UNIVERSITE PARIS EST CRETEIL – VAL DE MARNE

École Doctorale - Culture et Société

LIRTES – EA 7313

THESE

En vue d'obtenir le grade de

DOCTEURE DE L'UNIVERSITE PARIS EST CRETEIL – VAL DE MARNE (UPEC)

En Sciences de l'Éducation et de la Formation

Présentée et soutenue par

Noura KAAKOUR

Le 11 décembre 2023

RECONNAISSANCE ET VALIDATION DES ACQUIS D'APPRENTISSAGE ET PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANT.ES DES ECOLES PRIVEES AU LIBAN

Sous la direction de

Pascal LAFONT

COMPOSITION DU JURY

Pascal LAFONT, Maitre de Conférences et HDR en Sciences de l'Éducation et de la Formation, Université Paris Est-Créteil – Val de Marne (UPEC), Directeur de thèse

Carla MASSOUD, Docteur en Sciences de l'Éducation, Université Saint Joseph (USJ), Beyrouth-Liban

Danielle LAPORT, Maitre de Conférences et HDR en Sciences Sociales associée, Université Paris Est-Créteil – Val de Marne (UPEC)

Marcel PARIAT, Professeur émérite en Sciences de l'Éducation et de la Formation, Université Paris Est-Créteil – Val de Marne (UPEC)

Christine FONTANINI, Professeure en Sciences de l'Éducation et de la Formation, Université de Lorraine, Nancy

Augustin MUTUALE Professeur en Sciences de l'Éducation et de la Formation, Université Catholique de Paris

À MON PERE… MA MERE…

À FADI…

REMERCIEMENTS

Je suis finalement arrivée à la phase de présenter les remerciements à toutes les personnes qui m'ont soutenues durant la réalisation de la thèse. Sincèrement, c'est un travail solitaire, ponctué de moments difficiles, de doutes et de renoncements.

Au terme de ce processus, je souhaite transmettre mes vifs remerciements à mon directeur de thèse, Monsieur le Professeur Pascal Lafont, pour sa confiance, son expertise, son suivi et son encadrement formateur.

Je souhaite remercier sincèrement les membres de comité de suivi Monsieur le Professeur Marcel Pariat et Docteur Carla Massoud pour leurs appréciations et leurs suggestions constructives, qui m'ont permis d'aller au bout de l'aventure.

J'exprime toute ma gratitude aux membres de Jury, particulièrement à Monsieur le Professeur Augustin Mutuale pour ses orientations, ses encouragements et son soutien infaillible dans de moments de doute et d'incertitude.

J'adresse toute ma gratitude aux Professeurs, Madame Christine Fontanini et Madame Danielle Laport, pour avoir bien voulu accepter de participer au jury et consacrer du temps à la lecture de ce travail.

Merci à toute l'équipe du laboratoire de LIRTES (ses enseignants-chercheurs, ses doctorants et docteurs), pour leur convivialité et leurs conseils avisés lors des différentes étapes de cette thèse.

Je remercie également tous les acteurs du système éducatif libanais, auprès desquels j'ai pu collecter les données nécessaires à ma recherche.

Un grand merci à toutes les personnes impliquées durant ce travail, Madame la Professeure Martine Janner Raimondi, mes amis : Helene, Oula, Marcelin, … pour leur contribution physique et morale, qui ont su m'aider et me motiver dans les moments de découragement.

Et enfin, j'adresse toute ma reconnaissance à mes enfants Bryan et Samantha ainsi qu'à mon mari Fadi pour leur patience et leur soutien indéfectible.

RESUME

La présente recherche ambitionne à mettre en lumière la reconnaissance et validation des acquis d'apprentissage en situation d'exercice professionnelle, principalement la validation des acquis d'apprentissage d'expérience (RVAE) des enseignants des écoles privées au Liban. Il est à noter qu'avec la loi de 16 juillet 1971sur la formation professionnelle continue et le développement de l'apprentissage informel et non formel, la validation des acquis de l'expérience professionnelle est devenue un sujet de discussion dans la société. C'est ainsi, que la loi de Modernisation sociale en 2002, a rendu la dynamique de la validation des acquis de l'apprentissage de l'expérience une réalité dans la plupart des métiers y compris celui d'enseignant. Certains auteurs (Malet, 2022) (Péririer, 2022) ont souligné que la reconnaissance de l'expérience des enseignants favorise leur développement professionnel et personnel et valorise leur statut par l'acquisition d'un diplôme ou une certification pédagogique, et accroit la visibilité et le développement de leurs compétences. On peut donc notifier que la reconnaissance et validation des acquis d'apprentissage tout au long de la vie participe à la professionnalisation des enseignants (Wittorski R. , 2007).

Cette recherche s'intéresse à la validation des acquis d'apprentissage tout au long de la vie des enseignants dans les écoles privées libanaises. Le Liban est composé de dix-huit communautés qui tentent de vivre et de cohabiter. Le système éducatif est composé de deux secteurs public et privé. Ce dernier qui accueille plus de 71% des élèves n'est pas sous contrôle de l'état mais des responsables communautaires. La question principale de cette thèse découle de ce contexte caractérisé par une multiplicité communautaire : comment la reconnaissance et la validation des acquis d'apprentissage oriente-t-elle le choix de la formation tout au long de la vie des enseignants des écoles privées ?

Dans un premier temps nous avons explicité les notions de formation et de professionnalisation et les divers dispositifs de la formation professionnelle des enseignants. Nous avons mené quatre-vingt-neuf entretiens semi-directifs auprès d'enseignants issus de 20 écoles privées payantes francophones et dans diverses régions du Liban (environ 10% de l'ensemble des écoles privées francophones libanaise). Les principaux résultats montrent que l'état n'exerce qu'un simple contrôle administratif, qu'il n'existe ni norme ni mode de recrutement commun, les enseignants se présentent sous des profils divers, une grande majorité féminine (83%), diplômés ou non de l'enseignement universitaire et que l'expérience est le principal moyen de développement des compétences et de professionnalisation. L'étude montre également une absence totale de législation sur la formation professionnelle, et sur la validation des

acquis de l'expérience. La reconnaissance après la validation est surtout symbolique : encouragement, félicitations mais et très rarement une gratification matérielle.

Nous terminons cette thèse en nous interrogeant sur la manière d'envisager l'implantation d'une telle mesure dans le contexte libanais.

Mots-clés : apprentissage, école privée, enseignant, formation, Liban, professionnalisation, reconnaissance, validation acquis de l'expérience.

ABSTRACT

This research aims to highlight the recognition and validation of learning outcomes in professional practice situations, mainly the validation of experiential learning outcomes (RVAE) of teachers in private schools in Lebanon. It should be noted that with the law of July 16, 1971, on continuing professional training and the development of informal and non-formal learning, the validation of acquired professional experience has become a subject of discussion in society. This is how the Social Modernization law in 2002 made the dynamic of validating acquired learning from experience a reality in most professions, including that of teaching. Some authors (Malet, 2022) (Périer, 2022) have emphasized that the recognition of teachers' experience promotes their professional and personal development, enhances their status through the acquisition of a diploma or teaching certification and increases visibility and the development of their skills. We can therefore conclude that the recognition and validation of lifelong learning outcomes contributes to the professionalization of teachers (Wittorski R., 2007).

This research focuses on the validation of lifelong learning outcomes of teachers in Lebanese private schools. Lebanon is made up of eighteen communities trying to live and cohabit. The education system is made up of two sectors, public and private. The latter, which accommodates more than 71% of students, is not under the control of the state but of community leaders. The main question of this thesis arises from this context characterized by a multiplicity of communities: how does the recognition and validation of learning outcomes guide the choice of lifelong training for teachers in private schools?

Firstly, we explained the notions of training and professionalization and the various mechanisms for professional training of teachers. We conducted eighty-nine semi-structured interviews with teachers from 20 French-speaking private fee-paying schools in various regions of Lebanon (around 10% of all Lebanese French-speaking private schools). The main results show that the state only exercises simple

administrative control, that there are no standards or common methods of recruitment, teachers come in diverse profiles, a large majority female (83%), graduates or not from university education and that experience is the main means of skills development and professionalization. The study also shows a total absence of legislation on professional training and the validation of acquired experience. Recognition after validation is mainly symbolic: encouragement, congratulations but very rarely material gratification.

We end this thesis by questioning how to envisage the implementation of such a measure in the Lebanese context.

Key words: learning, private school, teacher, Lebanon, training, professionalization, recognition, validation acquired from experience.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS **3**

RESUME **4**

ABSTRACT **5**

TABLE DES MATIERES **7**

LISTE DES FIGURES **15**

LISTE DES TABLEAUX **17**

TABLE DES ACRONYMES **19**

PREAMBULE **21**

CHOIX ET INTERET DU SUJET 21

INTRODUCTION **22**

1. BOULEVERSEMENT SANS PRECEDENT : L'EXPLOSION DU 4 AOUT 2020 ..... **22**

2. SITUATION DE CRISE ECONOMIQUE PREEXISTANTE AUX MULTIPLES PROLONGEMENTS **23**

3. SECTEUR EDUCATIF IMPACTE **25**

4. RECONNAISSANCE, ACQUIS, APPRENTISSAGE : UN MARQUEUR D'EVOLUTIONS SOCIETALES **26**

PARTIE A CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE **29**

CHAPITRE I CONTEXTE LIBANAIS **30**

A. I. 1 CONTEXTE GEOGRAPHIQUE, HISTORIQUE, ECONOMIQUE, SOCIOLOGIQUE ET POLITIQUE **30**

A. I. 1.1 IDENTITE LIBANAISE ET COEXISTENCE DES COMMUNAUTES 32

A. I. 1.2 COMMUNAUTES CONFESSIONNELLES 33

A. I. 1.2.1. Communautés chrétiennes *34*

A. I. 1.2.2. Communautés musulmanes *35*

A. I. 1.3 REPARTITION GEOGRAPHIQUE DES COMMUNAUTES 38

A. I. 1.3.1. Carte de Répartition des confessions religieuses au Liban *39*

A. I. 1.4 SYSTEME POLITIQUE LIBANAIS 39

CHAPITRE II ÉTAT DES LIEUX DU SYSTEME EDUCATIF LIBANAIS **41**

A. II. 1 SECTEUR PUBLIC/ SECTEUR PRIVE **41**

A. II. 2 CADRE JURIDIQUE **42**

A. II. 3 SPECIFICITE DU SYSTEME EDUCATIF LIBANAIS 42

A. II. 4 ENSEIGNEMENT PRIVE : CATHOLIQUE, NON CATHOLIQUES, MUSULMAN, LAÏC, INDIVIDUEL 43

A. II. 5 ORGANISMES DE FORMATION DES ENSEIGNANTS AU LIBAN 44

A. II. 6 FORMATION ET RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS 45

A. II. 6.1 ÉTAT DE LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS LIBANAIS DANS LES ECOLES PRIVEES. 45

A. II. 6.2 NOMINATION ET RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS AU LIBAN 46

CHAPITRE III RECONNAISSANCE DES ACQUIS D'APPRENTISSAGE AU LIBAN 48

A. III. 1 UN PROBLEME INSTITUTIONNEL ET SOCIAL 48

A. III. 2 PHENOMENE TOUCHANT LE SECTEUR EDUCATIF 50

CHAPITRE IV RECONNAISSANCE DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE DES ENSEIGNANTS 51

A. IV. 1 COMPLEXITE DU METIER D'ENSEIGNANT 51

A. IV. 2 VALIDATION DES ACQUIS D'APPRENTISSAGES FORMELS, INFORMELS ET NON FORMELS DES ENSEIGNANTS EN FORMATION INITIALE 52

A. IV. 3 TROIS TYPES D'APPRENTISSAGE : FORMEL, NON FORMEL ET INFORMEL. 53

A. IV. 4 APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE ET RECONNAISSANCE 54

A. IV. 5 RECONNAISSANCE DES ACQUIS ISSUS DE L'EXPERIENCE D'ENSEIGNEMENT DES ENSEIGNANTS 57

A. IV. 5.1 RECONNAISSANCE DES ACQUIS ISSUS DE L'EXPERIENCE D'ENSEIGNEMENT DANS DIFFERENTS CONTEXTES 57

A. IV. 5.2 QUELQUES DISPOSITIFS DE RECONNAISSANCE ET DE VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE DES ENSEIGNANTS 59

A. IV. 5.3 RECONNAISSANCE ET VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE DES ENSEIGNANTS EN FRANCE 60

A. IV. 6 RECONNAISSANCE DES ACQUIS D'APPRENTISSAGES ISSUS DE L'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE ET SOCIALE DES ENSEIGNANTS 63

A. IV. 6.1 DEVALUATION DU METIER D'ENSEIGNANT 64

A. IV. 6.2 VALORISATION DU STATUT D'ENSEIGNANT PAR LA VAE 65

CHAPITRE V QUESTIONS ET HYPOTHESES DE RECHERCHE 69

A. V. 1 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE 69

A. V. 2 RECONNAISSANCE ET DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL : 69

A. V. 3 HYPOTHESES 71

A. V. 4 STRUCTURATION DE LA THESE 75

SYNTHESE PARTIE A 77

PARTIE B : CADRE THEORIQUE DE CETTE RECHERCHE DOCTORALE 84

INTRODUCTION **85**

CHAPITRE I FORMATION **87**

B. I. 1 APPROCHE PEDAGOGIQUE : LA FORMATION AU METIER D'ENSEIGNANT **87**

B. I. 2 FORMATION CONTINUE **88**

B. I. 3 APPRENTISSAGE INFORMEL **93**

CHAPITRE II DISPOSITIFS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE **95**

B. II. 1 EXPERIENCE **95**

B. II. 2 AUTO-FORMATION **96**

B. II. 3 ACCOMPAGNEMENT **98**

B. II. 3.1 ACCOMPAGNEMENT COMME MODE DE FORMATION ET D'INSERTION PROFESSIONNELLE 98

B. II. 3.2 ÉVOLUTION DU TERME DE L'ACCOMPAGNEMENT 99

B. II. 3.3 DIFFICULTES RENCONTREES DANS L'ACCOMPAGNEMENT EN ALTERNANCE 99

CHAPITRE III POLITIQUE DE PROFESSIONNALISATION **101**

B. III. 1 PROFESSION, METIER, OCCUPATION : CONCEPTS, ORIGINES, DEFINITIONS **101**

B. III. 2 APPROCHE SOCIOLOGIQUE **103**

B. III. 2.1 APPROCHE FONCTIONNALISTE 103

B. III. 2.2 APPROCHE INTERACTIONNISTE 104

B. III. 2.3 WEBER (1904) ET LES NOUVELLES THEORIES DES PROFESSIONS 105

B. III. 2.4 OCCUPATION/METIER/PROFESSION 105

B. III. 3 PROFESSIONNALISATION : DEFINITIONS ET SENS **106**

B. III. 3.1 DEFINITION 107

B. III. 3.2 PROFESSIONNALITE 111

B. III. 3.3 PROFESSIONNISME 112

B. III. 3.4 PROFESSIONNALISME 112

B. III. 3.5 PROFESSIONNALISATION-COMPETENCE 114

CHAPITRE IV PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS **116**

B. IV. 1 À PROPOS DE LA PROFESSION D'ENSEIGNANT **116**

B. IV. 2 ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE **118**

B. IV. 2.1 FONCTIONS ET DIFFERENTS MODELES D'ENSEIGNANTS 119

B. IV. 2.2 DIFFERENTS MODELES D'ENSEIGNANTS IDENTIFIES 122

B. IV. 3 IDENTITE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS **123**

B. IV. 3.1 IDENTITE DE RETRAIT 126
B. IV. 3.2 IDENTITE D'AUTONOMIE 127
B. IV. 3.3 IDENTITE D'AMBIVALENCE 127

CHAPITRE V RECONNAISSANCE ET VALIDATION DES ACQUIS 129

B. V. 1 RECONNAISSANCE : CONCEPT ET THEORIES 129

B. V. 1.1 RAPPORT ENTRE LA CONSCIENCE ET LE DESIR DE RECONNAISSANCE 129
B. V. 1.2 DIFFERENTES ETAPES D'EVOLUTION DE LA CONSCIENCE CHEZ HEGEL 131
B. V. 1.3 LUTTER POUR LA RECONNAISSANCE, ELEMENT UTILE AU BON FONCTIONNEMENT DE LA SOCIETE 132

B. V. 2 AVANTAGES DE LA RECONNAISSANCE PROFESSIONNELLE 135

B. V. 3 CADRE LEGAL DE LA RECONNAISSANCE PROFESSIONNELLE 137

B. V. 3.1 DEBUT DE LA VAE DANS LE MONDE ET L'EVOLUTION DE SON CADRE REGLEMENTAIRE 137
B. V. 3.2 VAE DANS LES DIFFERENTS CONTEXTES 138
B. V. 3.3 EVOLUTION LEGISLATIVE 138
B. V. 3.4 VOICI MAINTENANT QUELQUES EXEMPLES ILLUSTRANT CETTE EVOLUTION DES LOIS ET REGLEMENTATIONS QUI ENCADRENT LA VAE DANS DIFFERENTS PAYS EUROPEENS 139

B. V. 4 VAP-VAE EN FRANCE : EVOLUTION AU DERNIER DISPOSITIF 2022 140

B. V. 5 PROCEDURE ET DEROULEMENT DE LA VALIDATION DES ACQUIS D'APPRENTISSAGE 146

B. V. 5.1 PROCEDURE DE LA VAE 146
B. V. 5.2 DEROULEMENT D'UNE VAE 147
B. V. 5.3 FINANCEMENT DU PROCESSUS DE VAE 150

CHAPITRE VI : MOTIVATIONS PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS 152

B. VI. 1 THEORIES DE LA MOTIVATION 152

B. VI. 1.1 THEORIE DES INSTINCTS 153
B. VI. 1.2 THEORIE DES PULSIONS (FREUD : PSYCHANALYSE) 153
B. VI. 1.3 THEORIE BEHAVIORISTE 153
B. VI. 1.4 THEORIE DE LA COMPETENCE ET DE L'AUTODETERMINATION 154

B. VI. 2 QUELQUES DIRECTIVES DANS LA GESTION DE LA MOTIVATION 155

SYNTHESE PARTIE B 158

PARTIE C MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE 164

CHAPITRE I DEMARCHE METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE 165

C. I. 1 ENQUETE 165
C. I. 2 TECHNIQUES 167

C. I. 2.1 Entretien semi directif 167
C. I. 2.2 Notre méthode 169

CHAPITRE II PRESENTATION DE L'ECHANTILLON 178

C. II. 1 CHOIX DE LA POPULATION ET PRESENTATION DE L'ECHANTILLON 178

C. II. 2 DIRIGEANTS DES DIFFERENTES INSTITUTIONS SCOLAIRES (CARTOGRAPHIE DES CES INSTITUTIONS) 179

C. II. 2.1 UNESCO 179
C. II. 2.2 CRDP 180
C. II. 2.3 UNIVERSITE SAINT JOSEPH : FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION/INSTITUT LIBANAIS D'EDUCATEUR 180
C. II. 2.4 SECRETARIAT DES ECOLES CATHOLIQUES AU LIBAN (SGEC-LB) 181
C. II. 2.5 FACULTE DE PEDAGOGIE AU LIBAN 181
C. II. 2.6 BUREAU ADMINISTRATIF DE LA CONGREGATION MAKASSED 181
C. II. 2.7 BUREAU ADMINISTRATIF DE LA CONGREGATION MABARRAT 181

C. II. 3 DIRECTEURS ET ENSEIGNANTS DANS LES ECOLES 182

C. II. 4 METHODE DE SELECTION DES ECOLES 183

C. II. 4.1 CLASSIFICATION DES ECOLES SELON LES REGIONS ET LES COMMUNAUTES 185
C. II. 4.2 CHOISIR LA TAILLE DE L'ECHANTILLON : 10% DE LA POPULATION DE BASE 185
C. II. 4.3 CARACTERISTIQUES DU TERRAIN LES ECOLES 186
C. II. 4.4 ENTRETIEN DES DIRECTEURS 186
C. II. 4.5 ENTRETIEN DES ENSEIGNANTS 191
C. II. 4.6 FORMATEURS 195

C. II. 5 DEROULEMENT DE L'ENTRETIEN 196

C. II. 6 TRANSCRIPTION ET DEPOUILLEMENT 197

C. II. 7 DESCRIPTION ET PORTRAITS DES INTERVIEWES 197

C. II. 7.1 ENTRETIEN DES DIRIGEANTS ET FORMATEURS 198

C. II. 8 DIFFICULTES RENCONTREES 204

SYNTHESE PARTIE C 205

PARTIE D PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES 209

CHAPITRE I METHODE D'ANALYSE DES ENTRETIENS 210

D. I. 1 STYLE DE L'ANALYSE THEMATIQUE DES ENTRETIENS 210

D. I. 2 THEMES 211

D. I. 2.1 PARCOURS ET FORMATION 211
D. I. 2.2 POLITIQUE DE LA PROFESSIONNALISATION 211

D. I. 2.3 VALIDATION ET RECONNAISSANCE 212

CHAPITRE II PRESENTATION DES RESULTATS 213

D. II. 1 INTRODUCTION 213

D. II. 2 PRESENTATION DES RESULTATS : ANALYSE QUANTITATIVE SELON LES DISCOURS DES ENSEIGNANTS ET DES DIRECTEURS 214

D. II. 2.1 GENRE DES ENSEIGNANTS 214

D. II. 2.2 ANCIENNETE /AGE 216

D. II. 2.3 TYPES DE DIPLOME DES ENSEIGNANTS SELON LES ENSEIGNANTS ET LES DIRECTEURS 217

D. II. 2.4 MODE DE RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS 218

D. II. 2.5 FORMATION CONTINUE 220

D. II. 2.5.1. Fréquence annuelle 220

D. II. 2.5.2. Organisme de formation 221

D. II. 2.5.3. Lieu de formation 222

D. II. 2.5.4. Temps de la formation : libre / travail 225

D. II. 2.5.5. Financement de la formation 226

D. II. 2.5.6. Mode de professionnalisation par l'apprentissage informel 228

D. II. 2.5.7. Auto-formation / Matières enseignées 229

D. II. 2.5.8. Syndicat 231

D. II. 2.5.9. Reconnaissance et motivations 232

D. II. 2.6 CONCLUSION DE L'ANALYSE QUANTITATIVE 234

D. II. 3 PRESENTATION DES RESULTATS : ANALYSE QUALITATIVE 236

D. II. 3.1 RAPPORT ÉTAT ECOLE PRIVEE 237

D. II. 3.1.1. Stratégies, objectifs et orientations 237

D. II. 3.1.2. Rôle de l'État : contrôle et inspection 241

D. II. 3.1.3. Aide de l'État à l'école privée 242

D. II. 3.1.4. Rôle l'État dans l'organisation, la gestion de la formation continue dans l'école privée 244

D. II. 3.2 RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS DANS LES ECOLES PRIVEES 245

D. II. 3.2.1. Mode de recrutement selon les dirigeants de l'éducation nationale et les formateurs des enseignants 246

D. II. 3.2.2. Mode de recrutement du point de vue des directeurs 247

D. II. 3.2.3. Mode de recrutement selon le point de vue des enseignants 250

D. II. 3.3 DISPOSITIFS DE PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS DANS LES ECOLES PRIVEES DU LIBAN 255

D. II. 3.3.1. Professionnalisation par l'intermédiaire de la formation continue 255

D. II. 3.4 FORMATION DES FORMATEURS 264

D. II. 3.5 PROFESSIONNALISATION PAR L'EXPERIENCE 265

D. II. 3.6 PROFESSIONNALISATION PAR ACCOMPAGNEMENT ET TUTORAT 269

D. II. 3.7 STATUT DE CONSEILLER OU COORDINATEUR PEDAGOGIQUE 272

D. II. 3.8 PROFESSIONNALISATION PAR AUTOFORMATION 275
D. II. 3.9 MOTIVATIONS DES ENSEIGNANTS A SE FORMER 277

SYNTHESE DE LA PARTIE D 282

PARTIE E DISCUSSION ET INTERPRETATION DES RESULTATS 289

INTRODUCTION 290

CHAPITRE I ROLE DE L'ÉTAT 291

E. I. 1 ENGAGEMENT DE L'ÉTAT ENVERS L'ECOLE PRIVEE AU LIBAN 291

CHAPITRE II FEMINISATION DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE 295

E. II. 1 PROGRESSION DE LA PRESENCE FEMININE DANS LE CORPS ENSEIGNANT 295

E. II. 2 CAUSES DE LA FEMINISATION DU METIER D'ENSEIGNANT 296

CHAPITRE III RELIGION /ANCIENNETE 300

E. III. 1 IMPACT DE LA RELIGION DANS LES ÉCOLES PRIVEES 300

E. III. 2 ANCIENNETE DES ENSEIGNANTS DANS LES ECOLES PRIVEES 302

CHAPITRE IV RECRUTEMENT 304

E. IV. 1 NOMINATION ET RECRUTEMENT DANS LES ECOLES PRIVEES DU LIBAN. 304

CHAPITRE V PROFESSIONNALISATION A PLUSIEURS VITESSES 307

CHAPITRE VI DISPOSITIFS DE FORMATION PROFESSIONNELLE 310

E. VI. 1 FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS 310

E. VI. 2 PROFESSIONNALISATION / LA FORMATION CONTINUE 310

E. VI. 3 PROFESSIONNALISATION PAR L'EXPERIENCE 316

E. VI. 4 PROFESSIONNALISATION PAR ACCOMPAGNEMENT ET TUTORAT 319

E. VI. 5 FORMATION DES FORMATEURS, ACCOMPAGNATEURS ET CONSEILLERS PEDAGOGIQUES 322

E. VI. 6 PROFESSIONNALISATION PAR AUTOFORMATION 322

CHAPITRE VII MOTIVATION 325

CHAPITRES VIII IDENTITE PROFESSIONNELLE 328

SYNTHESE DE LA PARTIE E 332

CONCLUSION GENERALE ET PRÉCONISATIONS 342

1. CONCLUSION GENERALE 342

2. PRECONISATIONS 346

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 350

ANNEXE CF. THESE TOME II 369

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : carte de Répartition des confessions religieuses au Liban, ((AMIOT, 2020). 39

Figure 2 : Arbre de cheminement de la VAE 72

Figure 3 : Pourcentage genre enseignants/directeurs.....214

Figure 4 : pourcentage d'ancienneté d'enseignants 216

Figure 5 : type de diplôme d'enseignants selon les enseignants.....217

Figure 6 : mode de recrutement des enseignants selon les enseignants.....218

Figure 7 : mode de recrutement des enseignants selon les directeurs.....218

Figure 8 : Recruteurs des enseignants suivant les communautés 218

Figure 9 : fréquence de formation continue selon les enseignants. 220

Figure 10 : fréquence de formation continue selon les enseignants. 220

Figure 11 : organismes de formation continue des enseignants selon les enseignants.....221

Figure 12 : organismes de formation continue des enseignants selon les directeurs.....221

Figure 13 : Lieu de formation continue des enseignants différentes communautés.....222

Figure 14 : Lieu de formation continue des enseignants selon les directeurs dans différentes communautés222

Figure 15 : Temps de formation continue selon les enseignants 225

Figure 16 : Temps de formation continue selon les directeurs 225

Figure 17 : Financement de la formation continue selon les enseignants.....226

Figure 18 : Financement de la formation continue selon les directeurs 226

Figure 19 : Financement de la formation continue selon les enseignants.....228

Figure 20 : Financement de la formation continue selon les directeurs 228

Figure 21 : l'Auto-formation des enseignants suivant les communautés 229

Figure 22 : Disciplines des enseignants interviewés suivant les communautés 229

Figure 25 : Adhésion des enseignants au syndicat dans différentes communautés.....231

Figure 26 : Adhésion des enseignants au syndicat selon les directeurs dans différentes communautés 231

Figure 23 : Motivation des enseignants suivant les communautés 232

Figure 24 : Motivation des enseignants selon les directeurs.....232

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Justification des questions du guide d'entretien de responsable de l'éducation ...170

Tableau 2 : Justification des questions du guide.....173

Tableau 3 : Justification des questions du guide d'entretiens enseignants 175

Tableau 4: Tableau de sélection des écoles 183

Tableau 5: Caractéristiques du terrain Les écoles.....186

La jeunesse n'est pas une période de la vie,

Elle est un état d'esprit, un effet de la volonté,

Une qualité de l'imagination,

Une intensité émotive

Une victoire du courage sur la timidité,

Du goût de l'aventure sur l'amour du confort ».

Général Douglas MacArthur

TABLE DES ACRONYMES

Ac : accompagnement

AEFE : Association pour l'Enseignement du Français à l'Étranger

AF : auto-formation

AUB : Université américaine de Beyrouth

BC : British Council

BIEF : bureau international de l'édition française

CAPES : Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Secondaire, Certificat d'Aptitude Pour l'Enseignement Secondaire

Catho : communauté Catholique

CCF : Centre Culturel Français

CECR : Le Cadre Européen Commun de Référence

CFCP : Le centre de formation et de coordination pédagogique

CIEP : Centre international d'études pédagogiques

CRDP : centre de recherches et de développement pédagogique

CRPE : Concours de Recrutement de Professeurs des Ecoles.

CV : Curriculum Vitae

DALF : Diplôme Approfondie de Langue Française

DELF : Diplôme d'Études de Langue Française

E : École

ENS : École normale supérieure

exp. expérience

FLE : Français Langue Étrangère

ILE : Institut Libanais d'Éducateurs

Insti : Institution

l’ASCATEP. The Arab States Center for Administration and Training of Éducation Personnel

ME : Maison d’Edition

MFES : Master Francophone de Formation des Enseignants du Secondaire

ONG : organisation non gouvernementale

Ortho : communauté Orthodoxe

PNUD : Programme des Nations unies pour le développement

RQDA : logiciel pour le traitement des données

RVAE : Reconnaissance et validation des acquis d’expérience

SE : Système Éducatif

SGEC : Secrétariat Général des Écoles Catholiques

SGEC-lb : Secrétariat Général pour l’Enseignement Catholique au Liban

TAD : Théorie d’Auto-Détermination

TIC : Technologies de l'information et de la communication

Tuto : Tutorat

U : Université

UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

USA : États-Unis d'Amérique

USEK : Université Saint-Esprit De Kaslik

USJ : Université Saint-Joseph de Beyrouth

VAE : Validation des acquis d’expérience

PREAMBULE

Choix et intérêt du sujet

Le choix de ce sujet provient d'un double intérêt : personnel et professionnel. Le premier vient de mes origines libanaises, j'ai suivi ma scolarité pré-universitaire au Liban. J'ai toujours été préoccupée par le fonctionnement de l'école, et je me suis demandé pourquoi l'école privée donnait souvent des meilleurs résultats lors des examens nationaux (Brevet, et Baccalauréat). Mon entourage donnait toujours des avis positifs sur les écoles privées qui ont toujours eu bonne réputation au niveau de l'encadrement et de la réussite de ses élèves. Les statistiques confirment que les élèves des écoles privées ont plus de chance de réussir leur parcours scolaire et d'accéder aux études supérieures. Mon but était donc de découvrir les écoles privées, de m'informer de leur fonctionnent, de leur organisation, pour contribuer à l'amélioration du système scolaire en général et plus particulièrement pour améliorer le fonctionnement des écoles publiques.

Ma seconde motivation est d'ordre professionnel. Etant consultante en éducation, mon expérience, ainsi que mes activités m'ont permis de suivre l'actualité de la formation, de la professionnalisation, de l'évaluation et de la validation des acquis de l'expérience. La reconnaissance et la validation des acquis de l'apprentissage tout au long de la vie, surtout la validation des acquis d'expérience touche tous les métiers et se développe au niveau national et international.

Enfin, le système socio-politique libanais est structuré autour de 18 communautés confessionnelles, en conflit permanent depuis trois décennies environ. Le système scolaire se répartit entre trois catégories d'écoles dont la qualité et le niveau d'instruction varient selon les régions, les quartiers et les établissements. Ces écoles peuvent être publiques, privées gratuites, ou privées payantes. Après la guerre civile, le secteur privé confessionnel musulman (sunnite et surtout chiite) en particulier est beaucoup développé. Aujourd'hui, différentes crises, aggravées par l'explosion au port de Beyrouth ont mis le pays en état d'urgence. Les enseignants démotivés, s'investissent en se formant au mieux par leurs propres moyens. Ils considèrent l'expérience comme leur premier outil de professionnalisation et de développement professionnel.

Telles sont les motivations de cette recherche : la reconnaissance et la validation des acquis d'apprentissage non formel et informel des enseignants du Liban dans les écoles privées.

INTRODUCTION

1. Bouleversement sans précédent : L'explosion du 4 aout 2020

Le 4 aout 2020, une double explosion a frappé le port de la capitale Libanaise, l'une des plus fortes explosions non nucléaires que le monde ait connues, a souligné Lynn Maalouf (L.Maalouf, 2021), directrice adjointe pour le Moyen-Orient et l'Afrique du Nord à Amnesty International. Pour gérer cette situation, les équipes de la croix rouge, médecins, soignants, brancardiers...de tout le pays se sont immédiatement mobilisés pour évacuer les blessés, aidés par des équipes de secours venues d'autres pays dont la France. L'explosion a été tellement forte et violente qu'on aurait ressenti des effets en Turquie, Syrie, et à Chypre, c'est à dire à plus de 240 km. Cette double explosion dévastatrice, a fait plus de 218 morts, 7 000 blessées, et détruit une grande partie de Beyrouth. Des dégâts ont été observés dans un rayon de 20 Kilomètres, ce qui a nécessité de déplacer et reloger plus de 300 000 personnes selon le communiqué de presse de Lynn Maalouf (OP. cité). Ces explosions ont plongé les libanais dans une grande détresse. Selon une étude menée par l'organisme Lebanese Observatory for Workers and Employees Lights [1](Lower) (Dirani A., 2020)) en septembre 2020 auprès de 1 189 entreprises, et 11 809 travailleurs, dans un rayon de deux kilomètres autour du port, il s'avère que 1 872 salariés ont été licenciés (soit 15,8%) dont 1 680 définitivement. Concernant le domaine éducatif, le rapport menée par le CRDP (Centre de Recherche et de Développement Pédagogique au Liban) « Évaluation d'impact de l'explosion du port de Beyrouth » (Hariri, N. ; Bou-Nader, R.& al., 2021), souligne que plus de 400 écoles ont été endommagées et 160 000 élèves menacés, dont 15 700 élèves syriens. La Banque Mondiale évalue coût des dégâts pour l'éducation 15 à 20 millions de USD cité par (L.Maalouf, 2021). Une grande partie des infrastructures ont été gravement touchées par l'explosion, dont des établissements de santé : au moins 5 hôpitaux, ainsi qu'une trentaine de cliniques, pour un coût évalué à environ 100 millions de USD. Citons en exemple, l'hôpital de "ROOM", réputé pour son département d'innovations technologiques et de modernisation. D'autres établissements ont également été victimes de cette catastrophe, tel que l'hôpital " Hôtel Dieu" dont la moitié a été détruite.

[1] Répertoire de la société civile

Selon les auteurs du rapport " Évaluation d'impact de l'explosion du port de Beyrouth" (OP. Cité, p. 1), la cause de cette catastrophe est due à l'explosion de 2750 tonnes de nitrate d'ammonium stockées pendant six ans dans un hangar de la zone portuaire. L'élément déclencheur de l'explosion reste incertain mais, selon les enquêtes encore en cours, plusieurs raisons pourraient en être à l'origine dont des travaux de soudure dans la zone portuaire libanaise. A cela s'ajouterait le stockage de certains composants courants d'engrais, d'explosifs et de produits destinés aux feux d'artifice et de nitrate d'ammonium à proximité de travaux de soudure. Les conclusions des enquêteurs sont orientées en ce sens. Ils soulignent que la première explosion avait été déclenchée par le crépitement de feux, et qu'un dortoir attenant contenant des matières dangereuses n'ayant pas fait l'objet de mesures de sécurité, avait explosé dans les trente-cinq secondes après la première déflagration. Cette catastrophe a gravement accru les dommages occasionnés, faisant ainsi de Beyrouth une ville sinistrée.

Six jours après l'explosion, et par suite de la forte pression et de la colère du peuple libanais, le premier ministre Hassan DIAB a donné sa démission en déclarant que ce sinistre qui venait de frapper le pays n'était que le résultat du « système de corruption qui étouffe et asservit l'Etat et ses institution » (Rizk S. , 2020). Les enquêtes sur l'explosion ont révélé que les politiciens (le ministre de l'Intérieur de l'époque et le directeur général de la sureté), le commandant de l'armée libanaise, le service de renseignement responsable de la sécurité concernant les munitions et stupéfiants étaient informés de la présence et du stockage de nitrate d'ammonium, de sa dangerosité et de sa nuisance en cas d'incendie, mais ils n'ont engagé aucune action pour sécuriser le site et le matériel. L'ancien premier ministre Hassan DIAB, vice-président du Conseil, a été informé le 3 juin 2020, or, il a seulement transmis le 20 juin 2020, le rapport de la Sureté de l'État au ministère de la justice et des travaux publics. De même, le président de la République Michel AOUN, président du conseil supérieur de la défense a avoué qu'il était informé de la présence de nitrate d'ammonium le 21 juillet 2020, mais qu'il avait délégué l'affaire à un conseiller pour qu'il en fasse le suivi. Bien que les hauts fonctionnaires aient été informés tardivement de cette menace, qui existait depuis 2014, personne n'a pris de décisions pour régler ce problème, soit en se débarrassant de cette matière dangereuse, soit en prenant des mesures pour sécuriser le site. Bien au contraire, ils ont ignoré le problème jusqu'à cette catastrophe désastreuse pour le Liban et la vie des Libanais (Ayoub, 2021), causée par une mauvaise gestion du port et une négligence de hauts responsables libanais.

2. Situation de crise économique préexistante aux multiples prolongements

Il convient de souligner que le port de Beyrouth est la base des opérations commerciales maritimes, plus de 80% des importations du pays passent par ce port. Selon (Mahé, 2020) depuis cette explosion

l'approvisionnement en biens alimentaires et commerciaux a été interrompu. Depuis 2018 le Liban connaissait une crise économique d'une grande ampleur. Des manifestations avaient commencé le 17 octobre 2019 dans tout le pays pour protester contre le gouvernement et sa gestion de la crise économique depuis 2018 environ. La livre libanaise avait perdu 95% de sa valeur par rapport au dollar et les prix des produits de première nécessité étaient multipliés par 10. Désormais, plus de la moitié de la capitale libanaise est détruite, des milliers de rescapés de l'explosion, et un grand nombre d'habitants se retrouvent sans abri et sans travail. A cela s'ajoute le fait de la destruction de systèmes d'approvisionnement comme l'eau, l'électricité. 80% de la population libanaise vit sous le seuil de pauvreté (Ayoub, 2021). Cette situation a été aggravée par la crise sanitaire, mal gérée par le gouvernement libanais qui a instauré le confinement de la population, mais sans aucune indemnité, avec un taux élevé de chômage 40%, selon (An Nahar) journal quotidien (Libnanews, 2020) . C'est ainsi que les personnes les plus pauvres et la classe moyenne sont maintenant exposées aux pénuries d'électricité et d'eau potable, qui s'ajoutent aux pénuries de médicaments, la dépréciation de la monnaie nationale a constitué un frein majeur dans l'importation de ces derniers puisque les factures sont réglées en dollar. L'accès aux soins à l'hôpital est devenu un luxe, les patients doivent également régler la facture en dollars.

Face à ces crises successives accentuées par les crises, financière et économique depuis 2019, une grande majorité de libanais vivent dans une angoisse grandissante, accumulant les traumatismes, la situation empirant inexorablement, provoquant au sein de la population un profond malaise. En effet, de nombreux produits de première nécessité, les médicaments y compris ceux pour le traitement des cancers et des maladies de longue durée sont difficiles, voire impossibles à obtenir. Les individus tentent donc de s'organiser et de s'entraider. C'est ainsi qu'une vingtaine d'associations ou de sociétés nationales dont la Croix Rouge libanaise, en collaboration avec la Croix Rouge française, se sont mobilisées, aidant la population à survivre et à réagir aux conséquences des crises successives, particulièrement de la crise sanitaire (Covid 19). La crise économique est telle que certains libanais tentent également de trouver une issue à l'étranger. Il s'agit principalement de personnes qualifiées. Saroj Kumar, le directeur régional de la Banque Mondiale pour le Moyen-Orient a déclaré dans un communiqué de presse le premier juin 2021 "Le Liban fait face à un épuisement dangereux de ses ressources, notamment le capital humain. La main d'œuvre hautement qualifiée est de plus en plus susceptible de saisir les opportunités qui se présentent à l'étranger, ce qui génère une perte sociale et économique irrémédiable pour le pays" (Saroj Kumar, 2021). D'autres tentent de fuir la pénurie par des voies illégales et hautement dangereuses, comme le trafic des passeurs. En effet, des familles entières prennent d'énormes risques, en tentant de quitter le pays par la mer, ce qui a provoqué le naufrage d'un bateau de migrants à Tripoli au Liban, désigné comme le "bateau de la mort".

L'état libanais ne parvient pas à mettre en place les réformes nécessaires, ou même les mesures visant à protéger la population. En effet, les membres du gouvernement sont toujours en conflit et en désaccord, protégeant leurs intérêts privés et ceux de leur parti communautaire. La corruption devient la bannière désignant les politiques libanais. L'affaire de l'explosion du port de Beyrouth constitue une bonne illustration de la corruption endémique de la classe politique libanaise. Dans un article publié par France 24, à la suite du verdict rendu par le Tribunal Spécial pour le Liban (TSL) (France 24, 2020), il stipule que l'Etat protège son allié "Hezbolla" et même les intérêts de la Syrie. Malgré les accusations pointées vers ces deux derniers et leur responsabilité dans plusieurs catastrophes du pays comme le stockage de nitrate d'ammonium, l'assassinat de l'ancien premier ministre Rafic Hariri en 2006, ou tout simplement l'obstruction faite à la formation d'un nouveau gouvernement capable de reformer librement le pays sans subir la domination d'un parti. Une enquête a été réclamée par les personnes rescapées, les familles des victimes, ordonnée et mise en place par les autorités libanaises. Cependant, elle se trouve au point mort, suspendue à maintes reprises, comme c'est à présent le cas. Aucune enquête sérieuse n'a été menée, les responsables de l'explosion n'ont toujours pas été identifiés, les députés et les décideurs jouent sur leur droit à l'immunité pour se défiler devant le juge. Le manque d'indépendance de la justice est en grande partie responsable de l'échec de l'enquête (Amnesty, 2021). Cette stratégie est courante dans ce contexte caractérisé par une multiplication confessionnelle, à la subordination des politiciens libanais à des pays étrangers tels les pays du Golfe, l'Iran, la Syrie et également certains pays occidentaux. Cette subordination peut se traduire au niveau financier, économique idéologique et parfois même militaire.

Il semble judicieux de rappeler que le Liban dans sa composition est très particulier : en effet, de multiples communautés doivent cohabiter dans un même pays, sans oublier les camps de réfugiés palestiniens et ses milices armés, au nord, au sud, dans la vallée de la Bekaa et à Beyrouth. Le Liban a accueilli aussi environ un million et demi de réfugiés Syriens et doit gérer leur vie quotidienne (alimentaire, habitation, éducation, sécurité).

3. Secteur éducatif impacté

Depuis le soulèvement populaire d'octobre 2019, le secteur éducatif a été très perturbé. De nombreux établissements scolaires ont été fermés pendant que les élèves, étudiants et enseignants participaient aux manifestations qui avaient lieu dans les zones, la dépréciation de la livre libanaise a entraîné une flambée du prix de l'essence, une grande majorité d'étudiants n'ont plus été en mesure de régler le coût des transports en commun pour venir assister au cours. Les coupures récurrentes du courant électrique alliées à une la mauvaise connexion d'internet ont empêché les étudiants de travailler à distance. Enfin, la

situation des enseignants, dont le salaire a drastiquement diminué à la suite de la dévaluation de la livre libanaise, les a contraints de participer aux manifestations pour protester non seulement contre la dépréciation de leur salaire mais aussi contre la pénurie de produits de première nécessité (carburants, l'eau potable et médicaments).

La situation est devenue encore plus complexe au moment de la crise sanitaire. La plupart des enseignants, bien que peu familiers avec l'outil informatique et le travail à distance, ont tenté de faire au mieux en utilisant WhatsApp pendant qu'en certaines écoles des zones favorisées, ont pu avoir accès à d'autres applications plus fiables. Quelques séances de formation en ligne ont été organisées pour guider et aider ces enseignants dans leur travail.

L'explosion au port de Beyrouth a détruits ou endommagés, un grand nombre d'établissements scolaires : selon le ministère de l'éducation et l'enseignement libanais, dans une zone de 20 km autour de l'explosion, 80% d'établissements scolaires (163 établissements) ont subi des dégâts modérés et 20 % ont été détruits en partie où complètement. Les études, le travail de 70 000 enfants et de 7 600 enseignants en ont été affectés (Unies Nations, 2020). C'est en ce sens que le responsable de l'éducation de l'UNESCO pour le Liban Mayssoun Chehab a déclaré le 29 mars 2022 : « Nous sommes maintenant dans une situation d'urgence. L'éducation au Liban est en crise parce que le pays traverse une crise » (FIGARO & AFP, 2022).

Les Libanais avec le soutien des associations nationales et/ou des organisations internationales fournissent tant d'efforts pour aider la population à faire face aux différentes crises, lancer l'économie et accompagner ce peuple dans son évolution pour qu'il puisse rester connecter avec le monde Dans ce contexte bouleversé, la formation des enseignants a été limitée par le manque de budget les enseignants doivent s'auto former aux techniques informatiques. Dans certains cas isolés les écoles ont créé de timides cellules de formation de l'enseignement à distance.

Après avoir montré la situation de l'enseignement au Liban, et les difficultés rencontrées pour la formation des enseignant, nous allons maintenant présenter l'évolution de la situation dans le monde.

4. Reconnaissance, acquis, apprentissage : un marqueur d'évolutions sociétales

Depuis plusieurs décennies, de grandes évolutions économiques, technologiques, culturels et sociales marquent les sociétés actuelles qui nécessitent de nouveaux modes d'organisation et de gestion de l'apprentissage en général et tout particulièrement de l'apprentissage tout au long de la vie ainsi que la reconnaissance des acquis de l'apprentissage formel ou non. Cette préoccupation se traduit par

l'organisation de dispositifs d'expérimentation, de réglementations mises en place par les acteurs décideurs, afin d'assurer aux populations un développement social et économique.

En effet, en 1988 Marthe Sansregret publiait un ouvrage sur les pratiques de la reconnaissance des acquis en Amérique du Nord depuis 1970 (Sansregret M., 1988). Ce dispositif répondait à une demande sociale des anciens militaires de la seconde guerre mondiale réclamant que soient officiellement reconnues leurs compétences acquises des pendant leurs années de service par des titres ou de diplômes. C'est ainsi que débuta une réflexion entre les acteurs concerné pour mettre en œuvre un dispositif permettant identifier, d'évaluer et de reconnaitre ces compétence. Ce mouvement de reconnaissance s'est propagé en Europe. La reconnaissance de l'apprentissage informel et non formel devient un sujet d'actualité dans les pays européens. C'est dans cet esprit, que la France a entrepris certaines actions pour valider des acquis non formels /informels (stages, situations professionnelles, expériences) en développant la Validation des Acquis Professionnels (VAP) en 1992, puis en 2002, la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE). Depuis 2021, la VAE est élargi aux séniors (Ministère des solidarités et de la santé, 2022). Au niveau international, le rapport de synthèse de l'OCDE a souligné que la reconnaissance de l'apprentissage tout au long de la vie, informel et non formel, constituait un gain pour l'individu (OCDE, 2010), mais aussi économique, éducatif, social, et personnel. Le rapport de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) publié en 2021 (l'Institut de l'UNESCO, 2021), évoque des mesures et des perspectives pour l'année 2050 relatives à l'apprentissage tout au long de la vie ainsi que son cadre juridique, cela signifiant la reconnaissance de l'apprentissage.

Les motivations pour entamer une démarche de validation des acquis pour des individus sont souvent multiples, c'est le cas des enseignants. Certains d'entre eux cherchent à améliorer leur salaire, évoluer dans leur carrière en accédant à un meilleur poste, à gagner en confiance de soi et en satisfaction personnelle. Philippe Bernoux, dans son ouvrage "Mieux être au travail" aborde deux concepts que sont l'appropriation et la reconnaissance au travail, à savoir la maitrise des compétences de l'activité de l'individu au travail et la reconnaissance de ses compétences pour un travail donné, afin que le travail « ne soit plus considéré comme une souffrance et pour qu'il soit aussi, une manière pour l'homme de se construire et pour qu'il procure un mieux-être » (Bernoux Ph., 2015). La reconnaissance des acquis se traduit par une légitimation des savoirs, savoir-faire, ou des capacités mobilisables dans certaines situations, autrement dit des compétences maitrisées par une personne pour accomplir une tâche ou une activité (Wittorski R. , 2007). Cela permet à la personne de se concentrer sur ce qu'elle ne maîtrise pas encore. Il en découle que chaque parcours est alors individualisé et toujours plus court que le parcours de l'apprentissage formel. Dans le processus de reconnaissance, l'expérience est considérée comme l'élément de base, il s'agit donc des pratiques professionnelles de la personne. Dans les faits, (parce que

dans les textes, la reconnaissance n’est pas associée à la formation formelle), cette reconnaissance s'associe à une formation courte. L’expérience est souvent explicitement associée à un parcours d'apprentissage et à une offre de formation formel (CEDEFOP, 2008), organisée en modules selon les besoins de l’individu. Ceci a pour but d’inciter ce dernier à entrer dans le système d’apprentissage formel, dans la mesure où c’est lui qui devient le cœur du processus, le centre des préoccupations des politiques de l’éducation et de la formation. Actuellement, la validation des acquis d'expérience (VAE), « existe pour l’intégralité des titres professionnels et diplômes inscrits au Répertoire National des Certifications Professionnelles, de l’enseignement professionnel à l’enseignement supérieur » (Transversalis, 2020), comme pour les enseignants, de nouveaux dispositifs comme le E-portfolio, l’évaluation et la certification des professeurs de l’enseignement agricole public français sont en cours d'expérimentation mis en place par le gouvernement pour le suivi, l’évaluation et la certification des professeurs de l’enseignement agricole public français (Asloum, N.; Branciard, L., 2019).

Comment caractériser ce triptyque au Liban, et plus particulièrement dans le secteur éducatif ?

PARTIE A CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Chapitre I Contexte libanais

« Le présent n'est rien par lui-même, ce n'est que le prolongement du passé dont il ne peut être séparé sans perdre en grande partie sa signification, il est formé d'innombrables éléments et la seule manière de les distinguer, de le dissocier, d'introduire par suite un peu de clarté dans cette confusion, c'est de rechercher dans l'histoire comment ils sont venus progressivement se surajouter les uns aux autres, se combiner et s'organiser » (Durkkheim, E.; Courtebras, B., 1990, p. 17).

Le système éducatif libanais est à l'image de la société libanaise. Il s'inscrit dans les évolutions du Liban qui expliquent dans une large mesure son présent. Pour comprendre le Liban et son système de fonctionnement, il est nécessaire de connaître ses caractéristiques et de retracer les grands moments qui ont marqué son histoire. Aujourd'hui, le Liban compte quatre millions d'habitants, et plus de 18 communautés se partagent ce petit pays. Chaque communauté jouit d'une reconnaissance juridique et d'une marge de liberté dans la gérance de ses affaires juridiques, économiques, financières et éducatives, tout en demeurant dans le cadre des procédures fixées par l'État libanais.

Puisque l'enseignement privé libanais est confessionnel, nous allons présenter brièvement dans cette partie la formation de la pluralité confessionnelle, qui caractérise le Liban depuis sa fondation et qui continue à perdurer de nos jours. Cette multi confessionnalité est considérée comme une source de conflits mais aussi comme une richesse culturelle incitant les communautés à évoluer et à s'améliorer sans cesse.

A. I. 1 Contexte géographique, historique, économique, sociologique et politique

Le terme Liban signifie «la montagne blanche » par référence à sa chaîne de montagnes enneigées pendant une bonne partie de l'année (les monts Liban). Il est limitée au nord et à l'est par la Syrie, au sud par Israël-Palestine. Le Liban est traversé par deux chaînes de montagnes, la première à l'ouest, longeant la Méditerranée, la seconde à l'est. Entre ces deux chaînes s'étend le plateau de la Békaa, terre arrosée par le Litanie au sud et l'Oronte au nord. Par sa position géographique, le Liban occupe depuis des siècles, une place stratégique pour les grands échanges commerciaux et pour l'économie en général. Le Liban a connu plusieurs civilisations et cultures : il fut envahi et conquis par des peuples du bassin méditerranéen et des tribus nomades ; et a fréquemment accueilli des réfugiés issus de nombreuses contrées. Le passage

de ces peuples est traduit non seulement par des empreintes architecturales, mais aussi par un apport culturel et religieux conséquent.

La journaliste Denise Ammoun, présente l'intérêt géographique et stratégique de ce pays : « Son étroit corridor, qui s'étend le long de la cote et à travers le plateau, relie plusieurs états très importants ; tandis que sa montagne souvent difficilement accessible, sert de retraite ou de refuge aux peuplades persécutées et finit par abriter une mosaïque d'ethnies et de communautés. Toute l'histoire du Liban moderne s'inscrit dans cette double caractéristique » (Ammoun, D., 1997, p. 9). En effet, le Liban a été habité par de nombreux peuples, comme les Phéniciens, les Grecs, les Romains et les Byzantins. Le christianisme y est introduit au Vème siècle et l'islam deux cents ans plus tard. Pendant plusieurs siècles, le Liban fut un lieu de refuge pour les minorités persécutées. Ainsi, les Maronites s'installèrent dans le nord et les druzes dans le sud. Les deux communautés vécurent en paix jusqu'au XIXème siècle, lorsque des révoltes paysannes se transformèrent en guerre ouverte entre druzes et maronites, faisant des milliers de victimes. Les sultans turcs de l'Empire Ottoman, qui régnaient sur le pays depuis le XVIème siècle, soutinrent les druzes, tandis que les maronites se tournèrent vers l'Europe et en particulier vers la France. Durant la première Guerre Mondiale, après la défaite de l'Empire Ottoman, le Liban fut administré par la France sous mandat de la Société des Nations, il devint le seul pays du Moyen-Orient à majorité chrétienne.

