de la diminution des salaires, surtout pour l'enseignement de certaines matières (les sciences, les mathématiques et les langues étrangères). Il convient de souligner dans ce cadre que la saturation, voire le surplus et la primauté de l'offre sur la demande, ne prouvent pas le contraire (que le métier devient plus attrayant ou prestigieux) : ils révèlent plutôt le manque d'autres opportunités de travail, la conformité aux valeurs sociales en vigueur et l'abondance des vacances (le travail de la femme), le fait d'avoir un travail « fixe » ou à garanties sociales, la difficulté de trouver d'autres opportunités de travail, la poursuite d'autres spécialisations, ou le fait que le métier soit moins exigeant, etc. Tous ces facteurs contribuent, d'une manière cumulative, à la dévalorisation du métier d'enseignant. Par ailleurs, la baisse des salaires pousse certains enseignants, surtout les hommes, à exercer un autre métier, à côté de l'enseignement,

(à savoir, donner des leçons privées après l'école aux élèves dont ils ont la charge) ce qui porte atteinte au métier dans la plupart des cas.

Parmi les exemples sur la valorisation du métier à travers les salaires, nous citons les découvertes de l'enquête européenne au sujet de l'Irlande : « En moyenne, il existe 4 candidats pour chaque siège aux programmes de formation des enseignants. Il est unanimement reconnu que l'Irlande ne souffre pas de problème d'offre au niveau des enseignants. L'enseignement est un métier au salaire relativement respectable et jouit toujours du prestige social » (Jacobsen, J.C et al., 2007).

En conclusion, nous pouvons déduire ce qui suit :

- L'augmentation des salaires du métier d'enseignant renforce l'attrait de ce métier, le valorise en comparaison à d'autres métiers et prolonge la durée de service des enseignants au métier.
- L'augmentation des salaires du métier d'enseignant exige, pour qu'elle soit fructueuse sur le plan de la qualité de l'enseignement, qu'elle s'accompagne de l'amélioration des conditions d'adhésion au métier et des conditions de travail (nombre d'heures de travail, assumer d'autres fonctions supplémentaires à l'enseignement en classe : conseiller les étudiants, participer aux comités et travailler avec les parents, mener les recherches, les expériences et le renouvellement pédagogique, participer aux tâches administratives, etc.).
- L'échelle des salaires reste soumise aux règles de l'offre et de la demande dans le métier d'enseignant, en comparaison à d'autres métiers.

Conclusion générale

Cette analyse montre qu'il existe trois dimensions intégrales à la base de la valorisation du métier d'enseignant : les conditions scientifiques et professionnelles, le rôle des organismes et des spécialistes du métier dans l'organisation et la promotion des conditions de travail dans l'enseignement, et les salaires. Chacune de ces dimensions présente des problèmes de base ou secondaires ; il existe de multiples modèles répandus de par le monde. Cependant, nous pouvons résumer l'analyse faite dans la présente étude des problèmes et des questions soulevés internationalement comme suit :

- (1) Les conditions scientifiques et professionnelles : recruter en se fondant sur une série de normes et de critères (être titulaire d'un diplôme universitaire, sélectionner les candidats), mettre en place des organismes nationaux qui formulent les normes professionnelles, soumettre les institutions de formation à une évaluation périodique qui garantit la qualité au niveau international et la conformité locale de leurs programmes, poursuivre une formation complète qui se lie directement au travail dans les écoles et dans les organismes concernés, mettre en place des programmes visant les nouveaux enseignants (initiation / préparation / habilitation), mettre en place des programmes de développement professionnel, des points de référence, des normes et des compétences sur la performance pédagogique dans écoles.
- (2) Les conditions organisationnelles : les organismes professionnels jouent un rôle positif dans la protection du métier, la promotion des conditions de travail et de l'exercice du métier, la participation aux différentes activités visant à développer l'enseignement,

et la participation aux programmes de consolidation des conditions scientifiques et professionnelles et de gestion des affaires des enseignants.

- (3) Les salaires : l'augmentation des salaires est importante car elle attire les personnes compétentes et permet aux écoles de profiter au maximum de leurs potentiels en gardant ces enseignants le plus longtemps possible. Cependant, pour que l'augmentation des salaires soit efficace, il faut qu'elle soit doublée d'une série de mesures complémentaires.

Toutefois, il ne s'agit pas d'une « recette » à suivre, tellement sont nombreux les principes généraux et de base susceptibles d'éclairer le chemin à suivre. N'oublions pas aussi les expériences mondiales qui sont en même temps divergentes et convergentes sur le plan de la formation, le recrutement, l'initiation, le développement, l'organisation, etc. Ces expériences sont étayées ou clarifiées par des modèles plus larges, tel le modèle « basé sur le poste » et celui « basé sur la carrière », le « rôle professionnel » ou le « rôle de réclamation », le mode politique, le mode institutionnel ou le mode professionnel. Ainsi, est-il impossible de dire qu'il est facile d'emprunter telle formule ou telle autre, particulière à un contexte bien déterminé, totalement différent du celui que nous voulons modifier.