En 1940, le mandat français se termina et le Liban obtint son indépendance en 1943. Des malentendus et les désaccords qui surgirent alors, « Pour les uns, le Liban d'aujourd'hui ne peut être autre que l'héritier de l'antique Phénicie. Pour d'autres encore, l'histoire du Liban n'est que l'histoire de multiples groupes de réfugiés (chrétiens persécutés par les Byzantins pour déviation doctrinale, maronites chassés de Syrie par l'invasion musulmane, druzes expulsés d'Égypte…) Pour d'autres, enfin, l'important est qu'à la demande d'un certain nombre de maronites, le Grand Liban vit le jour, germe du Liban d'aujourd'hui, du Liban que chrétiens et musulmans ensemble parvinrent à proclamer indépendant le 22 novembre 1943 » (Chamussy, 1978, p. 13). Le nouvel État Libanais fut donc formé en 1943, avec un président de la République maronite et un premier ministre sunnite. Ils mirent ensemble en place « le Pacte », non écrit mais solennel et capital, fixant les règles de la coexistence et de la vie entre les différentes communautés du Liban. Également, Salibi, (1988) souligne que le président de la République demanda à son premier ministre de former un gouvernement qui représenterait les six principales communautés du pays : les chiites, les druzes, les sunnites, es catholiques, les orthodoxes, et les maronites. Cette mosaïque, constituée de plusieurs communautés religieuses eut d'une part un impact sur la naissance d'une multiplicité d'écoles : musulmanes (sunnites, chiites, druzes), chrétiennes (catholiques et orthodoxes) et laïques, sans oublier les écoles gouvernementales nées beaucoup plus tard. La cohabitation des différentes communautés a provoqué de l'instabilité et causé par des conflits. La guerre civile de 1975 a fait 60 000

victimes pendant les deux premières années, et nécessita, l'intervention de militaires syriens et des forces des Nations Unies, pour parvenir à un cessez-le-feu.

Le Liban a été utilisé de base arrière par des combattants palestiniens, ce qui a beaucoup contribué à l'instabilité. Citons particulièrement l'attaque israélienne de 2006 qui a détruisit pratiquement toutes les infrastructures, faisant régresser le pays de cinquante ans. Cette instabilité perdure, le Liban est toujours tiraillé entre la Syrie et Israël, influencé par les incidents dans la région et ne contrôle pas la totalité de son territoire et son autorité gouvernementale n'est pas complètement restaurée.

A. I. 1.1 Identité libanaise et coexistence des communautés

Comprendre la notion de communauté confessionnelle est essentiel pour aborder l'enseignement privé au Liban qui est le fondement des grandes décisions politiques, administratives, et sociales.

Céline Jouin a évoqué le terme communauté, en soulignant que durant les 1980 et 1990, le concept de communauté a joué un rôle important dans les débats sur la république et le communautarisme. Il est devenu incontournable pour la philosophie politique surtout le concept élaboré par la sociologie allemande au XIXe et XXe siècle. Ferdinand Tönnies le philosophe et sociologue allemand cité par Jouin a défini le terme communauté comme reposant de" collectif qui repose sur un sentiment affectif d'appartenance. Elle s'incarne en premier lieu dans des liens (organiques), de la famille, du voisinage et du village" (Jouin; C.(dir.), et al, 2019, p. 09). La communauté de foi, de coutume, de bien constitue un bon exemple, la famille et la communauté religieuse incarnent également une bonne signification de la communauté. Quant à Sam Dalla,[2] il a établi un rapprochement entre communauté et confessionnalisme dans une approche constitutionnelle, d'une part, il a repris la définition de communauté de Pierre-Caps où cette notion désigne " l'existence d'une collectivité des personnes vivant dans un pays ou une localité donnée, ayant une race, une religion, une langue et des traditions qui leurs sont propres et unies par l'identité de cette race, de cette religion, de cette langue et de ces traditions, et la volonté de maintenir leur culte, d'assurer l'instruction et l'éducation de leurs enfants conformément au génie de leur race et de s'assister mutuellement" (Pierré-Caps, S.; In Alland, D. et Rials, S. (dir), 2003, p. 1028); D'autre part il a souligné que "la constitutionnalisation du confessionnalisme est une forme du système politique prenant en compte la diversité religieuse d'une société profondément divisée sur ce plan notamment lorsque les différentes confessions sont géographiquement, en quelque sorte définies à l'intérieur du pays" (Dalla,

[2] Sam Dalla professeur au collège Of Low- Université of Sharjah, Émirats arabes unis.

2015, p. 3). Cette approche illustre parfaitement le contexte libanais où sa mosaïque confessionnelle, la multiplicité de ses communautés et un souci de trouver un équilibre entre ces dernières, C'est ce qui a motivé la constitution du Liban et officialisé la présence de 18 groupes communautaires, issus en majorité des religions chrétienne et musulmane. C'est dans ce sens que Fabiola Azar souligne : «la confusion entre spécificité communautaire ou confessionnelle et spécificité culturelle. La confession définit donc le groupe communautaire et le détermine » (Azar, 1999, p. 35). Elle affirme qu'à l'intérieur du système politique libanais, fondé sur la répartition proportionnelle, les 18 confessions religieuses au parlement se partagent les sièges, les postes clés et les grandes fonctions publiques, favorisant et développant ainsi le confessionnalisme. « Le confessionnalisme est un phénomène spécifique à la société libanaise. Les circonstances historiques, culturelles et sociopolitiques ont contribué à son enracinement et il est devenu une réalité sociale dont on ne peut pas minimiser l'importance ni l'enrayer facilement, en particulier après les longues années de guerre qui ont ravagé le pays et provoqué quantité de meurtres, d'exodes et de pertes » (OP.Cité, p. 36)

Le Liban est loin de former une société pluriculturelle, par-delà les clivages confessionnels et les rancœurs issues de la guerre. En ce sens, Rizk, (2002) écrit « Le Liban est pluriculturel et nous continuerons à vivre ensemble, car telle est la raison d'être de ce pays : nous connaître et mettre en commun nos différences et nous respecter les uns les autres, émotionnellement et culturellement. Si la laïcité est impossible aujourd'hui car nous tenons à nos structures communautaires et familiales, transformons ces structures en cadres d'échange plutôt que de repli » (Rizk & François, 2002, pp. 20-21). L'existence de multiples communautés fait partie de la genèse libanaise et nous allons détailler dans le chapitre suivant les origines de ces différentes communautés.

A. I. 1.2 Communautés confessionnelles

L'appartenance à une confession n'est pas un choix de l'individu lui-même, elle est déjà prescrite avant même sa naissance. Le libanais n'existe pas en tant qu'individu indépendant et son appartenance le définit, lui attribue des droits qu'il ne peut contourner en s'appuyant sur ses compétences personnelles. En effet, pour obtenir un poste important, il faut d'abord considérer le quota attribué à sa communauté, les fonctions importantes étant réparties par quotas entre les différentes communautés.

Rondot explique que : « Dans l'Empire ottoman comme au sein de ses états successeurs, la communauté apparaît comme une collectivité qui doit à un élément religieux caractéristique son origine, son esprit, sa raison d'être et son organisation, et qui entend sauvegarder cette originalité et jouer un rôle distinct dans l'ensemble de la vie publique » (Rondot, 1947, p. 23).

Au Liban, la présence de 18 communautés pose de multiples problèmes. Par exemple, le système de partage des pouvoirs peut également entraîner des inégalités économiques et sociales entre les différentes communautés. Les communautés qui ont accès à des postes de pouvoir importants et à des ressources économiques peuvent bénéficier d'avantages supplémentaires, tandis que les communautés marginalisées peuvent être laissées pour compte.

Nous avons déjà cité les différentes crises qui marquèrent son histoire et consolidèrent les liens communautaires, ainsi que le rôle joué par la communauté dans la vie politique et socioculturelle, favorisant ainsi les zones géographiques selon la communauté, les régions devenant parfois plus homogènes du point de vue confessionnel.

Deux grandes communautés, chrétienne et musulmane coexistent et partagent la terre libanaise et chacune se divise à son tour en communautés plus petites.

A. I. 1.2.1. Communautés chrétiennes

Les communautés chrétiennes se répartissent en deux branches : communautés « orientales » et « occidentales » (De Bar, 1983). Les **communautés orientales** sont formées de **la communauté grecque-orthodoxe**, elle est d'origine arabe, ralliée à la doctrine de l'empereur byzantin, leur patriarche, « l'Orient » et qui réside à Damas. Ces communautés reconnaissent la primauté spirituelle et non disciplinaire du patriarche d'Istanbul. Ensuite, nous retrouvons **la communauté syrienne-orthodoxe et la « communauté Jacobite »** : la résidence de leur patriarche est à Damas. Elle reconnaît seulement la nature divine de Jésus-Christ. Puis, **la communauté arménienne-grégorienne**, ses membres sont appelés les arméniens orthodoxes. Ils reconnaissent la juridiction du catholicos de Six, siégeant à Beyrouth depuis 1920. **La communauté nestorienne**, est connue sous le nom de communauté assyro-chaldéenne, a été reconnue au Liban en 1962. Son catholicos est aux États-Unis, il est représenté au Liban par un délégué. Et enfin **la communauté évangélique** dont la fondation remonte à la moitié du XIXème siècle, rassemble les protestants du Liban et de Syrie, le siège de son pasteur est au Liban.

Les communautés occidentales (ou catholiques), comprennent les maronites, l'une des plus importantes. Ses membres sont venus se réfugier au Liban et s'y installés à partir du VIème siècle. Durant la 1ère

moitié du VIIème siècle ils commencèrent à quitter l'Oronte et s'orientèrent vers la montagne libanaise et plus tard vers Beyrouth. Aux XIXème et XXème siècles, cette communauté devint une fidèle alliée des Français qui les protègent, d'où sa position privilégiée dans l'État libanais. L**a communauté grecque-catholique se** donne aussi le nom de Melkite. Elle est sous la juridiction de son « patriarche d'Antioche pour les Grecs Melkites » pour tous ses membres dans tous les pays arabes. L**a communauté arménienne- catholique** dont le patriarche portait le nom de « Patriarche des arméniens-catholiques » jusqu'en 1914. Ce Patriarche résidait à Istanbul et de nos jours à Beyrouth. Sa juridiction est reconnue par les Arméniens-Catholiques du monde entier. **La communauté syrienne-catholique**, dont le Patriarche est le « Patriarche d'Antioche ». Il résidait à Mardine du temps du Mandat français en Syrie, son siège désormais à Beyrouth. **La communauté chaldéenne**, est sous la juridiction du« Patriarche de Babylone », qui réside à Bagdad, et sont représentés par un évêque agréé par les autorités locales. Et enfin, l**a communauté latine,** est composée de libanais, de syriens, et d'autres ressortissants catholiques qui résident au Levant. Ils ont à leur tête un évêque nommé par le Saint-Siège, dont la juridiction s'étend à tous les Latins de Liban et de Syrie.

A. I. 1.2.2. Communautés musulmanes

Quatre communautés musulmanes ont une reconnaissance officielle : sunnites, chiites, druzes et alaouites. **La communauté sunnite,** suit le **« Sunna »**, qui est l'ensemble des gestes du prophète Mohamed et de ses quatre califes. Elle s'est installée au Liban avec la conquête des armées des premiers successeurs de Mahomet. Les sunnites se trouvent surtout Tripoli, Beyrouth et Saïda (De Bar, 1983). C'est la première communauté musulmane ayant accepté l'appartenance au Liban et reconnaissant les chrétiens comme des partenaires égaux.

Les chiites sont la troisième communauté en nombre. Ils se sont installés dans la Békaa et le Jebel Amel après avoir été les victimes principales de l'expédition de Kesrwan. « Ils furent tour à tour persécutés par les Maronites, réprimés par les Druzes, décimés par l'armée de Djazzar ou méprisés par les Ottomans et enfin réduits à vivre à la lisière de la montagne, dans le Békaa et la Haute-Galilée. Ils furent par conséquent tenus à l'écart des foyers politiques et des centres culturels du Mont-Liban. Ils constituaient, au début du siècle la communauté la plus démunie du pays » (Abou, 1962, p. 50) C'est en 1920 avec le mandat français que cette communauté fut reconnue autonome.

Les druzes forment la communauté la plus minoritaire (environ 6% de la population). Ils ont adopté une doctrine initiatique ésotérique, et ont su s'organiser sous l'autorité de leurs chefs militaires et religieux, au Chouf et sur le versant occidental de l'Hermon. Pour se protéger des persécutions sunnites, les druzes ont adopté le « Katma » ou dissimulation comme principe de vie. Leur religion n'est pas comme les autres, il

n'y a pas de shariaa (loi), elle repose sur la foi, selon Joumblatt (1970) cité par (Azar, 1999) c'est une religion de méditatifs. « Le druzisme véritable, c'est la sagesse gnostique de la Grèce, de l'Égypte, de la Perse et de l'Islam à la fois. C'est l'endroit de toutes les religions qui, prises séparément ne sont que l'envers de la vérité » (Abourjeili & Sarout, p. 87). Les druzes croient à l'incarnation, « ils remplacent l'église et la mosquée par un "majliss", un conseil. Il se réunit chaque jeudi non seulement pour prier, mais aussi pour discuter des grandes décisions de la communauté. Bien que ruraux et peu nombreux, ils ont su marquer l'histoire du Liban et accéder à des postes clés dans l'état » (Op. Cité, p. 97).

Les alaouites, ses membres sont nettement moins nombreux que les druzes ; ils sont surtout installés au nord à Tripoli. Les **ismaéliens** sont, une minorité musulmane sans statut, qui vivent à Akkar et à Tripoli dans le nord. Pour la plupart, ce sont des ouvriers agricoles ou de petits commerçants, comme les alaouites.

I 1.2.3 Le fonctionnement communautaire

Chaque communauté possède ses propres institutions dont le sommet est composé d'organes supérieurs qui gèrent ses biens propres, et ont le droit d'organiser sa juridiction et d'adopter sa législation. Elle est libre d'ouvrir ses propres écoles, au terme de l'article 10 de la constitution[3].

Le système de partage des pouvoirs à entraîner des inégalités économiques et sociales entre les différentes communautés. Les communautés qui ont accès à des postes de pouvoir importants et à des ressources économiques peuvent bénéficier d'avantages supplémentaires, tandis que les communautés marginalisées peuvent être laissées sans moyens pour améliorer leurs conditions de vie. Ce système de partage peut également entraver le développement d'un sentiment de citoyenneté nationale et d'unité au sein de la société libanaise. Les communautés peuvent se sentir plus attachées à leur groupe d'appartenance qu'à la nation dans son ensemble, ce qui peut entraîner des divisions et des tensions au sein de la société.

Cette composition mosaïque de diverses communautés religieuses donne au Liban le caractère pluraliste et hétérogène de sa structure sociale, qui donne au pays une force et en même temps une fragilité face aux conflits internes et aux influences étrangères. C'est pour cela que le pays fut et reste assez complexe. Chaque fois que de grandes décisions sont prises, elles nécessitent le consentement de toutes les communautés, puisque comme nous l'avons vu, dans l'histoire du Liban, les craintes et la méfiance qui règnent entre les communautés rendent le changement, l'innovation difficile et susceptible d'échec.

[3] L'enseignement est libre en tant qu'il n'est pas contraire à l'ordre public et aux bonnes mœurs et qu'il ne touche pas à la dignité des confessions. Il ne sera porté aucune atteinte au droit des communautés d'avoir leurs écoles, sous réserves des prescriptions générales sur l'instruction publique édictées par l'État. : http://mjp.univ-perp.fr/constit/lb1926i.htm

Chaque communauté appréhende que telle ou telle action nuise à ses intérêts propres. Il en résulte que les projets et les dispositifs visant à l'amélioration, y compris dans le domaine éducatif, sont condamnés avant d'avoir vu le jour. Il n'existe pas de continuité, pas d'initiative en vue de changements importants, précédés de véritables enquêtes, afin de diagnostiquer et traiter efficacement un problème.

A. I. 1.3 Répartition géographique des communautés

Les 4 grandes communautés au Liban :

- Chrétiennes : représentent 42,7% de la population libanaise, ils se trouvent dans les régions de : Mont Liban, Beyrouth-est, Rachaya, Zahlé, Baalback, Qoubayet.
- Chiites : représentent 30%, ils s'installent au Sud – Beyrouth ouest, Bekaa.
- Sunnites : représente 21%, ils s'installent dans Nord, Bekaa, Beyrouth ouest et Sud.
- Druzes : représente 5,6%, ce sont une minorité, ils occupent surtout le Mont Liban.

Même, aujourd'hui, ces communautés existent et chacune possède des diverses institutions ainsi que le droit d'organiser leur juridiction et d'adopter leur législation de statut personnel, ainsi que la liberté d'ouvrir ses propres écoles, au terme de l'article 10 de la constitution.

A. I. 1.3.1. Carte de Répartition des confessions religieuses au Liban

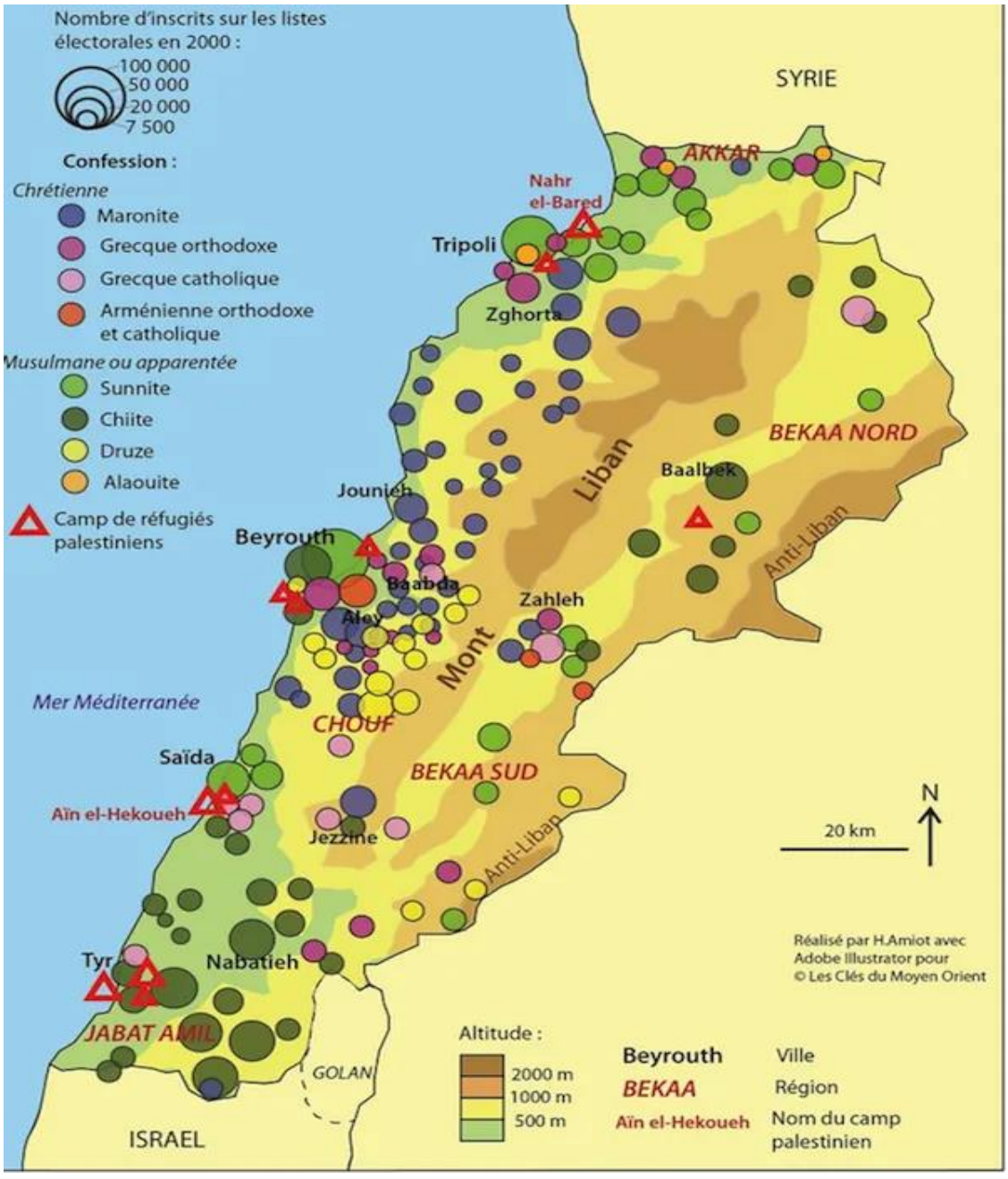

Figure 1 : carte de Répartition des confessions religieuses au Liban, ((AMIOT, 2020).

A. I. 1.4 Système politique libanais

Le Liban est une république parlementaire, régie par la constitution du 23 mai 1926, modifiée six fois depuis, la modification la plus importante étant les accords de Taëf qui réorganisent le partage du pouvoir entre les différentes communautés religieuses. Ce système possède deux particularités contradictoires : d'une part, l'aspect confessionnel bien présent dans l'organisation du parlement et le partage des postes

clés de l'administration publique, et d'autre part l'aspect laïc dans l'organisation de l'État, de la constitution et des règlements (Saab, 2016).

Le régime politique du Liban a été officiellement proclamé dans la constitution libanaise, promulguée en 1926 et amendée en 1990 grâce aux accords de Taëf : « Le Liban est une république démocratique, parlementaire, fondée sur le respect des libertés publiques et en premier lieu sur la liberté d'opinion et de conscience, sur la justice sociale et l'égalité dans les droits et obligations entre les citoyens sans distinction ni préférence. Le régime est fondé sur le principe de la séparation des pouvoirs, leur équilibre et leur coopération » (Liban, 2015) ; Cependant, la réalité est beaucoup plus complexe, la grande difficulté ne résidant pas dans les textes de loi, mais dans leur application. Au Liban, l'État est régi par la « proportionnelle ethnique et religieuse » (Abourjeili & Sarout, 2007). Depuis 1943, il est précisé que le président de la république, doit être maronite, le président du Conseil des ministres sunnites et celui de la Chambre des députés chiite. Cette forme communautaire est aussi visible au niveau des administrations publiques et pouvoirs locaux et municipaux. Concernant la langue, l'arabe classique est la seule langue officielle comme c'est indiqué dans l'article 11 de la constitution du 9 novembre 1943[4], mais il est à noter que certaines sont également utilisées, à titre exemple l'arménien, le kurde ou même le français demeurant très présent dans certains documents comme papiers fonciers, billets de banque passeports, etc. Nous pouvons conclure, que l'enchevêtrement des communautés au sein du pouvoir public complique toute modification constitutionnelle, car toute diminution des prérogatives attribuées à un président, à un ministre, à un député, ou même à un individu qui représente une communauté dans l'État, est mal perçue par celle dont il est issu. En revanche les communautés peuvent neutraliser l'État, en considérant que certains postes comme appartenant à telle ou telle communauté plutôt qu'existant en tant que fonction de l'intérêt général.

[4] Article 11 : L'arabe est la langue nationale officielle dans toutes les administrations de l'État. Le français est également langue officielle, une loi spéciale déterminera les cas où il en sera fait usage. http://mjp.univ-perp.fr/constit/lb1926i.htm

Chapitre II État des lieux du système éducatif libanais

L’éducation formelle au Liban remonte à l’époque phénicienne. À l’origine, les enfants apprenaient à lire et écrire auprès du clergé de chaque communauté, cheikhs musulmans et prêtres chrétiens jouèrent le rôle d’enseignants, assurant une éducation gratuite, utilisant comme salle de classe la mosquée ou l’église voisine. Donc l’éducation, dès son origine, était invariablement l’affaire des communautés religieuses. Cela a duré jusqu’à l’arrivée des missionnaires jésuites au XVIIème siècle.

Le système éducatif du Liban, s'est développé à l'intérieur de structures hétérogènes. Il se caractérise par son éclatement entre les diverses traditions culturelles et politiques. Les institutions concernées sont dispersées en fonction de la répartition confessionnelle et conformément au processus général d'éducation lui-même qui s'effectue dans deux cadres parallèles : public et privé, payant ou subventionné.

A. II. 1 Secteur public/ secteur privé

L'enseignement privé a très peu de relation avec l'état, il est très faiblement soumis à des normes. Les écoles privées payantes ou gratuites sont gérées par des organisations religieuses et humanitaires, des missions étrangères. Leur implantation régionale est très inégale et c'est pour remédier au manque dans certaines régions que l'état a entrepris la création d'écoles publiques, là où le secteur privé était absent. (Daccache, 2013).

Le système d'enseignement est le reflet du contexte libanais fait de pluralisme communautaire et de libéralisme politique et économique. La société libanaise n'impose à ses membres aucune contrainte fondamentale. Les citoyens sont libres de s'organiser et d'organiser leur vie comme ils l'entendent et de choisir librement leur mode de vie, de travail, de résidence. Cette liberté a contribué à constituer l'état actuel de l'enseignement privé au Liban. Celui-ci jouit d'une réelle autonomie et d'une large liberté d'action. Ses effectifs représentent 70% de la population scolaire. Cette liberté dans l'enseignement a abouti à une véritable anarchie. L’enseignement libre s’est développé en parallèle à un enseignement privé qui est paradoxalement en quête de gain et de profit. Jusqu'en 1943, date de l'indépendance du pays, il n’existait que le secteur de l'enseignement privé. Depuis l'indépendance, le ministère de l'Éducation Nationale a organisé son propre réseau d'écoles pour répondre aux besoins de scolarisation exprimés à travers tout le pays.

L'école publique fut créée par le gouvernement pour combler le déficit en établissements scolaires là où l'école privée n'existait pas. Mais la guerre civile de 1975, les bombardements israéliens et les différents conflits internes ont fait baisser le niveau d'enseignement de ces écoles aux profits des écoles privées. Le taux de scolarisation dans l'école publiques continue de baisser (El Amine (2009), cité par Nemer, (2012)), et se réduit d'année en année (de 39 % en 2000-2001, il passe à 29,5 % en 2010-2011, et à 30,3% en 2016-2017 (Lafontaine, 2018).

A. II. 2 Cadre juridique

Au Liban, une véritable loi scolaire est inexistante, cependant « les programmes sont régis par les décrets N° 9099 et 9100 du 8 janvier 1968 et N° 2150 et 2151 du 6 novembre 1971 » (Vivre mieux au Liban, changer de vie, 2011). Plusieurs actions ont été planifiées pour faire face à ce vide juridique. Nous citons les accords de Taëf de 1989 : le plan de restructuration du système a été adopté en 1994, et la loi de 1996 impose une répartition équilibrée des heures en langues arabe et française dans les écoles publiques. Le taux d'alphabétisation est le plus élevé que dans autres pays de langue arabe, et la scolarisation dépasse 91%, malgré le coût des études dans le privé qui scolarise les deux tiers de la population scolarisée. Le français est plus répandu grâce à la liberté dans la langue d'enseignement dictée par l'article 10 de la Constitution.

A. II. 3 Spécificité du système éducatif libanais

Le système scolaire du Liban se prête à une multitude de références. D'un côté, les écoles publiques qui sont gérées intégralement par le ministère de l'Éducation du Liban et de l'autre, les écoles privées qui relèvent d'une grande variété d'instances : congrégations et associations religieuses, évêchés, propriétaires privés, missions laïques étrangères, ... Dans ce cadre, les prestations éducatives sont en général déterminées par la politique et les ressources disponibles au sein de chaque institution. De ce fait, chaque communauté implante et gère la professionnalisation et la formation de ses enseignants d'une manière qui lui est spécifique, ce qui rend le système d'enseignement privé multiple et hétérogène.

Nous décrirons par la suite les caractéristiques du système éducatif au sein de chaque communauté. Mais il faut signaler que, par manque de littérature dans ce domaine, nous ne pouvons pas développer les mêmes éléments pour toutes les communautés puisque cela dépend de l'histoire propre de chacune (ancienneté, taille, pouvoirs, …)

A. II. 4 Enseignement privé : catholique, non catholiques, musulman, laïc, individuel

L'enseignement catholique existe au Liban depuis 1624, il représente 22 à 24% de l'ensemble des écoles privées : 325 écoles avec 220 000 élèves et 12 800 enseignants. Ces écoles sont gérées par le Secrétariat Général pour l'Enseignement Catholique au Liban (SGEC-lb). L'École Catholique maintient une présence sur tout le territoire libanais : 26% des élèves sont non- chrétiens, 60 000 fréquentent les écoles gratuites et 32 000 étudient dans les écoles payantes. Ces élèves réussissent très bien au bac français ou dans les universités étrangères. Elle maintient le trilinguisme (Arabe, Français, Anglais) avec une ouverture marquée sur les sciences et la technologie moderne (Daccache, 2013). Les enseignants de cette communauté sont recrutés par le chef d'établissement, souvent choisis parmi leurs étudiants universitaires. La formation continue est gérée par le SGEC (Secrétariat Général des Ecoles Catholiques) qui ouvre ses formations aux enseignants des autres écoles.

La **communauté sunnite**, organise ses établissements scolaires autour de la société libanaise. Son grand souci est l'enseignement. Elle reçoit des aides considérables de divers pays arabes et ses écoles sont fréquentées par les enfants de la même communauté. Le recrutement de ses enseignants est assuré par un bureau pédagogique dont fait partie le chef d'établissement. Les enseignants suivent des formations internes à l'établissement, ou bien dans les locaux du siège qui se trouve à Beyrouth.

La **communauté chiite,** multiplie ses écoles. Ses élèves obtiennent des bourses de gouvernements étrangers. Les écoles sont fréquentées par des élèves de la communauté chiite, et ses enseignants sont formés souvent par les formateurs de la communauté dans leurs propres locaux. Dans l'emploi du temps de ces écoles, deux heures sont généralement consacrées à l'étude de la religion, une heure à l'étude du Coran, une autre à celle des rites et enseignements du chiisme, le reste du temps est consacré à l'enseignement d'autres matières (maths, sciences…). Les enseignants sont issus d'un centre de formation et suivent des formations dans divers Centres Culturels, notamment Centre Culturel Britannique.

Les écoles d**ruzes,** sont essentiellement implantées à Beyrouth et dans les localités de montagne. L'école Irfan, l'une des importantes écoles druzes, a été créée pour dispenser un enseignement général de qualité. Elle applique les programmes officiels libanais mais n'exclut pas le recours à d'autres programmes, tels que le français et l'anglais modernes appliqués en Europe. L'école travaille en étroite collaboration avec la Mission Culturelle Française surtout pour formation des enseignants : les enseignant de l'école Irfan, participent activement aux formations proposées par les Centres Culturels.

Les écoles **grecque-orthodoxe et arménienne-orthodoxe** témoignent d'un vivant souci d'adaptation et d'intégration au sein du monde de l'éducation au Liban. La **communauté protestante** dispense un enseignement religieux.

Les **écoles privées gratuites,** peuvent dépendre des missions religieuses, laïques ou individuelles subventionnées et contrôlées par l'état. Elles reçoivent seulement les élèves du primaire. Elles sont fréquentées par des élèves de classes sociales défavorisées. Les secteur laïc et non chrétien n'ont pas de vraie politique d'enseignement, le niveau d'étude et les résultats obtenus dépendent de la politique éducative de l'établissement. Enfin, il existe d'autres **écoles privées** qui, pour certaines, déploient des efforts appréciables sur le plan pédagogique et obtiennent de bons résultats.

Il existe aussi les écoles étrangères, les écoles locales et les écoles tenues par des particuliers. Toutes ces écoles sont en concurrence permanente, elles ont avec des projets éducatifs et des actions programmes différents (Daccache, 2013). Par exemple, chaque communauté fournit son propre manuel de l'histoire du Liban. Faute de consensus sur le passé et l'avenir de la nation, la situation scolaire semble figée. L'éducation religieuse est propre à chaque communauté. La première langue étrangère enseignée est, selon la communauté le français, pour les chrétiens, l'anglais pour les musulmans. En conséquence, le système éducatif privé est constitué d'un ensemble hétérogène, ce qui peut avoir un effet positif dans l'évolution du système éducatif.

Ensuite, nous allons présenter les différents modes de gestion des de leurs écoles du point de vue du recrutement des enseignants et de leur formation, en évoquant les organismes qui forment et professionnalisent ces enseignants.

A. II. 5 Organismes de formation des enseignants au Liban

Il existe au Liban une multitude d'organismes habilités à assurer la formation des enseignants des écoles privées, (Abourjeili & Sarout, 2007), nous citons :

1. Le Centre de Recherches et de Développement Pédagogique (CRDP) : organisme public qui forme essentiellement les enseignants du secteur public, exceptées celles sur les manuels scolaires qui sont aussi proposées aux enseignants du privé.
2. Le Centre de Formation et de Coordination Pédagogique (CFCP) : relevant du (SGEC-Lb), depuis 2003, chargé de la formation des enseignants des écoles catholiques. Ses portes sont ouvertes aux enseignants de toutes les communautés.
3. Les Services Culturels des Ambassades : Le service de la coopération linguistique et éducative de la Mission Culturelle de l'Ambassade de France compte parmi les prestataires francophones de

formation les plus connus, il propose un plan national annuel de formation où chaque établissement puise en fonction de ses besoins.

4. Le Centre Culturel Britannique organise régulièrement des formations adressées aux enseignants anglophones.
5. Les Bureaux Pédagogiques de certains organismes scolaires : s'occupent de la politique éducative, concernant la formation des enseignants, ils sont plus ou moins actifs et se contentent de répondre à certaines demandes ponctuelles.
6. Les Institutions Universitaires : différents instituts et facultés prévoient des modules de formations continues à l'adresse des (USJ, USEK, AUB).
7. Sociétés privées de conseil et de formation : Un grand nombre de sociétés privées spécialisées en management, en comptabilité, en orientation, proposent des projets de formations continues aux écoles privées.
8. Quelques bureaux privées et ONG locaux, réalisent de recherches éducatives sur commande ou dont la candidature est sélectionnée pour des projets nationaux lancés par la Banque Mondiale, le PNUD, des bureaux étrangers (BIEF- Belgique, CIEP-France…)
9. Organismes étrangers (AEFE: Association pour l'Enseignement du Français à l'Étranger) qui entre autres fonctions, gèrent et organisent des sessions de formation continue pour les établissements conventionnés et homologués.
10. Formateurs indépendants : des coordinateurs disciplinaires, des conseillers pédagogiques, des responsables éducatifs, des enseignants universitaires et scolaires s'engagent, à titre individuel et indépendant, à des taches de formation continue.

A. II. 6 Formation et recrutement des enseignants

A. II. 6.1 État de la formation continue des enseignants libanais dans les écoles privées.

Ce système de formation des enseignants comporte des lacunes plus ou moins prégnantes selon les régions et les communautés. La principale déficience étant qu'apporte rarement des évolutions sur dans la pratique professionnelle puisque les responsables pédagogique n'assurent pas systématiquement le suivi. Une étude de 2006/2007 portant sur cent enseignants de quatre établissements privés, dans le cadre d'un master en science de l'éducation à l'université Saint Joseph à Beyrouth (Diab, Khouri, & Murr, 2007), montre que le ministère de l'éducation n'assure aucun financement pour la mise à jour les programmes qui deviennent inadaptés et que ce ministère n'assure pas un suivi régulier des enseignants. Cette étude

précise que sur cent enseignants, 19 possèdent un diplôme d'enseignement, 26 une licence universitaire, 24 ont un niveau master, et 31 n'ont aucun diplôme, ni universitaire ni. Elle montre aussi que l'enseignement au Liban n'est pas un espace de développement professionnel, que les sessions de formation ne sont pas obligatoires et les recherches dans le domaine pédagogique sont très limitées. Cela explique que 44% des enseignants ne sont pas préparés à exercer leur métier (Unesco-bie, 2011). Nous avons-nous-même observé la présence d'enseignants chrétiens dans les écoles musulmanes, mais rarement d'élèves chrétiens ; alors que les écoles chrétiennes accueillent des élèves et enseignants musulmans.

La formation des enseignants chrétiens à généralement lieu, dans des zones occupées par des chrétiens, et les formateurs sont chrétiens ou laïques ; en revanche, les formation des enseignants musulmans, peuvent avoir lieu chez eux ou chez les chrétiens et réalisée par des formateurs chrétiens. Le suivi et la formation varie en fonction de l'école : formations assurées ou pas par les personnes de l'école, accompagnement ou non par les conseillers pédagogiques, formations commune avec les autres écoles, congrégations ou centre culturel...

A. II. 6.2 Nomination et recrutement des enseignants au Liban

Au Liban les enseignants des écoles publiques sont recrutés par concours national, comme en France. Il existe deux types de recrutement :

- celui des enseignants du cycle élémentaire qui suivent une formation dans les écoles normales sous l'autorité du ministère de l'éducation libanais ;
- celui du cycle secondaire, leur formation est assurée à la faculté pédagogique.

Dans les années 1990, la nomination des enseignants faisait l'objet de simples contrats signés avec les diplômés des universités. Toutefois, le diplôme pédagogique n'était pas exigé pour accéder à l'enseignement élémentaire. A cette époque, les universités ont mis en place un parcours débouchant sur une licence d'enseignement en maternelle, au préélémentaire et à l'élémentaire. Les universités publiques ou privées, préparent l'élève enseignant en délivrant un Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Secondaire (CAPES) et d'autres diplômes pédagogique qui donnent accès à l'enseignement secondaire. Il est à noter qu'il existe deux manières permettant d'accéder à l'enseignement :

- la nomination qui s'effectue à l'issue d'un concours organisé et piloté par l'éducation nationale c'est-à-dire par l'état (secteur public). Dans ce cas le diplôme universitaire devient une condition de base commune pour toutes les catégories d'enseignants ;

- par l’obtention d’un diplôme ou d’un permis accordé par les instances habilitées. Dans ce cas les critères sont dictés au niveau local.

Chapitre III Reconnaissance des acquis d'apprentissage au Liban

A. III. 1 Un problème institutionnel et social

La reconnaissance des acquis de l'apprentissage se développe dans de nombreux pays dans le monde, notamment pour les enseignants, quelle était la situation au Liban avant la crise ?

La question de l'éducation a toujours suscité de vifs débats. Bien que le Liban soit en voie de développement, la qualité de l'éducation des enfants a toujours la première préoccupation des parents. Avant la guerre civile, en 1975, le bon niveau de l'enseignement attirait de nombreux les étudiants arabes qui venaient suivre leurs études dans les universités libanaises. La diversité culturelle a donné plus de force à cette question de l'éducation qui revient très souvent au centre des débats politiques.

Parallèlement, le Liban témoigne, dans les discours officiels sur les politiques éducatives, d'une volonté de développer la formation tout au long de la vie qui se traduit par des de formation des enseignants. Cette forme d'apprentissage tout au long de la vie et sa reconnaissance se manifestent à travers les différentes actions menées par Les responsables du système éducatif libanais mènent différentes actions en collaboration avec des partenaires étrangers, la France en premier lieu. Un des projets les plus importants, un grand chantier de l'éducation nationale, c'est le plan de restructuration du système éducatif, préparé en 1993, et lancé en 1995. Son objectif est afin de réaménager le système éducatif, de moderniser les curricula, et d'organiser l'enseignement général, technique et professionnel pour rattraper le retard de trente ans (Tabet, 2007). La réforme adopte le plan national d'éducation pour tous, et en 1997, les programmes d'enseignement, les méthodes et les modes d'évaluation des acquis sont révisés. Dans ce cadre, les gouvernements libanais et français ont conclu différents accords pour créer un dispositif de formation des enseignants toutes disciplines confondues (70% de la population scolaire fréquent des établissements francophones). À la suite de ces accords, les responsables français au CIEP ont participé à l'organisation d'actions de formation destinées aux responsables des Centre de Ressources et aux cadres du centre de recherches et de développement (CRDP). La Banque Mondiale a participé au financement de ces actions.

En 2007, un séminaire a été organisé à Beyrouth pour mettre en la reconnaissance des acquis d'apprentissage en matière de langue : Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) pour les langues dans le contexte scolaire plurilingue (cas du Liban). Ce séminaire a été suivi d'un accord entre le ministère de l'éducation et de l'enseignement et l'Institut de France au Liban pour la Coopération

Linguistique et Éducative 2500 enseignants titulaires du secteur public ont passé le test linguistique de français, préparé selon les normes du CECR, pour leur permettre de perfectionner leurs compétences linguistiques au centre culturel français (Goullier, 2009). Ce dispositif a fait l'objet d'une évaluation, d'en étudier l'impact sur l'éducation au Liban. Les résultats de cette évaluation montrent que cela a permis des innovations au sein de ce système éducatif, tant au niveau de l'élaboration des programmes et des manuels, de la formation des enseignants, que de la didactique des langues et du système d'évaluation. Désormais, le Centre Culturel Français (CCF) se base sur le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) de pour l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE), avec l'aval du Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP), et pour l'obtention des diplômes de français langue étrangère (Diplôme d'Études de Langue Française et Diplôme Approfondi de Langue Française). Le CCF organise également des séjours linguistiques en France pour les enseignants en FLE pour améliorer leur niveau en français. Donc encore une fois, la reconnaissance de la professionnalisation des enseignants des langues sur le terrain libanais apparaît à travers ces réflexions, la formation, la certification, et les créations des diplômes ce qui touche à la reconnaissance des acquis d'apprentissage des enseignants libanais.

La création, en 2002, de la faculté des sciences de l'éducation à l'université Saint Joseph (USJ) de Beyrouth participe de la volonté de professionnaliser les enseignants Sa mission principale est de « moderniser et renforcer le système éducatif libanais par la professionnalisation des métiers de l'enseignement et de l'encadrement scolaires » (Moghaizel-Nasr, 2008, p. 138). Cela a amené à la mise en place du Certificat d'Aptitude pour l'Enseignement Secondaire (CAPES), et de masters professionnels dans la gestion scolaire, ou dans la coordination et conseil pédagogique, et/ ou disciplinaire. Tous ces diplômes s'adressent aux enseignants du primaire ou secondaire et également aux chefs des établissements scolaires, directeurs pédagogiques de cycles et de matières. Un master de recherche a été créé au sein de cette faculté qui vise à former des chercheurs dans le milieu éducatif.

Mais il n'existe aucun référentiel national. La faculté des sciences de l'éducation défini un référentiel des compétences, pour les différents diplômés le CAPES. Il est à noter que les compétences du référentiel, (éthique, disciplinaire, didactique, pédagogique, et réflexif), ne sont pas toutes acquises à l'issue de la validation du diplôme. Elles seront maîtrisées cours de la pratique professionnelle, et par la formation professionnelle. Au sein de l'université Saint Joseph, existe l'Institut Libanais d'Éducateurs (ILE), chargé de la « formation universitaire des enseignants du préscolaire et du primaire et des orthopédagogues » (El Moukaddam & Zohrabian, 2008, p. 139). Celui-ci propose également des sessions de formation aux professionnels sur le terrain. Rappelons que le Liban a participé à la création d'un Master Francophone de Formation des Enseignants du Secondaire (MFFES).

A. III. 2 Phénomène touchant le secteur éducatif

Tous les chantiers ou actions menés dans ce domaine de l'éducation prouvent à quel point la reconnaissance des acquis d'apprentissage prend une place importante dans la société éducative libanaise. La complexité de l'organisation communautaire du Liban impacte domaine éducatif dans la mesure où chaque communauté a son fonctionnement propre et ses propres institutions, le secteur privé, majoritairement communautaire, scolarise plus des deux tiers de la population 71% environ des élèves (Lafontaine, 2018), (Abboud, 2021), également souligné Rodolphe Abboud, secrétaire du syndicat des enseignants au Liban. Or, chaque communauté fixe les stratégies, les orientations, dicte les règles de gestion au niveau du contenu, des programmes et des personnels, les enseignants y compris. Tout cela nous amène à nous interroger sur l'impact du communautarisme sur la formation des enseignants tout au long de la vie, la reconnaissance et la validation des acquis ces apprentissages ?

La reconnaissance des acquis de compétences est devenue un levier incontournable dans le développement de la formation et de l'apprentissage tout au long de la vie. En effet, la notion de reconnaissance joue un rôle dans la création d'une culture de l'apprentissage continu en aidant les acteurs de l'éducation à atteindre leurs objectifs de perfectionnement des compétences et des apprentissages toute leur vie (Martel, 2007).

Chapitre IV Reconnaissance des acquis de l'expérience des enseignants

A. IV. 1 Complexité du métier d'enseignant

Depuis toujours, le métier d'enseignant est caractérisé par une grande complexité. En effet, le professeur se doit d'être à la fois acteur actif au sein de son organisation scolaire et artisan, continuellement et profondément impliqué à l'intérieur des relations éducatives afin de pouvoir développer son propre projet éducatif (Perrenoud, 1993). Il doit assurer l'apprentissage en visant la réussite et en mobilisant de multiples savoirs, connaissances et compétences, aussi bien sur le plan scientifique que pédagogique, technique, relationnel. Il est en permanence confronté aux règles et normes institutionnelles, aux différentes situations éducatives. Il doit en outre s'impliquer dans un travail collectif avec ses confrères, un élément majeur et nécessaire, comme la planification et l'organisation des programmes, les apprentissages, la contribution aux projets scolaires, ainsi que de nombreuses réunions d'équipes éducatives, de parents et/ ou de partenaires sociaux de l'école, etc.

La professionnalisation des enseignants représente un objectif majeur dans l'action publique depuis le rapport de Bancel qui proposait de délimiter « les contours d'une professionnalité globale » (Bancel, 1989, p. 3). Différentes mesure montrent cette volonté : la création des Instituts universitaires de formation des maîtres en est un élément (« Universitarisation » de la formation initiale, notion de compétence professionnelle) (Lantheaume, 2008, p. 9) ; la réforme du Concours de Recrutement de Professeur des écoles (CRPE) qui modifie le parcours de formation initiale, et le recrutement de futurs enseignants des écoles primaires (masterisation). Depuis cette réforme, les enseignants des écoles, collèges ou lycées sont recrutés avec un niveau d'études bac + 5. Il convient de signaler que l'école est le reflet de la société, par conséquent les reformes du métier enseignant évoluent en parallèle avec la société afin de permettre à l'école d'éduquer et de former des citoyens capables de répondre aux évolutions de la société.

Ainsi, le terme « formation professionnelle » s'est imposé comme essentiel pour accompagner évolutions rapides de la société.

En effet, le terme professionnalisation fait l'objet de nombreux débats dans les milieux du travail comme dans ceux de la formation. On le trouve autant dans les dans le champ du travail, des groupes professionnels, dans la bouche de responsables universitaires. Le champ éducatif ne fait pas exception, la

professionnalisation touchant à l'ensemble des métiers de l'équipe éducative, particulièrement les enseignants (Le Drapier, 2009). L'auteure précise que la professionnalisation du métier d'enseignant occupe aujourd'hui une place importante dans les projets éducatifs, et que c'est une tendance internationale.

C'est dans ce sens que Perrenoud (1994) nous rappelle que la professionnalisation du métier d'enseignant, nécessite de nos jours une formation de plus en plus spécifique, à la fois pédagogique, didactique, technique. C'est dans ce sens que la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience constituent un processus de socialisation dans le métier, de qualification, et une évolution progressive des enseignants. Elle contribue à la professionnalisation, et permet d'obtenir un diplôme ou une certification. Nous pouvons alors nous demander comment la reconnaissance et la validation de l'apprentissage formel, non formel et informel des enseignants contribue à la professionnalisation de ces derniers.

A. IV. 2 Validation des acquis d'apprentissages formels, informels et non formels des enseignants en formation initiale

La formation au métier d'enseignant s'explique par le développement d'un ensemble de compétences précisées dans le nouveau référentiel national, qui est établi par l'état employeur, et désigné depuis 2007 comme le référentiel commun à tous les enseignants pour les futurs ESPE[5] . En effet, les recherches actuelles concernant les différentes formes d'apprentissage, particulièrement les notions d'apprentissage informel et non formel, ont rendu nécessaire l'intégration d'une de nouvelles méthodes, et de pratique différentes pour accéder à l'enseignement : la validation des acquis d'expérience (VAE). Il fallait donc dans un premier temps intégrer dans le cahier des charges un référentiel des compétences qui précise les nouvelles compétences que l'enseignant doit acquérir (Trestini & Schneewele, 2014)).

Plusieurs dispositifs ont été mis en place pour expérimenter cette nouvelle pratique qui donne la possibilité de valider par un diplôme du type master MEEF (métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation) les compétences acquises dans un parcours de formation non traditionnel. Ce master permet, pour les personnes qui entame la démarche, de valider les acquis de l'expérience dans l'enseignement ou la formation par une qualification ou un diplôme d'enseignement. Les enseignants possèdent déjà des connaissances et des aptitudes acquises par le biais de cursus de formation initiale et réalise des formations continue. Cependant, un grand nombre de leurs activités ne peut être maitrisé qu'après plusieurs années d'expérience donc, par l'apprentissage informel et non formel.

[5] Ecoles Supérieures de Professorat et de l'Education

Veenman, souligne que les enseignants novices sont amenés à modifier leurs pratiques dès lors qu'ils sont confrontés aux problèmes qu'ils doivent surmonter au début de leur carrière. Ce phénomène spécifique est identifié dans la littérature sous l'appellation de « réality shock ». Ainsi sous la pression et sous la charge de travail, les enseignants novices se voient contraints de modifier leur façon de faire et leurs attitudes face aux difficultés rencontrées, car « cette réalité doit être maîtrisée en permanence, en particulier dans la première période de l'enseignement proprement dit » (Veenman, 1984, p. 144).

Pour faire face à ces situations et répondre aux imprévus, les enseignants cherchent à faire appel à plusieurs types d'apprentissage acquis tout au long de leur parcours scolaire, extrascolaire, personnel et /ou professionnel. Quels sont ces différentes sortes d'apprentissage, et comment sont-ils et comment sont-ils développés ?

A. IV. 3 Trois types d'apprentissage : formel, non formel et informel.

L'apprentissage formel s'effectue de longue date dans un contexte structuré, organisé au sein d'établissements d'enseignement ou de formation. Il est piloté par des personnalités hautement qualifiées de la communauté éducative, qui fixent les objectifs, les stratégies et les modalités en cohérence avec l'institution. Ce type d'apprentissage est dispensé dans le cadre de la formation initiale, il est voué à transmettre des savoirs, des savoir-faire, des connaissances, à développer également des compétences, et à les faire valider par des diplômes ou certificats, en accord avec la réglementation qui couvre des sujets tels que les exigences des qualifications et d'enseignement ou les cursus pédagogiques (UNESCO, 2012). Il est à souligner qu'en France, le diplôme de Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF), est reconnu par l'Etat et permet de devenir enseignant dans les écoles publiques. Il est accessible après un bac+3, prérequis pour se présenter au concours d'enseignement et de formation professionnelle pour acquérir le titre de professeur des écoles, de professeur du secondaire, de professeur d'éducation physique et sportive... Le MEEF prépare aux métiers de l'enseignement et aux métiers de la formation, il est dispensé dans les universités nationales et englobe deux types de formation. Il s'agit des enseignements théoriques comprenant l'enseignement pédagogique, la didactique, l'histoire de l'éducation, etc., des cours spécifiques en fonction de la spécialité choisie, comme l'enseignement les mathématiques, de la physique, l'anglais …. La deuxième partie du Master est consacrée au stage en milieu professionnel, qui permet de mettre en pratique les connaissances acquises et de développer des compétences professionnelles dans le domaine éducatif. Le MEEF traduit la validation et la reconnaissance des acquis issus de l'apprentissage formel des enseignants.

L'apprentissage non formel, pour sa part, s'opère pendant des activités programmées qui ne sont pas clairement désignées en tant qu'activités d'apprentissage. Ces dernières renvoient à d'autres formes

institutionnelles d'apprentissages, les situant au-delà de l'ensemble des cursus éducatifs et de formation. Ces apprentissages non formels englobent l'apprentissage préscolaire et les études postscolaires. Il permet d'actualiser et de mettre à jour certaines connaissances, d'en renforcer et d'en acquérir de complémentaires, dans un domaine spécifique à l'occurrence. Dans le cas étudié, les enseignants qui suivent des formations pédagogiques le font afin de mieux gérer les activités éducatives ou de maitriser certains logiciels utiles dans la gestion de l'emploi du temps, afin de dispenser des cours à distance ou dans un autre but. A l'issue de ces formations, l'enseignant n'obtient pas de qualification spécifique mais s'enrichit d'informations qui lui permettent de mieux appréhender certains phénomènes. Parfois, certaines formations menées à terme peuvent « conduire à l'acquisition des nouvelles compétences. En conséquence, leur reconnaissance et leur validation devraient être formalisées de façon appropriée. L'apprentissage non formel est un type d'apprentissage qui s'ajoute ou s'alterne avec l'apprentissage formel. Dans certains cas, il est aussi adapté pour répondre aux réglementations officielles de l'enseignement et de la formation. Il demeure néanmoins bien plus flexible. Il s'effectue généralement dans le contexte d'une communauté au travers de l'emploi ou des actions entreprises au sein d'organisations de la vie civile ». (Prawelska-Skrzypek & Jałocha, 2013, pp. 11-12). Il s'opère également pendant des activités programmées qui ne sont pas formellement indiquées comme activités d'apprentissage, et ne donne pas directement lieu à une certification, mais leurs retombées et profits peuvent être transférables, évaluables et ainsi valorisés pour accéder à certaines qualifications complètes ou partielles. Quant à l'apprentissage informel, il se développe en dehors d'un cadre institutionnalisé réalisé par le biais des activités quotidiennes. Il contribue à l'acquisition des connaissances et au développement des capacités et des compétences professionnelles, en particulier des compétences développées au travers de l'expérience et de la pratique occupationnelle. Il se généralise de plus en plus avec les progrès scientifiques et culturels, comme les manipulations d'appareils, de jeux électroniques (Brougère, 2002a), (Brougère, 2005), électriques, informatiques (l'utilisation des logiciels avec (tutoriels), sans recours à des formes institutionnalisées. La procédure de reconnaissance, de validation et d'accréditation permet parfois à ces compétences acquises par l'apprentissage informel d'être reconnues et aboutit à l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification. Cet apprentissage expérientiel fait partie de l'apprentissage informel puisque l'acquisition de ces compétences a été effectuée par l 'expérience (UNESCO, OP. Cité, P.63).