L'étude de ces dimensions et de leurs composantes détaillées, dans le cadre du contexte spécifique à chaque pays, et sa relation avec les autres pays doit aboutir à la formulation de législations, de stratégies, de programmes et d'activités, par les parties concernées sur les plans politique, académique et professionnel, et ce en se fondant sur l'évaluation de la situation des enseignants à la lumière de critères décisifs dont les piliers essentiels furent mentionnés dans cette analyse.

Les idées générales et détaillées figurant dans le présent document montrent que le Liban a impérativement besoin de valoriser le métier d'enseignant à l'échelle nationale. Il est donc nécessaire de réfléchir aux questions susmentionnées, y compris celles non citées dans la présente étude, et aux problèmes et alternatives qui en découlent afin de prendre les décisions susceptibles d'optimiser la qualité de l'enseignement et d'assurer sa valorisation. Cette mission incombe autant à la communauté scientifique et pédagogique qu'aux spécialistes du métier et décideurs de l'éducation.

LISTE DES RÉFÉRENCES

- El Amin, Adnan (2007), **Étude de faisabilité sur les moyens de travail commun pour garantir la qualité de l'enseignement supérieur dans les pays arabes, rapport de synthèse**, bureau régional de l'éducation de l'UNESCO aux pays arabes – Beyrouth (en publication).
- Burbules, N., & Densmore, K. (1991). **The limits of making teaching a profession**. *Educational Policy*, 5(1), 44-63. EJ 422 827.
- DePaul, Amy (2000), **Become a Teacher, Survival Guide for New Teachers, How New Teachers Can Work Effectively with Veteran Teachers, Parents, Principals, and Teacher Educators**, U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Feistritzer, Emily. (2007), **Alternative Teacher Education**, National Center for Alternative Certification, National Center for Alternative Certification.
- Fenstermacher, G. D. (1990). **Some moral considerations on teaching as a profession**. In J. I. Goodlad, R. Soder, & K. A. Sirotnik (Eds.), *The moral dimension of teaching*, (pp.130-151). San Francisco: Jossey-Bass. ED 337 443
- Fideler, E.F. and Haselkorn, D. (1999). **Learning the Ropes: Urban Teacher Induction Programs and Practices in the United States**. Recruiting New Teachers Inc.
- Furlong, J. et al. (2000). **Teacher education in transition: Re-forming professionalism?** Buckingham: Open University Press.
- Gideonse, H. (1993). *The Governance of Teacher Education and Systemic Reform*. **Educational Policy**, 08959048 Décembre 1993 7:4.
- Goodlad, J. (1990). **Teachers for our Nation's Schools**. San Francisco: Jossey Bass
- Haberman, M. (1986). **Licensing teachers: Lessons from other professions**. *Phi Delta Kappan*, 67, 719-722. EJ 345 225.
- Howsam, R. B., Corrigan, D. C., & Denemark, G. W. (1985). **Educating a profession**. Reprint with postscript 1985. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education. ED 270 430.
- Ingersoll, R.M. and Smith T.M. (2003), *The Wrong Solution to the Teacher Shortage*, **Educational Leadership**, Volume 60, N.8. pp 33-39.
- Jacob, B.A. and Lefgren, L. (2004), *The Impact of Teacher Training on Student Achievement, Quasi-Experimental Evidence from School Reform Efforts in Chicago*, **Journal of Human Resources**, XXXIX(1):50-79.
- Jacobsen, J.C et al. (2007), **Trends in Teacher Education – Report from an ETUCE survey carried out in 2006**, CVU Storkøbenhavn, University College of Greater Copenhagen.
- Karsenti, Thierry et al. (Sous la direction de) (2007), **La formation des enseignants dans la Francophonie, diversités, défis, stratégies d'action**. Agence Universitaire de la Francophonie (AUF).
- Kelly, Philip P. (1995), **Teaching as A Profession?** TE 920.
- Kenneth M. Zeichner and Ann K. Schulte (2001), *What We Know and Don't Know from*

Peer-Reviewed Research about Alternative Teacher Certification Programs, **Journal of Teacher Education**, 52; 266.

OCDE (2005), **Le rôle crucial des enseignants, attirer, former et retenir des enseignants de qualité.**

O.C.D.E. (2005), **Education at a Glance**, <http://www.oecd.org/dataoecd/>.

Portner, Hal, (2002), **Mentoring New Teachers**, National Association for School Principals.

Pratte, R., & Rury, J. L. (1991). **Teachers, professionalism, and craft.** *Teachers College Record*, 93, 59-72. EJ 438 554.

Soder, R. (1990). **The rhetoric of teacher professionalization.** In J. I. Goodlad, R. Soder, & K. A. Sirotnik (Eds.), *The moral dimension of teaching*, (pp. 35-86). San Francisco: Jossey-Bass. ED 337 443.

U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement (1997), **Teacher Professionalization and Teacher Commitment: A Multilevel Analysis.**

United Nations Development Program-Regional Bureau for Arab States (UNDP-RBAS) (2006). *Quality Assessment of Programmes in the Field of Education in the Arab Universities.*

Young, J. (2004) *Systems of Educating Teachers: Case Studies in the Governance of Initial Teacher Education*, **Canadian Journal of Educational Administration and Policy**, Issue #32.