A. IV. 4 Apprentissage tout au long de la vie et reconnaissance

Les apprentissages non formel et informel sont considérés comme des éléments de base de l'apprentissage tout au long de la vie. En effet, dans le projet prédiction pertinente, « l'apprentissage tout

au long de la vie est qualifié comme toute démarche d'apprentissage, suivie, volontaire et auto-motivée, entreprise pour des raisons personnelles, sociales ou professionnelle, sur toute une vie afin d'enrichir ses connaissances, d'améliorer ses compétences et /ou accroître ses qualifications » (OP. cité, p. 63). L'OCDE, définit l'apprentissage tout au long de la vie comme « une construction personnelle et le développement des compétences sociales sous toutes leurs formes et dans tous les contextes à la fois dans un environnement formel, c'est-à-dire dans des établissements scolaires, des centres de formation professionnelle, les lieux d'éducation tertiaire et les centres pédagogiques pour adultes, ainsi que dans des systèmes d'enseignement informel tels que le foyer, le travail ou la vie sociale » (Eurydice, 2000, p. 10). Cela signifie que l'apprentissage tout au long de la vie présente une dimension personnelle ainsi que professionnelle. Ses effets se traduisent par une « plus grande activité professionnelle ainsi que l'employabilité, un développement du potentiel d'adaptation des employés de diverses entreprises, un niveau d'éducation plus élevé de la société et une réduction des zones d'exclusion sociale » (OP. cité, p. 63). Etant donné ce profit considérable pour le développement de l'individu semblait normal de créer ce système de reconnaissance de validation différentes formes d'apprentissage. Il convient de noter que la reconnaissance, la validation et l'accréditation des compétences constituent un élément clé du concept de l'apprentissage formel, non formel et informel.

La validation des acquis de l'expérience est une reconnaissance de toute sorte d'apprentissage acquis en dehors du cadre formel. Selon la définition de l'UNESCO, 2012 « la reconnaissance, la validation et l'accréditation (RVAC) de toute formes de résultats de l'apprentissage est une pratique qui permet une mise en lumière et une appréciation plus claire de l'ensemble des compétences (aptitudes, connaissances et attitudes) acquises dans divers contextes de façon variée et à différentes étapes de la vie » (OP. Cité, P.63). Cela explique que la reconnaissance et la validation des acquis d'apprentissage mettent l'accent sur les résultats de cet apprentissage non formel et informel, c'est-à-dire par le repérage, la formalisation et l'évaluation des compétences développées lors de divers types d'apprentissage en particulier l'apprentissage expérientiel.

Ainsi, l'apprentissage prend diverses formes, et s'exerce dans de multiples dispositifs de formation, comprenant la formation initiale ainsi que la formation continue, dispositif de l'apprentissage formel, non formel ou encore de l'apprentissage informel. Ces dispositifs sont devenus incontournable dans le processus de professionnalisation des enseignants, ou d'autres voies informelles comme l'expérience, parfois considérée comme premier outil de professionnalisation, notamment pour les enseignants des écoles privées au Liban. Une question s'impose alors **: En quoi la reconnaissance des acquis d'apprentissage des enseignants libanais oriente-t-elle leur choix de formation et de professionnalisation tout au long de leur parcours professionnel ?**

Telle est la question à laquelle nous allons tenter de répondre. Pour cela, et pour éclaircir la notion de la reconnaissance des acquis d'apprentissage des enseignants dans le contexte libanais, nous avons formulé trois questions secondaires auxquelles nous allons essayer de répondre tout au long de cette recherche.

1- ***Quelle reconnaissance reçoit l'enseignant libanais pour ses apprentissages non formels/informels ?***

2- ***Quelle reconnaissance reçoit l'enseignant libanais pour son ou ses expériences d'enseignement ?***

3- ***Comment l'enseignant libanais valide-t-il ses apprentissages de formation professionnelles, les acquis de ses apprentissages expérienciels ou de son expérience personnelle et /ou professionnelle ?***

Pour répondre à cette question et pouvoir éclaircir la notion de la reconnaissance des acquis d'apprentissage des enseignants dans le contexte libanais, nous avons formulé trois questions secondaires que nous allons essayer de répondre tout au long de cette recherche.

Depuis l'année 2002, la reconnaissance des acquis d'expérience est progressivement mise en place via des dispositifs d'expérimentation. Ce déploiement touche différents secteurs. Dans l'éducation le but était de valoriser les enseignants et faire face à leur pénurie. Comme nous l'avons déjà souligné, les enseignants libanais des écoles privées ne sont pas tenus de suivre une formation pédagogique préalable à leur recrutement. L'idée sous-jacente est qu'il leur est possible de développer des compétences pédagogiques par le biais de l'expérience, comme c'est le cas dans d'autres pays, au Québec. Or, dans les recherches documentaires, il s'avère que la reconnaissance dépend de l'évaluation des compétences, des connaissances et de l'expérience. La validation des acquis de l'expérience (VAE) est un processus qui permet aux personnes qui ont acquis des compétences et des connaissances dans le cadre de leur expérience professionnelle de les faire valider pour obtenir un diplôme, une certification ou même une partie de la certification. Cela est valable également pour les enseignants, dans la mesure où la VAE aide à valoriser leur statut, en leur permettant de faire valider leur expérience professionnelle pour obtenir un diplôme ou une certification correspondant à leur niveau de compétence. Cela nous amène à nous interroger sur la validation des acquis d'expérience des enseignants qui sont en principe professionnels et possèdent un statut bien identifié.

A. IV. 5 Reconnaissance des acquis issus de l’expérience d’enseignement des enseignants

La reconnaissance et la validation des acquis non formels et informels des enseignants visent à améliorer la qualité et l'attractivité de la profession d'enseignant. En effet, Cette reconnaissance permet aux enseignants de faire valoir les compétences et les connaissances qu'ils ont acquises au cours de leur vie professionnelle et personnelle, mais qui ne sont pas formalisées par des diplômes ou des certificats. Dans la mesure où la VAE rend visibles les compétences et les connaissance, elle permet donc de les évaluer et de les certifier officiellement, ce qui peut faciliter l'accès à des postes de responsabilité ou à des opportunités de formation continue.

Pour ce faire, il existe différentes approches et outils pour la reconnaissance et la validation des acquis non formels et informels, tels que la VAE (Validation des Acquis de l'Expérience) et les programmes de certification professionnelle. Il est important de noter que ces approches et outils varient d'un État membre de l'UE à l'autre, et il est donc important de prendre en compte les contextes nationaux et régionaux pour mettre en place des politiques et des programmes efficaces.

A. IV. 5.1 Reconnaissance des acquis issus de l’expérience d’enseignement dans différents contextes

La commission Européenne reconnait dans son propre ouvrage Principe européen commun concernant les compétences et qualifications des enseignants (Commission européenne, 2005a), qu’ « Un enseignant est une personne à laquelle il est reconnu le statut d'enseignant (un statut équivalent) conformément à la législation et aux pratiques d'un pays donné. Le mot équivalent est nécessaire parce que certains pays pourraient compter des groupes d'enseignants portant des titres différents, mais jouissant du même statut » (CEDEFOP, 2008, p. 22). Cela montre que les enseignants peuvent accéder au métier d’enseignement par d’autres voies que le MEEF. Si l’enseignant n’a pas suivi de formation pédagogique, il lui est donc possible de développer des compétences utiles à ce métier par le biais de la formation professionnelle, en particulier de la formation continue, de l’autoformation, de l’accompagnement et du tutorat ou même par l’expérience, en d’autres termes par l’apprentissage non formel et informel issus de l’expérience. Nous allons, dans ce qui suit, nous interroger sur l’émergence et l’évolution de ce type de reconnaissance.

Il est judicieux de rappeler que la validation des acquis d'apprentissage informel et non formel, particulièrement ceux issus de l'expérience, est devenue aujourd'hui un enjeu très préoccupant dans les initiatives des politiciens en Europe comme souligné dans le Communiqué de Copenhague[6]. Le Communiqué d'Helsinki[7] de 2006 a mis également en avant l'importance de la reconnaissance de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, y compris de l'éducation informelle et non formelle : « promouvoir la reconnaissance de l'éducation et de la formation non formelles et informelles afin d'encourager l'évolution des carrières et l'éducation et la formation tout au long de la vie ». (OP. Cité, p. 5). Y sont également recommandées des mesures visant à améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation professionnelle dans l'Union européenne, ainsi que pour encourager à la mobilité et la coopération entre les pays de l'Union européenne.

Il est à noter que l'apprentissage non formel et informel inclut des aptitudes professionnelles et des compétences susceptibles de s'acquérir grâce à l'expérience professionnelle et personnelle. La validation de ces acquis d'apprentissage découlant surtout des acquis de l'expérience fait l'objet d'une attention particulière, y compris pour les enseignants et formateurs d'enseignants puisque : « les enseignants et les formateurs contribuent d'une manière essentielle dans la qualité et l'efficacité de la force de travail dans les services auquel ils appartiennent » (CEDEFOP, Op. Cité, P. 65). C'est en ce sens que la question de l'identification des compétences et de l'apprentissage a préoccupé pendant de longues années les politiques éducatives de pays européens.

Les états membres ont cherché à organiser les dispositifs d'identification et d'évaluation des acquis d'apprentissage informel et non formel, découlant d'une expérience. Cela s'est avéré recevable dans la plupart des métiers y compris pour la validation des acquis dans le métier d'enseignants (CEDEFOP, Op. Cité, P6). Dans la plupart des systèmes éducatifs nationaux et régionaux, les enseignants en matière professionnelle appartiennent déjà à une profession réglementée : ils accèdent généralement à l'enseignement après une formation initiale et un concours, ils sont donc qualifiés pour entrer sur le terrain, mais tel n'est pas toujours le cas pour les enseignants d'écoles privées de certains pays.

[6] Le Processus de Copenhague est un cadre européen pour la coopération en matière d'éducation et de formation professionnelle, qui vise à améliorer la qualité, l'efficacité et la pertinence de l'éducation et de la formation professionnelle dans l'Union européenne.

[7] Communiqué des Ministres européens de l'éducation et de la formation professionnelle, des partenaires sociaux européens et de la Commission européenne, réuni à Helsinki le 5 décembre 2006, et qui vise à examiner les priorités et les stratégies du Processus de Copenhague.

A. IV. 5.2 Quelques dispositifs de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience des enseignants

Une expérience québécoise : « l'ordre collégial québécois qui fait partie de l'enseignement supérieur. Comme à l'université, le personnel enseignant y est embauché sur la base de son expertise dans la discipline enseignée et il ne dispose généralement pas de formation pédagogique initiale à ses débuts dans l'enseignement » (St-Pierre & Martel, 2010, p. 118). Les enseignants ne sont pas donc tenus de suivre une formation pédagogique préalable à leur entrée en poste, toutefois certains préfèrent de suivre cette formation durant leur parcours professionnel. Dans le cadre d'un programme de formation de maitrise en enseignement, l'organisme PERFORMA[8] en partenariat avec une cinquantaine d'établissements collégiaux, ainsi que l'université de Sherbrooke, ont implanté un nouveau dispositif de reconnaissance des acquis expérientiels permettant aux élèves maitres d'octroyer des crédits en validant certaines compétences développées pendant leurs pratiques professionnelles (stages, bénévolat, formation...). Lors de ce projet, deux éléments ont été imaginés et testés conçus et mis à l'essai : « un dispositif de formation et d'accompagnement pour la rédaction d'un portfolio exigé lors d'une demande de reconnaissance des acquis expérientiels, et un processus et d'instruments de validation des acquis expérientiels en enseignement collégial » (op. Cité P. 117-118). Les formateurs de ce programme de VAE ont été choisis parmi les enseignants ayant déjà développé sur le terrain certaines des compétences visées par le programme en question, donc avec des acquis d'apprentissage expérientiel.

Les résultats obtenus par le biais de ce dispositif ont mis au lumière deux types d'acquis qui peuvent être reconnus : les acquis scolaires, et les acquis extrascolaires. Dans le premier cas, il s'agit là des connaissances et des compétences acquises par la scolarisation dans des systèmes d'enseignement et qui correspondent à des apprentissages formels. Les acquis extrascolaires représentent tout apprentissage non formel et informel acquis dans le cadre d'activités structurées, de formations ou de perfectionnements dispensés dans le milieu de travail où lors d'activités socio communautaires (Martel, 2007). Poulain cité par Martel précise que « les acquis expérientiels correspondant à des apprentissages non formels sont des connaissances et des compétences développées au cours d'expérience de travail ou de vie, d'activités, d'auto-formation et généralement, sans que ces apprentissages n'aient été ni planifiés ni recherchés en eux-mêmes » (OP. Cité, p. 24).

[8] Structure universitaire fondée sur un partenariat qui regroupe l'université de Sherbrooke et des établissements de l'ordre collégial. Elle est vouée au perfectionnement et à la formation de maîtres depuis 1973.

En Europe, Lafont et Pariat, dans l'ouvrage « *Reconnaissance et validation des acquis de l'expérience dans l'enseignement supérieur – défis pour l'avenir du système* », rapportent qu'une étude réalisée en 2010 sur la validation des acquis de l'expérience dans trente-deux pays qui montre la présence de quatre niveaux de développement des dispositifs de validation des acquis de l'expérience (VAE). En premier lieu, le niveau élevé où les pratiques touchent tous les secteurs d'activité y compris le secteur éducatif, et s'appuient sur un cadre législatif Dans les pays présentant un niveau de développement moyen, le dispositif VAE ne touche que certains secteurs d'activités bien déterminés. En troisième position, les pays où le niveau de développement est moyennement faible « sont susceptibles d'avoir établi des systèmes de validation dans un ou plusieurs secteurs d'activité, mais ils ne prétendent pas appliquer les dispositifs dans un cadre plus global (Lafont,P., Pariat, M. et al,, 2013, p. 31). En dernier lieu, dans les pays dont le niveau de développement est faible, et où la politique et les initiatives de dispositifs de pratique de la VAE n'est pas véritablement mis en pratique.

La France est classée parmi les pays à niveau élevé, où la validation des acquis de l'expérience (VAE), a été instituée comme un droit pour toute personne entrant dans la vie active. Ce processus de VAE est créé par la Loi de Modernisation sociale en janvier 2002 qui a permis à chaque corps de gérer cette procédure en délivrant des diplômes complets ou partiels, en développant une règlementation spécifique au secteur d'activité. Les auteurs soulignent également que depuis 2002, le secteur universitaire a fortement investi cette voie, particulièrement, en produisant des « référentiels décrits en termes d'acquis de l'expérience pour faciliter la VAE » (tous les diplôme de la formation professionnelle inscrits au RNPC[9] doivent être décrits en termes d'acquis de l'expérience) (OP. cité, p. 33).

A. IV. 5.3 Reconnaissance et validation des acquis de l'expérience des enseignants en France

Les enseignants tirent également parti du système de validation des acquis de l'expérience, particulièrement ceux de l'enseignement professionnel et technique. En effet, en France, il existe plusieurs catégories d'enseignants : ceux de l'enseignement général, recrutés sur la base de connaissances académiques dans une discipline donnée, alors que ceux de l'enseignement professionnel et technique sont recrutés pour leurs connaissances et leurs expériences professionnelles antérieures dans le métier concerné. Il en va ainsi pour les secteurs de la comptabilité, de la gestion, de l'hôtellerie et de tout autre secteur. Il est à noter, que le niveau minimal des qualifications requises pour se présenter à l'examen d'entrée de l'éducation professionnelle et technique est le bac +3, bien que le bac +5 soit privilégié.

[9] Répertoire National des Certifications Professionnelles

Souvent les enseignants de ’l’enseignement professionnel, les formateurs en Centre de Formation d'Apprentis (CFA), Greta, ..., sont d’anciens ouvriers qualifiés, experts dans le domaine qu’ils enseignent comme la boulangerie, l’hôtellerie, la gestion et la comptabilité. Ils peuvent être employés sous un contrat à plein temps ou à temps partiel et doivent posséder un certificat d'une non-opposition à enseigner délivré par un inspecteur national. Pour cette catégorie d’enseignants, la reconnaissance et la validation des acquis de l’expérience constitue un élément essentiel qui contribue à leur professionnalisation et par conséquent à leur développement professionnel. Être détenteur d’un diplôme ou d’une certification rend officielle leur appartenance au secteur de l’enseignement, ce qui favorise leur statut et leur confère une certaine stabilité à l’emploi. En conséquence, la reconnaissance de l'expérience professionnelle et personnelle contribue à dispenser l’individu de certaines exigences avant de s'inscrire à un concours ou à une formation, Cela aide à déterminer les modalités des évaluations particulières à un examen final pour l’obtention de certains modules d’un diplôme ou pour les obtenir en intégralité. Il s'agit donc là d'une approche globale des résultats de l’expérience, jugée tout aussi efficace que la formation formelle pour atteindre les résultats de l'apprentissage {CEDEFOP (A, p. 73)}.

La France, comme déjà présenté dans l’inventaire de 2010, fait partie des pays européens pleinement engagés dans le développement de la reconnaissance et validation des acquis non formels et informels. En effet, la validation des acquis professionnels (VAP), a été développée dès 1992 suivie par la validation des acquis de l'expérience (VAE) en 2002. L'éducation nationale pionnière chargée de la conception des modalités de validation a, dès 1994, créé les premiers centres académiques de validation des acquis de l'expérience et su développer les outils conceptuels comme le dossier du candidat étudié par le jury, ainsi que les modalités d'organisation de la certification.

Le DAVA, service académique, organise, pilote et coordonne l'activité de la validation des acquis de l'expérience pour l'éducation nationale. Il est chargé de la VAE pour les diplômes du CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle) au BTS (Brevet de Technicien supérieur). Il existe en France une trentaine de dispositifs académiques de VAE, un dans chaque rectorat avec un conseiller du recteur et un coordinateur académique, Ce dernier veille en particulier à la qualité de l'organisation générale et à la cohérence de la procédure de VAE, ce qui nécessite l’intervention des différents personnels, services, établissements et dispositifs impliqués dans la VAE. Le DAVA assure l'accueil et l'information des candidats, l'étude personnalisée de la demande de VAE, la recevabilité de la demande du diplôme, il aide et accompagne le candidat dans la construction de son parcours jusqu’à l'accès à la certification professionnelle, sans oublier l’aide à la préparation de l’entretien avec le jury ainsi que les conseils post jury en cas de non-validation ou de validations partielles. Il s'occupe également de la promotion de la VAE auprès des publics potentiellement concernés, des entreprises, des branches professionnelles, des OPCO, de Pôle

Emploi, de la région, des partenaires sociaux et autres partenaires susceptibles de communiquer sur le sujet. Il est à rappeler, qu'en France, trois diplômes majeurs permettent d'obtenir une VAE d'enseignant : la licence en sciences de l'éducation ; le Master Métiers de l'Enseignement et de l'Education, et de la Formation et le (DU) Diplôme d'État d'Aptitude au Professorat de l'enseignement des jeunes sourds. Depuis 2002, plusieurs dispositifs d'expérimentation de VAE ont été mis en place, citons à titre d'exemple le dispositif de formation en ligne, qui intègre depuis 2004 un e-Portfolio pour le suivi, l'évaluation et la Certification des professeurs de l'enseignement agricole public français. Cet outil consiste à cumuler les informations afin d'évaluer la progression des apprentissages. Il permet le positionnement des stagiaires par rapport à un référentiel métier et l'évaluation de leurs compétences par les différentes interventions dans la formation. Il sert également de support pour l'évaluation certificative des enseignants qui sont engagés dans une démarche de validation de leurs acquis au niveau européen. Il est donc construit comme un cadre de référence définissant les différentes compétences et capacités à acquérir pour exercer le métier d'enseignant, ce qui permet aux enseignants de s'auto- évaluer. Après trois ans d'expérience, les résultats ont montré que le e- Portfolio a facilité la démarche réflexive chez les enseignants engagés (Asloum, N.; Branciard, L., 2019).

À titre une étude expérimentale, l'académie de Strasbourg a mis en place à un dispositif de VAE destiné aux enseignants en formation initiale, portant sur une centaine d'étudiants toutes options confondues : professeurs des écoles (PE), professeurs des lycées et collèges (PLC), professeurs des lycées professionnels (PLP) durant les années 2008-2009. Le thème d'étude portait sur le développement d'une des dix compétences dictées dans le cahier des charges de la formation des enseignants, celui de la maitrise des technologies de l'information et de la communication. L'objectif était alors destiné à mesurer les effets sur la validation des acquis de l'expérience. L'analyse portait surtout sur la fréquentation de divers contextes d'évaluation proposés, en particulier le e-Portfolio et également sur le profil des étudiants intéressés par la VAE (Trestini & Schneewele, 2014). Il est à noter que le dispositif e-portfolio est adopté dans les deux exemples car, selon Trestini, il s'agit du moyen le mieux adapté pour l'acquisition, le suivi et l'évaluation des compétences, son utilisation est préconisée par de nombreux acteurs. De plus, cela représente un moyen de communication à distance, rapide et fiable, c'est la raison pour laquelle on le recommande dans la procédure de la validation des acquis de l'expérience.

Toutes ces évolutions au niveau de la validation des acquis nous questionnent sur la reconnaissance des acquis d'apprentissages issus de l'expérience professionnelle et sociale des enseignants dans le contexte libanais, pays en guerre depuis plus de trois décennies. Dans ce pays, la population et les acteurs éducatifs tentent tant bien que mal de survivre dans des conditions déplorables, consécutives aux différentes crises que traverse le pays. Cela nous amène à la formulation de notre deuxième question :

2 - Quelle reconnaissance reçoit l'enseignant libanais pour son ou ses expériences d'enseignement ?

Nous insistons sur le fait que le métier d'enseignant est caractérisé par une complexité générée par diverses difficultés, de stress de charge de travail, aussi bien au niveau de la gestion de la discipline, de la classe, du profil des élèves parfois difficiles, avec toutes les contraintes que cela impose comme celles générées par les situations imprévues. L'enseignant est également censé participer à différentes réunions, comme celles du comité de l'établissement, des parents d'élèves, ou des réunions avec les collègues, ces dernières visant à améliorer leurs méthodes pédagogiques ou à résoudre certains problèmes. En plus de cela, il leur faut adopter les attitudes adéquates pour entretenir de bons rapports avec les autres membres de l'établissement : supérieurs hiérarchiques, collègues, comité des parents ou parents qui peuvent s'avérer parfois tendues. L'enseignant est donc confronté aux imprévus, auxquels il lui faut faire face en ajustant ses méthodes pédagogiques, relationnelles, et en s'adaptant aux nouveautés du monde éducatif, en particulier à la réglementation et aux règles administratives.

Tout cela mène à nous pencher sur les difficultés des enseignants libanais qui, malgré la situation difficile et la multitude de crises tant sociales qu'économiques doivent non seulement gérer la complexité mais également se préoccuper de la reconnaissance et validation de leurs acquis expérientiels, d'être au fait des changements politiques et aussi des programmes mis en place par les responsables et les dirigeants du pays.

A. IV. 6 Reconnaissance des acquis d'apprentissages issus de l'expérience professionnelle et sociale des enseignants.

Pour ajouter à toutes ces difficultés, le métier d'enseignant manque de considération en France plus que dans d'autres pays européens. Au niveau collège par exemple, seulement 7% des professeurs français estiment que leur profession est appréciée dans la société contre 27% en moyenne dans les pays de l'OCDE (UNESCO, 2019). Une enquête menée auprès de 2203 enseignants du second degré dans six académies, a différencié plusieurs formes de reconnaissance : pour soi, pour autrui et par l'institution. Le salaire est également un élément de reconnaissance. Pour ajouter à cela, il existe un décalage entre la réalité du travail et les représentations que l'on s'en fait, ainsi que le sentiment de ne pas être suffisamment considéré par l'opinion publique ; en revanche, ce ressenti est moins prégnant chez les enseignants qui reçoivent des retours très gratifiants de leur activité, en particulier de la part des acteurs fréquentés au quotidien : élèves, chefs d'établissements, collègues, etc. (Guibert, Périer., & & al., 2020).

A. IV. 6.1 Dévaluation du métier d'enseignant

Le manque de reconnaissance du métier d'enseignant est favorisé par une perception sous-estimée de ce métier peu valorisant en termes de prestige social. Cela s'ajoute également aux difficultés liées aux conditions de travail, (déjà développées dans le précèdent paragraphe), ce qui rend invisible les aspects positifs de l'enseignement. Il est à noter qu'actuellement, la question de la reconnaissance occupe une place centrale dans la société, qui se traduit par des luttes et des revendications pour le respect, contre le mépris et l'injustice telle que souligné par Axel Honneth (2013). Ce phénomène est visible dans de nombreux secteurs d'activités, et recouvre une grande diversité d'expériences tant sur le plan personnel que professionnel. Il est manifeste que les enseignants espèrent de la reconnaissance et particulièrement en France, pays dans lequel la dévalorisation de leur métier est ressentie davantage qu'ailleurs en Europe. En effet, le sentiment de valorisation des enseignants en France est très faible (7%), et laisse apparaitre un fort contraste avec la Finlande par exemple où le taux est proche de 60% (OCDE, 2019). Les auteurs de l'enquête10 soulignent qu' « il s'agit bien d'un sentiment, car l'enquête par questionnaires et entretiens repose sur les déclarations des enseignants, et par conséquent, sur une perception subjective du statut et de la considération accordée à leur métier par l'institution et la société (Guibert, Périer &al, op. Cité).Ce manque de reconnaissance pourrait être à l'origine de la crise des vocations et à la faible attractivité de ce secteur. Pour remédier au manque d'attractivité et à l'image dégradée du métier d'enseignant, la question de la reconnaissance a été placée au centre de l'analyse des épreuves et des revendications professionnelles (TALIS, 2018).

Dans la littérature anglophone, la question de la reconnaissance de la profession d'enseignant « est placée sur le registre du prestige, de la valorisation sociale de l'attractivité, et des moyens de remédier à ce qui est de plus en plus décrit comme une pénurie. La crise des vocations et la difficulté à retenir les enseignants donnent lieu à des politiques et dispositifs » (Malet, 2022, p. 18). L'auteur souligne qu'aux États-Unis, pour faire face à la désaffection pour la profession enseignante, les responsables ont créé des programmes d'insertion, des primes de recrutement, des certifications alternatives et accélérées pour les enseignants, une régulation de l'activité par les performances des élèves (Darling-Hammond & al., 2016).Quant aux recherches en langue anglaise portant sur la valorisation du statut et de de l'enseignant, celles-ci ont révélé que le prestige, le statut et l'estime dont jouit une profession sont reliés à la capacité d'une société à attirer les individus les plus talentueux (Hoyle E., 2001), cité par (Malet,). Malet explique que l'attractivité de la profession enseignante est considérée comme un élément déterminant de sa

[10] Recherche menée par : Guilbert, P., Périer, P., Le Coz, A., Malet, R., Maleyrot, E., Troger, V., et Urbanski, S.

reconnaissance. Il est à noter que la littérature anglo-américaine attribue au tryptique (statut, prestige, estime), trois dimensions, propres à la reconnaissance professionnelle : « Le statut, qui réfère à des attributs sociaux, des formations et de reconnaissances par la puissance publique ; l'estime (*professional esteem*), qui qualifie l'image de la profession, la considération dont elle bénéficie dans la société et qui peut référer à des qualités de probité, d'abnégation, de service rendu ; le prestige, enfin qui place l'activité sur une échelle de valorisation sociale dans une hiérarchie des professions, qu'elle soit projetée ou vécue (OP. cité).

Ingerssol et Merril (2011) soulignent que le statut constitue un élément de base de qualification de la reconnaissance professionnelle des enseignants, il renvoie à la reconnaissance des compétences d'individus formés qui possèdent des capacités, des talents et des aptitudes spécifiques. Le statut d'un métier dépend en fait des connaissances et des compétences spécialisées qui sont nécessaires pour l'exercer et la reconnaissance de la qualification, il dépend également « d'une formation rigoureuse des exigences en matière de mandat, des conditions de travail favorables, d'une organisation professionnelle active, d'une autorité importante sur le lieu de travail, d'une rémunération relativement élevée et dans fort prestige » (Ingersol& Merril, 2011). Pour (Hoyle, op Cité), les conditions de l'activité d'enseignement se sont dégradées dans la plupart des environnements nationaux dans lesquels la confiance envers la profession s'est affaiblie. Elle était considérée comme une profession privilégiée et prestigieuse au cours de la première moitié du XX siècle mais, de nos jours, cette conception s'est modifiée et la mission d'enseignement tend désormais à être associée à l'incertitude et à l'inadaptation au monde de travail, à une adéquation /inadéquation entre l'exercice du métier et la formation des enseignants (Malet, op. Cité). A cela s'ajoute la notion de l'estime, décrite en termes de respect et de confiance accordée aux enseignants, « elle peut être comprise en termes de qualité intrinsèque et de gages de valeurs non matériels (reconnaissances, confiance, gratitude ») (Kesküla &Loogma, 2017)cité par Malet, 2022). Cette dimension renvoie à la valeur sociale de l'enseignement défini comme la reconnaissance que le public accorde à une profession. Cela implique, comme nous l'avons souligné plus haut, que de fortes disparités se sont installées entre les pays développés, à l'exception des pays asiatiques comme le Japon, la Corée du Sud, le Vietnam, Singapour, ou les pays du Nord de l'Europe. Il faut remarquer que le métier d'enseignant est de moins en moins valorisé et reconnu dans des pays de l'Europe du Sud (France, Italie, Espagne) et dans une moindre mesure aux États-Unis et en Grande-Bretagne (OECD, 2019 op. Cité).

A. IV. 6.2 Valorisation du statut d'enseignant par la VAE

Reconnaissance des acquis d'apprentissage signifie reconnaissance des acquis de l'apprentissage non formel et informel, et donc de la validation des acquis de l'expérience (VAE). Ce processus permet aux

personnes ayant acquis des connaissances et des compétences dans le cadre de leur expérience professionnelle et/ ou personnelle de les faire valider pour obtenir un diplôme, une certification ou même une partie de la certification. C'est en ce sens qu'en 2002, la loi de modernisation sociale, avec la VAE, participe à la reconnaissance des différentes acquisitions des connaissances acquises par le biais de l'éducation formelle et informelle, notamment dans le milieu professionnel. Ainsi l'article 133 de la loi stipule que « Toute personne engagée dans la vie active est en droit de faire valider les acquis de son expérience, notamment professionnelles, en vue de l'acquisition d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification figurant sur une liste établie par la Commission Paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle, enregistrés dans le répertoire national des certifications professionnelles visé à l'article. L. 335-6 du code de l'éducation »[11]. Cette loi concerne la majeure partie des branches professionnelles y compris l'enseignement. En effet, la VAE permet aux enseignants de valoriser leur statut, en leur permettant de valider leur expérience professionnelle, en vue de l'obtention d'un diplôme ou d'une certification correspondant à leur niveau de compétence et d'évoluer dans leur carrière en accédant aux postes de direction ou aux postes de spécialistes de l'enseignement, en rendant possible leur développement professionnel ,en leur attribuant, pour leur expérience et leur savoir-faire, la reconnaissance qu'ils méritent.

Pour valider son expérience, obtenir un diplôme, la procédure de la VAE prévoit que le candidat puisse compléter sa formation par des modules de formation professionnelle, en particulier dans le domaine de la formation continue. C'est en ce sens que le décret n° 2007- 1472 du 15 octobre 2007 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des fonctionnaires de l'État, précise que le rôle de la formation continue dans la démarche pour le développement professionnel des fonctionnaires de l'Etat. Ainsi, l'article prévoit que « la formation continue, tendant à maintenir ou parfaire, dans le contexte professionnel relatif à leurs fonctions, la compétence des fonctionnaires en vue d'assurer :

a) Leur adaptation immédiate aux postes ;

b) Leur adaptation à l'évolution prévisible des métiers ;

c) Le développement de leurs qualifications ou l'acquisition des nouvelles qualifications »[12];

Dans ce décret, la formation continue constitue un moyen d'adaptation à l'emploi. Elle permet à l'enseignant de s'adapter aux évolutions de son métier et se définit comme un vecteur de développement

[11] Loi n° 2002- 73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale, JO du 18 janvier 2002, P. 1008

[12] Décret n° 2007- 1470 du 15 octobre 2007 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des fonctionnaires de l'État (JORF numéro 240 du 16 octobre 2007, P. 0, texte n° 32).

professionnel. Il convient de dire qu'en sus de la formation continue s'ajoutent les apprentissages individuels et collectifs. En effet, pour les enseignants, l'arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation prévoit que l'enseignant doit « s'engager dans une démarche individuelle et collective du développement professionnel ». Pour ce faire, il doit « compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques, se tenir informé des acquis de la recherche afin d'être en mesure de s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques, réfléchir à sa pratique – seul et entre pairs – et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action, identifier ses besoins de formations et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles ».[13] Dans ce sens, l'arrêté de juillet 2013 précise les compétences professionnelles attendues en matière de professorat qui s'« acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivent tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue »[14]. Les compétences professionnelles se développent donc tout au long de la vie, on peut les acquérir par le biais des dispositifs organisés de formation continue, ou par un l'apprentissage informel faisant appel à l'ensemble des d'expériences professionnelles et/ou personnelles.

Il est à souligner que la reconnaissance et la validation de ces acquis exigent la mise en place de mesures visant à valider les compétences issues de la formation ou de l'expérience professionnelle ou personnelle. La démarche de reconnaissance et la valorisation des compétences des enseignants s'exprime donc par une volonté de développement professionnel, car elle peut se traduire par une réévaluation des rémunérations, des avantages sociaux plus élevés, par des opportunités de développement professionnel et d'accès à la formation continue, ou d'autres mesures de reconnaissance, ainsi que par la mise en place d'une politique visant. Sur le plan psychologique, cette démarche peut aboutir à l'amélioration du niveau de prestige et de l'estime de soi de l'enseignant qui l'entreprend, et de meilleures relations entre les enseignants, avec les parents d'élèves et autres partenaires de l'éducation. Sur le plan plus sociétal, le rôle crucial des enseignants pour la formation des futurs citoyens et la réalisation des objectifs éducatifs de la nation rend nécessaire la reconnaissance appropriée dans leur travail, de leur rôle et leur contribution à la vie sociale et démocratique, il s'avère donc qu'il est nécessaire de mettre en place des mesures pour améliorer le système éducatif dans les pays développés. Ces considérations nous amènent à nous s'interroger sur la validation des acquis de l'enseignant libanais qui exercent leur mission dans un pays

[13] Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (JORF n°0165 du 18 juillet 2013 P. 11994)

[14] Arrêté de 1er P. juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (JORF n° 0165 du 18 juillet 2013 P. 11994.

rencontrant de telles difficultés économiques, financières, sociales. Notre troisième question sera donc la suivante :

3 - Comment l'enseignant libanais valide-t-il ses apprentissages de formation professionnelles ou ses acquis dans le cadre de ses expériences ou des acquis de son expérience ?

Au Liban, l'enseignant peut accéder à l'enseignement avec un diplôme universitaire qui n'est pas nécessairement un diplôme d'enseignement, ou même avec un baccalauréat. Il est également à noter que les enseignants des écoles privées du Liban accèdent à l'enseignement, ou de diplôme professionnel. Or, l'enseignant continue d'acquérir des connaissances et développe des compétences durant ses pratiques professionnelles. Comme nous l'avons vu, depuis l'année 2002, la question de la reconnaissance et de la validation des apprentissages informels et non formels fait son entrée dans le monde éducatif. A ce propos, , Leney souligne que la plupart des pays européens sont favorables à la reconnaissance des acquis non formels et considèrent la validation des acquis comme un élément important. Même si la validation des acquis de l'expérience s'exerce différemment en fonction des dispositifs, chaque état l'applique pour ses enseignants leur permettant ainsi de progresser, conscients de leur rôle et de leur responsabilité (Leney et al, 2005, pp. 154-155) .

Parallèlement l'UNESCO, a élaboré des de normes et des lignes directrices facilitant une valorisation des acquis de l'expérience efficace et équitable dans l'enseignement et la formation. Cette organisation incite également au déploiement de systèmes de reconnaissance et de validation des acquis dans les pays en développement afin de permettre aux enseignants de valoriser leurs compétences et connaissances. Elle effectue un travail pour mettre à disposition des gouvernements des cadres juridiques appropriés à la VAE des enseignants, et prenant en compte les spécificités des différents systèmes éducatifs et les besoins des enseignants. Le Liban est un pays peu développé et les crises successives ont fait obstacle à toute évolution, en particulier le secteur éducatif. Il n'existe, à notre connaissance, aucune littérature sur la reconnaissance et la validation des acquis des enseignants est à déplorer, plus particulièrement dans le secteur privé. C'est ce qui nous conduit à entreprendre une étude empirique dans le contexte de ce pays. Pour ce faire, nous avons élaboré les outils de notre étude, objet de la partie suivante de la présente thèse.

Chapitre V Questions et hypothèses de recherche

A. V. 1 Objectifs de la recherche

Cette recherche est menée dans le cadre de notre doctorat, dont le thème est la reconnaissance des acquis d'apprentissage des enseignants des écoles privées du Liban. Le but de cette recherche est de mettre en lumière les moyens de réadaptation de l'action éducative dans le contexte libanais, cela, afin de favoriser la compréhension du processus de reconnaissance des acquis d'apprentissage des enseignants des écoles privées dans un contexte pluriconfessionnel. L'éclairage apporté sur cette reconnaissance devrait permettre d'aider les acteurs éducatifs à réajuster la politique de l'éducation nationale, au niveau du recrutement, de la formation professionnelle des enseignants, dont l'apprentissage non formel et informel fait partie intégrante. De là est issue la problématique de notre recherche qui questionne la notion de la formation professionnelle tout au long de la vie et mène à la validation des acquis de l'expérience de l'enseignant dans les écoles privés du Liban, ainsi qu'à la mise en place d'une politique de reconnaissance des acquis d'apprentissage.

Dans un contexte caractérisé par la diversité culturelle, religieuse et politique génératrice d'instabilité, de conflits et de corruption des politiciens qui plonge le pays dans une situation désastreuse, multipliant les crises dont une crise économique grave. En quoi la reconnaissance des acquis peut motiver les enseignants dans leur apprentissage tout au long de leur parcours professionnel.

Pour explorer la situation et répondre à notre question principale, nous avons formulé notre objectif principal comme suit :

Étudier la politique de reconnaissance des acquis d'apprentissage sous deux angles : la formation et la professionnalisation, spécialement l'apprentissage des enseignants des écoles privées au Liban. Cet objectif nous permettra d'étudier la notion de reconnaissance des acquis d'apprentissage des individus, c'est-à-dire sur celle des acquis d'apprentissage des enseignants des écoles privées au Liban.

A. V. 2 Reconnaissance et développement professionnel :

Axel Honneth, a développé une théorie sur ce sujet en mettant l'accent sur l'importance de la reconnaissance sociale, caractérisée par « la lutte de la reconnaissance », celle-ci aboutissant au

développement de l'identité individuelle et de la dignité humaine. Pour l'auteur, la reconnaissance est un processus social par lequel les individus sont reconnus comme des sujets dignes de respect et de considération par les membres de leur communauté. Cette théorie s'applique aux enseignants car la reconnaissance de leurs compétences et expériences professionnelles leur permet de se développer professionnellement et de se sentir valorisés dans leur travail (Honneth, 2013). Également, les résultats de certaines recherches soulignent que les enseignants qui bénéficient d'une forte légitimité et reconnaissance sociale sont plus engagés dans les dispositifs du développement professionnel (Hargreaves & Flutter, 2013). Cela nous laisse penser que la conception de la reconnaissance favorise le développement professionnel des enseignants. En général, dans la littérature disponible, la reconnaissance est identifiée comme une base nécessaire au bien-être et à l'épanouissement professionnel dans certains secteurs d'activité, car considérée par les chercheurs comme un enjeu à la réalisation personnelle, rendant justice aux individus concernés, facteur essentiel du développement de l'identité personnelle et du bien-être émotionnel (Chen & Mathies, 2016). De même, pour (Hoyle 2001, op. Cité), la reconnaissance motive le développement professionnel. Celui-ci est conforme au triptyque évoqué précédemment : le prestige, le statut et l'estime de soi. Martel, souligne que la reconnaissance de acquis d'expérience des enseignants permet à ces derniers d'avancer dans leurs programmes de formation continue et de progresser dans leur développement professionnel. C'est pour cela que la question de la reconnaissance des acquis et des compétences a fortement évolué dans de nombreux pays, particulièrement dans les pays de l'OCDE. Cela explique la mobilisation internationale pour la reconnaissance des acquis des compétences, celle-ci constituant une sorte d'équité sociale, les diplômes et la reconnaissance des compétences étant fondamentaux pour accéder à des emplois, de qualité. Pareillement les enseignants au collégial, ont considèrent les diplômes de l'enseignement comme motivateurs à la reconnaissance des acquis à l'université. De plus, son attache au développement professionnel favorise le développement des nouvelles compétences, facteurs affectant la « la professionnalisation, le renouvellement du corps professoral, les particularités de la profession enseignante, les contextes de renouveau pédagogique » (Martel, 2007, p. 25). En addition, toute preuve des qualifications reconnues peut devenir un moteur de progression dans la vie professionnelle, tout comme la démarche de reconnaissance inscrite dans le cadre d'un programme de formation en enseignement (Martel, op cité).

Une étude réalisée par le réseau TTnet du Cedefop, sur la formation et l'enseignement professionnel, 33 études de cas ont été analysées, dont 28 sélectionnées pour une analyse approfondie. Les résultats des études de cas pour la reconnaissance des acquis non formel et informel « se rapportent toutefois au développement professionnel des enseignants et formateurs de la FEP. Dans la plupart des cas, le savoir, les aptitudes professionnelles et les compétences que les enseignants et formateurs de la FEP ont acquis

par le biais d'expériences d'apprentissage non formel et informel sont reconnus comme répondant en partie voire en totalité, aux exigences de certification pour la délivrance d'un titre de formation professionnelle. Dans certains cas, ce titre équivaut à une véritable qualification pédagogique. Dans d'autres cas, il ouvre la voie à un itinéraire de développement professionnel continu débouchant sur un diplôme du premier cycle ou un diplôme plus élevé. Ces conclusions sont d'une importance non négligeable pour la professionnalisation des enseignants, des formateurs de la FEP, qui bénéficient, en général d'un statut relativement faible (CEDEFOP, 2008, p. 9). Tel est le cas de certains enseignants libanais dans les écoles privées qui, souvent accèdent à l'enseignement sans diplôme d'enseignement et sans formation pédagogique.

Tout cela témoigne de l'importance de la reconnaissance et la validation des acquis d'apprentissage expérientiel, susceptible d'aider les enseignants à valoriser leur statut, à se sentir davantage valorisés dans leur travail et à bénéficier d'une meilleure confiance en eux-mêmes. Elle permet également de développer de nouvelles compétences, car le processus de VAE amène les enseignants à réfléchir sur leur expérience professionnelle, à identifier les compétences qu'ils ont acquises et à les mettre en perspective avec les exigences du diplôme ou du titre visé. Cela peut les amener à identifier des lacunes dans leurs compétences et à réfléchir aux moyens de les combler, ainsi ils se sentent davantage valorisés auprès de leurs chefs d'établissement, de leurs élèves, de leurs collègues et même de leurs futurs employeurs. Donc la VAE peut être considérée comme un processus de reconnaissance sociale, qui permet aux enseignants de se développer professionnellement, de se sentir valorisés dans leur travail et de mieux valoriser leur parcours professionnel.

A. V. 3 Hypothèses

Pour donner suite à ce développement, nous pouvons percevoir la reconnaissance des acquis d'expérience comme un vecteur incontournable dans la professionnalisation des enseignant et de ce fait dans leur développement professionnel, car ils mettent en avant leur statut par un diplôme ou une certification pédagogique. Ils mettent en exergue leurs compétences, en s'engageant dans un parcours de formation continue et en développent de nouvelles qui leur permettent de progresser, d'acquérir une meilleure confiance et estime d'eux-mêmes.

Cela nous amène à poser notre hypothèse générale :

La reconnaissance et la validation des acquis d'apprentissage informel et non formel des enseignants contribuent à leur développement professionnel et à leur professionnalisation :

- ***En valorisant le statut par un diplôme ou une certification***

- ***En développant des compétences et évoluer dans le poste***
- ***En augmentant la confiance et l'estime de soi***

Nous avons illustré nos hypothèses, ainsi que le processus de la reconnaissance et validation des acquis dans le schéma suivant :

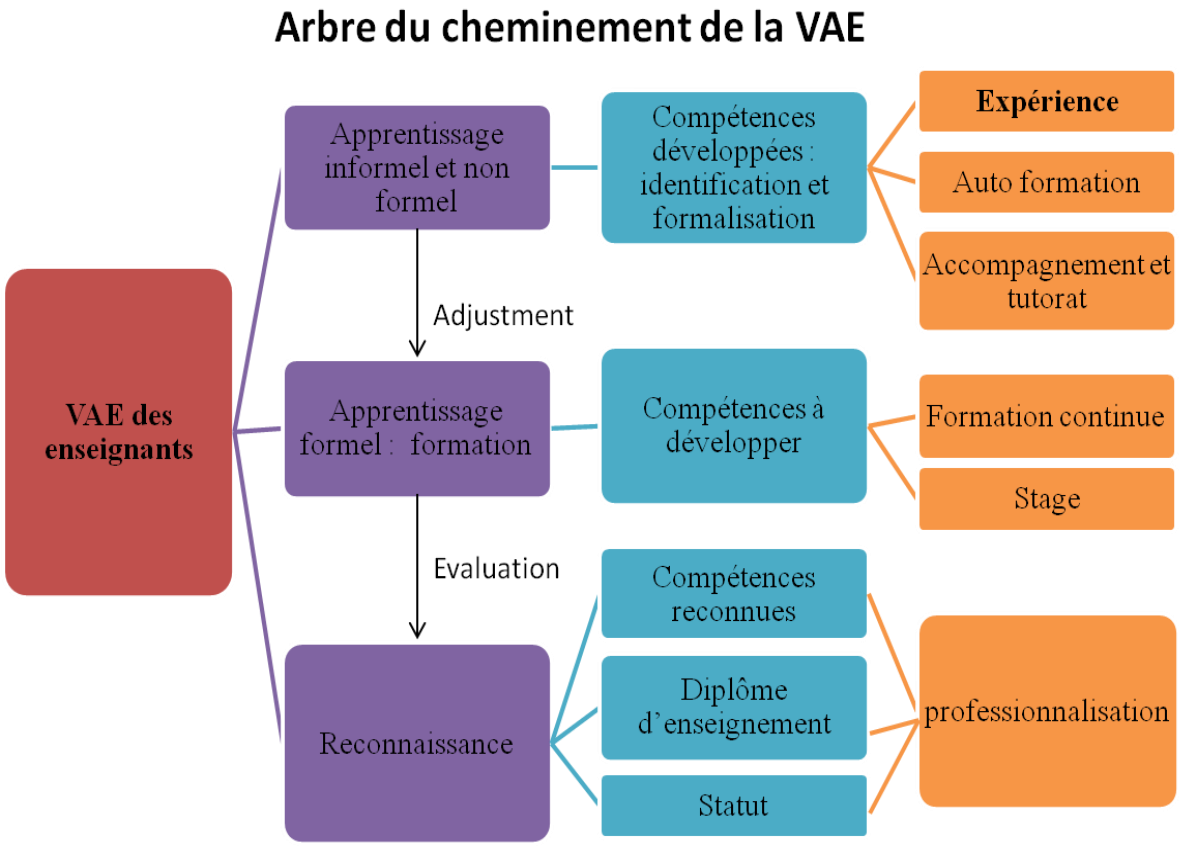

Figure 2 : Arbre de cheminement de la VAE

Nos hypothèses secondaires sont formulées de la manière suivante :

1. ***La reconnaissance et validation des acquis d'apprentissages informels et non formels favorisent la professionnalisation des enseignants des écoles privées du Liban en valorisant leur statut et en leur octroyant un diplôme ou un certificat d'enseignement.***

Cette première hypothèse, portant sur les acquis des enseignants dans les écoles privées du Liban, nous permettra d'étudier les modes de recrutement des enseignants des établissements concernés, et d'en apprendre davantage sur le sujet. Qui les recrute ? Selon quels critères ? Quelles compétences doivent-ils acquérir, et avec quels diplômes peuvent-ils accéder à l'enseignement au sein des écoles privées ?

Pour ce faire, la formation Professionnelle des enseignants des écoles privées doit être examinée, en tenant compte des différentes communautés. Il est à souligner que dans la plupart des pays, les modes de recrutement des enseignants ne sont ni homogènes ni égalitaires. De ce fait, la reconnaissance des acquis des enseignants des écoles privées fait appel à plusieurs critères spécifiques à la communauté : exigences, temps de travail, responsabilités confiées, rémunération et complexité du contexte instable diversifié et hétérogène susceptible de complexifier l'activité professionnelle.

2. ***La reconnaissance et validation des acquis d'apprentissages informels et non formels motivent les enseignants libanais des écoles privées du Liban dans leur formation professionnelle en vue de développer des compétences et évoluer dans le poste.***

Cette deuxième hypothèse nous amène à étudier la formation professionnelle des enseignants ainsi que le processus de reconnaissance et de validation de leurs acquis d'apprentissage informel et non formel tout au long de leur parcours professionnel, en nous penchant sur l'organisation de la formation professionnelle de ceux-ci à savoir : comment la reconnaissance motive-t-elle le choix de formation et l'apprentissage continu de l'enseignant libanais dans les écoles privées ? Le plan de formation continue est-il organisé en fonction des communautés, des régions ? Existe-t-il vraiment une politique de formation professionnelle des enseignants libanais dans les écoles privées ? Quels dispositifs de formation professionnelle sont mis en place et quelles en sont les modalités de reconnaissance et de validation des acquis particulièrement la validation des compétences de l'apprentissage expérientiel ?

Comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, le métier d'enseignant témoigne d'une très grande complexité, celui-ci devant maîtriser un ensemble considérable de savoirs et de connaissances scientifiques disciplinaires, pédagogiques, en plus du développement de ses propres compétences par l'intermédiaire des différents dispositifs de formation professionnelle, comme souligné par Perrenoud (Perrenoud, 1994). Dans une démarche de reconnaissance, la compétence est considérée comme l'élément de base ce qui a été mis en avant dans le guide d'évaluation des acquis au Québec : « Le cœur de la compétence est un concept opérationnel ayant pour principale fonction de guider et d'encadrer tout le processus d'élaboration d'une instrumentalisation en reconnaissance des acquis » (MELS & MESRST, 2014). La reconnaissance des acquis est souvent associée à une offre de formation appelant à compléter les compétences citées dans le référentiel du métier visé. C'est dans cette optique que nous nous intéresserons à la formation professionnelle des enseignants des écoles privées au Liban.

3. ***La reconnaissance et validation des acquis d'apprentissages informels et non formels favorisent la professionnalisation, en augmentant la confiance et l'estime de soi chez les enseignants des écoles privées du Liban.***

Concernant la troisième hypothèse, nous évoquerons la professionnalisation dans le sens où la Licence (l'autorisation d'exercer), constitue l'un des concepts-clés de la profession développés par la sociologie d'interactionnisme, (Hugues, 1958), cité par Wittorski (Sorel & Wittorski, 2005, p. 13). Comme c'est souligné plus haut, les perspectives d'évolution professionnelle représentent des aspects importants dans la professionnalisation des enseignants et le diplôme constitue un élément essentiel de l'engagement du processus de reconnaissance, puisqu'il constitue un élément essentiel dans la valorisation du statut d'enseignant et renforce le sentiment de sécurité, de confiance et d'estime de soi. En outre, l'estime de soi présente un volet de base dans le processus de reconnaissance et dans l'épanouissement professionnel. Des études ont montré que Les enseignants qui s'engagent dans des perspectives d'évolution professionnelle exercent dans des écoles qui favorisent une culture de collaboration, de respect et de valorisation de leur travail et ils y bénéficieront généralement d'une meilleure estime de soi plus grande. Tel n'est pas le cas des enseignants qui exercent dans des environnements stressants ou peu valorisants., d'où une faible estime de soi et des perspectives d'évolution professionnelle limitées, pouvant générer la démotivation et l''incapacité à relever les défis professionnels, générant ainsi une baisse de la qualité de l'enseignement et un manque de motivation pour les enseignants qui souhaitent progresser dans leur carrière. Il est donc primordial d'améliorer l'estime de soi et les perspectives d'évolution professionnelle des enseignants en leur fournissant des opportunités de formation continue pour améliorer leurs compétences professionnelles, des opportunités de développement professionnel, valorisant leur travail en leur donnant des feedbacks constructifs et en les encourageant à partager leur expertise avec leurs collègues. Il est important de noter que l'environnement de travail dans lequel les enseignants évoluent peut avoir un impact significatif sur leur estime de soi et leurs perspectives d'évolution professionnelle. C'est ainsi que la reconnaissance des acquis d'apprentissage constitue un moteur de professionnalisation des enseignants. Effectivement la réputation de l'école est essentiellement issue de son projet éducatif et de l'efficacité de ses enseignants qui s'efforcent de professionnaliser en développant leurs pratiques professionnelles, mais aussi en actualisant leurs connaissances pédagogiques et scientifiques, en validant leurs compétences, ce qui fait gagner la reconnaissance officielle des acquis d'apprentissage. Tel est le cas des enseignants en langues, en effet, les enseignants en français au Liban doivent suivre une formation courte dans un centre linguistique français qui leur remet certification de l'état français de (DELF, DALF, ...) justifiant de leur apprentissage et de leur expérience

La politique de la reconnaissance des acquis d'apprentissage des enseignants libanais dans les écoles privées, la gestion du processus de reconnaissance par les communautés font donc l'objet de notre thèse. C'est là l'originalité de notre recherche. En effet, la reconnaissance des acquis d'apprentissage expérientiel qui constitue un thème d'actualité qui préoccupe les dirigeants et en particulier les acteurs du

secteur éducatif, ceci depuis deux décennies. A cela, ajoutons que des recherches ont été menées au Liban sur le thème de l'éducation, de l'enseignement, de l'école, de la professionnalisation du métier d'enseignant. Seulement, ces recherches -ne concernent presque exclusivement que le secteur public alors que le secteur privé , qui compte un nombre d'établissements beaucoup plus important, et se trouve quasiment absent dans le rapport de l'état. Également, au cœur des actions menées au niveau des stratégies et orientations éducatives, la formation professionnelle des enseignants s'exprime souvent par rapport au secteur public alors que le secteur privé baigne dans une ambiguïté presque totale. C'est pour toutes ces raisons que notre travail de thèse s'est orienté, dès son début, vers le secteur de l'enseignement privé. Nous nous proposons d'étudier le processus de reconnaissance des acquis d'apprentissage des enseignants des écoles privées et la mise à jour de la situation après la chute du Liban. Comme nous l'avons exprimé plus haut, ce thème tient une place prépondérante dans l'actualité . Les décideurs des pays développés, dont la France, mettent en place de projets d'expérimentation pour une reconnaissance des acquis d'apprentissage dans tous les domaines, citons le dispositif E-portfolio mis en place en vue d'expérimenter la reconnaissance des acquis d'apprentissage des enseignants dans de nombreux pays.

A. V. 4 Structuration de la thèse

La première partie de ce travail est consacrée au contexte de notre recherche, elle comporte cinq chapitres. Le premier présente un aperçu historique du Liban, de l'évolution dans le temps, de la formation et de la coexistence des différentes communautés. Dans le deuxième chapitre, nous allons aborder l'organisation éducative, politique et juridique en insistant sur la spécificité du système éducatif qui montre la présence de plusieurs systèmes regroupés en deux secteurs, variés et complexes. Quant au chapitre troisième chapitre, il sera consacré au concept de la reconnaissance des acquis d'apprentissage au Liban, en repérant les facteurs motivant de cette notion. Ensuite, dans le quatrième chapitre, nous traiterons de la reconnaissance des acquis de l'expérience, en exploitant la validation des acquis issus de l'apprentissage non formel et informel, les acquis d'apprentissage issus de l'expérience des enseignants dans le contexte libanais. Enfin, dans le cinquième chapitre, nous aborderons les objectifs ainsi que la problématique et les hypothèses de cette recherche, à savoir : comment la reconnaissance et la validation des acquis des enseignants oriente leur choix de formation tout au long de la vie. Cette partie sera clôturée par une brève synthèse sur le contexte libanais.

La deuxième partie de cette recherche sera consacrée au cadre théorique de la recherche, elle est composée de six chapitres. La revue de la littérature présentera les concepts-clés de la recherche, ceux de la reconnaissance des acquis d'apprentissage et de la professionnalisation des enseignants. Le premier chapitre exposera la formation au métier d'enseignant avec les divers modes de formation : initiale

pédagogique, continue et apprentissage informel. Le deuxième chapitre évoquera les différents dispositifs de formation professionnelle, formel (formation continue) ou informel (expérience / apprentissage expérientiel, accompagnement, tutorat, autoformation), en insistant sur l'accompagnement comme qu'outil favorisant l'insertion professionnelle, l'évolution de celle-ci et l'accompagnement en alternance. Cela nous amènera au troisième chapitre, qui met en lumière la profession et sa signification dans une approche sociologique, en évoquant la celle-ci selon les trois approches (fonctionnaliste, interactionniste et wébérienne). Ensuite La notion de professionnalisation sera développée selon les trois concepts : professionnisme, professionnalisme et, pour finir le concept de professionnalisation-compétence. Dans le quatrième chapitre, nous évoquerons la profession d'enseignant : enseignement-apprentissage, les différents modèles d'enseignant, leur identité professionnelle et leur recrutement. Au cinquième chapitre, nous étudierons la notion de reconnaissance, telle qu'évoquée par Hegel en tant qu'objet de lutte sociale, l'évolution de ce concept, ainsi que la reconnaissance professionnelle et la validation des acquis d'apprentissage, le cadre législatif et son évolution dans des différents contextes. Nous terminerons ce chapitre en nous intéressant au mode de fonctionnement de la validation des acquis d'apprentissage enseignants. Les différents types des motivations y compris la reconnaissance des acquis qui oriente la formation tout au long de la vie sera traité dans le sixième chapitre. Dans ce chapitre, nous nous intéresserons également, aux différents types de motivation, en terminant avec quelques recommandations sur la gestion de la motivation. La synthèse de cette partie sera également développée.

Nous avons présenté en troisième partie la méthodologie adoptée pour notre enquête empirique, en insistant sur les techniques de l'entretien semi-directif. Nous avons consacré le deuxième chapitre au choix et à la présentation de l'échantillon, du recueil des données et des méthodes d'analyse pour les catégoriser. Notre recherche validera les résultats des 89 entretiens menés en 2012 et 2022 avec des acteurs éducatifs. Ensuite, nous présenterons une cartographie des institutions éducatives, mettant en exergue certains des entretiens susceptibles d'alimenter notre enquête et nous terminerons cette partie par une note de synthèse. Quant à la quatrième partie, elle sera consacrée à la présentation et analyse de résultat. Elle comprend trois chapitres. Le premier traitera de la méthode d'analyse pour repérer les différents thèmes, ainsi que les sous thèmes. Cela nous conduira au deuxième chapitre, dans lequel nous présenterons les résultats chiffrés des déclarations de deux catégories d'enseignants et de directeurs pour identifier leur cohérence. Ce chapitre, comprendra une présentation qualitative des résultats avec les « verbatims » des différents thèmes, en fonction de chaque communauté.

Les trois thèmes principaux sont :

1. La manière de choisir la formation et se former tout au long de la vie

2. La politique de la professionnalisation au Liban
3. La validation et la reconnaissance des acquis des enseignants du Liban dans les écoles privées

La cinquième partie sera dédiée à la discussion des résultats, suivant les thèmes présentés, au regard des travaux existants. Nous discuterons des thèmes présentés dans l'analyse quantitative et/ ou qualitative. Certains thèmes ont été abordés dans l'analyse quantitative uniquement et d'autres dans l'analyse qualitative. D'autres thèmes ont été abordés en fonction des déclarations des dirigeants de l'éducation nationale, d'autres encore selon celles des directeurs, enseignants et formateurs. Cette partie se divise en six chapitres dont la première traite principalement du rôle de l'Etat dans les écoles privées du Liban. Le deuxième étudie l'impact de la religion sur le secteur éducatif, en raison de la présence des différentes confessions. Nous y aborderons le recrutement des enseignants en fonction de la communauté, également de la reconnaissance des acquis et de la professionnalisation qui varient en fonction du contexte social. Au chapitre quatre, nous présenterons les différents dispositifs de professionnalisation des enseignants en insistant sur la notion de professionnalisation par l'expérience, l'accompagnement, et la reconnaissance des acquis des formateurs d'enseignants. Au cinquième chapitre nous étudierons, comment les enseignants sont motivés. Au sixième et dernier chapitre nous évoquerons l'identité professionnelle, des enseignants, leur implication au syndicat, leur engagement dans la vie de la communauté éducative.

Nous avons achevé ce travail de thèse par des perspectives et des recommandations relatives au métier d'enseignant, susceptibles d'apporter des nouveaux éléments sur la reconnaissance des acquis d'apprentissage des enseignants des écoles privées du Liban. Nous ouvrirons les perspectives à de nouvelles recherches.

Synthèse partie A

Plan

- ***L'état d'urgence domine au Liban, à la suite de l'explosion***
- ***Contexte est marqué par une histoire multicommunautaire et présence des différentes puissances étrangères.***
- ***Situation impacte l'éducation en l'absence de législation commune pour les établissements éducatifs privés,***
- ***Complexité du métier d'enseignant nécessite d'évoquer les différents aspects de l'apprentissage***
- ***Les différents types d'apprentissage : formel, non formel et informel***
- ***Apprentissage tout au long de la vie et reconnaissance***

- ***Reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience des enseignants à l'international***
- ***La France est pleinement engagée dans le dans le processus de la reconnaissance et validation des acquis de l'expérience.***
- ***Des pistes pour valoriser métier d'enseignant dans La littérature anglo-américain***
- ***Valorisation du statut d'enseignant par la VAE***

Introduction

Le contexte libanais, caractérisé par une pluralité confessionnelle depuis sa création, continue à nourrir ce concept et fait du Liban une terre des conflits permanents. Le secteur éducatif subit continuellement les répercussions de ce clivage.

- ***L'état d'urgence domine au Liban, à la suite de l'explosion***

Une catastrophe, la double explosion du 4 août 2020 au port de Beyrouth a généré une véritable faillite pour toute la société libanaise. Liban, déjà affectée par une crise économique, ainsi que graves dommages psychologiques et corporels. Le chômage massif, l'insécurité, les pénuries d'énergie et d'eau courante, des produits de première nécessité, dont les médicaments ont bouleversé le pays. Tout cela a généré l'exode de nombreux libanais, souvent au péril de leur vie. Les autorités, à cause de leurs divisions, se sont montrées incapables de résoudre les difficultés liées à cette crise majeure. L'éducation n'a pas non plus été épargnée. De nombreux établissements éducatifs ont dû fermer. Les pénuries d'énergie ont interdit aux étudiants et lycéens de se rendre en cours et de pouvoir travailler dans des conditions satisfaisantes. Les enseignants n'ont pu assurer leurs cours normalement et leurs appointements ont été réduits. Toute cette situation a donné lieu à de nombreuses manifestations dans tout le pays. En dépit de cette situation de crise, le système éducatif tente de subsister. Les enseignants, malgré les exigences souvent difficiles de leur statut se sont mobilisés pour acquérir et développer les compétences nécessaires à leur mission d'éducateurs. Ils utilisent des moyens innovants pour devenir et rester des professionnels reconnus comme tels.

- ***Contexte est marqué par une histoire multicommunautaire et présence des différentes puissances étrangères***

Il est important de noter que les communautés jouent un rôle important dans la distribution des pouvoirs depuis l'indépendance en 1943, autrement dit, le pays est gouverné par un système de "partage des

pouvoirs" qui a été établi pour garantir une représentation équitable des différentes communautés au sein de l'appareil gouvernemental. Ce système, connu sous le nom de "taifiyya", prévoit la répartition des postes de pouvoir entre les communautés chrétiennes et musulmanes. Pour Vu ce contexte endoctriné par une multiplicité des facteurs historiques, religieux et culturels, l'étude de l'évolution historique des migrations qui ont joué un rôle important dans la composition des communautés au Liban, n'est-il pas devenu un enjeu essentiel dans la compréhension des conflits internes et des crises politiques qui ont impacté l'évolution de ce pays, à tous les niveau économique, politique, social et plus particulièrement éducatif ?

En effet, la nation libanaise, à cause des bouleversements de son histoire, des nombreuses communautés qui la divisent, des influences étrangères souvent préjudiciables parvient difficilement à trouver un équilibre et à se forger une identité. A l'origine de ces divisions, la présence des différentes puissances étrangères qui ont régné sur la région, successivement les Ottomans, les Français et les Britanniques. Les communautés se sont également développées en réponse aux besoins économiques de la région. Ainsi, les communautés catholique, sunnite et druze, installées dans la ville de Beyrouth et le Mont Liban ont pris le pouvoir dans le pays, marginalisant en particulier la communauté chiite. Cela a généré des conflits qui ont poussé les communautés marginalisées à lutter pour s'affirmer et exister. De ce fait, chacune de celles-ci se tourne vers un pays étranger afin d'obtenir de l'aide à différents niveaux : financier, politique, militaire. En conséquence, les différentes communautés défendent leurs intérêts propres au détriment de l'intérêt de la nation et l'individu n'existe qu'en fonction de la communauté à laquelle il appartient. C'est ainsi que le pouvoir lui-même est divisé entre deux communautés religieuses (musulmane et chrétienne), ce qui nuit à l'unité nationale.

- ***Situation impacte l'éducation en l'absence de législation commune pour les établissements éducatifs privés***

Il est important de souligner que cette situation de division a impacté l'éducation (chapitre II). En premier lieu, au sein de structures hétérogènes appartenant aux différentes communautés et aux implantations inégales dans le pays, les établissements d'éducation libanais privés jouissent d'une large autonomie et scolarisent la majorité des enfants. Il n'existe pas de législation commune pour les établissements éducatifs privés, contrairement aux établissements publics. Les écoles privées sont contrôlées par les différentes communautés auxquelles elles sont rattachées et il n'existe donc pas d'homogénéité de gestion entre elles. Les communautés bénéficiant de leurs propres écoles, le recrutement et la formation des enseignants dépend des dispositifs que ces dernières exigent. Différents organismes de formation sont privilégiés par chaque communauté et/ou par les missions étrangères des pays privilégiés. On peut cependant déplorer que la pratique professionnelle des enseignants y soit peu ou pas abordée. En effet,

malgré les efforts considérables qui ont été réalisés dans le domaine de l'éducation, avec la volonté de dispenser aux élèves un enseignement de qualité, il reste encore beaucoup à développer et actuellement, l'apprentissage des langues, le français en particulier fait partie des enjeux du système éducatif. Comme il n'existe pas de référentiel professionnel national définissant les compétences des enseignants des écoles privées, différents établissements d'enseignement supérieur en ont pris l'initiative. Citons en particulier la faculté des sciences de l'éducation à Beyrouth, appartenant à l'université Saint Joseph, qui a créé des modules de formation et des référentiels afin de valider les compétences et l'expérience des enseignants en leur octroyant des diplômes. L'apprentissage sur le terrain, et la valorisation des acquis tiennent une place prépondérante dans de nombreux domaines, en particulier dans la professionnalisation des enseignants.

- ***Complexité du métier d'enseignant nécessite d'évoquer les différents aspects de l'apprentissage***

Cette situation complexe demande de porter un éclairage particulier sur un thème d'actualité, qui fait partie intégrante de la professionnalisation des enseignants, la reconnaissance et la validation l'apprentissage formel, informel et non formel des enseignants, et tout particulièrement la validation des acquis d'expérience.

Nous évoquons ensuite le métier d'enseignant avec ses différents aspects en soulignant que ce dernier est caractérisé par une grande complexité, visant la réussite des élèves en mobilisant les savoirs, les connaissances et les compétences, scientifiques, pédagogiques, techniques, relationnelles de l'individu. L'enseignant est confronté aux règles et normes institutionnelles, aux situations éducatives et doit s'impliquer dans un travail collectif avec ses confrères, et dans des réunions pédagogiques, de parents, de partenaires de l'école.

Depuis les années 1980, la « formation professionnelle » prend de plus en plus d'importance. Le terme de professionnalisation est au cœur des discours des dirigeants et responsables, en particulier pour les formations universitaires. Il est omniprésent dans le champ du travail, et dans les parcours de professionnalisation., Le champ éducatif est loin d'en faire exception.

La formation au métier d'enseignant induit de nombreuses compétences précisées dans le nouveau référentiel national. De nombreux dispositifs ont été mis en place en vue de la reconnaissance des compétences acquises et développées dans un parcours de formation non traditionnel. L'enseignant a acquis des connaissances et aptitudes par la formation initiale. Il développe des compétences professionnelles par la pratique. Mais, tant qu'il ne possède pas cette pratique, il peut se trouver démuni devant des situations non encore appréhendées.

- ***Les différents types d'apprentissage : formel, non formel et informel.***

Si l'apprentissage formel s'effectue dans un contexte structuré, l'apprentissage non formel, s'opère tout au long d'activités programmées pas encore clairement reconnues comme activités d'apprentissage. Les enseignants qui suivent des formations pédagogiques le font afin de mieux gérer les activités éducatives. L'apprentissage non formel s'opère pendant des activités programmées non explicitement désignées comme activités d'apprentissage, ne donnant pas directement lieu à une certification. L'apprentissage informel se développe en dehors d'un cadre institutionnalisé réalisé par des activités quotidiennes. Cependant, Il se généralise avec les progrès scientifiques et culturels.

- ***Apprentissage tout au long de la vie et reconnaissance***

Les apprentissages non formel et informel sont considérés comme des éléments de base de l'apprentissage tout au long de la vie

Ils présentent une dimension personnelle et professionnelle. La reconnaissance, la validation et l'accréditation des compétences constituent un élément clé du concept de l'apprentissage formel, non formel et informel.

La reconnaissance et la validation des acquis d'apprentissage mettent l'accent sur les résultats des formations professionnelles, par le repérage, la formalisation et l'évaluation des compétences développées lors de divers types d'apprentissage en particulier expérientiel. Ces diverses formes d'apprentissage font appel à de multiples dispositifs de formation dont celle des enseignants, la formation continue, dispositif de l'apprentissage formel, non formel ou informel. La Commission Européenne reconnait le principe commun concernant les compétences et qualifications des enseignants. Un enseignant est une personne à laquelle il est reconnu le statut d'enseignant (un statut équivalent) conformément à la législation et aux pratiques d'un pays donné. IL est donc possible de développer des compétences par la formation professionnelle : la formation continue, l'autoformation, l'accompagnement et le tutorat ou par l'expérience. Le Communiqué d'Helsinki[15] de 2006 met en avant l'importance de la reconnaissance de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, informelle et non formelle. Dans la plupart des systèmes éducatifs nationaux et régionaux, les enseignants en matière professionnelle appartiennent à une profession réglementée après une formation initiale et un concours, mais tel n'est pas toujours le cas pour les enseignants d'écoles privées de certains pays.

- ***Reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience des enseignants à l'international***

[15] Communiqué des Ministres européens de l'éducation et de la formation professionnelle, des partenaires sociaux européens et de la Commission européenne, réuni à Helsinki le 5 décembre 2006, et qui vise à examiner les priorités et les stratégies du Processus de Copenhague.

Au Canada, les enseignants sont recrutés sur la base de leur expertise dans la discipline enseignée. Ils ne sont donc pas tenus de suivre une formation pédagogique préalable à leur entrée en poste Pourtant, le programme de formation de maitrise en enseignement, l'organisme PERFORMA[16] le leur permet. Les formateurs de ce programme de VAE sont des enseignants ayant acquis des compétences terrain. En Europe, en France en particulier la validation des acquis de l'expérience (VAE), a été instituée comme un droit pour toute personne entrant dans la vie active.

- ***La France est pleinement engagée dans le dans le processus de la reconnaissance et validation des acquis de l'expérience.***

Les enseignants bénéficient du système de validation des acquis de l'expérience. Dans l'enseignement général, ils sont recrutés sur la base de connaissances académiques dans une discipline donnée, alors que dans l'enseignement professionnel et technique, ils le sont pour leurs connaissances et leurs expériences professionnelles antérieures. Le diplôme ou la certification officialisent l'appartenance au secteur de l'enseignement, et confère une certaine stabilité à l'emploi. La France est pleinement engagée dans le développement de la reconnaissance et validation des acquis non formels et informels. La validation des acquis professionnels (VAP), a été développée dès 1992 suivie par la validation des acquis de l'expérience (VAE) en 2002

Le DAVA, organisme académique, organise, pilote et coordonne l'activité de la validation des acquis de l'expérience pour le ministère de l'éducation nationale. Depuis 2002, plusieurs dispositifs d'expérimentation de VAE ont été mis en place tel le dispositif de formation en ligne.

- ***Des pistes pour valoriser métier d'enseignant dans La littérature anglo-américaine***

Le métier d'enseignant connaît actuellement un déficit de reconnaissance. Souvent sous-estimé, il est peu gratifié, peu valorisant en termes de prestige social. Dans la littérature anglophone, le métier d'enseignant est plus valorisé. Aux États-Unis, les responsables ont créé des programmes d'insertion, des primes de recrutement, des certifications alternatives et accélérées des enseignants, pour faire face à la désaffection pour la profession d'enseignant. La littérature anglo-américaine attribue, trois dimensions, propres à la reconnaissance professionnelle : statut, prestige, estime. Comme les conditions de l'activité d'enseignement se sont dégradées dans la plupart des pays, la confiance envers la profession s'est affaiblie. Elle n'est plus considérée comme privilégiée et prestigieuse comme au cours de la première moitié du XX siècle.

[16] Structure universitaire fondée sur un partenariat qui regroupe l'université de Sherbrooke et des établissements de l'ordre collégial. Elle est vouée au perfectionnement et à la formation de maîtres depuis 1973.

- ***Valorisation du statut d'enseignant par la VAE***

La procédure de VAE prévoit que, pour valider son expérience, obtenir un diplôme, le candidat puisse compléter sa certification par des modules de formation professionnelle[17].

Au Liban le système éducatif est miné par les conséquences de décennies de conflits, ce qui affecte gravement le statut des enseignants, spécialement dans les écoles privées, où l'enseignant peut accéder à l'enseignement avec un diplôme non spécifique ou avec un seul baccalauréat. Dans les écoles privées, le statut des enseignants est étroitement lié à leurs compétences professionnelles sans tenir compte d'un statut ou de certificats permettant d'accéder à la profession. Une absence complète de littérature sur la reconnaissance et la validation des acquis des enseignants est à déplorer dans le secteur privé.

L'amélioration de la condition des enseignants libanais pourrait venir de l'UNESCO qui s'intéresse à la reconnaissance et à la validation des acquis non formels et informels, ceci par l'élaboration de normes nécessaires à une valorisation des acquis de l'expérience. Il incité à la mise en place de systèmes de reconnaissance et de validation des acquis non formels et informels dans les pays en développement, afin de permettre aux enseignants de valoriser les compétences et connaissances acquises au travers de leur expérience professionnelle.

[17] Décret n° 2007- 1472 du 15 octobre 2007 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie

PARTIE B : CADRE THEORIQUE DE CETTE RECHERCHE DOCTORALE

Introduction

Notre thèse portant sur la validation des acquis d'apprentissage des enseignants libanais, nous dédierons notre premier chapitre à la formation au métier d'enseignant. Nous mettrons l'accent sur l'apprentissage des enseignants, ferons le point sur les savoirs, connaissances et compétences à acquérir par ce dernier pour accéder à l'enseignement. Ainsi, nous traiterons de la formation initiale des enseignants au Liban. Ensuite, nous étudierons la formation professionnelle ou formation tout au long de la vie (apprentissage formel et informel ou non formel), ce qui nous mènera à considérer les différents dispositifs mis en place pour former les enseignants : formation continue, expérience, autoformation, accompagnement, etc.

Dans le deuxième chapitre nous étudierons le processus de professionnalisation en général, et la professionnalisation des enseignants en particulier. En premier lieu, il s'avère nécessaire de définir le terme et les origines de la notion de profession, de son évolution dans le temps selon différents courants. A la lumière de ces différentes conceptions nous dégagerons les critères qui nous paraissent incontournables pour l'identification d'une profession, et clarifierons la distinction entre les termes métier et occupation. Cela nous aidera à concevoir la nécessité de la procédure de validation des acquis d'apprentissage tout au long de la vie, celle-ci qui constituant un sujet d'actualité.

Puis nous allons poursuivre avec la notion de la professionnalisation qui rencontre actuellement un grand intérêt tant dans les milieux industriels que dans les milieux de l'éducation et de la formation. Il est à noter que professionnalisation concerne le développement professionnel des individus, des activités, des organisations et des formations, ce qui nous demande de travailler particulièrement le développement des compétences qui se retrouve au cœur de la procédure de validation des acquis d'apprentissage. Comme notre recherche s'inscrit dans le domaine éducatif, particulièrement le parcours professionnel des enseignants, nous avons trouvé qu'il est utile d'aborder l'identité professionnelle des enseignants pour nous aider à comprendre la notion de la reconnaissance.

Dans le troisième chapitre de cette partie, nous allons étudier donc la notion de la reconnaissance et validation des acquis d'apprentissage. Nous débutant ce travail par introduire la notion de reconnaissance selon Axel Honneth, Hegel, et bien sûr d'autres auteurs. Ensuite, étudier l'évolution de la validation des acquis d'apprentissage, son cadre législatif au niveau national et ou international, et nous continuons par présenter la procédure de la validation des acquis d'apprentissage en France.

Nous avons trouvé utile de clôturer ce chapitre en développant une partie sur la motivation puisque le travail empirique a montré que les apprentissages des enseignants au Liban sont plutôt motivés que validés.

Chapitre I Formation

B. I. 1 Approche pédagogique : la formation au métier d'enseignant

Selon certains pédagogues (Tardif, 1993) ; (Paquay, 1994); (Altet, 1996); (Lang, 1996) (Lang, 1999)...), le processus de professionnalisation des enseignants est relatif à la professionnalité autrement à l'identification et construction des savoirs et compétences professionnelles de l'enseignant d'une part, et recherches de stratégies et modèles de formation à l'installation de cette professionnalité d'autre part. D'après eux les situations d'enseignement- apprentissage sont caractérisées par leur grande complexité, incertitude, instabilité au point que l'enseignant agit dans une situation semblable à celle des médecins, des avocats ou des architectes puisqu'ils font face aux situations imprévues sur le terrain professionnel où ils n'ont pas le droit à l'erreur. Le "professionnel chevronné " se reconnaît par sa capacité de recourir à des solutions à partir de réponses routinisées, de représentations de connaissances élaborées bien organisées. Il doit avoir l'art et la manière de faire appel à ses savoir ses compétences pour s'adapter, et donner la réponse le plus adaptée à la demande, dans un contexte à des problèmes complexes et variés.

La pratique enseignante nécessite des compétences à un niveau comparable à celui des professions reconnues à part entière. Cela n'implique pas seulement d'appliquer tout simplement certaines méthodologies, ni des recettes ou trucs, mais plutôt de créer des démarches didactiques adaptées à la diversité des élèves, à leurs niveaux, aux conditions matérielles et morales du travail, au mode de collaboration possible avec les parents, à la nature de l'équipe pédagogique et de la division du travail entre enseignants. D'où la nécessité de poser la question de la professionnalisation des enseignants en termes de priorités, savoirs, compétences, formations ?

En effet comme toute profession, la profession enseignante ne saurait faire l'économie de la formalisation des savoirs nécessaires pour exécuter l'acte d'enseigner

Certains auteurs ont distingué six types de savoirs :

- Le savoir disciplinaire, correspondant aux savoirs enseignés à l'université sous la forme de disciplines
- Le savoir curriculaire, résultant des transformations opérées sur les savoirs disciplinaires à des fins d'enseignement ;

- Le savoir des sciences de l'éducation, qui renvoie au corpus de savoirs sur l'école et ses principaux éléments tels que l'élève, l'enseignant..., informant l'enseignant sur divers aspects de son métier ;
- Le savoir de la tradition pédagogique ou le savoir-faire l'école ;
- Le savoir d'expérience, ou savoir personnel qui finit par se transformer en routines ;
- Et le savoir d'action pédagogique qui est un savoir rationalisé, transmissible et partageable.

On peut remarquer que cette typologie s'articule autour du concept de savoir en faisant référence soit au contenu, au mode de production, au mode d'acquisition, ou son rôle et fonction dans la pratique. Il y a lieu cependant, en plus de ce questionnement sur le concept de savoir, de se poser aussi des questions autour de celui de compétence. En effet, ces deux concepts (savoir et compétence) sont régulièrement associés dans la définition de la professionnalité.

B. I. 2 Formation continue

Aujourd'hui on parle beaucoup de formation en partant de l'idée qu'on apprend tout au long de sa vie, dans des contextes et des lieux variés et selon des modalités diverses. Selon Masselter (2004), la formation continue ambitionne transformer et à changer les pratiques professionnelles, en d'autres termes, la formation continue des enseignants vise à changer leurs attitudes et leurs manières de faire, cela aboutit à des changements des pratiques éducatives des enseignants dans la classe.

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

Des auteurs comme Dewey, ont considéré l'éducation comme « un processus d'encouragement, de développement, d'accroissement de la culture qui nécessite de faire attention aux conditions de croissance » (Dewey, 1953, p. 12). Il a souligné que la valeur de l'éducation scolaire résidait dans son pouvoir de créer un « désir pour le développement continu » et dans les moyens utilisés pour que ce désir devienne réalité. Il a parlé de l'éducation comme étant un processus continu qui commence durant l'enfance avec un objectif important à accomplir.

Dewey considère qu'il est « commun de dire que l'éducation ne doit pas s'arrêter quand on quitte l'école » (op. Cité, pp. 60-63). Il a insisté sur un but essentiel de l'éducation bien après l'école, sur la formation tout au long de la vie, d'une manière organisée qui assure le développement de la personne. (Schon D.-A.

, 1987), et Bonamy (2007) ont repris également ce modèle de formation tout au long de la vie, ils ont illustré le fondement de la formation continue de nos jours. Morant (1981) a la certitude que la formation continue en éducation est nécessaire pour aider les enseignants à vivre de nouvelles expériences constructives, en espérant qu'ils les reproduiront en classe. D'autres encore ont estimé que la formation continue doit évoluer en un processus avec des exigences « pour l'amélioration de l'instruction, le renouvellement des enseignants et leur empowerment (autonomie) » (Pink & Hyde, 1992, p. 21). On peut donc considérer la formation continue comme la manière dont les enseignants développent leurs connaissances, leurs compétences, leur savoir-faire et leur compréhension du métier d'enseignant tout au long de leur carrière. Ainsi la formation continue fait partie intégrante d'une entreprise plus vaste visant à adapter l'éducation à de nouveaux enjeux et à un nouveau contexte. D'ailleurs, pour en parler, on utilisait et on utilise encore parfois des expressions comme « perfectionnement » ou « mise à jour ».

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

De nos jours, il est donc fortement question de formation en partant de l'idée que l'apprentissage perdure tout au long de la vie, avec des modalités variées et dans des contextes et des lieux différents.

Houpert (2005) désigne la « formation tout au long de la vie » comme un droit et un devoir pour chaque individu, particulièrement dans son développement professionnel. Elle s'interroge sur les avantages d'un discours aussi fort, en envisageant la formation continue des enseignants entendus dans une dynamique largement véhiculée par le discours dominant, comme une source de développement des compétences professionnelles. Elle souligne la nécessité de s'interroger sur la nature des compétences que l'on cherche à construire, et si ces compétences professionnelles relèvent de la formation continue, et des modalités à entreprendre pour réussir cette construction.

Selon son avis, le bon enseignant doit être réflexif (avant, pendant et après l'action). Il doit connaître et évaluer les élèves, en anticipant à leurs actes cognitifs particulièrement sur l'axe de l'apprentissage. Cela se réalisera seulement par le biais d'une analyse instrumentée, se référant à des concepts et des théories sans trop s'attarder sur l'individuel ou le cas par cas ; donc l'activité pédagogique sera orientée et signifiée. Il s'agit bien là de l'alternance entre pratique/théorie/pratique.

Cette démarche théorique de l'alternance doit être réalisée par une réflexion de la part de l'enseignant et principalement en échangeant avec d'autres enseignants ou formateurs. Les décisions ou solutions trouvées doivent d'abord subir de longues et multiples expérimentations avec une grande rapidité, afin de

décider de leur théorisation, de leur application ou de leur abandon. Dans le domaine de la formation continue, chacun des enseignants se doit de réaliser ce travail sur les compétences, sur sa réflexivité, particulièrement ceux d'entre eux qui n'ayant pas suivi de formation professionnelle de cette nature.

D'ailleurs, nul ne contestera la nécessité pour l'enseignant de posséder plus de connaissance, d'expérience que ses élèves. Ainsi concernant les compétences professionnelles plus traditionnellement reconnues comme nécessaires, il s'agit de lui permettre d'accéder à un bon niveau de connaissances disciplinaires et interdisciplinaires. L'enseignant doit ensuite travailler sur ces savoirs, se les approprier et les transformer en savoirs enseignés afin d'en maîtriser l'aspect didactique disciplinaire. L'enseignant a donc besoin d'un ensemble de savoirs, qui peuvent être du type disciplinaire, ou transversal, issus des sciences humaines et sociales applicables en situation éducative, dans la pratique et qui ont été formalisés et théorisés.

En effet, pour que l'enseignant accompagne le progrès dans le milieu éducatif, et demeure toujours connecté aux nouveautés, il doit s'efforcer en permanence à développer ses compétences, à mettre régulièrement à jour ses connaissances. En plus des deux types de compétences évoquées ci-dessus, l'enseignant possède également des compétences repérées chez l'enseignant « technicien ». Son métier nécessite une série de gestes professionnels. L'activité de l'enseignant « technicien » possède plusieurs facettes, liées ou non à ses connaissances. Il sait que son métier passe par des gestes professionnels qui peuvent être ramifiés en petites unités distinctes, où chacune ouvre la voie à une formation (par le micro-enseignement par exemple).

L'enseignant détient un quatrième type de compétences professionnelles assimilées similaires aux compétences de l'enseignant « artisan », à la différence près que l'enseignant « technicien » possède une vision générale de son action, valorise et s'appuie sur l'action globale de toutes ses activités. Il utilise généralement des fiches techniques ou des « recettes » prêtes à l'emploi. Il suit la démarche de l'expérimentation répétitives, autrement dit, il répète et teste les procédures à maintes reprises dans la classe jusqu'à la phase de formalisation. C'est à ce moment que l'enchaînement des actions devient intériorisé et inconscient. C'est ce que Perrenoud (Perrenoud, 1994) appelle les schèmes professionnels.

Le recours à des fiches toutes prêtes dans la littérature pédagogique ambitionne une volonté et un désir d'efficacité, justifiant leur présence numérique et Internet spécialisés. Elles sont de nature routinière bien, qu'au départ réfléchies, voulues, exécutées consciemment. À force, l'utilisation répétée et automatisée a créé une certaine rigidité face à l'action. Ces situations peuvent être mises à profit pour des formations de stagiaires. Cela pourrait être bénéfique : entraîner la réflexion, la comparaison, encourageant l'enseignant à analyser les pratiques professionnelles d'une manière plus minutieuse et régulière. Cette méthode

s’effectue en présence du groupe et du formateur, car un travail sur la méthodologie s’impose en s’appuyant sur une lecture approfondie de ces fiches, recettes afin d’en comprendre le contenu, les codes et les normes qui ont permis à leur construction. Ce travail sur la méthodologie rend le travail plus autonome, et le fait que le stagiaire reçoive une fiche en début de stage représente pour lui une aide pratique qui généré chez lui un sentiment de satisfaction et d’assurance. Cela pourra libérer le formateur pour se consacrer à d’autres activités nécessitant davantage sa présence.

L’enseignant « Acteur social » développe un vrai partenariat avec les parents et autres partenaires éducatifs. Conscient que l’enfant ne puisse être envisagé que dans sa globalité, implique de travailler en étroite collaboration avec les parents, d’entretenir de véritables liens professionnels avec l’ensemble des acteurs éducatifs. L’enseignant doit aussi se mettre en relation avec le contexte social au sens large comme les partenaires « naturels » de l’école : la justice, la police en plus de tous les acteurs culturels ou économiques, vers lesquels il doit se tourner pour éviter un monde clos replié sur lui-même, et pour orienter ses élèves vers le monde extérieur.

Toutes ces compétences pourront être envisagées, abordées, travaillées au cours de dispositifs de formation continue. Dans un premier temps, nous aborderons l’apprentissage, où l’enseignant est concentré par sa classe et dans un deuxième temps un soutien au travail individuel favorisé par le partage et la communication. Il s’ensuit que la formation continue constitue un élément de base qui tente de mettre à jour tous les rouages du système éducatif y compris d’autres structures utiles, ce qui constituera une aide aux projets des enseignants.

Il ne faut surtout pas perdre de vue les compétences liées à la « personne » de l’enseignant, telle la compétence de communication, qui se résume à la capacité d’établir des relations avec les autres (élèves, collègues, parents …), en plus l’enseignant doit développer une compétence d’un autre type : le contrôle des affects. Il doit maîtriser ses émotions en situation professionnelle. Il ne faut pas oublier l’engagement qui est une compétence très liée à la personne. L’institution demande toujours que l’enseignant fasse plus, comme s’engager dans une réelle formation continue et mettre à jour ses connaissances tout au long de sa vie professionnelle.

On peut finalement dire que toutes les compétences qu’on a répertoriées pourront faire l’objet d’études sur la formation continue, cela variant en fonction des situations et des enseignants.

Nous pouvons dénombrer quatre principes efficaces qui doivent être mis en œuvre dans la formation continue, à la suite détermination des éventuels objets d’étude. Ces principes pourront être examinés par le biais d’un dispositif de formation ou avec des actions particulières. Ce travail favorisera les modalités

de formation appropriées, avec des actions identiques, qui démontre de préférence une cohérence interne dans la conception générale de la formation.

Ces différents principes sont :

1-Le principe de responsabilité des enseignants en formation.

De l'avis de Houpert (2005, op.Cité), le stagiaire ou participant devient réellement l'acteur et prend en charge sa propre formation. En effectuant une demande de sa formation, une analyse de besoin et choisissant dans le catalogue départemental ou académique, la formation qui convienne à ses vœux et/ou à ses besoins en dehors de cette offre institutionnelle, il peut parfois négocier les modalités, le contenu et faire une sorte d'auto-évaluation, pour faciliter la prise de conscience de besoins et des progrès réalisés.

2- le principe de diriger la création de dispositifs, consiste, à son avis, à inscrire la formation dans l'histoire des enseignants. En effet au travers d'une expérience vécue par les formés sur les relations pédagogiques, qui les ont marqués, on ne peut faire table rase. Cette expérience n'est pas toujours explicite, elle constitue une image de la profession enseignante. Au cours de sa formation l'enseignant doit avoir les moyens d'expliciter, de verbaliser, à l'oral ou à l'écrit. Il doit être aidé par une mise à sa disposition de référentiels théoriques, qui construiront le sens de son histoire personnelle en en reliant les fragments. Il s'agira ensuite, avec beaucoup de diplomatie et de délicatesse, d'aider l'enseignant à réfléchir à ces conceptions sous-jacentes à son histoire et à les appréhender de manière différente. Cela pourra être un moteur de valorisation et renforce l'estime de soi à un moment critique.

3- Le principe de l''ancrage la formation dans la pratique, qui signifie l'implication de la formation induite doit apporter des exemples concrets comme des simulations ou des études de cas, ce qui facilite la prise de conscience du changement et accélère le transfert vers la pratique effective. Donc il faudra recontextualiser : faire en sorte que le discours produit pendant la formation soit concrètement mis en œuvre, pour favoriser la discussion et l'échange avec ceux qui l'ont construit.

4- Le principe de socialisation professionnelle que l'enseignant doit exercer dans sa classe : travailler, apprendre et vivre avec d'autres. Il s'agit en effet de relier ses projets avec le projet collectif de formation, ce qui favorise la responsabilisation et socialisation. D'après Danièle Houpert, il est souhaitable d'inculquer à chaque individu les profits qu'il a reçus ou donnés au groupe. Il est primordial de travailler avec d'autres individus, en réseau et en partenariat (enseignants, parents, ou d'autres partenaires de l'école). Concrètement, il serait possible de partager ses expériences et d'échanger toutes sortes d'informations, particulièrement de documents, qui rendent les apports mutuels visibles et durables. Mais aussi accorder des pauses méthodologiques. La recherche, et la présence de personnes-

ressources, qui accueillent et rencontrent les formés et les formateurs sur leur lieu de travail ou de vie. Tout cela favorise la création d'un environnement ouvert.

En fonction des profils des futurs enseignants, l'identification des compétences, expériences, connaissances et savoirs est tout aussi décisive. Le plus souvent l'attention est portée au niveau académique. Si l'on s'accorde à dire qu'un niveau minimal est nécessaire pour accéder à l'enseignement, il n'en subsiste pas moins des divergences selon les pays, concernant le niveau d'études. Il est à remarquer que le critère du niveau d'études requis est largement insuffisant car, à diplôme égal, des candidats peuvent présenter des niveaux de connaissances inégaux et parfois insuffisants à l'exercice du métier d'enseignant.

Pierre Bourdieu, Luc Boltanski (1975) indiquent qu'à ce niveau le Système Éducatif (SE) est un enjeu de lutte politique, lutte qui peut prendre la forme de « stratégies individuelles que les agents mettent en œuvre pour se défendre contre l'exploitation ou pour l'exercer dans les luttes de classes quotidiennes, pour obtenir le rendement maximum de leurs titres ou tirer le plus grand profit de leurs postes ; ou encore sous la forme de stratégies collectives, mises en œuvre par les syndicats et visant à établir, par le conflit ou la négociation, une relation garantie entre le titre et le poste, tandis que les acheteurs cherchent à obtenir au moindre prix les capacités que ces titres sont censés garantir » (op. Cité, p. 102).

B. I. 3 Apprentissage informel

Comme nous le savons, le métier d'enseignant est un métier complexe. Outre le niveau de connaissances, sont pris en compte d'autres aspects importants de l'exercice professionnel. C'est ainsi qu'on recourt à des entretiens, à des épreuves écrites permettant d'évaluer la motivation du candidat. Il y a lieu de préciser qu'en fonction des contextes et des besoins, les critères de recrutement varient considérablement. Par ailleurs, il est à noter que « Le recrutement peut se faire à différents niveaux : national, régional ou au niveau de l'établissement scolaire. En fonction des contextes et des besoins, les pays opteront davantage pour un système de recrutement centralisé, ou au contraire décentralisé » (Unesco, 2015, p. 20).

Dans le chapitre suivant nous allons aborder la notion de développement des compétences par le biais de l'apprentissage informel. En effet, des études récentes témoignent que l'apprentissage se prolonge tout au long de la vie, ainsi que le souligne Dewey (1938, p. 44). Le processus d''apprentissage « perdure tout au long de la vie et l'apprentissage continue ». Il se présente sous plusieurs formes : l'apprentissage formel, informel ou non formel. L'apprentissage informel se développe en dehors d'un cadre institutionnalisé, et il se généralise de plus en plus avec les progrès scientifiques et culturels. Il contribue à la formalisation et à la création de nouvelles théories en s'appuyant sur l'analyse des pratiques professionnelles. Cela

suppose donc qu'il existe préalablement une ou plusieurs expériences professionnelles ou des apprentissages dans la vie quotidienne.

Nombreux sont les auteurs qui soulignent que l'apprentissage ne s'effectue pas seulement durant le parcours scolaire, au contraire, chacun apprend par le biais des activités quotidiennes, comme les manipulations d'appareils, jeux électroniques (Brougère, 2002a) (Brougère, 2005), électriques, informatiques (l'utilisation des logiciels avec (tutoriels), sans avoir recours à des formes institutionnalisées.

Carré, P. (1993, p. 99) souligne que : « Les contextes dans lesquels les Européens pensent avoir appris quelque chose au cours des douze derniers mois sont le domicile (69 %), les rencontres informelles (63 %), les activités de loisir (50 %), la formation « sur le tas » (44 %), le lieu de travail (41 %), les bibliothèques et centres culturels locaux (31 %). Loin derrière viennent les sessions de formations formelles sur le lieu de travail (18 %), les cours ou séminaires dans une institution éducative (17 %).

Parmi ces diverses formes d'apprentissage informel, nous nous proposons d'aborder le thème de l'expérience.

Chapitre II Dispositifs de la formation professionnelle

B. II. 1 Expérience

Pour développer cette partie sur l'expérience, nous nous appuyons essentiellement sur les travaux de Zeitler (Zeitler, Guérin, & Barbier, 2012). Actuellement, dans le milieu scolaire et de la formation professionnelle, l'expérience est de plus en plus prise en compte, comme c'est montré dans la promotion des pratiques pédagogiques considérant l'expérience et l'expérimentation comme source d'apprentissage. En effet l'expérience est abordée comme un moyen d'apprentissage et de développement de l'autonomie. Par expérience on entend une activité, un vécu, la compréhension par la personne de son vécu, le processus issu de ce vécu. Elle peut indiquer également « tout à la fois le processus de l'expérience, que l'on retrouve dans la locution « faire l'expérience de quelque chose », et le produit de cette expérience, « avoir l'expérience de quelque chose » (op. Cité, p. 12). Cependant même si chacun vit des expériences, il n'en est pas de même de la comprendre et d'en construire une dissertation sur le répertoire de l'intelligibilité, l'ambiguïté et la complexité de la notion ne rend pas son analyse facile, d'autant plus que chacun la connaît intimement. Il s'agira donc pour nous d'avancer sur le plan conceptuel des éléments qui aide à clarifier la notion d'expérience, notamment sur le sens de « la construction de l'expérience » (op. Cité, p. 11), d'une part, et de rendre compte des processus en œuvre en lien avec la professionnalisation.

Selon la représentation du sens commun, une personne est expérimentée lorsqu'elle a pratiqué la même tache sur une longue période et dans un environnement donné. Cela veut dire qu'une personne est expérimentée lorsqu'elle a réalisé la même activité professionnelle pendant de nombreuses d'années. Dans ce cas nous pouvons dire qu'elle est compétente puisque l'on suppose que la répétition de l'action a fourni une capacité pour réaliser facilement les tâches professionnelles. Cette approche quantitative montre que l'expérience se construit par faire de l'expérience de quelque chose et en avoir l'expérience s'identifient l'un à l'autre. Donc le processus et le produit de l'expérience sont associés dans cette « sémantique de l'action » ((op. Cité, p. 31)

Mais il convient de dire que cette représentation du sens commun qui fait du temps d'activité la condition essentielle (si ce n'est la seule) de la construction de l'expérience est à l'analyse peu recevable. On ne peut pas en effet logiquement supposer que l'activité ne garantit toujours et d'une manière automatique la construction d'apprentissages efficaces. Il est certes difficile de contester l'importance de

la répétition et du temps d'activité dans la construction de la compétence, mais on ne peut dire que les apprentissages effectués à l'occasion de la réalisation d'une activité, conduisent à renforcer, voire construisent des habitudes d'action qui ne permettent pas de résoudre certains problèmes professionnels pourtant récurrents. Par conséquent, il faut distinguer répétition d'actions et expériences comprendre la dynamique des apprentissages se réalisant à l'occasion de l'activité, et non plus seulement leurs produits. Il est important de distinguer les processus et le produit de cette construction, tout en acceptant les deux catégories sont intimement reliées.

Le manipulateur de l'activité, peut créer d'autres occasions d'actions réinvestissables pour réaliser une action dans le présent et/ou dans le futur, pratiquée dans des situations identiques. Ces potentialités sont nommées « expérience ».

De multiples recherches ont été réalisées dans des diverses activités professionnelles révèlent que ce qui fait l'expertise professionnelle est fortement lié à la capacité à connaître l'environnement pour déterminer la situation, qu'à la capacité à agir surtout lorsqu'il s'agit d'une situation complexe.

Nous pouvons nous interroger sur la manière dont on peut interpréter l'environnement pour l'action.

Certains de chercheurs s'accordent à supposer l'« autonomie » de l'activité.

Cette « interprétation-structuration » (Zeitler, 2012) s'est produite dans l'histoire d'une interaction continue entre l'acteur et son environnement, elle est organisée à partir des éléments de l'environnement qui sont pertinents pour lui, c'est-à-dire significatifs. L'interprétation des situations est donc basée sur des habitudes d'interprétation que l'on peut considérer comme des modèles de situations typiques et qui gravent autour de la mise en relation de trois composantes : éléments de l'environnement qui indique la signification de la situation ; la forme habituelle de cette configuration d'indices pour un acteur donné ; et l'organisation de ces indices dans un tout significatif qui détermine le sens de l'environnement pour l'acteur, c'est-à-dire la situation en cours pour lui.

Cette mise en relation permet de voir que les habitudes d'interprétation se transforment dans l'activité. Selon Zeitler (2012) « l'acteur apprend au cours même de son action et pour l'action en cours. Autrement dit, le produit de son apprentissage peut être utilisé dans le cours même de l'action. Cet apprentissage est une transformation du référentiel d'expérience de l'acteur par la validation ou l'invalidation de l'action au cours de l'activité dans son couplage avec l'environnement »(p. 36).

B. II. 2 Auto-formation

L'auto-formation selon (Dumazedier, Pineau, & al, 1995), cité par Carré, Moisan, et Poisson « apparaît ainsi comme un mode d'auto-développement des connaissances et des compétences par le sujet social lui-

même, selon son rythme, avec l'aide de ressources éducatives et de médiations les plus choisies possibles. L'aide à l'auto-formation permanente tend à devenir l'axe majeur de l'apprentissage dans toutes les institutions éducatives scolaires et extrasolaires (Carré & Moisan, 2002, p. 3)

Il paraît évident que l'auto-formation est un moyen de formation continue, que l'individu peut suivre tout le long de sa vie, dans un cadre éducatif institutionnalisé ou non afin de développer ses compétences pour pouvoir mettre à jour ses connaissances en vue d'évoluer dans son parcours personnel et/ professionnel. Lorsqu'il est question d'auto-formation, nous pouvons l'envisager avec Gaston Pineau (Pineau G. & Marie, 1983), comme un mécanisme essentiel pour la création d'une forme, il se compose de trois pôles « l'auto », « l'éco » et « l'hétéro » formation.

- Le premier pôle « l'auto » indique que la personne se forme par elle-même, en réfléchissant à propos de ses expériences et sur la vie de tous les jours : dans pareil cas, nul n'est besoin de cadre institutionnel ou même de formateur.

- Le deuxième pôle « l'éco », indique que la personne se forme en contact avec des éléments physiques, comme la nature, les objets ou même avec d'autres individus. Sa formation s'effectue par le biais de la participation et l'échange avec des groupes sociaux. Dans ce type de formation la réflexion pourra s'appuyer sur différents types d'expériences, avec des activités ordinaires, professionnelles, familiales, associatives. Dans ce cas, il est question d'un travail sur les « compétences collectives », les réseaux d'échange de savoirs, et d'« organisations apprenantes ».

- Le troisième pôle, à savoir « l'hétéro formation » indique que la personne se forme par les autres. Il se présente sous une forme académique classique à visée diplômante, en formation initiale, ou professionnelle. Dans ce cas le modèle scolaire, avec la présence du maître s'impose.

Cette manière dynamique de concevoir l'auto-formation, a l'avantage de démontrer que ces trois pôles sont plus ou moins présents dans chaque formation. Dans le cadre de la formation d'adultes ; il s'agit de mettre en place des dispositifs favorisant l'autonomie dans l'apprentissage comme le travail en groupe, les recherches personnelles, etc.

Ce modèle d'auto-formation adopte le point de vue de Condorcet et d'Illich en insistant sur l'idée que l'école doit contribuer au développement auto affirmatif chez l'apprenant et que l'auto-formation se développe dans d'autres lieux que l'institution éducative. Tout cela nous amène à une réflexion sur les apprentissages informels et nous engage à envisager d'autres formes d'apprentissage qui peuvent être identifiées par l'approche biographique.

B. II. 3 Accompagnement

Afin de développer le thème de l'accompagnement, nous nous inspirerons tout particulièrement des travaux de Wittorski. Ce dernier considère que l'accompagnement représente à l'heure actuelle un dispositif courant de la formation, en particulier dans les domaines du tutorat et du coaching. En effet, il aborde l'accompagnement comme un mode d'apprentissage visant à la professionnalisation des individus, qui s'appuie sur les pratiques développées par le biais de la formation par alternance. Comme la professionnalisation des enseignants, qui requiert l'articulation entre l'espace travail et l'espace formation (Wittorski R. , 2007).

B. II. 3.1 Accompagnement comme mode de formation et d'insertion professionnelle

Dans le champ de la formation, l'accompagnement se traduit par une formation par tutorat, nommé à l'origine compagnonnage. Dans ce mode de formation, l'alternance constitue un élément de base reliant deux lieux de formation : l'institut de formation et l'entreprise où l'accompagnateur prendra variablement le titre de tuteur, de maître d'apprentissage, de moniteur, de superviseur, etc...

Le tutorat, qui joue un rôle essentiel dans la formation comme dans le travail, représente actuellement un facteur non négligeable de réussite. Dans les entreprises, la mise en place du tutorat vise un double objectif : transmettre les pratiques professionnelles à partir des « salariés expérimentés vers des stagiaires en formation » (Wittorski R. , 2009, p. 3); c'est un mode de formation par la transmission des savoirs et le développement des compétences issues de la pratique professionnelle, d'une part. D'autre part, il contribue à préparer et accompagner le changement dans l'entreprise, l'anticipation est alors privilégiée sur la formation. Le tuteur joue alors un rôle déterminant dans l'évolution des activités et métiers générés par le changement. Enfin, l'objectif visé par le tutorat est la mobilité professionnelle des salariés, afin qu'ils développent des compétences professionnelles les autorisant à évoluer dans leur poste et à exercer dans leur entreprise de plus importantes responsabilités

Nous pouvons constater que le tutorat présente différentes logiques, mais il faut cependant tenir compte d'autres problématiques susceptibles d'atténuer ses effets. Si nous considérons que le tutorat transmet les savoir-faire également appelés pratiques professionnelles pour accompagner le changement dans l'organisation des activités, des postes, des salariés, de leur évolution, il est nécessaire de transformer les pratiques en ingénierie afin que soient définis les rôles, les tâches, les effectifs, les structures, les formations, les locaux, les outils afin de faciliter le travail de réflexion du tuteur pour un individu ou pour un groupe. Par là même, le tutorat constitue une voie primordiale dans l'accompagnement en entreprise. Un individu plus performant deviendra ainsi plus opérationnel.

B. II. 3.2 Évolution du terme de l'accompagnement

La culture de l'accompagnement a émergé dans les années 1970 - 1980 au cours desquelles des changements culturels sont intervenus. L'accompagnement est apparu comme un remède aux dysfonctionnements et à la gestion des situations de crise (Boutinet, 2002). Cet auteur souligne que l'accompagnement « exprime la superposition d'un nouveau paradigme existentiel à un ancien en voie d'usure pour penser cette préoccupation lancinante que constitue depuis une génération l'insertion » (Boutinet, 2002, p. 242) L'accompagnement s'exerce sur les pratiques et les savoir-faire, conduisant à une évolution des mentalités, ce qui nous mène à penser qu'il agit comme un coaching, un consulting, un conseil, un tutorat, un apprentissage et une socialisation. Maela, évoque l'accompagnement aux USA où on le nomme mentorat et éducation. Il s'agit là de rétablir une relation de soutien, d'aide, d'échange et d'apprentissage. L'auteur souligne que « le mentor fait partie de ces figures d'accompagnement qui se justifient par le fait qu'un individu ne peut se développer par le seul contact avec les pairs : il a besoin d'être au contact avec les aînés » (Maela, 2002, p. 48).

B. II. 3.3 Difficultés rencontrées dans l'accompagnement en alternance

L'accompagnement en alternance requiert l'apprentissage du métier par la formation, c'est-à-dire des connaissances théoriques menant à la professionnalité et des pratiques professionnelles en entreprise (en situation). En entreprise, le formé apprend à développer les gestes professionnels (savoir être, savoir-faire), que l'on nomme professionnalisme et identité professionnelle (Wittorski R. , 2009, op., Cité).

Or l'articulation des lieux de travail et de formation connaît des freins :

1. Par le décalage entre le contenu de la formation théorique et du stage sur le terrain. En effet les connaissances et savoirs acquis en formation ne sont pas toujours applicables en entreprise ; il arrive en effet que les objectifs de la formation soient différents de ceux de l'entreprise. Prenons l'exemple d'un stagiaire auquel on demandera de remplacer un salarié absent, exigeant de lui d'être aussi opérationnel et efficace que la personne qu'il remplace, il aura peu de chance d'y réussir. Également, des difficultés peuvent se présenter lors de la transmission des savoirs du métier, si les gestes sont faits automatiquement sans être formalisés et demandent des ajustements spécifiques, dans des situations complexes.
2. Par le stagiaire lui-même, dans le cas où son projet professionnel, son orientation, ses motivations, la construction de son identité professionnelle ne correspondent pas aux objectifs de la formation.

Après ce que nous venons d'exposer, nous pouvons conclure que l'accompagnement constitue un élément essentiel dans le processus de professionnalisation. Il constitue un dispositif à part entière dans le développement des compétences nécessaires à une profession.

L'adhésion aux différents dispositifs de formation professionnelle formels ou informels développés au cours des chapitres précédents aboutit à professionnalisation des personnes, nous allons aborder le thème de professionnalisation en général et des enseignants en particulier professionnalisation des enseignants, et mettre en lumière le statut, les compétences nécessaires et le mode de validation de ces compétences.

Chapitre III Politique de professionnalisation

Dans cette partie, nous allons étudier le processus de la professionnalisation en général, et la professionnalisation des enseignants en particulier, mais en premier lieu, il est nécessaire de définir le terme et les origines de la notion de profession, son évolution dans le temps selon différents courants. A la lumière de ces différentes conceptions nous dégagerons les critères qui nous paraissent les plus indispensables pour l'identification d'une profession, et mettre au clair la différence avec les termes métier et occupation.

Compte tenu du fait que les notions de profession, de métier, de professionnalisation et de professionnalité s'inscrivent dans un champ sémantique complexe et polysémique toujours présent dès que sont abordées les questions relatives au(x) métier(s) d'enseignant, à leurs évolutions et à la formation à ce(s) métier(s), il nous semble également important de préciser la signification de chacune de ces notions et les relations qui existent entre elles.

B. III. 1 Profession, métier, occupation : concepts, origines, définitions

Différentes définitions ont été proposées concernant les notions de profession, métier, occupation, qui parfois jettent un éclairage mais souvent apportent confusions et quiproquos en confondant le sens de ces mots tellement proche.

L'utilisation du terme de profession est très fréquente en français, dans le dictionnaire Le Petit Robert (Robert, 1984, p. 1538), la profession est définie comme de « tout travail déterminé, reconnu ou toléré par la société et dont peut tirer ses moyens d'existence ». Alors qu'en français, il y a parfois une confusion entre métier et profession, en revanche la distinction existe en anglais, comme le prouve la définition dans le Concise Oxford Dictionary. On désigne une profession comme « une vocation » ou un métier qui nécessite certains savoirs scientifiques. Ce qui revient aux professions savantes comme la médecine, le droit ou l'enseignement.

Le terme professer en anglais signifie exercer (la médecine, le droit ou l'enseignement), avec solennité. Dans le monde anglo-saxon, une distinction nette est opérée entre les « professions » et les « occupations » (métiers « ordinaires », cette distinction est fondée en grande partie sur le prestige et la reconnaissance sociale. Dans les cultures anglo-saxonnes, les « professions » se voient attribuer un certain prestige intellectuel et social. Les sociologues américains nomment d'ailleurs « learned professions », celles qui s'apprennent par l'étude parce qu'elles reposent sur un savoir savant qui se professe dans les universités.

En faisant l'historique du terme de profession, Bourdoncle (Bourdoncle, 1993), indique que le terme profession est plus ancien dans les pays anglo-saxons, la réflexion à propos de ce terme ayant commencé au début du 20ieme siècle. On peut souligner que le terme français ne donne pas le sens exact du mot anglais. De même le mot professionnel n'a pas le même sens en anglais qu'en français. On emploie le mot « Professional » dans la culture anglaise ou américaine, pour désigner un médecin, avocat, architecte, universitaire. Le « Professional » c'est quelqu'un qui a fait des longues études universitaires et donc met en premier plan le prestige. Ainsi selon les travaux des précurseurs, particulièrement Flexner (Flexner, 1915), « les professions traitent d'opérations intellectuelles associées à de grandes responsabilités individuelles et leurs matériaux de base sont tirés de la science et d'un savoir théorique comportant des applications pratiques, utiles et transmissibles par un enseignement formalisé ». Selon Carr-Saunders (1928),cité par Wittorski, (Wittorski R. , 2007, p. 11). Il ajoute que « les professions ne concernent que les experts (indépendants ou salariés diplômés), produisant un service, organisés en associations reconnues » (Ibid, p. 12). L'autonomie dans ce cas occupe une place importante vis-à-vis de l'état. En revanche « le professionnel » au sens français, c'est quelqu'un qui possède parfaitement son métier, l'ayant complètement incorporé comme l'illustrent les appellations d'ouvrier professionnel ou de joueur professionnel.

Selon Dubar et Tripier (1998), en français « la profession ne se distingue guère du métier » on utilise même le mot profession dans des sens différents et apparemment hétérogènes. Ces auteurs cités par Wittorski (Ibid, p. 11) soulignent les trois enjeux liés aux professions, le premier est d'ordre politique: « formes historiques d'organisation sociale, de catégorisation des activités de travail », le deuxième enjeu est d'ordre éthique culturel : « formes historiques d'accomplissement de soi, cadre d'identification subjective et d'expression des valeurs d'ordre éthique ayant des significations culturelles », et enfin le troisième enjeu est d'ordre économique: « formes historiques de coalition d'acteurs qui défendent leurs intérêts en essayant d'assurer et de maintenir une fermeture de leur marché du travail, un monopole pour leurs activités, une clientèle assurée pour leur service , un emploi stable et une rémunération élevée, une reconnaissance de leur expertise » (Ibid, pp. 11-12).

À cette reconnaissance sociale s'ajoute, une distinction juridique qui confère à ses membres un statut spécifique. Dans les professions Dubar et Tripier, (1998, p. 7) soulignent que « les membres sont pourvus de droits spécifiques », comme organiser une formation, former une association autonome et reconnue qui interdise l'exercice de l'activité par d'autres personnes qui ne font pas partie de celle-ci. Wittorski (2007), ajoute que les professions ont tendances à l'auto-organisation dans des associations et ses membres et ont une motivation altruiste, ce qui nous pousse à dire que les professions ont une origine religieuse, d'ailleurs le mot professer signifie "porter en avant par la parole". Dubar nous indique que le

concept de profession découlerait de cette profession de foi à accomplir « lors des cérémonies rituelles d'intronisation dans les corporations » (Dubar, 1991, p. 34). Il ajoute, professer c'est « déclarer publiquement sa foi religieuse ou ses opinions politico-religieuses » (Wittorski R. , 2007, p. 11).

Il y a lieu de préciser que dans la sociologie des professions, la profession fait l'objet d'une construction théorique qui s'inscrit, selon Dubar et Tripier, dans trois grands courants théoriques : le courant fonctionnaliste ; le courant interactionniste ; les « nouvelles » théories des professions.

B. III. 2 Approche sociologique

Nous allons aborder l'approche sociologique selon les courants : Fonctionnaliste, Interactionniste, Wébérien et nouvelles théories.

B. III. 2.1 Approche fonctionnaliste

Dans cette approche les professions sont perçues comme des « médiations entre les besoins individuels et les nécessités fonctionnelles, contribuant à la régulation et au contrôle permettant le bon fonctionnement de la société »(Bourdoncle, 1993). La distinction entre métier et profession est inspirée de la division manuel-intellectuel, « les professions relevant des septem artes libérales qui s'enseignaient dans les universités et dont les productions appartiennent plus à l'esprit qu'à la main …, les métiers relevant des arts mécaniques où les mains travaillent plus que la tête… » (Dubar, 1991, p. 134).

C'est aux États- Unis et autour des années 60, que le concept profession a atteint son apogée en rimant avec altruisme et « capacité à mettre les savoirs scientifiques au service de la solution de problèmes humains de tous ordres » (Bourdoncle, 1993). Il souligne également que deux aspects permettent d'appeler ces métiers professions : la première est la mise en œuvre de savoirs de haut niveau rationalisés, et la deuxième, une utilité reconnue pour les besoins de la société.

Dans cette théorie de fonctionnaliste, H. Peyronie (1998), nous informe des raisons pour lesquelles le métier d'instituteurs ne relève pas d'une « profession » :

« Ce sont presque toujours des professions salariées qui tournent le dos à l'exercice professionnel libéral ; par leurs revenus, par leur prestige et par leur pouvoir les instituteurs n'appartiennent pas « aux fractions supérieures des classes moyennes » ; le degré d'autonomie des instituteurs est relativement faible ; si ces professions sont bien liées, par essence, au développement des savoirs rationnels, il faut noter que la proximité avec les savoirs nouveaux s'affaiblit proportionnellement avec le monde universitaire « producteur de savoir ». Cela est particulièrement vrai dans le métier d'instituteur, pour lequel la formation académique est traditionnellement de moins haut niveau que pour la profession de professeur; il faut noter

enfin que ces savoirs rationnels constituent des objets d'enseignement, mais qu'ils nourrissent peu les manières d'enseigner » (Peyronie, 1998, p. 62-63)

Les sociologues anglo-saxons, considèrent que le métier d'enseignant serait qualifié de « semi-profession ». C'est-à-dire entre les « professions » et les « occupations »

B. III. 2.2 Approche interactionniste

L'approche fonctionnaliste a été critiquée par celle des interactionnistes (Hugues, 1958) et l'école de Chicago (Becker H., 1962), cité par Wittorski, (2007), donc c'est une nouvelle approche dans la sociologie de travail.

Les interactionnistes ont considéré que les critères proposés par les fonctionnalistes n'étaient qu'une forme des propres définitions que se donnaient elle-même les professions. Ils affirment qu'il faut faire la différence entre le symbole valorisé par la langue ordinaire autour du concept et le concept opérationnalisé par la langue scientifique.

Wittorski (2007, p. 13) a cité les concepts-clés de la profession développés par la sociologie d'interactionnisme, Hugues (1958) définit :

1. ***Licence, c'est l'autorisation d'exercer ;***
2. ***Mandate, c'est l'obligation de mission ;***
3. ***Carrière, renvoie au parcours professionnel.***

Bucher et Strauss (1961), caractérisent les professions et les groupes professionnels en ces termes : l'activité est un processus biographique et identitaire, on tient compte de la subjectivité des individus et la restituer dans un contexte sociétal donné ; Toute est relationnelle et interactive, elle est produite par le groupe de pair et crée un certain ordre (un groupe de travail valorise un type de travail et contrôle l'activité) ce qui provoque un dynamique des interactions entre un groupe professionnel et tous les acteurs de l'activité dans un environnement donné ; Les groupes professionnels sont les interactions qui conduisent les membres d'une même activité à s'auto-organiser, à défendre leur autonomie et à se protéger de la concurrence ; La vie professionnelle est un processus biographique qui construit des identités tout au long de la vie, depuis l'entrée dans la vie active jusqu'à la retraite ; Les processus biographiques et les mécanismes d'interactions sont dans une relation d'interdépendance ; La dynamique des professionnels dépend des trajectoires biographiques influencées par les interactions entre eux et avec l'environnement. Cela dépend du statut protecteur et de la capacité à se regrouper.

B. III. 2.3 Weber (1904) et les nouvelles théories des professions

Aux USA, à partir des années 1960 la sociologie change, de nouvelles approches inspirées des théories wébériennes apparaissent entre les deux courants fonctionnalistes et interactionnistes.

« Les professions sont maintenant celles qui sont parvenues à monopoliser un segment de marché du travail, à faire reconnaître leur compétence juridique et à légitimer leurs privilèges sociaux, elles produisent un système de justifications qui s'appelle le professionnalisme »(Wittorski R. , 2007, p. 14). C'est une stratégie politique, comme le souligne Wittorski, Weber adopte une entrée de type « dynamique historique des activités professionnelles » (Op. Cité). L'enjeu n'est plus le même, la monopolisation des voies du salut (religieux), elle est devenue la monopolisation des chances de gains sur un marché. C'est ainsi qu'apparaissent la posture de « l'expert, du savant et de l'homme politique accompagnant la rationalisation économique.

Pour Blin (1997) (1997) profession et métier ont une origine commune, d'ailleurs, Jacqueline Beckers confirme que « Les mots « profession » comme « métier » désignent des occupations humaines sources de moyens de subsistance » (Becker J. , 2007) .

B. III. 2.4 Occupation/Métier/Profession

Dans un souci comparatif nous allons élucider les notions d'occupation, de métier et de profession, et nous dégagerons à notre tour les critères qui nous paraissent les plus indispensables pour l'identification d'une profession

- La notion d'occupation renvoie à l'idée d'un travail qui répond à une demande technique ou sociale exercé dans le cadre d'une activité indépendamment d'une rémunération. Lorsqu'on remplit une occupation, non seulement on n'est pas autonome mais la contribution que l'on apporte ne permet pas nécessairement d'être reconnu et distingué des autres membres de la collectivité au sein de laquelle on évolue.

- Le terme "métier" désigne une occupation dont on peut tirer ses moyens d'existence, il indique des activités, surtout des savoirs et des savoir- faire pour exercer ces activités. Ils sont transmissibles et parfois transmis selon des procédures précises c'est la raison pour laquelle nous associons le métier à une spécialisation artisanale, mécanique ou manuelle.

- La notion de profession, renvoie à un corps de professionnels unifié et reconnu socialement en vertu du service qu'il rend. Elle comporte l'idée de communauté d'appartenance, car les personnes qui exercent le métier sont dotées des compétences spécifiques, spécialisées, reposant sur des savoirs légitimés, sont organisées pour se donner une certaine autonomie, des règles d'autocontrôle à travers un code de

déontologie par exemple. Des statuts c'est-à-dire des positions, des attributs et des rôles sont déterminés ainsi que des règles de fonctionnement sans oublier les moyens de pouvoir et de pression dont ces personnes se dotent et qui leur permettent non seulement d'être reconnues mais aussi d'acquérir des avantages économiques, matériels, psychologiques et sociaux.

M Sorel et R Wittorski (Sorel & Wittorski, 2005) (Sorel & Wittorski, 2005) dans leur ouvrage « La professionnalisation en actes et en question » ont répertorié les conditions qui sont à la base de la profession, dont ont fait état les sociologues français, Bourdoncle, Aballea, et Jobert, nous avons sélectionné certaines qui nous ont paru plus indispensables à savoir :

- une reconnaissance sociale ;

- une législation relative à la profession elle-même ;

- un code éthique ;

- un objet de travail délimité ;

- une base de connaissances (et de compétences) suffisamment spécifiques à l'exercice de la profession. C'est pourquoi ils indiquent d'ailleurs que la professionnalisation (des activités, des acteurs, des organisations) est le processus permettant soit « de constituer une profession »(Sorel & Wittorski, 2005, p. 186) et/ou « la mise en place des savoirs et de la production des compétences nécessaires pour exercer la profession auxquelles s'ajoute une identité de professionnelle » (Ibid, p. 186) , et /ou « de formaliser un système d'expertise par et dans l'organisation » (Ibid, p. 186). Dans ce chapitre l'étude des professions selon les paradigmes des courants sociologiques nous a permis d'étudier les critères de base pour l'identification d'une profession. La distinction entre « occupation » « métier » et « profession » présente un intérêt particulier pour notre recherche notamment selon la conception sociologique des fonctionnalistes, et même interactionnistes qui considèrent que la professionnalisation a autorisé certains métiers ou occupations d'acquérir le statut prestigieux des professions, en faisant des études supérieures, reconnaitre par la société leurs savoirs, diplômes ou licence comme légitimes pour exercer leur activité et faire reconnaitre l'utilité du service rendu.

B. III. 3 Professionnalisation : définitions et sens

Le thème de la professionnalisation rencontre actuellement un grand intérêt tant dans les milieux industriels que dans les milieux de l'éducation et de la formation. La forte demande sociale de professionnalisation, qui résulte de l'évolution d'organisations de travail dans les entreprises, et qui émane conjointement des pouvoirs publics, des milieux professionnels et ceux de la formation, exige que

la notion même de professionnalisation soit davantage clarifiée. Il est d'autant plus important de préciser la signification du mot professionnalisation, pour éviter les malentendus, car ce terme est à la mode. On entend beaucoup parler de professionnalisation (professionnalisation de formation, professionnalisation des enseignants, professionnalisation des chefs d'établissements scolaires, contrat de professionnalisation, période de professionnalisation, professionnalisé, professionnel…).

B. III. 3.1 Définition

Dans le Dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 1993, pp. 1028-1029), les deux concepts "professionnaliser" et « professionnalisation » ne sont pas figurés cependant, nous trouvons l'expression "processus de professionnalisation " qui préconise quelques critères importants à savoir :

- ***Un groupe œuvrant à la solution d'un problème social ;***
- ***Un type de connaissances et la nécessité d'une formation ;***
- ***Des compétences reconnues officiellement ;***
- ***Une reconnaissance sociale ;***
- ***Un code de normes et d'éthique.***

Après de définir ce qu'est la professionnalisation, phénomène qui s'attache principalement à la constitution d'une profession, nous allons décrire ensuite quelques éléments permettant de comprendre le processus de professionnalisation pour un groupe professionnel, le sens de cette professionnalisation (individus, activités ou organisation), puis en second temps développer les différentes facettes qui touchent à la professionnalisation à savoir la professionnalité, le professionnalisme et le professionnisme. Nous nous inspirons particulièrement des travaux de Wittorski, Bourdoncle, et Lang considérés comme complémentaires dans l'explicitation de ce processus de professionnalisation.

Wittorski (2001, p. 40) souligne que « La professionnalisation est donc un processus de négociation par le jeu des groupes sociaux, en vue de faire reconnaître l'autonomie et la spécificité d'un ensemble d'activités et un processus de formation d'individus aux contenus d'une profession existante. Dans le premier cas, il s'agit de construire une nouvelle profession et, dans le second, de former des individus à une profession existante ». En second lieu, la professionnalisation est un processus dynamique, dans la mesure où «il se construit et interagit avec les acteurs sociaux que sont les membres de la profession, qui, par leur activité même, transforment la profession et remodèlent ses contours, redéfinissant du même coup le visage du professionnalisme. » (Gohier, Anadon, & al, 2000, p. 116).

Toujours selon Wittorski (2007), le mot professionnalisation revêt trois sens différents.

1- **La professionnalisation des activités** : elle vise l'identification et la formalisation du contenu de l'emploi, le repérage des compétences nécessaires à l'exercice de l'emploi dans des contextes variables, la mise en regard de l'emploi identifié avec d'autres emplois existants, la mise en lien avec les classifications existantes. Il définit la professionnalisation des activités, voire des métiers, au sens de l'organisation sociale d'un ensemble d'activités (création de règles d'exercice de ces activités, reconnaissance sociale de leur utilité, construction de programmes de formation à ces activités.

2- La professionnalisation de l'organisation : permet à la structure d'apporter le soutien organisationnel, technique et humain à la réalisation du service visé, dans des conditions économiques viables. C'est-à-dire disposer de l'ensemble des outils nécessaires : compétences d'accompagnement, outils de management, outils d'évaluation, stratégie, matériel technique et infrastructures adéquats. La professionnalisation des organisations telle qu'elle est décrite par Wittorski (2007) correspond à une « formalisation d'un système d'expertise par et dans l'organisation » (p. 28).

3- La professionnalisation des individus : Elle a comme objectif de les rendre autonomes dans la réalisation de leurs activités, de leur permettre d'avoir les compétences qui les rendent aptes à réaliser le service visé, de leur permettre de transférer leurs compétences dans d'autres activités ou situations de travail, ainsi que la construction d'une identité professionnelle.

Lorsque l'action de professionnalisation s'entend comme le fait de professionnaliser les salariés en associant compétence et efficacité dans l'exercice d'une mission, d'une activité ou d'un métier, cette action s'inscrit et se construit au travers de l'acte qui conduit à acquérir, développer les ressources liées à la mise en œuvre de la compétence. La formation au sens large se présente alors comme l'un des rouages dans l'action de professionnaliser. Ainsi quand la professionnalisation des individus est articulée aux pratiques de formation, elle renvoie alors à la transmission, construction, développement et évolutions d'un ensemble de connaissances, savoirs, capacités, compétences, autrement dit d'un « système d'expertise » caractérisant la profession concernée et, dans le même temps, le développement de leur identité professionnelle. Ce qui permettra de dire de ces personnes qu'elles sont des professionnelles, c'est-à-dire qu'elles sont dotées de professionnalité.

De la même manière, Jacqueline Becker (2007) dans son livre Compétences et identité professionnelles souligne que le terme « professionnalisation » traduit un processus : polysémique, il indique la transformation d'un métier vers plus de reconnaissance et de valorisation statuaire, cela incombe alors plus d'exigences autrement dit les travailleurs auront plus des responsabilités, cela donne plus des responsabilités aux travailleurs et des changements importantes dans l'exécution de l'activité suppose.

Tandis que Bourdoncle (1993) décrit diverses utilisations du terme de la professionnalisation, et distingue quatre sens :

1- « Le statut de l'activité elle-même et du groupe de personnes qui la mettent en œuvre : ce n'est pas un métier mais une profession, c'est-à-dire un groupe de personnes dotées d'un fort prestige social à cause du service essentiel qu'elles rendent à la société en accomplissant leur activité et à cause de la nature élevée des connaissances et capacités qu'elles mobilisent pour cela » (p. 16).

Il souligne que la professionnalisation de l'activité désigne d'une part le fait d'exercer l'activité par goût et amour dans ce cas l'activité est gratuite, elle devient rémunérée, ou, lorsqu'elle gagne du prestige comme les Américains appellent learned profession, ou activité reposant sur un savoir professé à l'université, c'est à dire tirer ses moyens d'existence parce que rémunérée, et par ailleurs le processus consistant à l'explicitation des savoirs, leur rationalisation et leur accumulation dont les méthodes de transmission se fait par des études (Learning) plus que par l'apprentissage (training).

En ce qui concerne la professionnalisation du groupe exerçant l'activité se formerait à travers la création d'une association nationale capable d'agir au niveau des pouvoirs publics, et des groupes professionnels, dont la présence d'un code éthique est une condition de base pour faire respecter des règles comme c'est souligné par Bourdoncle (2000) (2000) « Les professions des médecins, forment des groupes statutaires, ensemble de personnes construisant leurs échanges et leur formation sur une conception commune de leur identité, de leur but et de leur honneur » (p. 122) . Donc le groupe qui exerce l'activité, s'engage pour la défense et la promotion de la profession.

À propos du groupe professionnel Durkheim cité par Wittorski (2007) écrit que les groupes professionnels sont constitués de toutes les activités économiques et tous les travailleurs, leur but est de tisser le lien entre l'état et l'individu, « ils permettent de retrouver le sens de la règle, la manière d'agir obligatoire, d'assurer l'ordre et la cohésion sociale » (Wittorski R. , 2007, p. 12). Ces groupes professionnels sont seuls capables de constituer un pouvoir social qui entretient la solidarité, ils sont au cœur de la régulation la cohérence et l'organisation sociale, et ils forment une conscience morale.

2- les connaissances et savoirs nécessaires exigés par l'l'activité : Bourdoncle (1993), souligne que la professionnalisation amène à une amélioration des capacités, et des savoirs permettant l'exercice de la profession, ce qui donne une grande maîtrise et une meilleure efficacité individuelle.

3- l'individu, toujours selon Bourdoncle (2000) « se professionnalise par une meilleure maîtrise de l'activité en répondant aux normes établies collectivement. La professionnalisation des personnes passe par un processus d'acquisition de l'ensemble des savoirs (savoirs, savoir-faire et savoir-être professionnels en situation et en construisant progressivement une identité professionnelle » (p. 125).

4- la formation, on entend par professionnalisation de la formation quand celle-ci est plus fortement orientée vers l'activité professionnelle, du point de vue contenu que formateurs. Cela demande une capacité d'exercer une activité économique bien déterminée ; cette professionnalisation s'appuie en plus sur un mode de recrutement par sélection (numerus clausus), ce qui favorise la constitution d'un modèle de regroupement avec une identité professionnelle et un mode d'attribution et de reconnaissance sociale des diplômes « extério-référencié » (Bourdoncle, 1993, p. 6).

Ces éléments nous montrent trois aspects le premier est basé sur des critères qui favorisent l'évolution du métier en profession comme les services rendus à la société, le prestige du groupe professionnel, l'éthique, la nature élevée des connaissances, un deuxième aspect qui s'appuie sur l'individu qui maîtrise les savoirs et adhère aux normes et à l'éthique, et puis l'aspect selon un "processus de construction et d'approfondissement des savoirs et compétences nécessaires à la pratique du métier" (Lang, 1996, p. 27).

C'est dans cette perspective que Richard Wittorski (2007) définit la notion de professionnalisation en la mettant en lien avec l'évolution des formes de travail et l'appel à de « nouvelles compétences, l'enjeux de définition des contours de nouvelles activités et/ou de redéfinition des contours d'activités existants, le développement de nouvelles formes de formation plus articulées avec les situations de travail, l'apparition de discours institutionnels différents... » (p. 26). En conséquence, la professionnalisation relève d'une intention sociale qui demande l'adaptation rapide des individus aux évolutions du travail et à l'accroissement de l'efficacité de la formation.

Dans son ouvrage sur la professionnalisation des enseignants, Lang (1999) relève que dans les discours officiels, la notion de professionnalisation renvoie à cinq exigences :

1. Une connaissance approfondie des sujets enseignés, c'est-à-dire les savoirs, et les savoir-faire spécifiques, propres à l'exercice de l'activité professionnelle en question ;
2. Des compétences pédagogiques,
3. Des compétences en matière de relations et de communication avec les élèves, les parents et les collègues, en d'autres termes, les agents exerçant ce métier deviennent des professionnels expérimentés en acquérant une expertise durant ce processus ;
4. Une responsabilité individuelle et collective pour les résultats d'apprentissage des élèves, l'objectif est de rendre ces acteurs plus efficaces et cela concerne le groupe professionnel comme l'individu, puisque l'expertise n'est pas forcément partagée dans l'ensemble de groupe, l'individu sera qualifié plutôt d'artiste que professionnel ;
5. Un engagement professionnel continu, où la professionnalisation peut être collective, elle requiert l'existence de savoirs transmissibles, de la pratique, objectivés, et ayant une existence sociale

distincte des praticiens chevronnés- si on reste dans le contexte anglo-saxon de la profession, on parle ici des praticiens pouvant accéder au savoir pour accomplir leur activité professionnelle.

En d'autres termes, la professionnalisation des enseignants implique une combinaison de connaissances solides, de compétences techniques et de capacités interpersonnelles. Cela nécessite également une prise de responsabilité en matière de développement personnel et de contribution au système éducatif dans son ensemble. Les enseignants doivent également être prêts à apprendre tout au long de leur carrière et à s'adapter aux nouvelles méthodes d'enseignement et aux exigences du système éducatif.

- Bourdoncle (1991) indique que ce processus de professionnalisation, aboutit à la constitution d'une professionnalité. Il souligne que la professionnalisation recouvre 3 types de processus, la professionnalité, le professionnisme et enfin le professionnalisme. Ces trois types ont été une matière de recherche pour divers auteurs.

B. III. 3.2 Professionnalité

Concernant le premier concept de « professionnalité », il est né en Italie (professionnalité) dans le milieu des années 60. Puis, il est introduit le vocabulaire français en restant flou, ambigu, instable. Plusieurs définitions sont proposées, par Wittorski (2007), Bourdoncle et Mathey-Pierre (1995), Monasta (1989).

Wittorski (2007) définit la professionnalité d'une personne dite professionnel comme quelqu'un doté d'un « ensemble de connaissances, de savoirs, des capacités et des compétences caractérisant sa profession » (p. 28). Selon lui cette professionnalité est désignée socialement comme étant composé de compétences, des capacités, de savoirs, de connaissances et d'identités reconnues par une organisation ou un groupe professionnel comme étant les caractéristiques d'un vrai professionnel. De la même manière, Bourdoncle, (2000) affirme que La professionnalisation des personnes se réalise par « un double processus d'acquisition : celui de savoirs, savoir-faire et savoir-être professionnels en situation réelle, et celui d'une identité qui se construit progressivement par identification au rôle professionnel » (p. 125). Elle dépend, du degré de socialisation professionnelle, considérée comme la construction d'une nouvelle identité réalisée par l'adoption de la culture professionnelle et la nouvelle conception de soi et du monde. Elle dépend, aussi du développement professionnel qui n'est en d'autres termes que l'évolution. La professionnalisation a pour objet La formation professionnelle qui est servie par des praticiens dans le cadre de stages dans le but d'acquérir des compétences professionnelles spécifiques à un groupe précis possédant de pré-requis professionnels.

- Monasta, (1989) affirme que la notion de savoirs et de compétences semble être un point de convergence. Il voit dans la professionnalité une meilleure maîtrise professionnelle d'une activité grâce à

l'amélioration des démarches et à la rationalisation des savoirs et des capacités utilisés dans l'exercice professionnel.

B. III. 3.3 Professionnisme

Quant au second concept, qui est le professionnisme, Bourdoncle (1991) le définit comme un courant qui s'intéresse plus à la place d'un métier dans la division sociale du travail que le développement de ses membres, il désigne les stratégies collectives de la transformation de l'activité en profession. Dans ce sens, il traite de l'activité elle-même et sa place dans l'organisation de travail, ce concept n'est pas très utilisé dans la littérature.

Il souligne que « professionnisme » désigne l'état des militants de la profession qui s'appuient sur des stratégies ; ils cherchent à faire reconnaître l'utilité de leur service et à augmenter leur autonomie, leur contrôle et leur monopole d'exercice. C'est le cas des associations professionnelles, des syndicats et des diverses corporations en défendant les groupes professionnels qu'ils représentent. Il ajoute que le terme « professionnisme", est encore rare en français, mais aux États-Unis, il désigne les obsessions et les excès du combat pour la gloire professionnelle collective. Cette connotation ignorée en français, et proche du terme corporatisme, renvoie à une réalité d'avant les professions, il utilise « professionisme » pour désigner les stratégies collectives de transformation de l'activité en profession.

B. III. 3.4 Professionnalisme

Pour le troisième et dernier terme de la professionnalisation qui est assimilé au professionnalisme, Vincent Lang affirme qu'il « ne renvoie pas à la pratique mais au groupe professionnel dans la division sociale de travail et donc à la revendication, négociation d'un statut social plus prestigieux pour l'ensemble du groupe » (Lang, 2001, p. 98). Quant à Desmarez (1986), il définit le professionnalisme comme une tentative collective de traduire un ensemble de ressources rares (des compétences et des connaissances spécifique) en profits sociaux et économiques. Le professionnalisme désigne le processus et stratégies par lesquels un groupe tente d'acquérir une position socialement désirable. Bourdoncle (1993) aborde le professionnalisme comme étant un processus de socialisation professionnelle par lequel les individus adoptent les règles, les normes et les attitudes qui définissent la conscience professionnelle du groupe.

Pour Huberman (1989), le professionnalisme est un engagement continu, il oppose l'attitude contradictoire du fonctionnaire celui qui se contente de réaliser ce qui est strictement exigé à l'attitude de quelqu'un qui est professionnel qui vise un niveau de compétence professionnelle qui correspond aux objectifs de la profession –y compris aux objectifs les plus ambitieux, les plus généreux. Selon lui, un

architecte ou un médecin qui adopterait l'attitude du fonctionnaire serait vite réduite au chômage sinon discrédité par ses pairs. Donc, la professionnalisation, est l'ensemble des stratégies collectives dont un groupe professionnel revendique pour plus d'autonomie afin d'exercer son activité et pour améliorer son statut social.

B. III. 3.5 Professionnalisation-compétence

Pour Marc Maurice (2001), la professionnalisation favorise la spécialisation du savoir qui est produit et transmis par ceux qui l'exercent et les professionnels profitent d'une autonomie et d'un pouvoir d'autocontrôle reconnu par la société.

La professionnalisation met surtout l'accent sur l'autonomie et la compétence des professionnels. Il semble en effet que le fait que le travail soit aujourd'hui moins prescrit, ait constitué un contexte favorisant l'apparition de la notion de compétence. De nombreuses entreprises ont intégré le terme de compétence, ainsi est-il devenu fréquent dans le vocabulaire du monde du travail.

Il existe plusieurs définitions de la compétence au niveau des entreprises. Cependant au-delà de la pluralité des définitions de la compétence on peut dégager trois caractéristiques communes à savoir que : toute compétence exige une implication individuelle ; toutes reconnaissent à des degrés divers qu'il est possible de se forger des compétences en dehors de l'enseignement formel ; elles atténuent le fossé existant entre le travail manuel et le travail intellectuel. (Gauthier & Guillot-Soulez, 2013).

Ces caractéristiques permettent de distinguer la logique « compétence » et la logique « qualification » or c'est justement cette exigence de fonder le travail sur une logique « compétence » plus que sur une logique « qualification » qui s'est traduite par la mise en place de dispositifs de formation ou plutôt de professionnalisation dont l'enjeu est de produire des compétences.

Aujourd'hui les dispositifs de formation sont conçus comme devant permettre aux salariés d'acquérir et de développer les compétences nécessaires à l'exercice de leurs activités, reconnues et transférables pour permettre leur maintien dans l'emploi ou une mobilité professionnelle.

Il semble en effet que le fait que le travail soit aujourd'hui moins prescrit, ait constitué un contexte favorisant l'apparition de la notion de compétence. Son utilisation correspond à la réponse à un besoin de lisibilité, en termes de mobilité interne et de Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences (GPEC), auquel ne parvenaient pas à répondre les anciens systèmes de classification. De nombreuses entreprises ont intégré le terme de compétence, ainsi est- il devenu fréquent dans le vocabulaire du monde du travail.

En réfléchissant sur la professionnalisation, des questions nous interpellent et qui sont les suivantes : Quand pourrons-nous dire qu'un individu qu'il est un professionnel ? Est-ce que le fait d'exercer une activité professionnelle, ou parce qu'il exerce dans le cadre d'un métier obtenu le statut d'une profession ?

Notre réponse peut être déduite de l'étude faite plus haut qui discute le concept de la professionnalisation et son émergence selon plusieurs auteurs, chercheurs et sociologues. Donc, nous pouvons considérer

qu'une personne est un professionnel s'il exerce dans le cadre d'une activité reconnue comme profession, et s'il possède certains savoirs, savoir-faire et savoir-être, relatifs à la profession.

Chapitre IV Professionnalisation des enseignants

B. IV. 1 À propos de la profession d'enseignant

L'enseignant est présenté idéalement dans la littérature scientifique comme celui qui favorise la réussite de tous les élèves, pratique une pédagogie différentiée, se recentre sur des compétences ciblées, travaille en équipe, négocie et gère son rapport avec les jeunes, parvient à motiver et à donner sens aux apprentissages.

Si ce profil convient à bon nombre d'acteurs de l'école, nombreux sont les enseignants qui expriment des réserves concernant ce modèle. Ces derniers font remarquer à juste titre que cette présentation idéale occulte les profils différentiels selon les niveaux (préscolaire, primaire, secondaire, supérieur), les disciplines enseignées, les contraintes et exigences de ces matières en termes de support didactiques, de qualités des conditions de travail, d'efforts à fournir, de compensations financières, promotionnelles.

Il faut toutefois reconnaître que l'activité enseignante est complexe et impose la maîtrise d'un certain nombre de compétences :

- Compétences disciplinaires (un savoir savant : ce qu'il enseigne)

- Compétences didactiques (techniques et pédagogiques : la manière de l'enseigner selon les contextes, le contenu etc.)

- Compétences relationnelles (les rapports sociaux avec les élèves, ses collègues, les parents etc.)

La maîtrise de ces compétences est source de motivations mais toute difficulté peut engendrer des attitudes de retrait, être source d'évitement, ce qui ne manquera pas d'affecter ses relations au sein de son univers professionnel et sa satisfaction au travail, peu propice à sa mobilisation autour des tâches qui l'incombent.

L'activité enseignante est complexe et dynamique, elle est constituée de plusieurs paramètres. Ces paramètres sont relatifs à l'enseignant lui-même, à l'élève au contenu de l'apprentissage, au système école dans lequel s'insère la classe, au système interactif entre l'enseignant et l'élève, entre l'enseignant et le contenu d'apprentissage entre l'enseignant et les autres.

Chacun de ces paramètres peut affecter d'une manière ou d'une autre l'activité de l'enseignant en ce sens qu'il peut limiter la portée de ses résultats, et engendrer des contraintes pouvant affecter sa satisfaction et partant sa motivation.

Agnès Braun (Braun, 1988)s souligne que « L'enseignement désigne d'une façon générale les techniques les institutions par lesquelles les connaissances théoriques et pratiques indispensables au fonctionnement ordonné d'une société particulière sont transmises par les adultes d'une génération aux jeunes individus de la génération suivante. L'enseignant est donc le dépositaire et le dispensateur du minimum vital d'une tradition. En ce sens, il est inséparable du type de culture dans lequel il est appelé à jouer ce double rôle. Dans la mesure où le terme « enseignant » recouvre aussi des processus de transmission, on distingue autant d'enseignements qu'il y a de méthodes ou de types (vertical ; horizontal, individualisé, programmé, public, privé, etc.) ou encore qu'il y a de branches scolaires recourant à des méthodologies particulières (enseignement des langues, des mathématiques, etc.) » (Braun, 1988, p. 13). Cette définition montre entre autres que le statut d'enseignant jouit d'une reconnaissance et d'une légitimation sociales d'autant plus qu'il est dévolu aux enseignants la mission d'instruire les jeunes générations.

La profession d'enseignant est très ancienne, son histoire est porteuse d'identité. Elle est socialement bien repérée et dispose d'une hiérarchie bien établie. Dans des pays développés comme la France, les enseignants (plus particulièrement les titulaires) jouissent d'un statut très protégé car même si les salaires ne sont pas très élevés, la sécurité de leur emploi est pratiquement assurée. Jusqu'aux années 1970-1980 ils bénéficiaient encore de la reconnaissance des familles. Les professionnels qui exercent cette activité sont les instituteurs, les professeurs des écoles, les professeurs certifiés ou agrégés des lycées et collèges, les enseignants-chercheurs comme les maîtres de conférences, les professeurs d'université etc. L'analyse des tâches habituelles de l'enseignant nous permet d'appréhender son travail en termes de relations et fait ainsi apparaître son rôle central dans le réseau se développant entre lui, l'Institution, la collectivité scolaire, la matière enseignée, les élèves. Mais c'est l'État qui lui assigne son statut et son rôle, précise et délimite ses prérogatives. Il définit les lois d'orientation et autres lois accompagnées de nombreux décrets. Les finalités étant fixées par l'État, il lui revient aussi de définir les hiérarchies, les procédures de recrutement, de titularisation administrative, d'avancement, les procédures de rémunération, les budgets et même les programmes et les horaires qui s'appliquent à l'ensemble du pays. L'enseignant évolue au sein d'un établissement qui a certes toujours ses particularités, mais dont le fonctionnement est surdéterminé par son appartenance au système qu'est l'Éducation Nationale. Il constitue avec plusieurs autres personnes, au niveau plus restreint qui est celui de l'établissement, ce qu'il est convenu d'appeler la « collectivité scolaire ». Entre les composantes de cette collectivité que sont les enseignants, la direction, l'intendance, les élèves, les parents, se nouent des relations formelles et informelles avec des jeux d'alliances et de conflits.

L'enseignement est essentiellement lié à la fonction de transmission des savoirs établis et organisés en « curricula ». La matière enseignée correspond aux savoirs disciplinaires que l'enseignant est chargé de

transmettre, et c'est d'ailleurs à cette matière que réfère sa qualification de départ, c'est-à-dire son diplôme. Sa formation initiale est en effet centrée sur l'apprentissage des contenus et ses examens universitaires s'effectuent généralement sur la base de critères de connaissances. Son recrutement se fait aussi généralement sur la base de ces derniers.

L'enseignant est donc chargé de la diffusion des connaissances disciplinaires qu'il a accumulées ou produites et cette activité de diffusion comporte une fonction conservatrice de la culture et de l'idéologie qui doivent être transmises aux enfants pour que la société se pérennise, ce qui en dernière analyse remplit une fonction éducative et indique son rôle clef dans le processus éducatif.

Même si d'un pays à l'autre, d'une époque à une autre, les finalités de l'enseignement varient, « l'acte d'enseigner continue à se dérouler, entre un enseignant et des élèves, dans le microsystème d'une classe par le biais du discours pédagogique. » (Altet, 1994, p. 3). Cela veut dire que l'enseignement renvoie à la dynamique d'une relation en situation, un processus interpersonnel intentionnel, qui utilise la communication pour faire apprendre. Et justement c'est dans cette pratique relationnelle, ce vécu interactif que l'enseignant est supposé transmettre le savoir que les élèves sont sensés s'approprier selon des méthodes pédagogiques et des modalités didactiques. Alors, c'est à ce niveau précisément aussi que l'enseignant fera preuve ou non de son professionnalisme.

L'enseignant est investi d'une fonction de pouvoir et il lui est conféré une supériorité hiérarchique sur les enseignés, qu'il tient à la fois du savoir qu'il est censé posséder de ses diplômes. Ainsi, que son public soit constitué par des élèves ou des étudiants, qu'il exerce à l'école maternelle, dans un collège ou un lycée, dans une grande école ou à l'université, qu'il s'agisse de faire travailler ce public, de travailler avec lui ou de susciter le travail de groupe, il lui incombe de conduire la classe.

Il reste qu'il ne faut pas perdre de vue que tout enseignant est soumis à une hiérarchie administrative et pédagogique. Il est soumis à un code déontologique. Il évalue ses élèves individuellement ou collectivement, participe à leur orientation et choisit son mode de collaboration avec ses collègues.

B. IV. 2 Enseignement-apprentissage

Nous avons senti l'utilité de développer un sous chapitre qui s'articulera autour de la notion d'enseignement-apprentissage ; l'analyse du contexte « enseigner-apprendre » qui se situe autour de l'interaction entre l'enseignant et l'élève, quelques approches pédagogiques, pour décrire les fonctions et les différents modèles d'enseignants.

Le mot enseignement est défini selon le dictionnaire Universel 6e édition comme une action, une manière d'enseigner. Quant au mot apprentissage, il désigne l'acquisition des connaissances lors d'une

formation professionnelle. Il peut encore se définir comme une modification du comportement après un enseignement (Koumene, 2009).

Le concept enseignement/apprentissage peut se définir comme la transmission des connaissances par une aide à la compréhension et à l'assimilation. Phénomène a vu le jour au 17ème siècle, renvoie à l'enseignement en milieu scolaire et fait référence à la situation contextuelle où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage dans laquelle une personne qui est l'enseignant a pour rôle de faire apprendre en s'adressant en même temps à un ensemble de personnes (élèves ou apprenants), classées selon plusieurs critères dont l'âge, le niveau scolaire ou la discipline considérés comme éléments de base dans cette classification (Gauthier, Desbiens, MaIo, & Martineau, 1997).

L'acte d'« enseigner-apprendre » se traduit par l'intégration et l'assimilation des connaissances et des savoirs par une personne. Apprendre c'est donc l'acquisition de connaissances, le développement d'habiletés, d'attitudes et de valeurs (Legendre, 1993). Et Enseigner consisterait à organiser des situations d'apprentissage, en créant des situations et des conditions favorables à un processus d'apprentissage chez des sujets. Ces situations d'enseignement-apprentissage ont été étudiées sous plusieurs approches entre autres sociologique, philosophique, pédagogique, d'où l'expression « sciences de l'éducation » qui indique l'ensemble de ces disciplines qui se sont intéressées à deux acteurs enseignant-apprenant face aux savoirs.

La complexité, qui caractérise les situations d'enseignement-apprentissage, ne permet pas de prévoir toutes les actions à l'avance. Cela nous pousse à nous interroger à savoir qui contrôle la situation, est-ce bien l'enseignant ou c'est la situation qui contrôle l'enseignant ?

Dès là, quels sont les différents modèles de fonctionnement de l'enseignant ?

B. IV. 2.1Fonctions et différents modèles d'enseignants

Différentes expressions ont été utilisées pour indiquer l'enseignant. Ces expressions résultent des représentations faites du métier. Cela varie selon plusieurs facteurs qui sont liés aux compétences nécessaires pour effectuer l'acte d'enseigner et en même temps essayer d'adopter un terme pour désigner l'enseignant. Partant des différentes situations d'enseignement-apprentissage, nous allons étudier l'évolution de ces termes qui ont fini par créer le nouvel concept de l'enseignant professionnel.

Pour revenir aux propriétés de la notion de système évoqué ci-dessus on peut dire qu'un système ouvert peut se définir comme un ensemble d'éléments qui interagissent suivant quatre principes fondamentaux.

1. le système n'est pas seulement la somme des éléments, il contient aussi l'ensemble exponentiel les interactions entre ceux-ci.

2. la causalité n'est pas linéaire mais plutôt circulaire et les éléments rétroagissent les uns sur les autres.

3. le système ouvert cherche constamment à s'équilibrer par une autorégulation permanente

4. on peut arriver au même résultat à partir de conditions initiales différentes, de même on peut partir des mêmes éléments et obtenir des résultats différents.

Enseigner désigne l'ensemble des actes pédagogiques pratiqués par l'enseignant, dans le but de réaliser un objectif déterminé en vue de lui permettre de s'adapter à la situation pédagogique. Donc la fonction principale des enseignants étant de « faire apprendre », elle peut être résumée en deux fonctions complémentaires : instruire les élèves et conduire la classe. La fonction d'instruction renvoie à l'ensemble des opérations qui sont préparées par l'enseignant dans le but de faire apprendre aux élèves les contenus. Comme la présentation des connaissances, les outils ou les méthodes contribuent à l'acquisition et à l'évaluation de ces connaissances. L'autre fonction est la gestion de la classe qui consiste à l'organisation d'un environnement (organisation des groupes, circulation des élèves, mesures disciplinaires, etc.) propice à l'enseignement et à l'apprentissage.

On peut aisément voir que l'une des fonctions est centrée sur les contenus d'apprentissage et l'autre sur les conditions d'apprentissage et remarquer que le tout évolue dans une ambiance dynamique et l'enseignant est écartelé entre ces deux pôles en perpétuelle interaction. Selon la situation et les paramètres il est amené à gérer des tâches imbriquées, compatibles, et parfois même incompatibles (telles que le maintien de la relation socio-affective, de la facilitation des apprentissages, la constante attention à l'horaire, la séquentialisation de la matière, l'écoute à des réactions d'élèves, l'adaptation aux interpellations du contexte) en activant l'une des fonctions aux dépens de l'autre. Ce qui nous amène d'ailleurs à nous interroger sur le mode fonctionnement, les savoirs, les compétences de l'enseignant pour atteindre ses objectifs.

Dans les situations d'enseignement-apprentissage deux modèles de fonctionnement sont généralement identifiés. Le premier modèle est inspiré par le behaviorisme, il aborde les apprentissages en relation avec les comportements de l'enseignant. Il considère l'enseignant comme le garant de la réussite des apprentissages. Dans ce premier modèle de fonctionnement de l'enseignant, il s'agit d'un aspect de

rationalité scientifique, la situation d'enseignement-apprentissage soumis à des règles, des lois, des stratégies définies à l'avance. Cependant, on a reproché à ce modèle de ne pas prendre en compte l'importance de l'interaction enseignant-élève au niveau comportement en s'appuyant sur l'hypothèse que la réussite apprenants dépend particulièrement des conduites pédagogiques de l'enseignant.

Cette approche pourrait certes être intéressante dans des situations supposées stables, prévisibles, à contingences faibles, mais non dans des situations incertaines, instables, à fortes contingences. L'identification des problèmes qui surviennent dans ce processus d'enseigner est difficile à cause de la complexité présente dans les situations d'enseignement-apprentissage non seulement à cause du nombre élevé de variables, mais aussi parce que l'enseignant se trouve engagé dans un système d'interactions et des sollicitations multiples, limité par le temps et l'espace.

Donc, il ne peut pas planifier à l'avance des conduites applicables à toutes les situations rencontrées, et il doit donc faire preuve d'adaptation, ajuster son comportement en tenant compte constamment des fluctuations de la situation. C'est justement dans cette optique qu'on trouve l'enseignant comme « praticien réflexif » proposé par Schon (Schon D.-A. , 1983) (Schon D.-A. , 1987) Ce qui permet à l'enseignant de faire face à une situation complexe en activant certaines habitudes, il se comporte comme un véritable chercheur qui pose des hypothèses, teste des démarches, avalure les effets et intègre les résultats dans son répertoire cognitif.

Schön ne sépare pas l'action de la recherche. Selon lui on apprend à partir de ce qu'on fait. Le concept d'action située est utilisé pour décrire cette forte prégnance des caractéristiques des situations d'enseignement sur le fonctionnement de l'enseignant. Ce concept met en exergue le caractère interactif de la relation entre l'individu et son environnement.

Dans les situations d'enseignement-apprentissage la pensée de l'enseignant en effet n'est pas décontextualisée. Celui-ci interagit avec le contexte, prend des informations, interprète, donne du sens, communique.

Ce contexte rappelle- le, est à appréhender à différents niveaux :

- Macrosocial : Il s'agit des structures culturelles, économiques, politiques ou sociales, au niveau nationale et /ou mondiale ;
- Environnement immédiat : c'est l'endroit où se déroule habituellement l'activité ;
- Contexte opérationnel : il s'agit de l'espace dans lequel se déroulent les interactions personne-environnement**.**

C’est dans la dimension contexte opérationnel, qu’on doit placer l’action située, partant du principe que l’enseignant dans sa classe, il développe progressivement des interactions selon l’activité, en engageant un processus de communication complexe avec ses élèves.

Les différentes conceptions sur le fonctionnement de l’enseignant dans les situations d’enseignement-apprentissage, évoquées ci-dessus ont été accompagnées par des questionnements sur les connaissances et les compétences de ce dernier. C’est en effet, l’enseignant est désigné en fonction des différents critères (situations éducatives, modes de fonctionnement, et compétences)

B. IV. 2.2Différents modèles d’enseignants identifiés

Pour décrire ces différents modèles identifiés nous allons nous inspirer de la thèse réalisée en 2003 par B. D. Ndiaye intitulée « Étude Des Conceptions Des Enseignants Du Sénégal Sur Le Métier, En Reference Au Modèle De L’enseignant-Professionnel ». Parmi ces modèles identifiés nous retrouvons : (Ndiaye, 2003)

- **le modèle de l’Enseignant magister,** désigne l’enseignant intellectuel, il n’a pas besoin de formation pédagogique. Selon Altet, (1996) il suffit d’avoir des connaissances sur la matière, un charisme et des compétences en rhétorique pour pouvoir enseigner.

- **le modèle de l’Enseignant technicien, gestionnaire**, est apparu en lien avec la psychologie béhavioriste, à une conception de rationalité technique, et à l'application de la théorie des organisations des systèmes Le modèle de l'enseignant-gestionnaire s'est inspiré par exemple des principes directeurs de l'industrialisation, la réussite d’une entreprise est conditionnée par une bonne gestion.

- **Le modèle de l’enseignant décideur**, c’est dans les années soixante-dix, que l’enseignant décideur est apparu, ses caractéristiques entre autres : il doit prendre régulièrement de décisions pour l'efficacité et la continuité de son action ; Il est en permanence capable de recueillir les informations et faire une réflexion sur, dans et après l’action. Cependant certains auteurs comme Clark et Peterson (1986) pensent que les enseignants décident peu, surtout avec l'expérience. Ils mobiliseraient plus des routines (Shavelson, 1981) sans chercher d’autres solutions possibles.

- **Le modèle de l’Enseignant**-expert s’est apparu avec sous l’influence simultanée de la psychologie cognitive et de l’intelligence artificielle. Des études ont été faites sur l’enseignant expert dans le domaine de jeux comme l’échec par exemple. L’enseignement était alors considéré comme un domaine mal structuré par rapport à d’autres domaines de connaissances plus structurées où ceux (les experts) qui mettent en œuvre des procédures pour résoudre les problèmes et identifier l’objet d’étude.

- L'enseignant expert, il aurait une base de connaissance large (les contenus, et des connaissances en pédagogie), accessible, organisée en mémoire pour une utilisation optimale en fonction des situations et de l'activité d'enseignement. La deuxième différence avec l'enseignant novice est que l'enseignant expert est plus efficace en résolution de problèmes.

-Le modèle de l'enseignant professionnel est apparu depuis les années 80 avec la nouvelle conception de la professionnalisation.

Ce chapitre est utile pour comparer le mode de fonctionnement de l'enseignant au Liban et si le modèle de l'enseignant varie selon la communauté ou bien, il y a un modèle unique si oui quel modèle et avec quelles compétences

B. IV. 3 Identité professionnelle des enseignants

La question de l'identité a été abordée dans les sciences sociales selon deux approches dont l'une est psychologique, privilégiant les dimensions psychologiques individuelles pour soi et s'appuie sur les travaux de la psychologie en particulier de la psychanalyse qui vise les bases de la construction de l'identité et s'intéresse surtout aux mécanismes du début de la socialisation de l'individu. Cette approche psychologique a été critiquée car elle néglige les données sociologiques du milieu dans lequel se construit où se reconstruit l'identité.

La seconde approche est d'ordre sociologique et s'intéresse en particulier aux caractéristiques sociales, responsables de la production ou de la reproduction identitaire en s'appuyant sur les travaux de sociologie, d'anthropologie, d'économie, etc. Il a également été reproché à cette approche sociologique de ne pas suffisamment considérer les dimensions individuelles et d'avoir mis l'accent sur les dimensions collectives qui décrivent l'appartenance de l'individu à une catégorie sociale ou à un groupe, en négligeant les dimensions évolutives de la construction identitaire de ce dernier.

En dépit des critiques, ces deux approches ont l'avantage de mettre en exergue le fait que l'identité ne représente pas un attribut immuable, n'est jamais donnée une fois pour toutes, mais est au contraire en construction permanente et jamais achevée. Comme le souligne Dubar ces deux approches ont montré que la socialisation agit comme « un processus de construction, déconstruction et reconstruction d'identités liées aux diverses sphères d'activité que chacun rencontre au cours de sa vie et dont il doit apprendre à devenir acteur (Dubar, 2002, p. 10).

C'est en ce sens que l'identité, selon Claude Dubar, résulte d'une série de socialisations, ce dernier ayant démontré l'approche entre les identités individuelle et collective. Toujours selon Dubar, l'identité pour soi et l'identité pour autrui restent inséparables et liées d'une manière problématique, inséparable car

l'identité pour soi est relative à autrui et à sa reconnaissance. (Sartre, 1943, p. 1), soulignait que l' « Autrui est le médiateur indispensable entre moi et moi-même ». Elle est problématique car jamais je ne puis être sûr que mon identité pour moi coïncide avec l'identité pour autrui, ce qui a mené Sartre à écrire, à la fin de Huis Clos « l'Enfer c'est les autres ».

Ainsi, pour Dubar, l'identité est toujours construite et à (re)construire avec une variabilité dans l'espace et dans le temps. Selon l'auteur, elle sera à la fois provisoire ou durable et attribuée individuellement ou collectivement et résulte de diverses socialisations qui aident l'individu à se construire. L'acteur étant mis au cœur du processus, Dubar choisit de remplacer le terme « identité » par « forme identitaire ».

Il distingue deux axes d'identification de l'acteur social, « un axe [synchronique], lié à un contexte d'action et une définition de situation, dans un espace donné, culturellement marqué, et un axe [diachronique], lié à une trajectoire subjective et à une interprétation de l'histoire personnelle, socialement construite. C'est par l'articulation de ces deux axes que se jouent les manières dont chacun se définit, à la fois comme acteur d'un système déterminé et produit d'une trajectoire spécifique. » (Dubar, 2002, p. 11).

Cela signifie, selon le contexte d'action, que chaque acteur se définit lui-même ainsi que ceux qui l'entourent. En revanche, les autodéfinitions d'acteurs, dans un contexte donné, ne sont pas strictement déterminées par le contexte lui-même, car chacun des acteurs possède un passé qui pèse sur ses identités d'acteur et, de plus, il ne se définit pas seulement selon les partenaires actuels de ses actions, en face à face dans un champ déterminé de pratiques, mais également en fonction de sa « trajectoire subjective » résultant à la fois d'une lecture interprétative qu'il fait de son passé et de la projection anticipatrice de l'avenir.

Ce que Dubar désigne par « formes identitaires », représente donc le croisement de deux axes, le premier renvoyant à la socialisation « relationnelle » des acteurs en interaction dans un contexte d'action où naissent les identités pour autrui. Le second axe vise la socialisation « biographique » des acteurs engagés dans une trajectoire sociale, les identités pour soi.

Après Sainsaulieu (Sainsaulieu, 2014) qui privilégie les relations de travail, Dubar expose de même la place centrale du travail dans la vie personnelle et l'importance des identifications professionnelles dans la vie sociale. Il souligne que le travail, tout comme les activités d'emploi et de formation, participe de manière importante à la construction de l'identité.

Ces champs rendent possible la formation des identités sociale et professionnelle, au travers du processus biographique, et ce par l'intermédiaire de catégories données par les différentes institutions de socialisation. À cela s'ajoute le processus relationnel, à l'intérieur duquel interagit le processus

biographique qui permet une reconnaissance par autrui à un moment précis et dans un espace déterminé de légitimation, d'identités associées à des savoirs, des compétences et des statuts.

Les domaines du travail, de l'emploi et de la formation constituent les éléments de base de la formation des identités, grâce aux interactions existant entre l'individu et les agents institutionnels. L'identité semble donc construite conjointement au travers d'une construction d'image de soi, perçue comme un élément appartenant à des groupes sociaux, adoptant ou rejetant ses valeurs et ses codes.

Pour Dubar, l'identité, même professionnelle résulte d'un double compromis entre l'identité pour autrui (assignée, intériorisée ou non) et l'identité pour soi (liée à la trajectoire biographique et à l'identité visée).

Dubar a inductivement dégagé les quatre identités qu'il a proposées suite à des recherches sur les salariés de grandes entreprises et qui sont les suivantes :

1. L'identité d'entreprise : elle concerne l'implication du salarié responsable dans l'organisation et les décisions innovantes de l'entreprise, dans la perspective, en échange, d'une évolution. Il s'agit en général d'un individu diplômé, entretenant un bon relationnel avec l'équipe, qui suit des formations visant à développer une identité professionnelle d'entreprise et soucieux de la rentabilité de celle-ci.

2. L'identité de réseau : il s'agit d'un salarié étudiant stagiaire visant la mobilité hors de l'entreprise dans laquelle il travaille, qui n'a pas l'impression d'appartenir à celle-ci et recherche des formations diplômantes au dehors. C'est un individu insoumis et rebelle, tirant profit de toute opportunité lui permettant de réaliser ses objectifs personnels. Il en résulte un conflit entre ses deux identité (soi-même et autrui).

L'identité catégorielle ou identité bloquée : le salarié qui possède un diplôme technique se sent bloqué car il exerce un métier qui ne correspond pas à sa spécialité. Ainsi, il perd son identité de technicien spécialisé, n'apprécie pas la polyvalence et essaie de développer une compétence liée à toutes les activités rattachées à une fonction donnée. Au sein de l'entreprise il entre dans la catégorie des ouvriers.

L'identité hors travail : l'identité du salarié se développe au cours de son apprentissage « sur le tas » par des savoirs pratiques, il ne suit aucune formation et n'est pas à son aise avec la technologie. Très dépendant de son supérieur et ne présentant aucun projet professionnel, il se sent menacé de renvoi (Dubar, 1998)

Il est important de signaler que les identités professionnelles présentées par Dubar décrivent les dynamiques des travailleurs en général sans spécifier les enseignants. Mais, sur son sillage, des

chercheurs tels que Maheu et Robitaille (Maheu & Robitaille, 1993) (Maheu & Robitaille, 1993), proposent d'autres typologies d'identités professionnelles générales et aussi des typologies d'identités d'enseignants. Nous présenterons dans les pages qui suivent ces typologies exclusivement consacrées aux identités d'enseignants. Ils ont dégagé trois types d'identités et cherché à montrer l'impact sur la construction de l'identité de trois types de rapports : le rapport à l'usager-élève, le rapport au travail, les « réseaux sociaux » qui regroupent le rapport aux autres enseignants, à l'institution et le rapport au syndicalisme.

B. IV. 3.1Identité de retrait

Elle est caractérisée par un rapport instrumental aux élèves et au travail. Bien que l'enseignant accepte son métier, il donne l'impression de n'éprouver aucun plaisir tant au niveau de la fonction qu'au niveau relationnel.

Dans son rapport aux usagers (que nous nommerons « élèves »), il présente des difficultés de communication et d'échange qui créent un blocage et rendent difficile la relation interactive entre l'enseignant et ses élèves.

Quant au rapport de réflexivité dans son travail, il aspire à une réorientation de carrière ou à une retraite anticipée. Son métier est uniquement alimentaire et il guette l'opportunité d'en trouver une porte de sortie. Dans ce rapport, il ressort un sentiment d'infériorité ou de faible statut social attribué à la profession ou à la discipline enseignée.

Le rapport avec ses pairs est fait de bons souvenirs, l'enseignant se mettant à l'abri de toute collaboration avec ses collègues enseignants, ce qui le plonge dans une situation difficile. Afin de réussir professionnellement, il se verra contraint de collaborer avec les collègues qu'il cherche à éviter, car ce sont eux seulement qui sont à même de lui témoigner reconnaissance et' estime professionnelles. Donc la collaboration se présente comme une condition de base pour sa réussite professionnelle. Cette tension crée chez lui un sentiment d'autonomie assiégée.

Concernant son rapport à l'institution, l'enseignant ne considère pas l'espace officiel de rencontre avec l'administration (Conseil d'administration, Conseil de classe, etc.) comme un lieu de communication réelle et d'échange autour des enjeux du fonctionnement de l'établissement. Il suspecte toute initiative issue de l'administration, perçoit dans les projets d'évaluation des enseignants une intrusion qui menace son intégrité et son autonomie professionnelles.

B. IV. 3.2Identité d'autonomie

L'enseignant qui s'est forgé cette identité ressent de la satisfaction malgré certaines difficultés dans l'exécution de son activité d'enseignant. Il construit une relation interactive d'échange et de communication avec ses élèves, adopte la pédagogie comme outil d'efficacité et une forte auto-détermination des pratiques enseignantes.

Quant à son rapport au travail, l'enseignant est conscient de l'importance de son rôle dans la société et la dévalorisation sociale du statut enseignant le motive à s'engager davantage dans son action éducative.

Avec ses collègues, il communique d'avantage et participe à des projets collectifs. Il trouve dans ces échanges un moyen de se ressourcer, de réussir un meilleur suivi des élèves. Il ne craint pas l'évaluation de ses collègues car il la considère comme une source d'amélioration de sa pédagogie. Certains enseignants porteurs de l'identité d'autonomie se reconnaissent davantage à la pédagogie et à leur pratique enseignante qu'à la discipline qu'ils enseignent.

Concernant son rapport à l'institution, l'enseignant ne considère pas l'espace officiel de rencontre avec l'administration (Conseil d'administration, Conseil de classe, etc.) comme un lieu de communication réelle et d'échange autour des enjeux de fonctionnement de l'établissement. Ce type d'enseignant présente un fort sentiment d'appartenance au point de chercher à s'engager dans les activités de promotion de l'institution.

B. IV. 3.3Identité d'ambivalence

Cette identité crée chez l'enseignant un sentiment de démotivation dû au faible niveau des élèves en termes de culture et de connaissances générales qui ne l'incitent pas à enseigner ; de ce fait son métier ne sera plus source de motivation, de plaisir et de satisfaction.

La baisse du niveau des élèves renforce, chez l'enseignant porteur de cette identité, l'idée que les difficultés sont insurmontables, ce qui le décourage à établir une relation de communication interactive avec ses élèves. Il aurait plutôt tendance à recevoir sans jamais rien donner, ou très faiblement. Il demeure convaincu que cette situation est irréversible et que la pédagogie présente un recours inutile.

Quant à son rapport avec le travail, l'enseignant ne désespère pas de son métier et des solutions qui existent au niveau de l'institution. Pour sortir de cet état de crise, ces solutions doivent être d'ordre disciplinaire ou organisationnel.

L'enseignant porteur de cette identité ne fait pas confiance à ses collègues de la même discipline, il choisirait plutôt de se tourner vers les réseaux sociaux hors de son établissement, avec un groupe à faible

effectif, présentant des objectifs d'ordre intellectuel et subjectif. Comme il éprouve un manque de reconnaissance de ses pairs, il n'entretient pas de relations avec ses collègues.

Quant à son rapport avec l'institution, il présente le même rapport que l'enseignant porteur de l'identité d'autonomie. Les lieux officiels de rencontre entre les enseignants et l'administration ne constituent pas pour lui de réels lieux d'échange et de communication autour des enjeux du fonctionnement de l'école. En revanche, il manifeste un sentiment d'appartenance qui le pousse à s'engager davantage dans les activités de promotion de son établissement.

Cependant, il est à préciser que si Dubar, Sainsaulieu, Maheu, Robitaille se réfèrent au monde du travail, cela ne signifie pas pour autant qu'il s'impose de réduire le concept de soi aux formes d'identification professionnelle. Même ces lieux professionnels constituent un domaine essentiel dans l'identification sociale de l'individu. Même si parfois la confrontation au monde du travail joue un rôle important dans la construction identitaire, celle-ci n'est jamais définitive, au contraire, elle est régulièrement remise en cause par les évolutions technologiques, organisationnelles, etc.

L'individu est donc contraint de subir la trame de socialisation imposée par les institutions, ce qui oriente ses comportements et lui impose des ancrages identitaires. C'est en ce sens que son identité se construit et se déconstruit et que s'établissent les interactions avec les individus, les groupes, en fonction des différents environnements.

En conséquence, la construction identitaire ne peut s'expliquer par un seul élément mais par une combinaison de bon nombre d'éléments (trajectoire sociale, qualification scolaire, compétences, statut professionnel, contexte social des acteurs) qui permettront de comprendre le processus de construction de l'identité.

Chapitre V Reconnaissance et validation des acquis

Dans ce chapitre, nous allons tenter dans un premier temps d'élucider la notion de reconnaissance dans un cadre philosophique, et dans un deuxième temps d'évoquer le thème de la reconnaissance professionnelle qui constitue un sujet d'actualité, en traçant l'évolution du cadre législatif, d'étudier les dispositifs d'expérimentation en France mis en place en vue d'une validation ou d'une certification. Nous allons ensuite présenter les différentes étapes de cette procédure, afin de mieux comprendre quelles sont les compétences nécessaires pour valider une expérience, un apprentissage informel ou non formel. Enfin nous terminerons ce chapitre par l'étude de la validation des acquis d'apprentissage de l'enseignant tout au long de son parcours professionnel au niveau national et international.

Pour ce faire, nous nous inspirerons de certains auteurs, sociologues, ou philosophes tout particulièrement de Hegel et Honneth.

B. V. 1 Reconnaissance : concept et théories

Hegel a traité la question de l'expression désir de reconnaissance qui, selon lui, ne signifie ni le désir d'être admiré ni celui de briller en société. Elle désigne un mécanisme d'interaction entre les consciences, ce qui est le sujet privilégié de Hegel. En effet, ce dernier a développé dans son ouvrage « La phénoménologie de l'esprit » (Hegel, G. W. F., 2017), le parcours évolutif de la conscience au fil de ses expériences car, selon lui, l'existence humaine se définit comme l'expérience de la conscience, et la philosophie ne représentant que la science de l'expérience de la conscience. Nous nous interrogerons donc sur le rapport entre la conscience et le désir de reconnaissance ?

B. V. 1.1 Rapport entre la conscience et le désir de reconnaissance

Hegel considère le désir de reconnaissance comme constituant une étape dans l'évolution de la conscience humaine, le désir d'être reconnu sous-entendant une reconnaissance portant nécessairement sur des qualités et des attributs positifs nous distinguant du commun des mortels. Il est donc question d'exister pour son talent, ou pour son courage, pour ses efforts. Par exemple, un scientifique est reconnu dès lors qu'il produit des travaux allant dans le sens du progrès de l'humanité.

La reconnaissance ne se réduit pas à être félicité, mais à exister aux yeux d'autrui et à ses propres yeux. Le désir de reconnaissance est donc le désir d'être reconnu comme une entité existant par soi. Que signifie donc être reconnu comme une entité existante par soi? Il s'agit du désir d'être reconnu en tant qu'individu conscient, capable d'auto-détermination, c'est à dire apte à vouloir, à choisir, à accepter ou refuser. Cela s'explique par une prise en compte de la volonté de la personne, dans ce cas, cette dernière sentira qu'on lui propose quelque chose et non qu'on la lui impose. Lorsque l'on propose, cela induit une possibilité de refus. L'auteur démontre que la proposition induit la reconnaissance de la volonté alors qu'à l'inverse, cette volonté n'est pas reconnue. De plus, en niant l'existence de cette volonté, l'individu n'est plus considéré autonome, il agira en être humain libre, ce que Hegel nomme la négation, : ôter à l'individu son pouvoir d'auto-détermination et ne pas le reconnaitre comme conscience, le considérer comme un objet. Or la différence entre la personne et l'objet est qu'une personne possède une dignité : une valeur inconditionnelle qui interdit de la considérer comme un objet. La valeur de la personne réside dans sa dignité c'est à dire dans sa capacité d'autodétermination, ce que Sartre appelait la capacité à créer un projet. Nier la volonté d'un individu c'est nier ce qui le distingue des choses qui ont un prix et qui permet de posséder, donc une propriété. Au contraire, une conscience ne peut devenir une propriété, ni une chose ce qui différencie historiquement le corps de l'esprit. Quand un être humain est considéré comme un objet, c'est à dire réifié, sa capacité d'autodétermination est niée. Quiconque peut disposer de sa conscience en niant sa volonté. En revanche, il existe des situations dans lesquelles la conscience n'est pas autonome, dans ce cas, imposer la volonté à une autre conscience paraît légitime comme des parents qui imposent des règles à leur enfant ou un patron qui donne des ordres à ses employés, cela s'appelle un lien de subordination, une relation hiérarchique. On admet que face à la volonté d'un parent, la volonté de l'enfant doive s'incliner, de même quand un patron donne une directive, il semble normal que l'employé l'exécute et cette conscience supérieure fait l'objet d'acceptation, ce qui explique l'obéissance des personnes considérant les autres supérieurs à elles-mêmes, leur conscience propre n'ayant pas de légitimité. Généralement, aucune conscience ne peut prétendre à un statut supérieur à une autre et c'est ainsi qu'on parvient au désir de reconnaissance. En effet, quand une conscience se sent contrainte par une autre qu'elle ne reconnaît pas comme supérieure, un désir d'affirmation, de reconnaissance de conscience libre sera provoqué.

Toujours selon Hegel (op. Cité), il existe d'autres conditions dans lesquelles la conscience n'est pas autonome et se place dans des rapports horizontaux, la conscience acceptant alors de se soumettre à une autre. Par exemple, lorsque l'on demande conseil à une personne plus expérimentée ou suffisamment digne de confiance, raisonnablement honnête, on peut accepter que notre conscience soit en relation d'infériorité vis à vis de l'autre conscience. Cela ne signifie pas que l'on reste passif mais que l'on se

place dans une situation d'apprentissage, c’est à dire dans une attitude de soumission volontaire. Prenons l'exemple du sportif qui se soumet à son entraineur, ou de l'élève qui se soumet à son professeur, cette soumission n'en n'est pas une car tous deux se soumettent aux savoirs de l'entraineur ou du professeur. Toutefois, il ne faut pas confondre ce genre de soumission volontaire à une conscience plus élevée avec une conscience qui nie simplement la volonté de l’autre. Tel est le cas des rapports amicaux ou conjugaux, dans lesquels la personne accepte de se soumettre par peur. C’est dans ce refus de se soumettre à une conscience qui n'est pas reconnue supérieure ou légitime que se forme le désir de reconnaissance.

B. V. 1.2 Différentes étapes d'évolution de la conscience chez Hegel

Il est à noter que, pour mieux comprendre l’expression du désir de reconnaissance, Hegel identifie plusieurs stades d'évolution de la conscience. D'abord, la conscience immédiate qui correspond à la conscience du monde extérieur, par exemple la conscience du nouveau-né non encore conscient de son existence. La conscience du nouveau-né se confond alors avec le monde extérieur ; ensuite cette conscience se prolongera et évoluera pour aboutir à un stade supérieur de la conscience qui est la conscience de soi. La conscience de soi apparaît lorsque l'enfant se reconnaît existant aux yeux des autres et se détache du monde dans lequel il croyait se confondre, il prend donc conscience de sa propre existence et commence à dire « je » entrant ainsi dans la conscience de soi. C’est alors que va apparaître son désir d'affirmation qui se traduira dans un désir de reconnaissance de sa volonté. Cette reconnaissance est un mécanisme parfaitement neutre du point de vue affectif, le désir de reconnaissance n'étant pas le désir d'être aimé, mais d'être remarqué, existant. Il peut prendre des formes infiniment variables y compris contre intuitives. Le désir de reconnaissance est avant tout un désir de distinction, visant à sortir de la masse, dont on ne peut s’extraire que par des actions qui attirent le regard des autres.

On peut approuver Hegel et affirmer que la reconnaissance est un levier de la conscience de soi et que, sans reconnaissance nous ne pouvons dépasser le stade de la conscience immédiate. Produire de la reconnaissance signifie produire des moyens d’exister, quel que soit celui utilisé pour exister aux yeux d’autrui. Il s’agit du désir de trouver dans le monde l'empreinte de notre être. En regardant le monde, on contemple le travail accompli par l'être humain, et l'œuvre de la conscience. Chez l’auteur le travail ne renvoie pas à une activité de production à visée utilitaire, il désigne tout acte d'extériorisation de soi nous permettant de lire la marque de notre existence dans le monde.

B. V. 1.3 Lutter pour la reconnaissance, élément utile au bon fonctionnement de la société

Axel Honneth, philosophe et sociologue allemand, s'est inspiré de travaux de Hegel et également évoqué la reconnaissance comme un besoin d'exister aux yeux de l'autre. La question de la reconnaissance existe depuis très longtemps en histoire de la philosophie, Honneth évoque comme Hegel la question de la dignité, il souligne que la reconnaissance est un phénomène psychique qui valide l'individu avec son groupe de référence et en même temps, il le rend visible et lui attribue une dignité en tant que personne. Reconnaitre quelqu'un, c'est donc le rendre visible, reconnaitre sa présence nécessite une valorisation aux yeux des êtres humains.

Les questions qui se posent sont : pourquoi les hommes cherchent- ils à être reconnus dans la société ? Comment cette reconnaissance est- elle utile au bon fonctionnement de la société ?

Honneth a travaillé sur la notion de reconnaissance ou plus exactement sur la lutte pour la reconnaissance, dont la théorie repose sur la lutte pour acquérir la reconnaissance des différents droits : droits des nations, droits des masses et autres droits. Selon les philosophes, la lutte pour la reconnaissance débouche toujours sur une situation de conflit, ainsi que le souligne Thomas Hobbes philosophe anglais du XVIIe siècle, dans son livre le " Léviathan" (Hobbes,T.; Tricaud, F.; et al., 2005). Il y explique que la reconnaissance génère des conflits entre les hommes, et cela depuis avant même l'existence de sociétés politiques, d'où l'idée de lutte pour la reconnaissance sociale. Également, Hegel évoque dans son livre « La phénoménologie de l'esprit » (Hegel, 2017, op. Cité) que les relations humaines sont inégalitaires, que cette inégalité produit certaines formes de violence entre les individus, ce qui, selon l'auteur serait l'origine même de la plupart des sociétés (Hegel, 2012; Honneth, 2013). C'est en ce sens qu'Honneth, démontre que les communistes du XIXe siècle ont préconisé la remise en question de la société capitaliste, développée au XXe siècle. En effet, un courant philosophique, l'Ecole de Francfort, s'est donnée pour but d'analyser la société capitaliste marchande. Nous citerons Horkheimer, Adorno, Habermas, devenus célèbres par leur critique et leur analyse de la société capitaliste. Honneth, dans son livre « La lutte pour la reconnaissance », aborde l'expression de la justice sociale, qui émane de la reconnaissance sociale, œuvrant pour rendre la société plus juste. Il n'y est pas seulement question de débattre sur les inégalités sociales. Selon l'auteur, les inégalités sociales concernent la rémunération et la richesse alors que dans la reconnaissance sociale, c'est la valorisation par le biais de l'emploi. L'emploi qu'on exerce peut-être une source de fierté et l'auteur explique que l'emploi ne consiste pas seulement à participer à une forme de rationalité économique, ni à percevoir un salaire mais qu'il revêt également une dimension irrationnelle dans les rapports entretenus avec le travail, celui-ci offrant une identité sociale,

c’est-à-dire un rôle dans la société pour l’individu. Il en résulte que les concepts de dignité et de respect participent ou non à l’intégration de l'individu dans la société. L’intégration passe par des schémas sociaux qui contribuent, chez l’individu, à construire sa propre image, c'est pourquoi le travail offre une forme de dignité. L’auteur souligne que le travail peut également aboutir à une forme d'humiliation sociale, car il peut rendre l’individu invisible, quand sa tâche est dégradante ou lorsqu'on le réduit à un coût de production que l'on peut faire disparaître, ou diminuer comme n’importe quel autre rouage de la rationalité économique. Pour remédier à cette situation et atteindre la justice sociale, Honneth propose trois rouages : le premier est l’amour, le second l’équité judiciaire et le troisième la reconnaissance de chacun pour son rôle et sa contribution au développement de la société. Nous avons relevé plusieurs exemples issus de la question du conflit social et qui ont constitué, durant ces deux dernières années un sujet d'actualité, il s’agit du mouvement des *Gilets Jaunes* au sein duquel des acteurs issus de professions modestes, peu considérées contestent et luttent en descendant dans la rue, réclamant l’amélioration de leurs conditions de travail. Également, des groupes professionnels, hors du mouvement des *Gilets Jaunes*, tels que les enseignants, les professionnels de santé (aide soignants, infirmiers...) réclamaient une juste reconnaissance de leur statut. C'est dans ce sens que Honnethh décrit comment l'expérience du mépris peut aboutir à la résistance et à l'affrontement social. En effet, au sein de la lutte pour la reconnaissance, le mépris, les jugements négatifs, l'humiliation constituent une forme de dénigrement susceptible de pousser les travailleurs dans la lutte.

> *Il précise qu'"on peut enfin mettre au jour une dernière sorte d'humiliation qui consiste à juger négativement la valeur sociale de certains individus ou certains groupes ; c'est seulement avec cette forme pour ainsi dire évaluative du mépris, ce regard de dénigrement porté sur des modes de vie individuels et collectifs qu'on aborde réellement l'attitude qui est aujourd'hui couramment désignée comme une "offense" ou une atteinte à la "dignité" à autrui. Nous avons vu que l’honneur, ou pour parler d'une façon plus moderne le "statut" d’une personne, traduit le degré d’"estime social" accordée à la manière dont elle se réalise dans l'horizon culturel d’une société. Si la hiérarchie sociale des valeurs est ainsi faite qu’elle juge inférieurs ou imparfaits tel mode de vie ou telle ou telle conviction, alors elle interdit aux individus concernés d'attribuer à leurs capacités personnelles une quelconque valeur sociale. La dépréciation de certains modèles d’autoréalisation a pour effet que ceux qui s'y conforment ne peuvent reconnaitre à leur existence aucune signification positive au sein de la communauté" (Honneth, 2013, op. Cité, p. 228).*

Donc, le regard que porte la société sur les autres agit sur l'évolution de la personne et l'auteur insiste sur l'idée que la reconnaissance constitue l’élément central de la vie sociale, que cette reconnaissance a pour finalité de produire une justice sociale, l’origine des luttes sociales étant généré par un déni de reconnaissance, une forme de mépris social. L’auteur aborde le côté relationnel de la reconnaissance en soulignant que l’identité et l’affirmation personnelle proviennent d’un besoin de reconnaissance dans lequel notre propre valeur est reconnue par autrui.

Hegel a également évoqué dans ses œuvres « Système de la vie éthique » et « La phénoménologie de l'esprit » (Hegel, 2012, op. cité), que la négativité, l'humiliation de l'homme par autrui, ou la non-reconnaissance par la société, conduit l'homme à perdre son intégrité, ses droits, son autonomie personnelle et morale. Il soutient que cette forme de mépris développe chez l'individu un sentiment d'infériorité, et constitue une image similaire à celle d'un individu incapable car ses aptitudes de former des jugements moraux ne sont pas reconnues. Donc l'image renvoyée par l'autre est déterminante dans la valorisation, la reconnaissance du sujet.

Il est à souligner que les philosophes Honneth, Hegel, Habermas et bien d'autres, ont évoqué la notion de la reconnaissance ainsi que la reconnaissance réciproque, qui sont à la base des relations entre les individus dans la société. C'est en ce sens que l'une des deux idées centrales de Hegel évoque la reconnaissance réciproque, qui constitue la base des sociétés humaines. Habermas rejoint Hegel, en considérant que la reconnaissance mutuelle est une base de l'état démocratique dans lequel l'égalité des conditions est la seule garantie du respect, donc de la reconnaissance réciproque.

Hegel distingue trois modèles de reconnaissance mutuelle, le premier "les liens affectifs -tel que nous en faisons l'expérience dans les relations d'amour et d'amitié-, la reconnaissance juridique et l'adhésion à un groupe solidaire" (op. Cité, p.159). Honneth souligne que ces trois formes de reconnaissance réciproque renvoient chacune à une conception spécifique de l'individu et que, chaque fois qu'un nouveau stade de respect mutuel est atteint, l'autonomie subjective de la personne s'accroit. L'auteur précise que la reconnaissance s'appuie sur les expériences, les valeurs et les choix de vie des individus et tente de donner des outils aidant à comprendre ce qui peut favoriser ou créer la cohésion sociale. Selon lui, au sein d'une société vivant dans l'harmonie, on ne peut décrire adéquatement aucune des trois d'expériences que sont l'amour, le droit et la solidarité sociale sans faire intervenir un rapport conflictuel inhérent. Ces trois modèles ne sont pas susceptibles de déclencher des confrontations sociales, car on ne peut qualifier les luttes sociales qu'au sens des objectifs généralisables par-delà l'horizon des intentions individuelles pour servir de base à un mouvement collectif. Prenons par exemple l'expérience de l'amour qui n'entraine pas de conflits sociaux, alors que le droit et l'estime sociale créent le cadre moral des conflits car dépendant de critères généraux présents dans la société tout entière. Cela s'avère d'actualité et l'on observe que la reconnaissance de certaines professions sous-estimées socialement est au cœur de cette notion d'harmonie et de cohésion de la société. Tout montre que les stratégies économiques peuvent aider à expliquer la notion de cohésion d'une société. Cela va dans le sens de l'importance de la lutte pour la reconnaissance, la valorisation des emplois, l'équité judiciaire.

Nous allons étudier, dans la partie suivante, l'émergence de la notion de reconnaissance dans la société actuelle, en particulier l'évolution de la reconnaissance professionnelle.

B. V. 2 Avantages de la reconnaissance professionnelle

La reconnaissance de l'apprentissage informel et non formel est devenue un sujet de débat pour les politiciens de l'éducation, au niveau national et international. En effet, des études ont été réalisées par l'OCDE, auxquelles 22 pays européens ont contribué. Des rapports ont été préparés par des experts participant aux activités de ces études. Dans le rapport international de synthèse préparé par Patrick Werquin, est soulignée l'importance de la reconnaissance de l'apprentissage tout au long de la vie, qui s'avère bénéfique et profitable pour les personnes. La reconnaissance est en effet source de motivation et vise à développer la culture de l'apprentissage informel et non formel. Ce profit se traduit à plusieurs niveaux particulièrement sous quatre aspects spécialement développés : économique, éducatif, social, et personnel. Il convient de souligner que plusieurs aspects peuvent se rejoindre simultanément. En Afrique du Sud, par exemple, la reconnaissance des acquis informels et non formels est devenue un élément d'étude politique depuis les élections de 1994, les bénéfices visés étant à la fois d'ordre économiques, éducatif, social et personnel.

L'aspect économique est valable pour tous les pays, il est universel, il s'agit d'économiser du temps et de l'argent et se traduit par la réduction des coûts des apprentissages formels et des couts des opportunités de ressources potentielles quand l'individu suit un apprentissage formel.

Sur le plan personnel, cette reconnaissance porte en elle double intérêt, le premier crée des opportunités sur le marché du travail et le second permet aux individus, par le retour au système de l'apprentissage tout au long de la vie, d'obtenir des certificats ou des diplômes, générant ainsi une meilleure rémunération, une promotion professionnelle, l'accès à l'enseignement supérieur et son insertion dans le système de l'apprentissage formel. Il a été également signalé, que la reconnaissance permettrait, par le biais de périodes de formation courtes et efficaces, de réinsérer les individus en chômage temporaire. Cela s'applique à l'insertion professionnelle, particulièrement dans le secteur socio-sanitaire.

Dans certains cas, la reconnaissance peut rendre visibles les savoirs, savoir-faire et/ou les compétences cachées. En effet, certaines universités valident des crédits aux étudiants exerçant des fonctions de bénévolat au sein de celles-ci (doctorants organisant des journées d'études, des colloques ou participant aux conseils du laboratoire, …). D'autres établissements ont codifié certaines activités pour leur permettre d'apparaitre en clair, spécifiquement dans un curriculum vitæ, afin de trouver un emploi

Il est important de préciser que nombre d'individus possèdent des compétences, qui demeurent sous évaluées ou non évaluées. Seule leur reconnaissance formelle permettrait aux individus de progresser, d'obtenir un meilleur emploi et/ou une mobilité professionnelle. L'Australie par exemple, développe ce

concept, en mettant en exergue l'utilité de la reconnaissance comme processus visant à assister les candidats dans leur développement de carrière et sa planification par l'identification de leurs faiblesses, de leurs centres d'intérêts et/ou de leurs points forts. Ce concept est également repris par l'Italie, appuyant que la certification de l'expérience conduit à stimuler et aider à construire les carrières individuelles. En reconnaissant aux individus des savoirs, savoir-faire et/ou compétences, ces derniers peuvent se concentrer sur ce qu'ils ne maîtrisent pas encore, chaque parcours est alors individualisé et généralement plus court. Cette approche est toujours explicitement associée à une offre de formation formelle organisée en modules selon les besoins de l'individu, ce qui pourrait être motivant et inciter à intégrer les apprentissages formels, dans la mesure où il devient le cœur de ce processus, le centre de toutes les préoccupations des politiques de l'éducation et de la formation.

Tous les pays qui appliquent la reconnaissance des acquis de l'apprentissages informel et non formel reconnaissent l'intérêt de la formation tout au long de la vie, tel est le cas de certaines universités qui ont mis un système d'équivalence pour permettre aux apprenants d'obtenir des crédits académiques, et d'améliorer leur revenu, d'évoluer dans leur poste, dans leur carrière et leur qualité de vie. En conclusion, la reconnaissance des acquis contribue à créer de nouveaux profils de candidats à la formation continue et ouvre de nouvelles voies et perspectives.

Il a également été démontré que la reconnaissance des acquis non formels et informels permettait d'améliorer la qualité des enseignants, en développant leurs pratiques professionnelles et une meilleure évaluation de ces pratiques. Tel est le cas pour la Nouvelle-Ecosse, à Saskatchewan (Canada) : les nouveaux enseignants qui suivent une formation certifiante en interne, incluant la familiarisation avec la reconnaissance des acquis d'apprentissage non formels et informels, doivent également s'interroger quant à leur développement professionnel.

Pouvoir valider et certifier nécessite donc la création de certificats et /ou diplômes par branche professionnelle, la reconnaissance de l'apprentissage des acquis professionnels ne concernant pas uniquement les enseignants mais aussi tous les métiers. Cela génère un grand chantier au niveau national : la mise en place de lois et réglementations pour une procédure d'évaluation efficace, des modules de formation, de collaboration avec les organismes de formation et les institutions universitaires, sans oublier le côté financier. Nous présenterons donc, dans la partie suivante le cadre législatif et l'évolution de la notion de reconnaissance professionnelle appropriés.

B. V. 3 Cadre légal de la reconnaissance professionnelle

B. V. 3.1 Début de la VAE dans le monde et l'évolution de son cadre règlementaire

La formation VAE (Validation des Acquis de l'Expérience) permet à toute personne active de valider les expériences professionnelles et d'obtenir un diplôme ou une certification. Cela nécessite d'inclure des années d'expérience, des projets professionnels réalisés, des publications : Pascal Lafont a souligné que « la validation des acquis de l'expérience (VAE) est un droit qui offre la possibilité de convertir l'expérience qu'elle soit professionnelle personnelle ou sociale en diplôme, titre où certificats professionnels, figurant au Répertoire National Des Certifications Professionnelles, à l'exception des diplômes de médecine et de pharmacie compte tenu du régime des clausus numerus» (Lafont, 2019, p. 9). Il est à noter qu'aujourd'hui les clausus numérus sont supprimés, mais la VAE dans ce domaine reste très timide ou inexistante dans la plupart des universités à cause des critères très sélectifs.

La VAE s'inscrit dans le cadre de la formation tout au long de la vie, elle permet de rendre visible et de valoriser les compétences d'un individu par le biais de l'obtention d'un diplôme ou d'une certification sans recours à une formation. Ces compétences peuvent être développées lors des activités professionnelles, des actions de bénévolat ou même lors des activités de la vie quotidienne. Elle constitue la quatrième voie d'accès aux diplômes, certifications et titres professionnels après la formation initiale, continue et alternance (Inspection Générale des Affaires Sociales& Inspection Nationale del'Education, 2016)

La VAE est généralement organisée par les universités ou les organismes de formation professionnelle, où le processus globalement peut être plus ou moins long et sollicite la soumission d'un dossier de candidature et une évaluation des compétences, or les critères et les exigences de la VAE peuvent varier selon le pays ou la région. Il est à noter que la validation des acquis existe depuis longtemps, elle était présente de manière informelle comme il souligne Pascal Lafont « le groupe social s'auto régulait et reconnaissait l'expertise de chacun de ses membres qui se construisait au fil des ans et de leur réputation. Le monde du travail était peut-être plus spécifique en termes de métier mais les lois visant la protection des travailleurs étaient inexistantes. Toujours selon l'auteur, la reconnaissance des acquis est apparue conjointement à la création des corporations. À la suite de cela, des lois ont été promulguées en vue d'organiser et de rendre officiel un champ d'activité ou de travail. L'auteur ajoute que la VAE ne « s'est institutionnalisé que progressivement et formellement, que lorsque l'école s'est imposée comme une organisation chargée de la formation et de l'éducation pour tous » Lafont, (OP. cité, p. 37).

B. V. 3.2 VAE dans les différents contextes

Depuis la fin de la seconde guerre mondiale, la reconnaissance des apprentissages d'expérience est apparue aux États-Unis pour répondre aux revendications des jeunes soldats revenus de la guerre. En effet, cette reconnaissance avait pour objectif d'aider ces derniers à se réintégrer dans la société en poursuivant leurs études, par la validation de leurs compétences expérientielles développées lors de la formation reçue dans l'armée et de leurs expériences de guerre dans différents domaines. A ce propos, Menard cité par Lafont souligne que « A leur retour à la vie civile, d'anciens cadres de l'armée ont cherché à faire valoir, dans l'industrie et dans le milieu de la formation, leur expérience militaire pour se faire reconnaître à leur niveau réel des compétences » (MENARD, 1995, p. 80).

C'est en ce sens que la loi connue sous le nom de "G.I. Bill of Rights", a été adoptée en 1944. Par celle-ci, une aide financière a été allouée aux jeunes qui souhaitaient poursuivre leurs études supérieures ou bénéficier d'une formation professionnelle. Cette loi prévoyait également des prêts en vue de l'achat d'une habitation et des fonds pour assurer les dépenses de subsistance des stagiaires pendant la durée de leurs études. Ce dispositif a donc aidé les jeunes gens ayant interrompu leurs études à cause de la guerre de valider leurs acquis en vue de poursuivre leurs études et de se réintégrer dans la société. Elle a favorisé l'accès à l'enseignement supérieur après validation d'acquis. Plusieurs millions de jeunes gens ont pu en bénéficier en validant leurs acquis et deux millions d'entre eux ont ainsi pu accéder à l'enseignement supérieur (Farzad M., 2000).

B. V. 3.3 Evolution législative

Dans les pays anglosaxons, la formation professionnelle et la VAE ont évolué au fil des années pour accompagner les transformations et répondre aux nécessités de changement de l'économie et de la main-d'œuvre. Elle constitue un facteur capital dans le développement du concept d'apprentissage tout au long de la vie, en attribuant une valeur formelle à un type d'apprentissage qui n'était pas reconnu sur le marché du travail (Werquin, 2001). La réglementation de la reconnaissance des acquis d'apprentissage hors du cadre formel n'est pas homogène dans tous les pays. En effet, elle est claire, précise et organisée dans certains pays en fonction de leurs besoins, tandis que dans d'autres pays, on préfère mettre l'accent sur le rapprochement entre qualifications et résultats de systèmes académiques formels, y compris dans les systèmes universitaires. C'est ainsi que la mise en œuvre de la VAE est moins complexe dans les pays qui possèdent un cadre national des qualifications. A titre d'exemple, au Québec, le système de la reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle (RAC1) permet aux individus d'obtenir une reconnaissance officielle de leurs compétences au regard des programmes d'études. Elle accorde la délivrance d'un certificat pour une partie des compétences ou la totalité, se conduit au

diplôme. Ce processus est mis en place par des organismes de formation professionnelle et technique et également dans le cadre de l'enseignement supérieur. Elle est pilotée par les Centres d'expertises en reconnaissance des acquis et des compétences (CERAC), désignés par le Ministère de l'Education et de l'Enseignement Supérieur du Québec (Québec, 2020).

Parallèlement, en Europe, la formation professionnelle et la VAE ont également évolué au cours des années en fonction des pays. Même si ces systèmes existent depuis longtemps, les processus suscitent actuellement des débats au sein de l'union européenne (en France par exemple, depuis une trentaine d'années), toutefois ils s'améliorent continuellement. Depuis 2001, la VAE constitue un élément intégrant de la politique européenne en matière d'apprentissage tout au long de la vie. L'année 2008 l'approbation par le Parlement Européen et le Conseil de l'Europe des recommandations concernant le Cadre Européen de Qualification (Prawelska- Skrzypek, 2013) a représenté une étape significative vers la reconnaissance de l'apprentissage tout au long de la vie : la validation de l'apprentissage acquis hors du système éducatif formel. Cela a constitué un élément de base dans la conception du développement d'un national de qualifications dans les états membres (European Commission, 2012). Pour les employeurs et les travailleurs de l'Union, la validation des acquis de l'expérience s'est clarifiée quand le Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle (Cedefop) a publié en 2008 (CEDEFOP, 2008) le Guide Européen pour la Validation de l'Apprentissage Non formel et Informel. Dans ce guide, des conseils ont été formulées sur la validation des acquis, en précisant des règles applicables au niveau individuel, organisationnel, national ou européen. Pour donner suite à cela, les États membres se sont retrouvés pour établir des préconisations pour fin de 2018, afin d'homologuer l'apprentissage acquis de façon informelle et non formelle. Il est à noter La directive 2005/36/CE sur la reconnaissance des qualifications professionnelles a été entérinée par le règlement (UE) n°1153/2018 qui est entré en vigueur en 2020, ce dernier renforçant les règles de reconnaissance mutuelle des qualifications professionnelles. C'est à cet effet qu'une plateforme en ligne a été mise en place pour faciliter la reconnaissance des qualifications professionnelles, (U.E. J.O., 2020), ce qui a favorisé la mobilité de la population active, visant de cette manière à « une meilleure adaptation des compétences aux besoins du marché du travail dans les contextes d'une population vieillissante ») (Prawelska- Skrzypek, 2013, op. Cité, p. 17)

B. V. 3.4 Voici maintenant quelques exemples illustrant cette évolution des lois et règlementations qui encadrent la VAE dans différents pays européens

En Allemagne, bien que la validation des apprentissages non formels et informels soit encore timide dans ce pays où domine culturellement la primauté du diplôme sur l'expérience professionnelle, Il n'existe pas de reconnaissance des acquis de l'expérience pour l'obtention d'un diplôme. Elle se pratique uniquement

pour faciliter l'accès aux études supérieures. La VAE est encadrée par la loi sur la formation professionnelle continue (Weiterbildungsgesetz - WbG) et la loi sur l'égalité des chances (Gleichstellungsgesetz - GlG) (Bousquet, J., 2020, pp. 64-65).

En Espagne, Les dispositifs sur de la validation des apprentissages acquis pendant l'expérience sont relativement nouveaux. En effet, ce n'est qu'en 2009 que la VAE a été officialisée par un décret, régissant les différents secteurs professionnels et les communautés autonomes. La VAE est encadrée par la loi La Loi 5/2002 du 19 juin 2002 sur l'éducation (Ley de Educación) et la loi sur la formation professionnelle (Ley de Formación Profesional para el Empleo). Il est à noter que Le suivi et l'évaluation des procédures de reconnaissance n'était n'a pas été établi avant 2011. Il est à noter qu'en Catalogne, le programme d'accréditation a été créé en 2016, seulement. Il s'adresse aux professionnels et aux jeunes souhaitant acquérir un certificat professionnel ou un titre d'enseignement pour compléter leur parcours de formation (Bousquet, J., op. Cité, pp. 54-55).

En Belgique, la valorisation des acquis de l'expérience est fondée par le décret fédéral du 31 mars 2004, avec pour origine le processus de Boulogne. La loi relative à la formation professionnelle de 2007 a renforcé le cadre légal pour la reconnaissance des compétences acquises en dehors du système formel d'éducation et de formation. Il est à noter que depuis 2010, la création et la gestion du cadre de la certification a été confié à un groupe intergouvernemental pour le rendre associable au cadre européen de qualification.

Concernant l'enseignement supérieur, la VAE, reste extrêmement décentralisée, une grande liberté d'autonomie étant accordée à chaque institution. Selon le rapport du CEDEFOP, en Belgique francophone, le cadre national relatif à l'assurance de qualité des dispositifs de validation des acquis informels et non formels n'est pas encore établi (Bousquet,op.Cité).

Nous pouvons constater que malgré la présence du cadre européen de la VAE, chaque pays essaye de développer ce dernier selon ses critères et ses besoins économiques. Il serait donc intéressant d'étudier l'évolution de ce cadre réglementaire en France.

B. V. 4 VAP-VAE en France : évolution au dernier dispositif 2022

En France, comme dans les autres pays développés, la validation des acquis d'expérience existe depuis longtemps, pour certaines activités professionnelles d'une manière incertaine et peu visible. En effet, à titre d'exemple « en France la loi des 10 janvier 1930 a permis, en dehors du tout cursus de formation de délivrer, sous certaines conditions, un diplôme d'ingénieur agréé par l'état à des personnes ayant exercé durant 5 ans des fonctions à un niveau de qualification et de responsabilité correspondant à celui d'un

ingénieur diplômé » (Lafont, 2019, op. Cité, p. 38). L'auteur souligne que malgré toutes les avancées positives sur l'expérience et la valeur formative générée par ce dispositif, il semblait difficile d'instaurer et généraliser dans tous les domaines un cadre légal pour la validation des acquis d'expérience jusqu'aux années 1990.

Il est à noter que la VAE est régie par les lois et des réglementations sur l'éducation et la formation professionnelle. C'est dans ce sens qu'avec la loi de 1971 sur la formation professionnelle, la France demeure l'un de premiers pays à avoir mis en place un système de formation professionnelle obligatoire pour les travailleurs. Depuis lors, de nombreux textes législatifs et réglementaires ont été adoptés pour renforcer le système de formation professionnelle. Ce processus de VAE est encadré par les règlementations de l'Agence nationale de la validation des acquis de l'expérience (ANVAE) qui est l'organisme chargé de la coordination et de la mise en place de la VAE. Il est à noter que les organismes certificateurs, les universités et les établissements publics de formation professionnelle possèdent une grande autonomie pour élaborer les référentiels et les procédures d'évaluation.

Il est important de noter que les règlementations et les lois peuvent varier selon les secteurs professionnels, les statuts de l'emploi, les statuts du travailleur indépendant et selon les contextes économiques et sociaux. Nous allons débuter par évoquer le cadre règlementaire dans un ordre chronologique, en commençant par le décret 1985 sur la validation des acquis personnels et professionnels (VAPP) de 1985. Il s'agit d'un texte législatif établissant le cadre juridique de la reconnaissance des compétences acquises en dehors du système formel d'éducation et de formation. Il permet à chaque individu d'accéder directement à une formation universitaire requise, validant une expérience professionnelle, des formations suivies, ou des acquis personnels développés hors de tout système de formation. Donc les travailleurs peuvent obtenir une reconnaissance officielle pour les compétences et l'expérience qu'ils ont acquises au cours de leur carrière, sans avoir à suivre de nouvelles formations formelles.

Dans la continuité de ce décret, la loi du 20 juillet 1992[18] vient s'ajouter : son but est la validation d'acquis professionnels par la délivrance de diplômes. Cette loi stipule que « toute personne qui a exercé pendant 5 ans une activité professionnelle peut demander la validation d'acquis professionnels qui pourront être pris en compte pour justifier d'une partie des connaissances et des aptitudes exigées pour l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur (Lafont 2019, op. Cité, p. 50). Ce décret a été promulgué, également au profit de l'orientation selon les compétences, donc Le décret de 1992 sur les

[18] Loi 92-678 relative à la validation des acquis professionnels pour la délivrance des diplômes, 20 juillet 1992.

bilans de compétences, ce texte législatif établissant le cadre juridique pour la mise en place des bilans de compétences. Les bilans de compétences sont des évaluations formelles de la formation et de l'expérience professionnelle d'un travailleur, pouvant aider les personnes à identifier leurs forces et leurs faiblesses, ainsi qu'à planifier leur carrière professionnelle.

Le décret de 1992 a établi les critères pour la mise en place des bilans de compétences, les conditions pour les organismes certificateurs agréés par l'État et les modalités de financement des bilans de compétences. Ce décret a également établi les modalités pour la reconnaissance des résultats des bilans de compétences dans le cadre de la VAE. De cette façon, les bilans de compétences sont devenus un outil important pour les travailleurs qui souhaitent évaluer leur formation et leur expérience professionnelle et planifier leur carrière professionnelle en évoluant dans leur carrière ou changer de métier. Des avancés ont été soulignées au profit des employeurs, en aidant ces derniers à comprendre et à rendre plus visible les compétences et les expériences de leurs employés ainsi que de mieux planifier le développement de leur main-d'œuvre. Également cela représente un avantage pour les employeurs qui cherchent à recruter des travailleurs qualifiés et expérimentés.

Cet enchainement de progression a continué avec le décret du 27 mars 1993[19] qui « précise les conditions d'application des acquis validables, les procédures de validation, la composition des jurys, leurs modalités des fonctionnements et des notifications de la décision ; Enfin, il fixe le contenu du dossier à réaliser dans le cadre d'une demande de validation des acquis professionnels pour l'obtention de diplômes nationaux de l'enseignement supérieur » (Lafont, Op cité). Nous pouvons remarquer que ce décret a également établi les critères de mise en place de processus de VAE ainsi que les conditions pour les organismes certificateurs agréés par l'État. Il constitue un élément clé pour la reconnaissance et la valorisation des compétences acquises en dehors du système formel d'éducation et de formation en France.

Ce cadre juridique de validation des acquis a encore évolué, s'est mieux organisé et se montre plus visible par le biais de la loi de Modernisation sociale du 17 janvier 2002, par la création d'un congé de VAE et la prise en charge de ce congé[20] et également les frais[21] par les employeurs. En effet, cette loi a eu un impact significatif sur les politiques de formation professionnelle, par ses différentes dispositions. Nous pouvons citer, à titre exemple l'instauration du Compte Personnel de Formation (CPF), qui permet aux travailleurs de développer leurs compétences tout au long de leur vie professionnelle, en accumulant des

[19] Décret n° 93-489 relatif à la validation des acquis professionnels pour la délivrance de diplômes technologiques et professionnels, 26 mars 1993

[20] Décret n° 2002-795, 3 mai 2002

[21] Décret n° 2002-1459, 16 décembre 2002

crédits de formation et utilisables pour des formations qualifiantes ; également cette loi a instauré la mise en place de la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), qui permet aux travailleurs d'obtenir une certification formelle pour leur formation et leur expérience professionnelle. A ce propos, Pascal Lafont souligne que « les orientations contenues dans la loi de modernisation sociale créent les conditions favorables à la promulgation du décret[22] du 26 février du 26 avril 2002 relatif à la VAE pour la délivrance d'une certification professionnel qui institue une voie d'obtention des diplômes au même titre que la voie scolaire, l'apprentissage, ou la formation continue des adultes Elle concerne tous les diplômes à finalité professionnelle classés aux niveaux 4, 5, 6, 7, 8 (anciennement V, IV, III, II, et I depuis janvier 2019) de la nomenclature des niveaux de formation tous ministères confondus. En cela elle contribue à la fois à une évolution en même temps qu'à une transformation du système éducatif et de la formation. (Lafont, 2019, op. Cité, p. 51)

Cette loi, a favorisé la formation professionnelle continue pour les travailleurs, dans la mesure où les employeurs sont obligés de consacrer une certaine quantité de temps et de ressources à la formation de leur main-d'œuvre. Cette loi a aussi permis de développer la formation tout au long de la vie, avec des programmes de formation spécifiques pour les travailleurs seniors et les travailleurs handicapés. Pour faire court, cette loi a renforcé les politiques de formation professionnelle en France, en encourageant la formation continue des travailleurs et en facilitant l'accès aux formations qualifiantes tout au long de leur vie professionnelle. Cette dynamique a été renforcé par la loi du 4 mai 2004, en reprenant l'essentiel de l'accord national interprofessionnel (ANI) du 20 septembre et 5 décembre 2003, qui atteste le droit des salariés à la VAE, et renvoie à des accord des branches, autrement dit au droit conventionnel, et aux conventions de mise en place de la VAE par les salariés eux-mêmes.

Depuis, de nouvelles dispositions législatives visent à encourager la reconnaissance de l'expérience professionnelle. En 2011, la loi relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale a renforcé les dispositions en faveur de la VAE. Lae cadre juridique de la VAE est géré par la loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie. Elle prévoit que toute personne puisse demander une reconnaissance de ses acquis professionnels, indépendamment de la nature ou de la durée de son parcours professionnel, qu'elle soit salariée ou non salariée. Elle prévoit également que les organismes certificateurs soient habilités par la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) à délivrer les certifications. Ensuite, en 2016-2017 : la Loi Travail[23]et le Décret

[22] N° 2002-615 pris pour l'application de l'article 900-1 du code de travail et des articles L. 335-5et L. 335-6 du Code de l'Education.

[23] Loi n°2016-1088 du 8 août 2016

relatif à la mise en œuvre de la Validation des Acquis de l'Expérience ont apporté des modifications significatives au cadre juridique de la VAE-clarifiant et simplifiant les critères d'accès et les procédures de la VAE. Ainsi, sont prises en compte les compétences acquises au cours de l'expérience professionnelle, les formations suivies et les diplômes obtenus, la reconnaissance de l'expérience professionnelle dans les métiers non réglementés, et la reconnaissance des compétences acquises dans le cadre d'un emploi, sans limitation de durée, qui permettra aux travailleurs de faire valider leur expérience pour obtenir une certification formelle (Bousquet, J., 2020, op. Cité).

En 2018, la loi Avenir professionnel [24] qui a pour objectif de renforcer le droit des salariés à la formation et à la validation des acquis de l'expérience (VAE) en simplifiant le processus de VAE, et en renforçant, des dispositifs d'accompagnement des personnes souhaitant s'inscrire dans une VAE. Cette loi a également amené à remplacer les modules ou les unités d'enseignement ou la certification par blocs de compétences. Cela semble constituer un vaste chantier dans la description des formations. Cette loi a également modifié les modalités de l'enregistrement des formations au RNCP, où les organismes de formation doivent fournir un dossier type du candidat en parcours de VAE.

Cette loi a créé un nouveau système de compte personnel de formation (CPF), compte avec des crédits qui permet aux salariés de mieux gérer leur formation. Le CPF a remplacé le droit individuel à la formation (DIF), système qui permet aux salariés de financer leur formation grâce aux heures acquises au fil de leur carrière par le CPF. Cette loi a également prévu des dispositifs favorisant la reconnaissance des acquis de l'expérience dans les entreprises et les universités, en encourageant l'utilisation de la VAE pour la progression professionnelle et le développement des compétences. Cette loi a notamment renforcé les dispositifs de VAE (Validation des Acquis de l'Expérience) en permettant aux travailleurs de valider leur expérience professionnelle pour l'obtention d'un diplôme reconnu par l'Etat. Elle a également créé un "Parcours professionnel, citoyen et numérique" qui permettra aux travailleurs d'acquérir des compétences numériques et citoyennes, et d'accéder à la VAE.

En 2021, le plan "formation tout au long de la vie" a également accordé une place importante à la VAE en promouvant la validation des compétences acquises dans le cadre de l'expérience professionnelle. Grâce à

---

[3] Loi n°2018-771 du 5 septembre 2018

24

ce plan, les individus peuvent obtenir tout ou partie d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou encore un certificat de qualification, à la suite d'un processus permettant de reconnaître les compétences acquises durant l'activité professionnelle et en dehors de celle-ci.

Et en dernier lieu, Nous allons citer la loi du 2022[25], cette loi dite « Marché du travail », qui a instauré un accès universel à la VAE, c'est-à-dire que toute personne engagée dans la vie active pourra bénéficier de dispositif de VAE[26], donc la VAE est ouverte à toute expérience permettant l'acquisition des compétences directement liées à la certification visée[27]. Cette loi permet donc à toute personne en activité professionnelle, salariée, non-salariée, bénévoles ou volontaire, également à des catégories de personnes (sportifs des hauts niveaux, élu local, exerçant des responsabilités syndicales,) de bénéficier de VAE. Un autre avantage de cette loi, dans la mesure où l'exigence d'un an minimum d'expérience est supprimée, est qu'elle ouvre la possibilité d'acquérir un bloc les compétences d'une certification. Cette loi a repris également certaines actions au niveau de l'accompagnement durant la procédure de VAE. Pour citer un exemple, l'accompagnement des demandeurs d'emploi candidats à la VAE soit se faire en amont et être assurée par les régions. La durée du congé de la VAE est porté à 48 h au lieu de 24h. Par cette loi, a également été créé un service public de la VAE, porté par un groupement d'intérêt public (GIP), dont la mission est d'orienter, accompagner toute personne demandant la validation des acquis de son expérience, de contribuer à l'information des personnes et à leur orientation dans l'organisation de leur parcours, à la promotion de la VAE ainsi qu'à l'animation et à la cohérence des pratiques sur le territoire. Il doit aussi permettre d'assurer les suivis statistiques de parcours.

Nous pouvons constater que le cadre juridique et réglementaire de la VAE est en continuelle évolution, son but étant d'ajuster et de répondre aux transformations sociétales et au développement économique, ce qui nécessite une révision continuelle des compétences et des connaissances en termes de capital humain.

En effet, la VAE rend visible le capital humain en termes des compétences, il est donc intéressant d'étudier dans le chapitre suivant, la procédure de la reconnaissance et validation de cet apprentissage invisible.

[25] Loi n° 2022-1598 du 21 décembre 2022 (JO du 22.12.22)

[26] Art. L. 6111-1 du code du travail.

[27] L'article L335-5 du code de l'éducation

B. V. 5 Procédure et déroulement de la validation des acquis d'apprentissage

B. V. 5.1 Procédure de la VAE

La VAE est un processus qui s'inscrit dans le cadre du système de la formation professionnelle qui a vu le jour en France avec la loi de 2002. Triby (2007), souligne que la VAE a été instituée « en droit permettant d'obtenir tout ou une partie d'un diplôme (ou d'une certification) sans passer par une formation préalable ou plutôt sans se soumettre au système des formation précédent normalement l'accès à un diplôme. (Triby, E., 2007, p. 18). « La validation des connaissances et des compétences constituant une stratégie principale de ce processus, celle-ci nécessite des connaissances sur le rapport au système du travail et de l'emploi et sur le mode d'accès à la qualification et aux compétences, tant au niveau de la formation que de la valorisation de l'expérience. » (Cherqui-Houiot, I. Pagnani,B. et al, 2007, p. 103). Les raisons pour lesquelles un individu s'engage dans cette procédure prend naissance dans une motivation souvent intrinsèque et individuelle. Cela signifie que la personne s'emploie à valider ses compétences acquises lors de ses expériences dans un cadre non formel et informel pour en tirer de multiples bénéfices, en particulier pour renforcer la confiance en soi et augmenter l'estime de soi. Cette personne prend ainsi conscience de son degré de progression professionnelle, de l'accroissement de ses qualifications. Cela devrait lui permettre d'accéder à emploi différent ou à une promotion sur son lieu de travail par l'acquisition tout ou une partie d'une certification professionnelle à partir de ses expériences personnelles. La VAE signifie pour le candidat « certainement un moyen de reconnaître et de valoriser l'expérience du travail, qu'elle soit professionnelle, domestique., familiale ou associative (…) en conséquence, elle fait l'hypothèse qui est la vie professionnelle, familiale et sociale, fournit des situations d'apprentissage génératrices de savoirs, de savoir-faire et de savoir -être » (Boutinet, J-M. & Pinte, G., 2009, p. 28).

Pasquier souligne que « la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002n ° 2002- 73 réforme les dispositifs de validation des acquis et permet la reconnaissance officielle de l'expérience par l'accès à tous les diplômes et titres à finalité professionnelle figurant sur une liste validée par la commission nationale de certification professionnelle, le Répertoire National des Certifications Professionnelles (Pasquier, 2009, p. 14).

Nous avons vu que la VAE n'est qu'une continuelle évolution dans le temps, en effet, comme le confirment diverses lois et réglementations mises en place au fil de temps. Cette progression ne touche pas seulement le cadre réglementaire mais aussi le fonctionnement et le déroulement du processus, a titre exemple, réduire les années d'expérience nécessaires pour accéder à une VAE est passé de cinq à trois ans puis à un an et parfois même à aucune expérience. Mais il reste des cas où sans expérience la VAE est

impossible. Comment la VAE fonctionne-t-elle et quelles sont les démarches permettant d'acquérir une certification ?

Pour répondre à cette question, nous allons d'abord présenter la VAE et les différents acteurs qui participent à la démarche de la certification. Puis, nous expliquerons les étapes et le financement de cette démarche.

Les personnes concernées par la validation des acquis de l'expérience sont celles ayant effectué une activité professionnelle, peu importe la nature et la durée de celle-ci, en lien avec la demande de certification. La formation est en lien avec la VAE elle s'est par son biais que l'on peut obtenir une certification à finalité professionnelle à la condition expresse que celle-ci soit inscrite au RNCP (répertoire national de la commission nationale de la certification professionnelle). Chaque salarié peut effectuer jusqu'à trois demandes de VAE par an, à 6 mois d'intervalle, sous réserve de l'acceptation du dossier par le jury, la loi du 1er janvier 2019, stipulant que chaque salarié qui souhaite valider les acquis de son expérience, dispose d'un droit d'obtention d'un congé VAE, s'effectuant sur ses heures de travail.

Une démarche de VAE est possible grâce à trois acteurs différents :

Le certificateur / L'accompagnateur / Le financeur

A l'intérieur de ce processus, les trois acteurs principaux vont intervenir auprès du candidat, **le certificateur**, organisme habilité à délivrer une certification, il s'agit de l'organisme ou de l'institution disposé à délivrer une certification. Ce sont en premier lieu les universités, les organismes de formation, ou des organismes privés possédant la certification pour une VAE. Vient ensuite l'accompagnateur, c'est l'organisme qui accompagne les demandeurs de VAE, public ou privé choisi par le candidat pour être formé, conseillé ou ~~bien~~ pour compléter le formulaire de la VAE, particulièrement pour identifier et formaliser les compétences et le financeur. Le financeur est l'organisme qui pourvoie au financement du projet du demandeur, il varie en fonction du statut du candidat à la VAE.

B. V. 5.2 Déroulement d'une VAE

Il existe plusieurs étapes récurrentes dans le processus de validation des acquis de l'expérience (VAE). Ces étapes varient quelque peu en fonction de la certification ou du diplôme visé, mais elles suivent généralement un processus similaire.

Les étapes courantes sont les suivantes :

a) La préinscription : il s'agit de l'information et du conseil. C'est la première étape du processus. La personne s'informe d'abord auprès d'un conseiller en VAE, au DAVA, au CAVA, ou à l'université où il s'enquiert les informations concernant le dispositif de VAE. Ensuite, vient l'étape des livrets Il lui faudra compléter « le livre 1 », pour une étude de viabilité de son projet et d'admissibilité du dossier. Son l'enregistrement s'effectuera auprès d'un certificateur. Cette étape permet à tout candidat à la VAE, de s'informer de l'acceptation et de la validation de son projet par l'organisme. Cette validation s'effectue par avec un CV et des documents attestant de l'expérience requise pour la certification visée. Le candidat devra fournir des informations relevant du domaine personnel et de l'expérience professionnelle qu'il souhaite faire valider. Durant ce processus, le candidat de VAE évoque la manière dont il comprend son expérience et la traduit en termes de savoir et de savoir-faire afin de situer ses compétences, en stimulant sa mémoire et sa réflexion. (Pasquier, op. Cité, p. 17).

b) L'identification : elle a pour but de déterminer si le candidat répond aux critères d'admissibilité pour la VAE et si le diplôme ou la certification visés sont compatibles avec son parcours professionnel. Il s'agit du « livret 2 », C'est une phase cruciale où le candidat doit décrire avec précision ses compétences en lien avec la certification visée. Cette étape s'appelle également l'identification, afin d'évaluer et certifier ses compétences. Cela requiert préalablement l'existence de référentiel, déterminant les qualifications nécessaires pour l'exercice de métier visé. ~~Donc~~ Le candidat doit d'abord identifier les compétences qu'il a pu développer lors de ses expériences personnelles ou professionnelles puis les formaliser. La formalisation des compétences est un élément clé du processus de validation des acquis de l'expérience (VAE), elle peut s'effectuer par diverses méthodes :

- L'analyse des tâches : cette méthode consiste à décrire les tâches et les responsabilités que le candidat a exercées au cours de son expérience professionnelle, ainsi que les compétences et les connaissances nécessaires pour les accomplir.
- L'analyse des situations : cette méthode consiste à décrire les situations professionnelles dans lesquelles le candidat a été impliqué, les défis qu'il a rencontrés et les compétences et les connaissances qu'il a utilisées pour y faire face.
- L'auto-évaluation : cette méthode consiste à demander au candidat de décrire ses compétences et ses connaissances, et de les évaluer par rapport aux exigences du diplôme ou de la certification visés.

Il est important de noter que la formalisation des compétences doit être effectuée de manière objective et transparente, en utilisant des méthodes et des critères d'évaluation clairement définis. Cela permet de garantir que les compétences et les connaissances du candidat sont évaluées de manière équitable et fiable. A cette étape, il est fortement conseillé de faire appel à un accompagnateur VAE qui aidera le

candidat à conceptualiser ses propres acquis. Il est à noter que l'accompagnement présente un coût, et c'est la raison pour laquelle il existe également une aide proportionnée aux moyens, dont dispose le candidat pour la recherche de financement de cet accompagnement, qui peut être public, privé, ou parfois par les employeurs eux-mêmes. Cet accompagnement a une durée maximale de 24h, mais qui a été dernièrement réévaluée à 48 h maximum. « Bien qu'il soit facultatif, les résultats montrent que les candidats accompagnés ont tendance à avoir des performances. En termes d'invalidation supérieure à celle des candidats qui ont mené leur démarche seule » (Aguira, M.- Silva, A- M., 2013, p. 194). Dans ce processus, l'accompagnateur joue un rôle important. A titre exemple, un accompagnement effectué dans le cadre du Dispositif d'Accompagnement pour la Validation des Acquis (DAVA) peut être effectué en groupe dans un premier temps. Il y est question d'une présentation collective du ou des référentiels d'activités professionnelles comparés avec les activités des candidats, pour les besoins du dossier. Puis vient un entretien individuel avec un enseignant de la spécialité et un conseiller d'orientation ou un conseiller de formation continue ou même d'un spécialiste de l'analyse de travail. L'accompagnateur reçoit le candidat en entretien pour discuter avec lui des obstacles qu'il rencontre. Les rendez-vous pourront se tenir en présentiel. Des ateliers méthodologiques sont également proposés avec un spécialiste du diplôme visé par le candidat. Il l'aide à identifier les 4 activités nécessaires pour décrire et définir la problématique menant à son diplôme. Il est à noter qu'en France « les candidats ne doivent pas couvrir la totalité du référentiel, mais au minimum 4 activités, correspondant au diplôme, au référentiel. Cela implique qu'il puisse être parfois difficile au candidat de les identifier. (…), Au travers de cette description, le spécialiste conseillera les candidats à choisir les activités qui seront ensuite décrites dans son dossier » (Op. Cité, p. 194). Une dernière phase dans cet accompagnement est la préparation à l'oral, il s'agit de présenter son dossier devant un jury et de répondre à ses questions. Il est à noter qu'en France, cet entretien entre le candidat et le jury est obligatoire, c'est la raison pour laquelle, cet entrainement est absolument nécessaire. L'accompagnement terminé, le dossier est envoyé au service des examens qui va être qui convoquera le candidat pour l'entretien avec le jury, composé d'enseignants et de professionnels en lien avec le secteur du diplôme.

c)L'évaluation : il s'agit de la validation par le jury de la VAE. C'est l'une des étapes clé du processus de validation des acquis de l'expérience (VAE). Elle consiste à évaluer les compétences et les connaissances du candidat par rapport aux exigences du diplôme ou de la certification visés. Le jury est composé d'experts dans le domaine concerné. Ces derniers ont pour mission de vérifier la correspondance entre les compétences et les connaissances du candidat et les exigences du diplôme ou de la certification. Cette opération se déroule généralement en deux étapes :

L'évaluation des dossiers : le jury examine les documents remis par le candidat. Ils comprennent généralement un livret de compétences, une déclaration de réalisation, une lettre de motivation et des pièces justificatives. Le jury vérifie que les compétences et les connaissances décrites dans les documents correspondent aux exigences du diplôme ou de la certification.

L'entretien oral : si le jury estime que les compétences et les connaissances décrites dans les documents sont suffisantes, il invite le candidat à un entretien oral. L'entretien permet au jury d'interroger le candidat sur les compétences et les connaissances décrites dans les documents, ainsi que sur les situations professionnelles dans lesquelles il les a utilisées. Cela permet également au candidat de présenter son parcours professionnel et ses motivations pour l'obtention du diplôme ou la certification visée. Il est important de noter que le jury est libre de décider de son admissibilité et si ses compétences et ses connaissances correspondent aux exigences du diplôme ou de la certification. Si le jury estime que les compétences et les connaissances sont suffisantes, il valide le diplôme ou la certification demandée. Le candidat sera déclaré reçu et recevra le diplôme ou le titre visé. Dans le cas contraire, il lui sera proposée une formation complémentaire pour lui permettre de combler les lacunes identifiées.

B. V. 5.3 Financement du processus de VAE

Le processus de la validation des acquis de l'expérience est une certification qui demande la mobilisation de plusieurs acteurs et engendre en conséquence des coûts. Les candidats obtiennent dans la plupart des cas un financement par le biais de leur employeur, en lui demandant de prendre en charge une partie ou toute la certification ; certains préfèrent utiliser leur compte personnel de formation (CPF) ou régler avec Leurs propres deniers. Toutefois, les demandeurs d'emploi peuvent solliciter une aide régionale, une aide de Pôle Emploi, ou encore mobiliser leur compte personnel de formation (CPF).

D'autres organismes peuvent permettre aux demandeurs de VAE de financer leur certification, comme le ministère de l'éducation nationale, le ministère de l'enseignement supérieur.

Nous pouvons conclure que la validation des acquis de l'expérience (VAE) est un processus complexe qui nécessite généralement un certain investissement en termes de temps et d'efforts. Le candidat doit sérieusement s'enquérir de ses objectifs professionnels avant de se lancer dans un processus de VAE. Cela requiert un investissement et un engagement individuel, aussi bien pour rédiger le dossier de candidature, que pour formaliser ses expériences professionnelles et ses compétences, pour ~~pouvoir~~ se présenter aux évaluations qui exigent une description exacte de son parcours. Tout cela fait appel à un travail de mémoire et à une réflexion très approfondie sur son parcours, dont il lui faut mettre en avant les aspects positifs lui permettant d'être reconnu officiellement et socialement. En effet, la VAE motive les candidats à se développer socialement et professionnellement, à se sentir valorisés dans leur travail et de

mieux mettre en avant leur parcours professionnel. Cette reconnaissance a un impact positif sur l'estime de soi, elle participe à leur estime de soi et à leur valorisation dans le travail. Cela rejoint la théorie de Honneth, sur l'importance de la reconnaissance sociale pour le développement de l'identité individuelle et de la dignité humaine.

Tout cela montre l’importance de la motivation et le rôle essentiel pour commencer et réussir le processus de reconnaissance et de validation des acquis d’expérience. C’est justement notre intention de développer le chapitre suivant sur les motivations.

Chapitre VI : Motivations professionnelles des enseignants

Pour les spécialistes des ressources humaines, les enseignants et également les parents, la motivation constitue un élément de base dans l'activité d'une personne aussi bien au niveau personnel que professionnel. Levy-Leboyer souligne que « sans motivation, les talents, les moyens d'action, les ressources de tous ordres restent stériles » (Levy-Leboyer, 2006, p. 70). En effet la motivation incite la personne à travailler. Cependant, pour de nombreux responsables d'établissements et d'enseignants, la motivation « c'est ce qui fait que les enseignants acceptent de travailler bien » (Sane, 2001, p. 43). (Sane, 2001, p. 43)Mais il s'avère indispensable d'aller au-delà de cette conception simpliste pour avoir une représentation plus précise de cette notion. Coquery définit la motivation de la manière suivante : « Processus physiologiques et psychologiques responsables du déclenchement, de l'entretien et de la cessation d'un comportement ainsi que de la valeur appétitive ou aversive conférée aux éléments du milieu sur lesquels s'exercent ce comportement » (Coquery, 1991, p. 480). Il s'agirait donc des divers actes qui s'effectuent de manière consciente ou inconsciente, déterminant le comportement ou la façon d'agir de la personne dans un contexte donné.

On peut cependant remarquer que cette définition, bien qu'attribuant une cause et une valeur appétitive ou aversive, ne précise pas la nature ou l'origine des facteurs, ce qui ne manquera pas de diviser les spécialistes.

B. VI. 1 Théories de la motivation

La motivation est un concept qui change et évolue avec le temps et selon les différentes disciplines, en particulier la sociologie, la psychologie cognitive, la psychanalyse, etc.

Les théories de la motivation sont multiples, (Fenouillet, 2012), cité par (Dortier, 2017)recense dans son ouvrage, « Les Théories de la motivation » 101 théories, dont nous citons quelques-unes.

B. VI. 1.1Théorie des instincts

Ces théories sont considérées parmi les premières dans le domaine de la motivation comme celle proposée par W. James, relative à l'instinct. Il considère que les humains sont comme les animaux motivés par plusieurs instincts comme l'instinct physiologique (boire, manger, dormir, éviter le danger.) ; l'instinct du développement évolution de l'humain ; instinct d'imiter qui débute avec le nourrisson, bébé, enfant qui reproduit les gestes ; « instinct d'émulation » chez l'adolescent qui cherche à se distinguer et à s'affirmer.

Malgré la longueur de la liste des instincts abordés par le père de la psychologie américaine, William James (curiosité, propriété, pudeur amour.), ce dernier signale qu'une régulation de ces instincts pourra s'effectuer par le biais de l'expérience et de la réflexion.

Bien que cette théorie des instincts, qui a connu un grand succès au début du XXème siècle, et qui s'est orientée de « la psychologie vers les sciences sociales » (Dortier, 2017, p. 11) ait été délaissée aux alentours des années 1990, plusieurs auteurs s'y sont à nouveau intéressés. (Pinker, 1994) a abordé « l'instinct du langage », « l'instinct moral », comme d'autres chercheurs ayant également évoqué l'instinct maternel, l'instinct artistique ; l'instinct religieux ou l'instinct de volonté.

B. VI. 1.2Théorie des pulsions (Freud : psychanalyse)

Dans le domaine de la motivation, parallèlement à la théorie de l'instinct développée en particulier en Amérique, la théorie de la psychanalyse commence à connaître le même succès en Europe. Freud a souligné que dans l'inconscient réside l'essentiel de la motivation, qui incite réellement à agir. Par la théorie de la psychanalyse, Freud a affirmé que l'être humain agissait à partir de pulsions, origine des motivations engendrant les comportements humains. Il n'hésite pas à mettre l'accent sur certaines pulsions considérées comme archaïques (agressivité, protection), en s'intéressant principalement aux deux grandes pulsions que sont la pulsion sexuelle (Éros, libido) et la pulsion de mort (Thanatos), mises en exergue après la première guerre mondiale par l'étude des névroses de guerre des soldats.

B. VI. 1.3Théorie Behavioriste

Le behaviorisme est une psychologie qui s'est développée en même temps que la psychanalyse. Fondé sur le concept qui affirme que le comportement humain est conditionné par l'apprentissage, il met en lumière l'impact de stimuli qui motive et pousse l'individu à agir aveuglement par réflexe et sans réfléchir.

Les béhavioristes appelés aussi comportementalistes, considèrent, d'après la théorie des pulsions, que les motivations se construisent par l'apprentissage au travers de diverses expériences de l'individu, là où se

« forgent les vocations, les goûts et les dégoûts à partir de pulsions premières » Dortier (A, p. 13). Mais il est ensuite nécessaire de définir les « pulsions » ou besoins qui nécessitent d'être stimulés et renforcés par l'expérience.

Plusieurs auteurs ont recensé les besoins fondamentaux, nous citerons la théorie des motivations sociales développée par le psychologue américain Henry A. Murray en 1938. Ce dernier a inventorié une vingtaine de besoins fondamentaux qui seraient à l'origine de nos conduites. Aux besoins communs avec les animaux (alimentation, sexualité, protection ou agressions, etc.), il a également évoqué les besoins spécifiques aux humains tels que l'autonomie, l'accomplissement, la satisfaction personnelle et la reconnaissance sociale.

B. VI. 1.4Théorie de la compétence et de l'autodétermination

Depuis les années 2000, d'innombrables théories motivationnelles ont fait leur apparition et l'une d'elles en particulier, a connu un grand succès qui perdure, celle de l'auto-détermination (TAD) forgée par les Américains E. Deci et R. Ryan. Cette théorie « repose sur l'idée que la motivation est issue de besoins fondamentaux (besoins d'autonomie, de compétence et de relation sociales) » (Deci, E.L. et Ryan, R., 1985, p. 27), idée qui n'est pas très éloignée du concept développé par la théorie d'Albert Bandura ; il souligne en effet que l'efficacité personnelle est à l'origine de la motivation, c'est-à-dire dépend des croyances de la personne en sa capacité d'atteindre un but ou des objectifs fixés.

Il serait donc possible d'identifier schématiquement deux grandes tendances : les tenants de la thèse dite du besoin soutiennent que la motivation est une force interne qui pousse l'individu à chercher la satisfaction d'un besoin ressenti. Ce besoin se traduit par un état de manque d'un élément indispensable pour établir un équilibre physique ou psychique de cette personne. Ainsi, plus ce besoin sera présente, moins la personne sera satisfaite et ira chercher à combler ce manque. La motivation est donc, selon ces auteurs, l'ensemble des actions accomplies par une personne en vue de combler ses besoins. La motivation dépend donc de l'individu lui-même car c'est lui qui fixe ses propres objectifs, construit ses attentes et le renforcement résulte de l'atteinte des objectifs qu'il s'est lui-même fixés. Pour les tenants de la théorie du besoin, le travail professionnel est comme un échange entre les résultats de l'effort accompli et les récompenses qu'il en tire. Le mérite de cette conception est de mettre en valeur l'importance du contenu du travail et son rôle comme levier de la motivation individuelle. Cette façon de concevoir la motivation comme une donnée interne (intrinsèque) a suscité de nombreux débats. Certains théoriciens lui ont opposé un point de vue selon lequel la motivation est extrinsèque. Pour ce second courant, la motivation extrinsèque est provoquée par une force extérieure à l'individu : elle est obtenue par la promesse de récompenses ou par la crainte de sanctions venant de l'extérieur.

Au lieu d'opposer ces deux approches il serait probablement plus judicieux de les considérer comme complémentaires.

On pourrait estimer qu'un individu fixe ses propres objectifs, construit ses attentes et le renforcement résulte de l'atteinte d'objectifs qu'il s'est lui-même fixés, mais afin d'apprendre à créer ses structures personnelles de motivation et de renforcement, à définir ses propres objectifs, à construire des stratégies pour les atteindre, éprouver de la satisfaction lorsqu'il les a atteints et à ne pas renoncer en cas d'échec, il a besoin de stimuli. Ainsi nous pouvons définir la motivation comme « l'effort ou l'énergie qu'une personne est prête à consentir ou déployer dans un contexte précis, sous l'effet d'une attente interne ou externe à lui-même, pour mener à bien une activité » Sane (A, p. 51).

Elle désigne, en situation scolaire, la motivation professionnelle de l'enseignant traduite par l'énergie ou l'effort fourni par ce dernier dans un espace incluant ou non des contraintes liées à des éléments internes ou externes, pour assurer au mieux son rôle d'enseignant. Donc, nous pouvons constater que la motivation professionnelle est constituée de quatre éléments essentiels : la quantité de l'effort fourni, l'univers professionnel, la situation, les éléments internes ou externes susceptibles d'agir. Il en résulte que la motivation professionnelle de l'enseignant dépend de l'image que celui-ci se renvoie à lui-même, de l'importance de l'activité et des objectifs à atteindre et du degré de l'intégration dans son univers professionnel. Il faut signaler que la motivation chez l'enseignant varie également selon d'autres critères comme l'âge, la matière enseignée, l'établissement et le degré d'intégration de ce dernier dans son milieu professionnel.

B. VI. 2 Quelques directives dans la gestion de la motivation

Dortier (A), souligne qu'en dépit des recherches et des années de travaux sur la motivation, une science sur ce thème est loin de voir le jour ; en revanche, il a présenté quelques règles ou « recettes » arrangées en s'inspirant de manuels de psychologie de l'éducation, de sport ou de ressources humaines dans le domaine de la gestion de motivation.

Règle 1- Une forte motivation renvoie à combiner divers motifs qui s'enchevêtrent, comme le joggeur qui, durant son long entraînement est motivé par plusieurs motifs : « le goût du dépassement de soi, le besoin de « décompresser » après le travail, le plaisir de la compétition, la joie de se retrouver avec des amis ou parfois le besoin de courir seul dans le bois, etc. » Dortier (A, p. 4).

Règle 2- Gérer la motivation renvoie à savoir fixer des objectifs réalisables et des buts accessibles pour l'intéressé en ouvrant des récompenses matérielles ou symboliques qui impliquent la gratification, particulièrement la reconnaissance par autrui, qui tient une place centrale dans les différents types de gratification d'une activité.

Règle 3- Il est préférable d'adhérer à un groupe qui partage la même activité, puisque l'encouragement, la concurrence et la compétition dans le groupe constituent des leviers essentiels de la motivation ; contrairement à « l'entraînement solitaire, et les injonctions personnelles pèsent de peu de poids face à un milieu hostile ou indifférent à ses projets » (Ibid, p. 35).

Règle 4- S'impliquer et montrer l'exemple est plus convaincant que les mots, ce qui renforce l'idée que la motivation du leader lui-même et l'exemple qu'il donne de la pratique est de plus approuvée. L'influence sur autrui est plus forte lorsqu'on fait l'action, c'est pour cela que les managers ou les chefs participent, s'engagent, sollicitent, sont eux-mêmes passionnés par ce qu'ils font, réussissent mieux à motiver leurs équipes.

Nous pouvons constater que la motivation telle quelle est décrite suivant les trois règles de Dortier peut aider les enseignants à mieux accomplir leur travail, ce qui peut avoir un impact positif sur les élèves et sur l'ensemble du système éducatif. Lorsque les enseignants sont motivés et satisfaits de leur travail, ils sont plus enclins à offrir un enseignement de qualité, à adopter des pratiques pédagogiques innovantes et à s'investir dans leur travail au-delà des heures de classe. Donc, la motivation des enseignants est cruciale pour la réussite de l'éducation, elle constitue pour ces derniers un outil à renforcer la satisfaction personnelle, les conditions de travail, et du coup la reconnaissance et le recours à la validation des acquis d'apprentissage. Cependant, il est important de continuer à améliorer les conditions de travail et les politiques qui peuvent influencer la motivation des enseignants et travailler ensemble pour soutenir et valoriser les enseignants dans leur important travail.

Cette partie sur la motivation présente à notre avis un intérêt considérable dans le processus de la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience. En effet, comme nous avons expliqué plus haut, cette procédure de reconnaissance demande un engagement fort et un travail considérable de la part de la personne en question, particulièrement pour obtenir une certification ou un diplôme. Il est à souligner que la personne doit s'engager à décrire toutes les expériences, formaliser les compétences développées en lien avec le diplôme visé, ensuite s'engager dans un parcours de formation plus ou moins long selon les spécialités et le diplôme visés, en vue de compléter et développer les compétences dans le référentiel du métier en question. Cela nécessite que la personne possède des motivations très haut placées à l'échelle.

A la lumière de cette présentation théorique, Il semble que la validation des acquis d'apprentissage soit étroitement à l'expérience professionnelle, à la formation, et à la professionnalisation. Ainsi La formation continue paraît comme un outil « incontournable » pour se professionnaliser et développer des compétences particulièrement dans le cas des enseignants, Et même la rénovation de la formation des enseignants a constitué dans de nombreux pays, au cours de ce dernier temps, un des principaux instruments du processus de professionnalisation.

Aujourd'hui le processus de de validation des acquis d'apprentissage est une tendance générale des systèmes éducatifs, qui aboutit aux transformations des métiers, des formations, des savoirs et des compétences professionnelles. La validation et la reconnaissance des acquis touchent tous les domaines y compris le domaine de l'enseignement. Au Liban, également, nous pouvons observer chez les dirigeants, et les responsables de l'éducation, une volonté d'innover en s'inspirant des tendances internationales. Cette volonté nouvelle de reconnaissance par la motivation dans les pratiques éducatives, présente dans tous les secteurs de l'éducation et plus particulièrement dans les établissements scolaires du secteur privé.

Dans la partie suivante, nous allons présenter notre méthodologie de recherche sur la reconnaissance et validation des acquis d'apprentissage (par le biais de la formation, et l'expérience) des enseignants des écoles privées dans le contexte libanais.

Synthèse partie B

Plan

Introduction

Les compétences s'acquièrent par l'apprentissage informel, lors des expériences professionnelles

Profession : concepts, origines, définitions différence avec métier et occupation

Métier d'enseignant consiste en multiples activités principales

Mode d'enseignement/apprentissage

Reconnaissance dans un cadre philosophique selon Hegel

Validation des acquis : évolution dans le temps en France et à l'international

Financement du processus de VAE

Introduction

Le développement des compétences est un concept actuel, au cœur de la procédure de validation des acquis d'apprentissage. Il est à souligner que la formation, la professionnalisation et la motivation sont essentielles, et incontournables pour formaliser, rendre visible et ou développer des compétences acquises dans les apprentissages informel et non formel des enseignants, autrement dit durant la formation professionnelle de ces derniers. C'est ce qui a orienté la littérature sur la formation, la professionnalisation et la reconnaissance des acquis d'apprentissage des enseignants.

Les compétences s'acquièrent par l'apprentissage informel, lors des expériences professionnelles

Dans le cadre théorique le processus de formation au métier d'enseignant a été abordé en s'inspirant d'auteurs tels que Dewey, qui considère que l'éducation et la formation sont des processus qui ne s'arrêtent pas à l'école mais se poursuivent tout au long de la vie. Pour Morant (OP. Cité), la formation continue est particulièrement nécessaire aux enseignants. Houpert (OP. Cité), pour sa part, considère la formation continue comme un facteur nécessaire au développement de l'individu, pour actualiser et accroitre ses compétences. L'enseignant étant un acteur social, vivant dans un monde ouvert, sa formation continue s'effectue invariablement de manière informelle par le biais d'échanges et de ressentis. Nous développerons les principes à mettre en œuvre pour l'efficacité de la formation, selon Houpert pour faire

de l'enseignant l'acteur de sa formation, qu'il l'inscrive dans son histoire propre, l'ancre dans sa pratique et enfin se socialise professionnellement.

Selon le pays, les critères de formation, de recrutement des enseignants peuvent varier considérablement. Le système éducatif peut représenter un vecteur d'enjeux politiques et sociologiques. Selon de nombreux auteurs, la plupart des compétences s'acquièrent par l'apprentissage informel, en dehors du parcours scolaire ; pour cela, les différents dispositifs de formation professionnelle ont été étudié, en s'inspirant de quelques travaux de Zeitler, Guérin et Barbier (OP. Cité). Selon ces auteurs, il est important de tirer des enseignements de l'expérience vécue pour en faire un outil de professionnalisation. Celle-ci nécessite selon Zeitler, d'être réinvestie par l'action, dans son interaction avec l'environnement. Cela mène à l'auto-formation qui tend à devenir un pôle majeur de l'apprentissage. Elle s'organise autour de trois pôles : « auto » c'est-à-dire l'individu, « éco » c'est-à-dire l'environnement au sens large, « hétéro » signifiant que l'enseignement forme les élèves. Nous avons évoqué également l'accompagnement, fortement représenté avec le tutorat et le coaching, en nous basant sur les travaux de Wittorski(OP. Cité). Nous nous sommes attachés à la formation par alternance, mode d'insertion professionnelle, vecteur nouveau et essentiel aux entreprises modernes. Pour être efficace et transmettre les savoirs et savoir-faire à l'apprenant, la formation par alternance nécessite une articulation parfaite entre les études théoriques et la formation pratique.

Profession : concepts, origines, définitions différence avec métier et occupation

Pour étudier la professionnalisation nous avons dû élucider la notion de profession en définissant et précisant les concepts de profession, métier, et occupation. Avec Dubar, Tripier et Wittorski (OP. Cité), nous nous sommes attachés au concept de reconnaissance sociale, part intégrante de la notion de profession. Nous avons abordé les trois approches, fonctionnaliste, avec Bourdoncle et Peyronie ((OP. Cité), interactionniste, avec Wittorski, Bucher et Strauss, et avec Weber, nous avons défini les nouvelles théories des professions. Ces précisions nous ont permis de développer le concept de professionnalisation en insistant sur quatre notions, la professionnalité, le professionnisme, le professionnalisme et la professionnalisation-compétence. Continuons avec Wittorski, nous avons détaillé les trois sens de la professionnalisation : des activités, de l'organisation, des individus, pour l'acquisition d'une identité professionnelle, pour aboutir à la professionnalisation de la formation.

Métier d'enseignant consiste en multiples activités principales

Le profil idéal de l'enseignant voudrait que ce dernier soit le vecteur indispensable à la réussite des élèves, mais nous notons l'existence de plusieurs types d'enseignants et de plusieurs catégories d'élèves au sein d'établissements distincts. Le métier d'enseignant requiert des compétences : disciplinaires,

didactiques, relationnelles. C'est la maitrise de celles-ci qui génère chez lui la motivation., il est donc indispensable qu'il en ait le contrôle. La profession d'enseignant est très ancienne et c'est par son biais que se transmettent les connaissances d'une génération à l'autre. En France, cette profession bénéficie d'un statut protégé, bien que la reconnaissance des familles à son égard s'amenuise depuis près d'un demi-siècle. En plus, il existe une hiérarchie dans le corps enseignant, en fonction du niveau des élèves et de l'établissement d'exercice. Parallèlement, le rôle et le statut de l'enseignant sont assignés par l'Etat qui fixe les procédures de recrutement, les possibilités de progression et la rémunération, sachant que tout enseignant est soumis à une hiérarchie administrative et pédagogique.

Enseignement/apprentissage consiste à transmettre les connaissances et les savoirs

La notion d'enseignement/ apprentissage se définit comme la transmission des connaissances par une aide à la compréhension et à l'assimilation. Ce processus, existant de longue date, s'effectue avec un groupe d'élèves, - la classe – à qui l'enseignant fait acquérir des connaissances. Cependant, le mode d'enseignement/apprentissage ne permet pas d'anticiper toutes les situations. La fonction de l'enseignant porte sur l'apprentissage et les conditions de celui-ci. Il se trouve donc pris entre son rôle de transmetteur de savoirs et sa volonté de faire régner dans la classe une ambiance propice à l'étude. Dans l'enseignement/apprentissage on identifie le modèle behavioriste, pour lequel l'enseignement est soumis à des conventions prédéfinies, la réussite relevant uniquement de ce dernier, ce qui nécessite des situations de classe stables, mais tel n'est pas toujours le cas. En revanche, le « praticien réflexif » décrit par Schön(OP. Cité), peut s'adapter aux fluctuations de situations. Il agit en fonction de son environnement proche et distant.

Les différents modèles d'enseignants identifiés sont, selon B. D. Ndiaye (OP. Cité): l'enseignant Magister, l'enseignant technicien gestionnaire, l'enseignant décideur, l'enseignant expert, l'enseignant professionnel. Certains de ces modèles sont apparus avec le behaviourisme et les sciences cognitives.

L'identité professionnelle des enseignants du Liban a été considérée sous une approche psychologique et sociologique qui ne prennent pas en compte l'environnement socio-économique dans lequel ils évoluent. Selon Dubar, l'identité se construit et se déconstruit, elle n'est donc pas immuable. Chaque individu s'identifie en fonction de groupe social auquel il appartient. Dubar (Dubar, 1998) a dégagé quatre formes d'identités : d'entreprise, de réseau, de travail, de retrait. Cette dernière identité est celle du travailleur qui effectue un travail alimentaire sans motivation réelle, alors que l'identité d'autonomie induit la satisfaction de la personne ainsi que la conscience de l'importance de son rôle. Enfin l'identité d'ambivalence est celle qui induit la démotivation chez l'enseignant subissant la socialisation imposée par l'institution.

Reconnaissance dans un cadre philosophique selon Hegel

La notion de reconnaissance est incontournable lorsqu'il s'agit de la valorisation des acquis professionnels. Des dispositifs de la validation des acquis mis en place en France, ont été appliqués en particulier au métier d'enseignant.

Nous aborderons le cadre philosophique avec les travaux de Hegel, traitant en particulier la notion d'autonomie de l'individu et de l'évolution de sa conscience. Pour cet auteur, la reconnaissance est un levier de la conscience de soi. Le travail ne renvoie pas à une activité de production à visée utilitaire, il désigne tout acte d'extériorisation de soi nous permettant de lire la marque de notre existence dans le monde.

Nous avons étudié ensuite comment la reconnaissance devient utile au bon fonctionnement de la société et avons considéré comment les inégalités peuvent être source de violence. En effet, les travailleurs dits « invisibles » peuvent être amènes à la violence à cause de la non-reconnaissance de leur fonction.

Validation des acquis : évolution dans le temps en France et à l'international

L'évolution de la VAE (validation des acquis de l'expérience) offre la possibilité de convertir l'expérience qu'elle soit professionnelle personnelle ou sociale en diplôme, titre où certificat professionnel sans recours à une formation. Les règlementations et les lois peuvent varier selon les secteurs professionnels, les statuts et les contextes économiques et sociaux. En Europe, la formation professionnelle et la VAE ont évolué dans le temps. Les processus de la VAE suscitent des débats au sein de l'union européenne mais ils s'améliorent continuellement. Malgré la présence du cadre européen de la VAE, chaque pays essaie de la développer selon ses critères et ses besoins économiques.

Le processus de VAE a débuté en France avec la loi des 10 janvier 1930 avec la délivrance de diplômes d'ingénieurs à des salariés expérimentés. Avec la loi de 1971 sur la formation professionnelle, la France demeure l'un de premiers pays à avoir mis en place un système de formation professionnelle obligatoire pour les travailleurs. Ce processus est encadré par les règlementations de l'Agence nationale de la validation des acquis de l'expérience (ANVAE). La loi du 20 juillet 1992[28] permet de valider les 'acquis professionnels par la délivrance de diplômes à toute personne ayant exercé pendant 5 ans une activité professionnelle et établit les critères de mise en place des bilans de compétences, les conditions pour les organismes certificateurs agréés par l'État et les modalités de financement des bilans de compétences. La loi de Modernisation sociale du 17 janvier 2002 met en place un congé VAE et sa prise en charge par les

[28] Loi 92-678 relative à la validation des acquis professionnels pour la délivrance des diplômes, 20 juillet 1992.

employeurs. La loi du 4 mai 2004 atteste le droit des salariés à la VAE, et renvoie à des accords de branches, et aux conventions de mise en place de la VAE par les salariés.

Ensuite, loi du 5 mars 2014 régit le cadre juridique de la VAE permettant à toute personne de postuler à la reconnaissance de ses acquis professionnels, indépendamment de la nature ou de la durée de son parcours professionnel, qu'elle soit salariée ou non salariée et habilitant les organismes certificateurs par la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) à délivrer les certifications, puis, en 2018, la loi Avenir professionnel [29] renforce le droit des salariés

Grace à la loi de 2021, les individus peuvent obtenir tout ou partie d'un diplôme par à un processus de reconnaissance des compétences acquises durant ou en dehors de l'activité professionnelle. Quant au déroulement de la VAE, il convient de souligner qu'une démarche de VAE est possible grâce à trois acteurs : le certificateur, l'accompagnateur, le financeur. Voici les étapes courantes : la personne s'informe auprès d'un conseiller en VAE et recueille les informations sur le dispositif., puis remplira un livret duquel dépendra la viabilité de son projet.

Vient ensuite l'identification qui déterminera si le candidat répond aux critères d'admissibilité pour la VAE et si le diplôme ou la certification visés sont compatibles avec son parcours professionnel. Enfin vient l'évaluation permettant d'évaluer les compétences et les connaissances du candidat par rapport aux exigences du diplôme ou de la certification visée. Elle est réalisée par un jury composé d'experts dans le domaine concerné.

Financement du processus de VAE

Les financements de la VAE peuvent obtenus les candidats dans principalement via leur employeur, qui prend en charge une partie ou toute la certification ; ou en utilisant leur compte personnel de formation (CPF). Ils peuvent également régler eux-mêmes les frais afférant à leur VAE. Les demandeurs d'emploi peuvent solliciter une aide régionale, de Pôle Emploi, ou aussi mobiliser leur compte personnel de formation (CPF).

Concernant les motivations professionnelles des enseignants, différentes théories de la motivation, sachant que ce concept évolue avec le temps et en fonction des disciplines à laquelle il s'applique. D'abord, il était question de la théorie des instincts avec W. James, père de la psychologie américaine, puis la théorie des pulsions avec Freud ainsi que la théorie behaviouriste, aussi appelée comportementaliste. Ce travail a été achevé avec la théorie de la compétence et de l'autodétermination,

29

qui a vu le jour dans les années 2000 et connaît un grand succès. Elle a été initiée par deux chercheurs américains : E. Deci et R. Ryan (op. Cité). Selon ces auteurs, la motivation est une force interne qui pousse l'individu à chercher la satisfaction d'un besoin ressenti. Selon Sane, la motivation représente l'effort consenti par une personne afin d'obtenir l'effet souhaité. En conséquence, la motivation de l'enseignant se traduit par l'énergie fournie dans l'espace scolaire en tenant compte des contraintes qui lui sont imposées. Et enfin nous avons présenté quelques directives sur la gestion de la motivation, les quatre règles selon Dortier.

Au vu de ces apports théoriques, il apparait que la validation des acquis d'apprentissage est étroitement liée à l'expérience professionnelle, à la formation, à la professionnalisation et aux compétences développées par ces dernières. Voyons comment cela pourrait se traduire pour la reconnaissance et la validation des acquis des enseignants des écoles privées du Liban.

PARTIE C MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Chapitre I Démarche méthodologique de l'étude

C. I. 1 Enquête

Dans notre recherche, nous avons combiné les deux types de méthodologie : qualitative et quantitative à partir d'un même matériel d'enquête, un corpus d'entretiens.

D'abord, la méthode qualitative qui aborde le sujet dans la perspective d'un échantillon restreint. (Pirès, 1997), (Maxwell, 1999) expliquent que la démarche de cette méthode est complexe : elle se caractérise par plusieurs éléments et perspectives qui nécessitent des choix. La première perspective explique les positions ontologiques de la méthodologie qualitative de recherche et justifie les instruments utilisés pour la collecte. La deuxième explique les approches d'analyse des données en fonction du but et de l'objet de la recherche. Une troisième perspective a une dimension discursive, elle spécifie les valeurs, les paradigmes et rend compte du déroulement de la recherche en donnant les informations utiles sur les différentes étapes et sa validité. Le choix de la méthode qualitative s'imposait dans notre étude, du fait que la professionnalisation des enseignants est un objet humain et social. Donc l'étude exige l'outil de questionnement que représente la recherche qualitative. L'environnement dans lequel l'étude est menée (contexte avec une diversité confessionnelle, plusieurs systèmes éducatifs, gérés par différents organismes : états, congrégations, bureaux pédagogiques) impose également la recherche qualitative (Paillé, 1996).

Cette recherche porte sur la reconnaissance des acquis d'apprentissage des enseignants libanais, elle implique donc des êtres humains avec leurs pensées, leurs discours, leurs activités, leurs formations, leurs représentations, et leurs motivations. L'objet d'étude vise aussi les bases de recrutement au sein des différentes communautés, à travers la maîtrise de savoirs, et de compétences. Il désigne un processus de reconnaissance par la formation professionnelle et par la professionnalisation, au niveau de l'individu et du groupe. Tous ces éléments indiquent la multiplicité et la complexité du sujet, ils montrent également à quel point cette recherche concerne les aspects d'une réalité en grande partie subjective. La recherche qualitative s'adapte à cette complexité et aux objectifs de compréhension du sens et de la dynamique du phénomène par les acteurs, dans un contexte singulier (Savoie-Zajc, 2000) Tel est le cas du contexte libanais avec sa multiplicité confessionnelle, ses multiples systèmes éducatifs qui scolarisent 70% des effectifs scolaires gérés par les différentes congrégations, sans aucune aide de la part de l'État.

Cette recherche s'inscrit également dans la méthode quantitative, qui nécessite un grand nombre d'interviewés sur un thème précis, c'est le cas dans notre enquête durant laquelle nous avons interrogé quatre-vingt-cinq personnes de différentes catégories sur le thème de la reconnaissance de la formation professionnelle, et la professionnalisation. D'autres aspects de la méthode quantitative, définis par Olivier Martin il souligne que l'analyse quantitative sert à analyser des données standardisées en utilisant un ensemble des techniques des procédées et des raisonnements (Martin, 2012). Cette analyse s'appuie sur les informations dont la nature et les modalités de codage sont semblables entre les individus ou d'une situation à l'autre. En effet, dans notre enquête sur la reconnaissance des acquis des enseignants libanais dans les écoles privées, les entretiens sont tous identiques. Ils ont été réalisés avec des personnels du système éducatif : enseignants ou directeurs dans des établissements scolaires du secteur privé, formateurs chargés de la formation de ces enseignants et, en dernier lieu, des responsables éducatifs en charge de la politique éducative, en d'autres termes, de la manière de valider les acquis de la formation professionnelle de ces enseignants. La préparation des guides d'entretiens, chacun étant rédigé avec les mêmes questions spécifiques pour chaque catégorie de personne interviewée, rend également quantitative notre méthode de recherche.

Cette préparation est également quantitative par la méthode de notre analyse des données en s'appuyant sur le système des codages, de la production des statistiques, des pourcentages, et des informations chiffrées, allant de l'enquête à la présentation des résultats de cette dernière. Ces chiffres « permettent de saisir des régularités dans les comportements (ou attitudes ou opinions), des liens entre des variables (décrivant des comportements, attitudes, caractéristiques sociales des situations ou des individus), d'estimer la fiabilité d'un résultat établi sur un échantillon, de classer des individus ou des situations, de hiérarchiser les facteurs concourants à la production d'un fait social » Martin (OP. cité, p. 1)Cette méthode nous a permis de comparer des situations semblables, que ce soit dans le mode de recrutement, de la formation professionnelle de ces enseignants. Grace à cette méthode, nous avons pu obtenir des pourcentages, réaliser des tableaux et des graphes pour démontrer que l'apprentissage tout au long de la vie des enseignants du Liban, peut s'avérer être différente selon la communauté.

C. I. 2 Techniques

Disposant peu d'éléments sur le système éducatif libanais dans les écoles privées, nous avons procédé à une enquête terrain pour construire cette recherche. Elle vise à croiser les points de vue de plusieurs acteurs (responsable dans l'éducation nationale : dirigeant, formateur, directeur, et enseignant tout en restant attentif à varier le choix selon les différentes communautés), à construire une posture de l'intervenant, ainsi qu'à réfléchir à un protocole d'intervention offrant de fortes garanties sur le plan éthique de cette pratique.

C. I. 2.1 Entretien semi directif

Nous avons opté dans cette recherche pour l'entretien individuel parfois appelé interview, qui représente selon (McCraken, M.; Justus, M. et He, Bing ., 1996)cité par Boutin « la méthode la plus efficace de l'arsenal qualitative » (Boutin, 1997, p. 2).. L'entretien individuel permet à l'interviewé de parler et d'exprimer librement son point de vue, ses expériences, et surtout ses représentations sur la professionnalisation, la formation professionnelle, leurs motivations. Tout cela amène de parler sur la récompense, autrement dit, la validation et la reconnaissance de ces acquis d'apprentissage, mais en respectant la trame d'un guide d'entretien préparé à l'avance par nous-mêmes.

Nous avons donc choisi de conduire des entretiens semi-directifs pour recueillir des données qualitatives, ce qui permet selon Blanchet et Gotman (1992) de construire un discours avec l'interviewé, cela constitue une caractéristique essentielle de l'entretien qui pousse à établir un discours. Il permet également d'obtenir des réponses directes et réelles sur la thématique en question. Ce type d'entretien est nommé par Mucchielli « L'interview non directive centrée » (Mucchielli, 1996, p. 10), car il permet, de garder une certaine marge de manœuvre pour recueillir un maximum d'informations de données, tout en gardant un objectif et un plan précis. De plus, la question posée provoque la construction d'un discours. Cette méthode constitue pour Mucchielli une méthode où l'enquêteur doit connaître le contexte, il doit l'interpréter en fonction de la situation présentée et il l'a tel qu'il est vécu par les interviewés. Il est important de traduire la situation non par rapport à son point de vue mais en plutôt à celui de la personne observée (Mucchielli, 1991).

L'objectif de ces entretiens est celui de dessiner le parcours professionnel de enseignants libanais dans les écoles privées (formation, initiale, diplôme, ancienneté, mode de recrutement…). Au travers de ce récit, nous avons pu connaître quelques aspects personnels comme l'âge, le sexe, l'appartenance communautaire, et sociale. Ces entretiens mettent aussi en lumière la manière dont ces enseignants se professionnalisent, (développement des compétences par formation professionnelle, l'expérience, et les dispositifs existants de la reconnaissance de ces acquis).

Notre méthode

L'objectif de ce chapitre est de recueillir des informations auprès du personnel éducatif qui fixe les stratégies et les orientations, supervise le bon fonctionnement de la politique du système éducatif en général et tout particulièrement la manière dont les enseignants libanais se professionnalisent par la reconnaissance de leurs acquis d'apprentissage. Nous avons utilisé trois démarches pour recueillir les informations nécessaires :

1- La première consiste à mener des entretiens semi-directifs auprès des responsables de l'éducation nationale, pour avoir une idée claire, exacte de l'organisation du système éducatif libanais et du processus de professionnalisation par reconnaissance des acquis d'apprentissage de ces enseignants ;

2- La seconde consiste à une double démarche, d'abord sélectionner des écoles selon des critères qui correspondent à notre échantillon puis recueillir des informations par l'intermédiaire des entretiens semi-directifs auprès des chefs des établissements et responsables du recrutement et de la formation des enseignants, pour résumer, de la professionnalisation des enseignants ;

3- La troisième consiste à mener une enquête par des entretiens semi-directifs auprès des formateurs des divers organismes de formation pour identifier la politique, l'ingénierie et la mode du fonctionnement de la formation professionnelle ou d'autres dispositifs en vue de valider et reconnaitre les acquis d'apprentissage des enseignants libanais dans les écoles privées.

Guide d'entretien

Avant de réaliser les entretiens, un guide d'entretien a été conçu avec des questions qui ont été préparées par suite de lectures portant sur la formation, professionnalisation, et la validation des acquis des enseignants.

Ce guide d'entretien a été modifié selon la catégorie des personnes interrogées, par conséquent, trois types de guide ont été réalisés mais quasiment tous avec les thèmes évoluant dans les champs de l'école, de l'enseignant de la formation la professionnalisation, et la motivation dans l'intention de connaitre la manière de la validation des acquis d'apprentissage des enseignants.

Ces entretiens ont été réalisé en deux étapes, d'abord en 2012, sur une période d'une année scolaire, puis en 2022 sur une période de deux mois, nous voulons vérifier l'évolution ou le changement particulièrement avec la situation et les diverses crises. Nous avons recueilli un ensemble de quatre-vingt-dix entretiens, réalisés avec 4 catégories de personnes au sein du système éducatif :

- ***Responsables et dirigeants du système éducatif libanais,***
- ***Formateurs d'enseignants libanais,***

- ***Directeurs d'écoles privées***
- ***Enseignants.***

Nous présentons ci-après le guide d'entretien qui concerne les trois catégories

Guide d'entretien adressé aux responsables de l'Éducation Nationale : entretiens exploratoires

Les thèmes principaux de ce guide tournent autour de l'histoire du système éducatif ; communautés/écoles ; mode de recrutement ; formation et professionnalisation des enseignants et motivation pour repérer le thème de la validation ou la reconnaissance des acquis d'apprentissage.

Tableau 1: Justification des questions du guide d'entretien de responsable de l'éducation

Question	Justification (intérêt)
1 Pouvez-vous me parler du système éducatif au Liban (différents types d'écoles privées au Liban, évolution dans le temps) ?	Afin d'obtenir un aperçu complet et précis de l'organisation du système éducatif libanais, de connaître le clivage entre les deux secteurs.
2- Au Liban, il existe plusieurs communautés / confessions (18), chaque communauté est libre de gérer ses institutions scolaires dans certaines limites : pouvez-vous me parler de la mosaïque de ces différentes communautés, comment et de quelle manière les enseignants sont formés ou professionnalisés avant, ou pendant l'exercice de la profession ?	Afin de connaître le mode de gestion des établissements scolaires, en particulier, la gestion du recrutement et de la formation des enseignants, en fonction des différentes communautés et s'il existe ou non une politique commune ou une politique spécifique à chaque communauté.
3- Quels sont les critères de recrutement des enseignants dans ces écoles ?	Pour connaître les bases et normes communes dans le recrutement des enseignants pour les deux secteurs (concours, formation initiale, nomination...)

4- Enseigner dans les écoles privées libanaises, est-ce un métier ou une profession ?	Afin de nous informer sur les représentations des responsables sur le métier d'enseignement, connaître leur part d'intérêt aux progrès et aux évolutions du métier enseignant.
5- Un accord a été signé entre le Liban et la France pour former les enseignants libanais sur le terrain, pouvez –vous me parler de ce contrat : durée, profit, avantages ou inconvénients et critères de la sélection de tel enseignant ou telle école ?	Pour la formation continue des enseignants, obtenir des réponses quant à. L'organisation et la gestion des dispositifs de la formation continue. Notre but est de savoir si l'État s'occupe de la formation continue de tous les enseignants au Liban que ce soit dans le public ou le privé.
6- A votre avis, quels sont les critères de l'enseignant professionnel **?**	Afin de connaître le(s) modèle(s) d'enseignant(s) au Liban, et les représentations des responsables sur les compétences d'un enseignant professionnel.
7- Pouvez-vous me parler du colloque 2009, sur la professionnalisation des enseignants ?	Afin d'identifier les différentes actions menées ou engagées en vue de la professionnalisation des enseignants libanais.
8-Vous avez monté un dispositif avec un référentiel pour professionnaliser les enseignants des écoles publiques, privées : quel est l'aboutissement de ce projet ?	Pour nous mettre au fait des problèmes, des difficultés puis des orientations, recommandations et de la motivation des enseignants libanais.
9- Est ce que toutes les écoles assurent des formations pour professionnaliser leurs enseignants ?	Afin d'obtenir des informations plus rigoureuses sur la politique nationale de la formation continue des enseignants.

10- Professionnaliser devient à la mode, surtout dans le pays européens (France, Canada, …font des projets et investissent beaucoup d'argent pour professionnaliser les enseignants : à quel niveau se situe le Liban par rapport aux autres pays ?	Les réponses nous permettront de cerner la perception des responsables sur la validation des acquis des enseignants, tout particulièrement dans le contexte libanais.

Deux guides d'entretien supplémentaires ont été préparés : le premier adressé aux directeurs d'écoles, le deuxième aux enseignants. Nous avons procédé de la manière suivante : dans un premier temps, nous avons mené l'entretien avec le directeur puis dans un deuxième temps avec les enseignants choisis par le directeur ou le/la coordinateur (ice).

Guide d'entretien adressé aux directeurs et aux chefs d'établissements scolaires

Les thèmes principaux sont : l'influence de l'état dans la gérance de l'école ; l'administration / la finance ; le syndicat ; le recrutement du personnel ; la formation ; la professionnalisation, les contraintes du travail ; les souhaits et les propositions.

Tableau 2 : Justification des questions du guide des directeurs

Question	Justification (intérêt)
1- Quels sont les textes juridiques et administratifs, loi et décrets qui gèrent et dictent les règles dans votre école (école privée) ?	Afin de connaître l'influence de l'État dans la gérance de l'école.
2- Comment et dans quelle mesure appliquez-vous, suivez-vous les objectifs, stratégies et orientations du ministère de l'éducation au Liban ?	Savoir si les règles, les objectifs ou la politique de l'État subissent un changement de façon régulière ou s'ils sont ou non négociables. Si oui, quelles stratégies suivent les directeurs (institution, congrégation) ou tout simplement leur propre stratégie ?
3- L'État contrôle-t-il votre école et à quel niveau ?	Connaître la responsabilité de l'État envers l'école privée.
4- Pouvez-vous m'informer sur la manière dont vous gérez le budget de votre école ? Y- a- t-il une aide quelconque de la part du ministère de l'Éducation (financière ou autre) ?	Pour tenter de connaître les recettes et les dépenses de l'école. Elle a rapport aux aides et subventions de l'État ou autres organismes publics ou privés (communauté, congrégation, pays...).
5-Quel est le rôle du syndicat dans votre école ?	Savoir si la direction de l'école respecte les droits des enseignants

6- Comment vous recrutez vos enseignants ? Selon quel profil ? Quels critères ? Quelles sont les compétences demandées ? Existe-t-il un référentiel des compétences ? Comment valider et évaluer les compétences de recrutement des enseignants ?	Nous informer du mode et des critères de recrutement du personnel, nous renseigner également sur l'existence ou non d'un référentiel national des compétences.
7- Développez-vous les compétences de vos enseignants et de quelle manière ?	Savoir s'il existe des formations professionnelles avant la prise de poste ou pendant cursus professionnel, sinon quel est le biais par lequel l'enseignant devient professionnel ?
8- Comment gérez-vous la formation continue de vos enseignants dans votre école ? Leurs formations sont-elles évaluées et suivies ?	Pour connaître la politique de formation continue des enseignants, si le directeur suit un plan de formation pour professionnaliser ses enseignants ou son personnel.
9- Que signifie pour vous « professionnalisation » ? « Enseignant professionnel ?	Afin de nous enquérir des représentations du directeur à propos de la Professionnalisation, des modèles de l'enseignant libanais. Pour nous procurer des informations sur le profil du directeur et son engagement dans le processus de la validation des acquis d'apprentissage.
10- Comment vous professionnalisez vos enseignants ? De quelle manière vous motivez ou récompensez vos enseignants ?	Savoir s'il existe une politique de l'apprentissage tout au long de la vie et le mode d'évaluation ou de récompense, si tel est le cas, de connaître les dispositifs de reconnaissance des acquis d'apprentissage des enseignants. Afin de nous informer sur la manière dont les directeurs motivent leurs enseignants à suivre une formation continue et

	quels types de récompenses ces derniers reçoivent (reconnaissance des acquis ?).
11- Quels sont vos souhaits et vos propositions afin d'améliorer la professionnalisation de vos enseignants ?	Pour nous informer sur les problèmes et les difficultés, pour connaître le projet futur en vue d'une amélioration.

Guide d'entretien adressé aux enseignants.

Les thèmes principaux sont : Parcours professionnel ; Responsabilités du poste; Recrutement ; Formations initiales/ Formations continues ; Contraintes du travail ; Professionnalisation ; Motivations/ Reconnaissance; Syndicat.

Tableau 3 : Justification des questions du guide d'entretiens enseignants

Question	Justification (intérêt)
1 Pouvez-vous me parler de votre parcours professionnel ?	Afin de cerner en premier lieu quelques traits personnels (âge, ancienneté dans l'enseignement dans et dans l'école, confession, formation initiale, matière enseignée.). Pour obtenir quelques informations sur les conditions de travail, la formation professionnelle : c'est une question clé, dans l'entretien.
2- Quelles sont vos tâches ou vos activités ? Vos responsabilités dans une classe ?	Connaître la discipline, les compétences et surtout les représentations des interviewés et leur conception de l'enseignement.
3- Comment procédez- vous pour gérer votre ou vos classes (situation réelle) ?	Pour découvrir le déroulement réel d'une séance d'enseignement-apprentissage. En d'autres termes la gestion de classe.

4-Quelle est votre formation initiale ? De quelle manière avez-vous été recrutés ?	Pour savoir si l'enseignant a suivi une formation pour devenir enseignant, dans le cas contraire, connaître sa discipline, ses études. Également, nous enquérir de son mode de son recrutement, a-t-il enseigné dans plusieurs écoles, avec quel diplôme l'a-t-on recruté ? (Enseignement, universitaire, Bac+, ou bien sans Bac).
5- Avez-vous suivi des formations avant la prise de poste ou d'accompagnements ?	Savoir quel type de formation l'enseignant a suivi pour gérer sa classe et faire face aux difficultés, dans le cas contraire s'il est accompagné et de quelle manière.
6- Comment développez-vous vos compétences ? Suivez-vous des formations continues ? si oui, où ont-elles lieu ? Quand (pendant les heures de votre travail ou sur votre temps libre) ?	Afin d'apprendre comment les enseignants développent leurs compétences, par quel(s) dispositif(s) ? Suivent-ils des formations ? Comment ces formations sont-elles organisées ?
7- Ces formations leur sont-elles proposées et par qui sont-elles financées ? Sont-elles évaluées et suivies ?	À travers les questions 6 et 7, connaître le déroulement de la formation continue : organisation, fréquence, lieu et surtout leur mode d'évaluation et de suivi, à savoir s'il existe une politique de formation continue.
8- Quelles sont les difficultés rencontrées (écoles, classes, organisations, collègues, élèves) ?	Savoir s'il existe des problèmes et à quel(s) niveau(x). Connaître les conditions de travail des enseignants et leurs motivations pour leur apprentissage continu et les types de récompenses qu'ils reçoivent (reconnaissance des acquis ?).
9- Enseigner : selon vous, est-ce un métier ou une profession ? Quelle	Connaître les représentations de l'enseignant envers l'acte d'enseigner. Savoir si l'enseignant

différence faites-vous entre les deux ?	aspire à se former.
10- Que signifie pour vous la « professionnalisation » ? L'enseignant professionnel ?	Connaître la signification du mot professionnalisation dans le contexte libanais, obtenir des indications sur les méthodes pédagogiques adoptées par l'enseignant.
11- Est-ce que ce que vous vous considérez professionnel(le) ? Si oui comment l'êtes-vous devenu(e) ?	Connaître le ou les dispositifs de professionnalisation des enseignants et d'identifier les différents modèles de l'enseignant libanais.
12- Avez-vous des propositions pour améliorer et monter en compétences ?	Afin de révéler les problèmes, les difficultés rencontrées par les enseignants et surtout le mode de communication dans l'établissement. Établir l'engagement et l'identité professionnelle de l'enseignant.
13- Les syndicats d'enseignants dans les écoles privées : pouvez-vous m'en parler ?	Obtenir des renseignements sur la politique de l'établissement

Il convient de souligner que durant l'entretien avec certains responsables d'éducation et certains directeurs, nous n'avons pas suivi ni l'ordre ni la formulation du guide d'entretien préalablement préparé. Pour recueillir le maximum d'informations, nous avons laissé l'interviewé libre de s'exprimer sur le thème, en lui posant au départ une question relative à son domaine et à sa spécialité, puis durant l'entretien nous avons reformulé des questions afin de l'orienter dans le sens de l'information que nous souhaitions obtenir.

Chapitre II Présentation de l'échantillon

C. II. 1 Choix de la population et présentation de l'échantillon

Nous avons réalisé 89 entretiens, avec 4 catégories de personnes au sein du système éducatif, qui sont repartis de la manière suivante :

- ***15 entretiens avec des responsables et dirigeants du système éducatif libanais,***
- ***10 entretiens avec des formateurs d'enseignants libanais,***
- ***19 directeurs d'écoles privées dont 3 ont refusé de coopérer malgré leur accord téléphonique, nous avons pu malgré cela les interviewer avec prise des notes seulement.***
- ***45 enseignants interviewés dont 41 entretiens enregistrés, 4 avec prise des notes à la suite de la demande de ces enseignants, et 10 enseignants présentent double profil, ils dispensent des heures de cours et en parallèle ils assurent des missions en tant que conseillers pédagogiques ou formateurs.***

Notre enquête a débuté par un travail exploratoire visant à mieux comprendre l'organisation de système scolaire libanais. Nous avons eu recours à l'entretien exploratoire pour dégager des thèmes, des points d'accroche en entretien et des points d'approche sur notre objet en question qui est la professionnalisation des enseignants dans les écoles privées. Cette méthode permet de tâter un peu le terrain, c'est-à-dire prendre des renseignements au préalable pour pouvoir agir avec précaution, elle nous aide à apprendre à nous repérer dans le milieu interviewé, et à prendre des marques et des repères. Compte-tenu du contexte multiconfessionnel et la gestion partagée entre État et congrégations et /ou particuliers, cette méthode de l'entretien exploratoire nous permis de recueillir un certain nombre de données liées au terrain réutilisable par la suite dans l'organisation de notre travail d'enquête, la manière de poser telle ou telle question, et enfin cela nous a permis de prendre des contacts et d'agrandir le réseau de relation pour la poursuite de l'enquête.

Nous nous sommes adressée en premier lieu à des responsables hautement placés dans l'éducation nationale.

C. II. 2 Dirigeants des différentes institutions scolaires (Cartographie des ces institutions)

Dans le but de nous faire une idée globale du système éducatif libanais, particulièrement en matière de professionnalisation et de formation des enseignants, de comprendre sa politique et trouver la manière de pouvoir accéder au travers de la sélection de notre échantillon d'enquête et surtout de pouvoir accéder aux écoles; nous avons pris contact avec les responsables des certaines institutions éducatives engagées dans la conception, l'organisation, la planification et la réalisation des actions dans le domaine éducatif. Nous avons interrogé certaines personnes ressources pour comprendre, avoir un aperçu de la politique de l'éducation nationale au Liban et étudier l'engagement de ces institutions dans les projets éducatifs, savoir s'il existe des relations d'aide entre elles ou avec l'éducation nationale dans le but de professionnaliser les enseignants libanais dans les écoles privées.

C. II. 2.1 UNESCO

Nous avons réalisé le deuxième entretien (R1), avec le directeur de l'UNESCO à Beyrouth. L'UNESCO est un organisme international dont la mission est de contribuer à un développement humain durable à travers des programmes et des projets dans différents domaines y compris le domaine éducatif. En 1961, l'ASCATEP (The Arab States Center for Administration and Training of Éducation Personnel) a été créé au sein de l'UNESCO, dans le but de former du personnel d'enseignement, de gérer et de planifier des systèmes éducatifs arabes. Cet organisme est chargé également de fournir une multitude d'actions qui se centrent autour du développement professionnel, de la formation de formateurs en vue de professionnaliser les enseignants libanais dans les deux secteurs public et privé. La Chaire de l'Unesco est, « former les enseignants au XXIe siècle », ce qui prouve son engagement dans la formation des enseignants.

Des projets structurants de la Chaire au niveau international gravitent autour du travail enseignant : Recherches comparatives sont effectuées sur le travail enseignant avec les pays francophones, avec le soutien financier de la Région Rhône-Alpes, de l'Université de Faculté d'Éducation de Sherbrooke au Canada, de l'ENS à Abidjan en Côte D'ivoire; de l'Institut universitaire de formation des enseignants et la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de Genève en Suisse et de la Faculté d'Éducation au Liban.

L'UNESCO a entrepris au Liban des projets conséquents en collaborant avec les autres institutions éducatives, principalement le CRDP, tel que le projet de la restructuration du système scolaire libanais en

1995 et 2002 dans le but d'instaurer les nouveaux programmes des enseignants libanais dans les secteurs public et privé.

C. II. 2.2 CRDP

Un deuxième entretien (R2) a été réalisé avec le responsable de la formation des enseignants au CRDP (centre de Recherche et de Développement Pédagogiques), qui est un organisme public, créé en 1971 à Beyrouth sous la tutelle du ministre de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur pour répondre aux besoins du système éducatif, dans le domaine des conceptions de projets relatifs aux plans éducatifs d'analyse et de production des programmes et des livres scolaires. Sa mission principale est centrée sur la formation initiale et continue des membres du corps enseignant dans les écoles normales et dans les centres de stages. Les prestations de cet organisme sont principalement adressées aux enseignants du secteur public, sauf quelques sessions de formation sur le programme et les manuels scolaires qui sont au profit des enseignants des écoles privées, une collaboration avec l'UNESCO au niveau des projets éducatifs particulièrement en matière de formation des maîtres.

C. II. 2.3 Université Saint Joseph : faculté des sciences de l'éducation/institut libanais d'éducateur

Nous avons également interrogé trois personnes de la faculté des sciences de l'éducation : le doyen de la faculté (R3), son adjoint (R5), et le responsable du département de la formation des enseignants des écoles privées (R6). La faculté de sciences de l'éducation appartient au secteur privé, et a été fondée en 2002, au sein de l'université Saint Joseph à Beyrouth, dans le but de moderniser et renforcer le système éducatif libanais par la professionnalisation des métiers de l'enseignement et de l'encadrement scolaires.

Elle y contribue à travers la création de diplômes et de certifications destinés aux enseignants des cycles complémentaire et secondaire, ainsi qu'aux chefs des établissements scolaires, aux directeurs de cycles et aux coordinateurs et conseillers pédagogiques. Elle joue un suivi essentiel dans le suivi de la formation des maîtres à travers des sessions de formation continue au sein de son de son centre de formation.

Nous avons également interviewé la directrice de l'institut libanais d'éducateurs (R4) au sein de l'université Saint Joseph. Cet institut est reconnu pour la formation universitaire des enseignants du préscolaire et du primaire et des orthopédagogues. Il propose également une formation continue aux professionnels de terrain.

La faculté de sciences de l'éducation et l'Institut libanais d'éducateurs, travaillent en étroite collaboration avec plusieurs institutions éducatives (Unesco, le centre culturel français, le CRDP, bureaux

pédagogiques des écoles privées, secrétariat des écoles catholiques...) et aussi avec les directeurs des écoles privées, en dépêchant ses étudiants futurs enseignants pour y effectuer des stages dans le but d'être recrutés plus tard.

C. II. 2.4 Secrétariat des écoles catholiques au Liban (SGEC-Lb)

Nous avons également interrogé le conseiller juridique des écoles catholiques au Liban (R7) au secrétariat des écoles catholiques du Liban, et le responsable du centre de formation des écoles catholiques (R8). Le centre de formation et de coordination pédagogique (CFCP) relevant du secrétariat général des écoles catholiques du Liban (SGEC-Lb) est chargé depuis 2003 de la formation des enseignants en général et en particulier des enseignants des écoles catholiques, du responsable du département de formation à l'institut de France au Liban (R13). Le centre culturel à l'institut de France au Liban assure parfois gratuitement des formations linguistiques et pédagogiques destinées aux enseignants du public et privé au Liban. Nous avons également pu mener un entretien avec le directeur général des écoles privées du Liban (R12), au ministère de l'éducation Nationale. Le bureau des écoles privées au ministère de l'éducation nationale est chargé de veiller sur l'organisation et le bon fonctionnement de ces écoles, en particulier pour le respect des lois et des normes.

Toutes ces institutions éducatives se retrouvent presque dans la même zone géographique de Beyrouth-Ouest, sauf pour le CRDP qui se situe à Beyrouth – Est.

C. II. 2.5 Faculté de pédagogie au Liban

Nous avons pu interviewer un formateur- responsable à la faculté de pédagogique au Liban (F7), qui est un organisme public, situé à Beyrouth Est. Cette faculté a pour mission principale de former les enseignants libanais du secteur public à l'issue d'un concours organisé par l'État. Les diplômés de cette faculté sont parfois recrutés par certaines écoles privées.

C. II. 2.6 Bureau administratif de la congrégation Makassed

Le responsable de la congrégation des écoles Sunnite Makassed (R9) a été interviewé à son bureau situé à Beyrouth-Ouest. Ce bureau est chargé de gérer en particulier le recrutement et la formation de la majorité des écoles privées qui appartiennent à la communauté sunnite.

C. II. 2.7 Bureau administratif de la congrégation Mabarrat

Nous avons également pu interroger le responsable des écoles chiite Mabarrat (R10) à son bureau situé à Beyrouth-Ouest. De la même manière, cette congrégation s'occupe de la gestion de certaines écoles de la

communauté chiite, elle prend en charge les frais de certains élèves pauvres, en majorité des orphelins. Le contact avec ce responsable a été établi grâce à notre réseau à l'ambassade de France au Liban. Tous ces responsables ont été interrogés dans sur leur lieu de leur travail à Beyrouth, à la suite d'un rendez-vous pris par téléphone. Ces entretiens ont été enregistrés avec une durée en moyenne d'une heure à une heure - trente.

C. II. 3 Directeurs et enseignants dans les écoles

Concernant l'échantillon des directeurs et des enseignants, comme nous ne disposons pas de listes nominatives des directeurs et des enseignants, nous avons sélectionné certains établissements scolaires afin d'être en mesure d'interviewer les directeurs et enseignants dans ces écoles. Pour sélectionner un échantillon représentatif à l'échelle nationale, nous avons opté pour la méthode des quotas, qui a pour objectif la constitution d'un échantillon ayant des caractéristiques identiques à la population cible. Les écoles privées réparties sur le territoire libanais ont été retenues pour notre échantillon selon les critères suivants :

- ***Écoles privées, payantes, francophones qui emploient au moins 30 enseignants***
- ***Au niveau primaire et secondaire***
- ***Ces écoles sont situées dans les quatre régions : Beyrouth, nord, sud et Mont Liban***
- ***En fonction des communautés les plus représentatives du système politique libanais (catholique, chiite, druze, laïque, orthodoxe, et sunnite).***

Dès lors quels modèles de fonctionnement de l'enseignant pour la prise en charge de telles situations ?

C. II. 4 Méthode de sélection des écoles

Pour établir notre échantillon, nous nous sommes basés sur le Guide des écoles de l'enseignement général au Liban (Ministère de l'éducation & CRDP, 2010). Dans ce guide, les écoles sont réparties selon les mohafazats, les régions pédagogiques (ou départements) dans les secteurs public et privé (écoles gratuites ou semi-gratuites et écoles payantes, académiques et techniques). Nous avons retenu les établissements qui possèdent les critères susmentionnés

Par ailleurs nous avons construit notre échantillon en passant par les trois étapes suivantes

- ***Sélectionner les écoles privées payantes***
- ***Sélectionner les écoles francophones***
- ***Sélectionner les écoles ayant les trois cycles d'enseignement (du primaire au secondaire)***
- ***Sélectionner les écoles qui emploient 30 enseignants et plus (correspondant à de moyens et grands établissements qui permettent d'interviewer plus de catégories de personnel car l'école sera davantage engagée dans le processus de professionnalisation de ses enseignants).***

Tableau 4: Tableau de sélection des écoles

Communes	Écoles privées payantes	Écoles privées payantes francophones	École privées payantes francophones, 30 enseignants et plus
Akaar	77	73	12
Hermel	6	6	1
Baalbek	50	46	9
Dinieh	20	19	4
Zgarta	17	16	8
Tripoli	48	46	15
Koura	16	10	7
Bshari	6	6	1

Batroun	10	10	4
Jbeil	15	13	7
Kesrwan	26	23	6
Maten	21	17	7
Baabda	7	5	2
Aley	32	8	4
Zahleh	54	35	13
Rachaya	9	6	3
Bekaa gharbi	19	9	3
Shouf	53	44	13
Hasbaya	10	2	0
Jezine	4	4	0
Saida	49	26	12
Nabatieh	30	28	9
Marjeyoune	9	7	1
Bintjbeil	20	17	2
Sour	37	22	8
Beirut123	102	61	32
Beirutmoubachira	73	43	14
Beirutkariba	159	113	52

Beirutbaida	87	58	31
SOMME	1066	773	280

C. II. 4.1 Classification des écoles selon les régions et les communautés

Choisir les écoles selon la taille et la densité de présence de la communauté :

- ***Beyrouth écoles de toutes les communautés***
- ***Nord Liban*** ***écoles sunnites, catholiques, orthodoxes***
- ***Mont Liban*** ***écoles druzes, catholiques, sunnites, laïques***
- ***Sud Liban*** ***écoles chiites, sunnites***

C. II. 4.2 Choisir la taille de l'échantillon : 10% environ de la population de base

Sur les 280 écoles qui remplissent les conditions de choix, nous avons sélectionné 28 écoles, ce qui représente un pourcentage de 10% de la population de base. Après un contact téléphonique avec ces 28 écoles, seulement 16 directeurs nous ont donné leur accord pour intervenir au sein de leur établissement.

Pour conclure, nous avons essayé d'intervenir auprès de 20 écoles, en interrogeant 19 directeurs dont 3 ont refusé l'enregistrement et 45 enseignants dont 4 n'ont pas été enregistrés (prise des notes et réponses très brèves). La plupart de temps, nous avons d'abord interrogé le chef de l'établissement, puis les enseignants choisis par les directeurs au hasard et selon leur temps de pause**.**

C. II. 4.3 Caractéristiques du terrain Les écoles

Tableau 5: Caractéristiques du terrain Les écoles

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Druze	Orthodoxe	Chitte	Sunnite	Laique	Catholique	Chitte	Chitte	Laique	Sunnite	Druze	Catholique	Sunnite	Catholique	Chitte	Catholique
Mont Liban	Nord/Tripoli	Beyrouth	Mont Liban	Mont Liban	Beyrouth	Beyrouth	Sud	Beyrouth	Sud	Beyrouth	Mont Liban	Sud/ville	Nord/Tripoli	Sud/village	Beyrouth
moyenne	favorisée	favorisée	défavorisée	moyenne	defavorisée	favorisée	défavorisée	tres favorisée	moyenne	favorisée	trés favorisée	favorisée	favorisée	défavorisée	favorisée
pimaire / collège	primaire / collège / lycée	primaire / collège / lycée	primaire / collège / lycée	primaire / collège/lycée	primaire / collège / lycée	primaire/collège/lycée	primaire/collège	primaire/collège/lycée	primaire/collège	primaire/collège/lycée	primaire/collège/lycée	primaire/collège/lycée	primaire/collège lycée	primaire/collège/lycée	primaire/collège/lycée
moyen	fort	fort/moyen	moyen/faible	moyen	faible/moyen	fort/moyen	faible/moyen	tres fort	moyen	fort/moyen	trés fort	fort	fort/moyen	faible/moyen	fort/moyen
français	français	anglais/français	français	français	français	anglais/français	anglais/français	anglais/français	anglais/français	français	français	anglais/français	français	anglais/français	français
271	927	1917	783	702	509	2250	853	625	460	904	742	925	496	1892	813
31	73	155	44	33	36	182	64	78	124	210	78	94	47	138	85
D(F)/ 3E(F) tous enregistrés	D(F)/ 2E(F)1 enreg/2av notes	D(F) /3E(F)tous enregistrés	D(H)/ 4E (3F,1H) tous enregistrés)	D(H)/ 4E (F) tous enregistrés)	D(H)/4E (2F, 2H)tous enregistrés	D(F) /1E(F) enregistrés	D(H)/3E(F) enregistrés	D(F)/ 2 E(F) enregistés	D(F)/ 3E(F) tous enregistrés	D(H)/ 2E(1F,1H) tous enregistrés	D(F)/ 1E (F) tous enregistés	D(F) enregistré	D(F)/ 2 E(F) enregistés	D(H) /1E(F) enregistrés	D(H)/1E(F) enregistrés
Ambiance autoritaire, méfiance et conflits D/E	Bonne ambiance/ consertation	Bonne ambiance/ relation d'aide et d'épanouissement	Bonne ambiance / relation d'aide et de confiance avec le directeur	Bonne ambiance	Méthode d'enseignement archaique/ directeur dirige tous	Ambiance stricte	Echangeet formation (relation stricte)	Bonne relation/aisance/enseignantes jeunes	Méfiance / ambiance stricte		Ambiance d'aide et de bonne relation/ beaucoup de compatriotisme	Ambiance tres stricte/ impossible de faire des enretiens avec les enseignants			

C. II. 4.4 Entretien des directeurs

Concernant la sélection des écoles, nous avons tenté de demeurer dans le domaine de la représentativité au niveau de notre échantillon. Nous avons choisi de grandes et moyennes écoles en matière d'effectifs (écoles employant au moins 30 enseignants) parmi les cinq communautés représentatives (catholique, chiite, druze, laïque, orthodoxe, et sunnite) dans les différentes régions du Liban. Dans cette partie, nous avons choisi parmi 8 de 16 entretiens de directeurs en tentant de respecter l'ordre de nos critères de sélection comme la zone géographique (école dans une zone favorisée ou défavorisée), la communauté et son importance, pour mettre en évidence les différents modes de gestion de ces écoles, la politique de professionnalisation ou encore certains éléments considérés importants et variant selon la communauté et le quartier ou la zone géographique. Nous débuterons par l'entretien de la directrice d'une école de la communauté Druze qui démontre l'importance de l'aspect religieux dans la continuité de l'école.

Entretien 11 (D1) : L'interviewée partage avec son conjoint la direction d'une école druze, lui-même professeur à l'université libanaise. En dépit de plusieurs visites à cette école, nous n'avons pas pu le rencontrer à cause de ses fréquentes absences. Il fait bénéficier son établissement et ses enseignants de son réseau au ministère, les pourvoyant en informations, en outils pédagogiques et parfois en formation professionnelle.

L'interviewée nous confirme que la religion présente un aspect essentiel dans la vie communautaire au Liban, en reconnaissant qu'en 2011, elle a perdu quatre-vingt-dix élèves à la suite d'une déclaration lors d'une émission télévisée au cours de laquelle elle se reconnaissait athée et mariée civilement. Tous les entretiens ont eu lieu à son bureau, celui des enseignants également, à l'exception d'un seul, qui s'est tenu avec son « *bras droit* ». La directrice m'a clairement fait comprendre qu'elle travaillait à son bureau et qu'il lui était impossible de procéder autrement. Elle justifie son attitude d'être présente pendant le déroulement des entretiens :

> *« En tout cas, ils n'ont rien à cacher, on travaille ensemble on adopte le système coopératif, et l'école coopérative. C'est à dire, on prend les décisions après concertation » D1.*

Pendant les entretiens nous avons constaté que les enseignants paraissaient embarrassés et ne donnaient que de brèves réponses aux questions, ce qui donnait à comprendre la méfiance de la directrice qui s'évertuait à tout contrôler et à renvoyer une image positive d'elle-même. Lors d'un entretien, une enseignante interviewée a glissé son numéro de téléphone dans notre classeur et a tenté de nous interpeller dans la cour pour mener un entretien à l'extérieur, chose à laquelle nous nous sommes refusées. Selon les propos de cette directrice, l'école appartient à des particuliers, ses recettes étant seulement les frais scolaires, elle souligne :

> *« Les seules recettes pour notre école ce sont les frais scolaires. En plus il y a des parents qui ne paient pas, ou qui donnent des chèques sans provision. On ne peut pas régler ce genre de problème seulement avec un recours juridique, ce qui nous oblige à payer nos enseignants en retard » D1.*

Elle assiste souvent à des sessions de formation à transmettre à ses enseignants.

Entretien 15(6) : réalisé avec le directeur d'une école situé dans un quartier très populaire et défavorisé. Ce dernier était âgé au moins de soixante-dix ans. D'après ses propos il assure les formations de son équipe, ne délègue pas, entend tout contrôler, ainsi qu'il le souligne :

> *« Le travail est assez chargé chez moi. C'est moi qui entre dans la classe pour voir le prof. Comment il donne… tous les profs, toutes les classes, une quarantaine de classes. Je passe toute ma journée et même je n'ai pas le temps de passer ailleurs voir des sessions de formations » D6.*

Ce directeur critique copieusement le système et la politique éducative du Liban. Il affirme les politiciens responsables du manque d'équipe pédagogique, de formateurs, de formation dans son école. Toutefois, cette situation semble le conforter car il n'entreprend aucune démarche pour améliorer les choses ; par exemple, il n'a pas pris contact avec le ministère de l'éducation ou avec le centre culturel. C'est une personne très engagée dans le social, qui s'évertue à satisfaire les parents. Dans son école, on utilise des méthodes archaïques, comme le bâton pour corriger et effrayer les élèves. Nous avons constaté que le contrôle de l'état était totalement absent, ainsi qu'il le déclare :

> *« Si je demande de l'aide, comme on dirait ! Moi, je me meurs, je suis mort, je suis enterré. On m'a coupé la gorge au point de vue pédagogique. Moi, j'ai besoin d'avoir des gens qui viennent ici m'aider » D6.*

Il manque d'aide au point de nous en demander personnellement en nous proposant de former dans son école et a refusé de poursuivre l'entretien à moins d'avoir une réponse positive à sa proposition d'embauche.

Entretien 18(D4) : Nous avons mené cet entretien avec le directeur d'une école sunnite, âgé d'une quarantaine d'années. Il nous a accueillis chaleureusement, était prêt à coopérer et à nous faciliter la tâche. Il s'est efforcé de nous trouver les documents juridiques ainsi que les règlements intérieurs de l'école malgré sa mobilité réduite (jambe plâtrée). Nous avons remarqué que les enseignants l'appréciaient et le respectaient à tel point que quelques-uns préféraient être moins rémunérés avec du retard plutôt que d'enseigner ailleurs. Il nous a laissée en toute confiance réaliser les entretiens sans surveillance ni soupçon, renvoyant ainsi l'image d'un individu agréable, ouvert d'esprit et tolérant. Ce directeur, toujours en quête de formation, suit de près l'actualité de la professionnalisation et de la formation, encourage son équipe et prend des décisions participatives, apprécie le travail d'équipe, délègue, motive son personnel, attache beaucoup d'importance à la formation continue, émet des propositions et prend des initiatives pour améliorer la situation. Il prépare un doctorat et forme les enseignants à la faculté de pédagogie. Il enseigne la philosophie aux étudiants maîtres qui préparent le CAPES. Nous avons constaté qu'il entretenait de bonnes relations avec son équipe, bien qu'ayant baissé les salaires des enseignants, à cause des difficultés financière de l'école, or ceux-ci ont continué à travailler et à entretenir de bonnes relations.

Entretien D47 (10) mené avec la directrice adjointe d'une école Sunnite, située dans un quartier populaire. Au début de l'entretien, l'interviewée nous a clairement demandé de mener avec les enseignants des entretiens succincts :

> *« Il ne faut pas que l'entretien dure trop longtemps puisque les enseignants sont fatigués, [Haramm], il faut qu'ils se reposent... » D10.*

Les entretiens ont été menés pendant la pause des enseignants, ceux-ci ne disposant que de peu de temps, leurs réponses se sont avérées brèves et semblables. La directrice voulait assister à ces entretiens mais nous lui avons expliqué qu'ils seraient anonymes et que sa présence risquait de fausser nos recherches, elle a alors accepté de s'esquiver, faisant toutefois des allers et venues dans le couloir, ce qui a rendu l'atmosphère tendue. Par exemple, un entretien avec une enseignante a duré 30 minutes, s'est révélé riche avec des réponses ciblées, les informations précises malgré les réponses brèves. Nous avons senti que l'interviewée était embarrassé et cherchait à terminer rapidement l'entretien, n'hésitant pas à exprimer son impatience à plusieurs reprises *:*

"eh (silence, puis, elle regarde l'heure)", ".....(Silence).....", "Je n'ai pas beaucoup de temps, j'ai une classe, dans peu, vous voyez, pardon mais...".

Les entretiens avec les enseignantes de cette école n'ont pas dépassé 30 minutes, entrecoupés de silence. L'ancienneté des interviewées variait entre 12 et 27 ans, mis à part une jeune enseignante depuis 2 ans en poste.

L'entretien 23(D3) : a été mené avec la directrice d'une école chiite, située dans un quartier favorisé, fondée depuis quinze ans environ. L'interviewée, âgée d'environ trente-cinq ans, tenait des propos concis et son vocabulaire prouvait son engagement dans la professionnalisation des enseignants. Cette dernière accompagne le processus et se tient informée de l'actualité sur la politique éducative. Elle délègue beaucoup, prend des décisions individuelles en concertation avec son équipe. Elle souligne que ses enseignants sont recrutés dans des conditions strictes et que plusieurs tests écrits et oraux sont nécessaires. Pour être admis, les enseignants doivent justifier d'une expérience de l'enseignement, les enseignantes doivent également porter le voile, elle insiste sur cet aspect et confirme qu'il s'agit là d'une condition nécessaire. L'adjoint de la directrice nous a clairement demandé de former les enseignants, d'apporter notre aide. Mais, par manque de temps, nous n'avons pu rencontrer les enseignants.

L'entretien 45 (D8) s'est déroulé avec la directrice d'une grande institution éducative chiite située à Beyrouth dans une zone de classe sociale moyenne. L'interviewée a principalement évoqué le mode de recrutement. En effet, l'école sélectionne ses enseignants en vue, notamment, de préparer les élèves à enseigner dans les écoles de la communauté, en finançant leurs études. Concernant la professionnalisation et la formation continue, nous avons pu constater qu'ils appliquaient une politique cohérente, avec des objectifs fixés à l'avance : formation avant la prise de poste, sessions de formation avant la rentrée pour tous les enseignants. Certaines formations ont lieu à l'extérieur de l'établissement et l'enseignant doit régler la moitié des frais occasionnés. Durant l'année scolaire, les enseignants sont tenus de suivre des formations après une évaluation par la coordinatrice et assistent parfois à plusieurs sessions, après évaluation menée par la coordinatrice et avis favorable. L'enseignant doit adopter la culture de l'établissement, suivre toutes les recommandations et orientations. S'il ne les respecte pas, il pourra être congédié ou tenu de démissionner. Cet entretien est important car il nous donne une vision générale sur la manière de gérer la formation continue. La directrice utilise le vocabulaire de la professionnalisation. Il s'agit là d'un entretien riche en informations.

Les locaux sont surveillés et l'introduction d'un étranger à l'établissement provoque une certaine tension. Il nous a été demandé ce que nous pouvions offrir en échange de l'interview. Chose apparemment courante dans l'établissement.

L'entretien 26 (D2) a été réalisé avec la directrice d'une école de la communauté chrétienne orthodoxe du nord du Liban. Fondée en 1934, sous mandat français, elle compte parmi les plus anciennes écoles du Liban. La directrice s'est montrée accueillante, très ouverte et nous a fourni des informations très intéressantes sur l'école et ses enseignants. Du fait que nous maîtrisons bien la langue française, elle nous a proposé d'enseigner dans le cycle secondaire à des conditions très avantageuses, afin d'améliorer le niveau linguistique de l'école. Nous pouvons ainsi constater que cette directrice est prête à mener des actions pour obtenir un bon résultat. Bien qu'orthodoxe, l'école est implantée dans un quartier sunnite de Tripoli dont la majorité des élèves est issue de la communauté sunnite :

> *" C'est une école nationale avant d'être une école orthodoxe. Mais la majorité, 90% des élèves sont des sunnites et on a des chiites, on a des alaouites mais la majorité est sunnite"(D2).*

L'interviewée fait intervenir son réseau : la présidente de la CRDP étant sa cousine, elle fait bénéficiers ses enseignants de formations gratuites.

L'entretien 27(D13) a été mené avec la directrice et coordinatrice de français dans une école appartenant à la communauté sunnite, située dans un quartier relativement favorisé du sud du Liban. L'interviewée est française et habite le Liban depuis 1983, elle est responsable du département de français. Elle a également la charge du recrutement des enseignants en français, de leur intégration dans l'établissement, de leur formation continue, par un accompagnement ou une planification de sessions de formation avec le centre culturel français. Elle planifie des sessions de linguistique à long terme avec des certifications telles que le DELF, le DALF, pour les enseignants en français mais aussi pour ceux enseignant les matières scientifiques. Les formations sont financées par l'école et se déroulent souvent le samedi qui est, dans cette école, un jour travaillé. Elle encourage également les élèves à suivre ces dispositifs (DELF OU DALF) afin d'améliorer leur niveau de français.

Cet entretien nous a aidée à mieux comprendre le fonctionnement de l'établissement, car l'interviewée connaît suffisamment le système éducatif libanais, s'informe sur les stratégies et les orientations, les programmes par l'intermédiaire d'un réseau de responsables au ministère de l'éducation nationale. Pour ce faire, elle planifie des actions de prévention pour pallier certaines insuffisances : recrutement d'enseignants de profils différents (Bac +3, 4 ,5) ou doctorat et éventuellement sans diplôme si leur niveau de français est satisfaisant. Elle donne l'impression de gérer l'école qu'elle en oublierait presque la présence d'une directrice. D'ailleurs, elle était la seule personne acceptant notre interview et l'entretien a duré plus d'une heure. Nous aurions souhaité rencontrer la directrice de l'école ou des enseignants, mais après plusieurs tentatives infructueuses, nous avons renoncé.

Il est important de signaler que tous les directeurs interviewés ont confirmé que chaque école possédait des règlements écrits spécifiques, rédigés en arabe. Ils ont insisté sur le fait qu'ils appliquent les objectifs

et les orientations du ministère de l'éducation. Cependant, ils doivent respecter les objectifs propres à chaque congrégation ou établissement. Pour les classes préparant aux diplômes nationaux (Brevet et Baccalauréat), ils suivent les programmes d'État. Il est à préciser que leurs livres d'histoire sont différents et que chaque communauté possède son propre livre rédigé par les responsables qui suivent les orientations de la communauté dont dépend l'école.

Nous allons terminer par des portraits d'enseignants qui, de notre point de vue, présentent des éléments susceptibles de nous informer sur le processus de professionnalisation des enseignants des écoles privées du Liban. A l'instar des directeurs, nous avons sélectionné des enseignants de différentes communautés, dans différentes zones. Nous débuterons par une enseignante d'école de la communauté Druze.

C. II. 4.5 Entretien des enseignants

L'entretien 12 (1) a été mené avec une professeure qui, depuis 15 ans, enseigne les SVT (sciences de la vie et de la terre). Cette dernière a d'abord suivi une formation d'architecte puis de sage-femme. D'origine algérienne, elle est venue à l'enseignement après son mariage avec un Libanais car vivant au Liban. Elle nous a affirmé n'avoir suivi aucune formation, s'est fait assister par son beau-père, par des collègues et par la directrice. Elle n'a jamais suivi de formation hors école :

> *« Je donne beaucoup à l'école, même sans compter » E3E1.*

Elle nous a présenté les travaux manuels disposés dans les salles de cours. Durant cette visite nous avons pu constater le mauvais état des classes (tables et chaises en partie détériorées, murs fissurés, salles exiguës et tristes). Cela met en exergue trois aspects importants : recrutement sans diplôme ni formation, importance de la subordination et des relations, équipements dans un état déplorable.

L'entretien 13(9) a été mené avec une enseignante d'école laïque réputée, située dans un quartier aisé de Beyrouth. L'enseignante est âgée de 25 ans et a vécu quelques années en France, ce qui lui a permis de bénéficier d'un niveau de français satisfaisant pour enseigner et assister les élèves à l'oral. Elle a été recrutée avec une licence en littérature, considéré comme une licence d'enseignement. Elle poursuit ses études à l'université et n'a pas reçu de formation de prise de poste. Tout au long de l'année, elle sélectionne ses formations en fonction de ses besoins, dans le catalogue de l'école. Durant cet entretien, nous avons capté son enthousiasme et son plaisir, l'interviewée cherchant à se former et à s'auto former. Elle paraît à l'aise dans son métier et utilise un vocabulaire abondant et précis de la professionnalisation :

> *« Référentiel de compétences, monter par les compétences, beaucoup de formations à suivre et à la fin faire évaluer, ce sera intéressant mais faire comprendre car les enseignants ont peur de l'évaluation, gestion de carrière » E1E9*

Cela révèle une personne qui met à jour ses connaissances et développe ses compétences professionnelles.

Entretien 14(9) : l'interviewée est une enseignante qui poursuit ses études dans une université privée réputée. Elle possède une riche expérience des écoles françaises ou homologuées, a également enseigné à l'étranger (au Qatar et dans un lycée français en Grèce), a suivi plusieurs stages et formations celui de coordinatrice pédagogique pour des enseignants en français. Elle a passé deux semaines en France, à Bordeaux. Chaque session de formation dure environ 10 ou 15 jours, est dispensé pendant les heures de travail et l'on assure le remplacement du poste. Mais si la formation a lieu hors temps de travail, sa rémunération est assurée. C'est elle qui choisit ses formations. Après chacune d'elles, il lui faut établir un rapport à transmettre au responsable, cela fait l'objet d'une réunion au cours de laquelle s'engagent des discussions avec les autres enseignants, afin de "*transmettre les savoirs*". Si elle pense avoir besoin de formation, elle en fait la demande et celle-ci est financée par l'école. Les deux entretiens 13(9) et 14(9) témoignent du niveau et de la culture de cette école. Nous pouvons constater que cette école est très sensibilisée à la professionnalisation de ses enseignants. Nous le voyons également au niveau du recrutement : les enseignants sont recrutés avec un diplôme et choisissent des formations en fonction de leurs propres besoins, peu importe qu'elle soit hors du catalogue proposé. De plus, les formations font l'objet d'évaluations. Nous avons également remarqué que les enseignants sont correctement rémunérés et les responsables soucieux de la qualité de l'ambiance, qu'ils travaillent en confiance et assistent les enseignements pour former et s'investir dans leur mission. Il est à noter que la directrice de l'établissement, lors de son entretien, a confirmé les dires des enseignants. Les entretiens ont été menés dans un local vide, ce qui a permis aux enseignantes de s'exprimer en toute liberté et sans crainte.

L'entretien 78(6) a été mené en double c'est-à-dire à l'oral et à l'écrit, avec une enseignante qui nous a interpellée à plusieurs reprises, pour connaître le but de notre présence dans son école. Elle a suggéré de répondre aux questions avec un d'entretien écrit, mais, une fois le document rempli, elle a souhaité qu'il soit également enregistré. Cette enseignante âgée de soixante-quatre ans, a enseigné dans diverses écoles de haut niveau pendant quarante-trois ans. Son problème est qu'actuellement, elle ne touche pas de retraite et se trouve sans ressources, le système de retraite des écoles privées n'étant pas obligatoire à l'époque, de nos jours également, il existe donc certaines lacunes au niveau du système. Elle apparaît déçue, démotivée et émet des critiques quant aux nouvelles méthodes d''enseignement et semble réfractaire à tout changement.

L'entretien 16(6) a été réalisé avec un enseignant en mathématiques, dans une école catholique située dans un quartier défavorisé. L'interviewé enseigne depuis douze ans, mais n'a suivi aucune formation dans l'école, aucune ne lui ayant été proposée. Il souhaiterait quitter l'école pour enseigner dans de

"vraies écoles" (écoles situées dans les « quartiers riches » et favorisés, écoles réputées, qui « payent un bon salaire » et s'occupent de leurs enseignants).

Il convoite de partir à l'étranger, notamment en France pour mieux se former. Il paraît démotivé et a insinué qu'il changerait volontiers de métier pour devenir architecte et être mieux rémunéré. La différence sociale lui semble inhérente à la différence de salaire. Il souligne : « enseigner, représente pour lui une perte de temps » :

> *« Je trouve d'après mon expérience, 12 ans de travail, que cette profession n'a pas de sens. Car dans tout le pays il y a une augmentation des prix : essence, n'importe quel truc et l'enseignant touche toujours le même salaire. C'est illogique d'avoir 12 ans d'expérience et de toucher 1000 dollars. C'est illogique de payer 300 dollars de transport pour arriver à votre travail. C'est illogique de faire vivre une famille de 5 personnes avec 1000 dollars par mois. Avec les scolarités et je ne sais pas, 1000 trucs. C'est illogique. Ce n'est pas bien. Franchement, ils ont oublié le prof. C'est le seul employé au Liban que tout le monde a oublié. Moi je travaille l'après-midi 5 à 6h pour avoir une situation équilibrée » E1E6.*

Nous en concluons qu'il s'agit là d'un enseignant démotivé, découragé, égaré, malheureux, qui ne s'investit pas dans son travail. Il nous fait ressentir le malaise des enseignants, ce qui nous mène à nous interroger sur l'identité professionnelle des enseignants libanais dans les écoles privées.

L'entretien 60(4) a été mené dans une salle de classe avec une enseignante de français, de la même école que le directeur de l'entretien précédent (école Sunnite). Âgée d'une cinquantaine d'années, l'interviewée se demande si elle ne devrait pas quitter l'enseignement car elle trouve ce métier épuisant. Voici ce qui l'incite à y demeurer, cependant :

> *« L'ambiance de l'école est agréable » **E1E4**.*

Dans l'enseignement depuis 12 ans, elle possède une licence d'infirmière et est de langue maternelle anglaise. Toutefois, elle enseigne à présent la langue française. Avant son recrutement, elle n'a suivi aucune formation préalable à la prise de poste mais elle s'est formée principalement au centre culturel français. Elle a effectué un stage de dix-huit jours en France pour parfaire son niveau de français et d'en faire un outil pédagogique. Cette personne cherche constamment à se former et s'auto former et s'intéresse aux émissions culturelles de TV5, ainsi qu'elle le souligne :

> *"Je suis la chaîne TV5 pour toutes les émissions culturelles, je lis beaucoup, quand même j'ai des activités, l'internet parfois. Il y a l'examen de DELF. Je me prépare comme cela, d''après les livres, l'internet, la télé, comme cela," E1E4.*

L'entretien a duré 42 minutes et s'est déroulé dans une ambiance calme et agréable, sans crainte et sans stress. Cet entretien met en exergue la motivation de l'enseignante, les bonnes relations entre enseignants et principalement l'effort de cohésion du directeur, qui nous apparaît être une autorité (leadership). Dans

cette école, la formation continue est chose courante et nous constatons que les enseignants cherchent à se former, en particulier par l'auto-formation qui occupe une place prépondérante.

L'entretien 21(5) a été mené avec une enseignante d'école laïque, située dans un quartier sunnite, de niveau social peu ou moyennement favorisé. Il s'agit d'une école laïque dirigée par un particulier. Il n'y existe pas de formation de prise de poste et la formation continue est assurée par les coordinateurs ou le directeur.

L'enseignante est nouvelle dans l'école ainsi que dans le métier. Elle est allée directement de l'université (spécialité mathématiques) à l'école et a pris en charge une classe sans aucune formation pédagogique. Elle nous a d'ailleurs fait part, à plusieurs reprises, de l'angoisse et du stress qu'elle ressentait les premiers mois et souligné qu'à ses débuts, le coordinateur l'avait accompagnée dix minutes au début de chaque classe et pendant dix classe.

L'entretien 63(5) : a été mené avec une enseignante de la même école que l'entretien précédent, école laïque, située dans un quartier sunnite, de niveau social peu ou moyennement favorisé. L'enseignante a également affirmé qu'elle n'avait pas effectué de formation préalable à la prise de poste. Cette jeune femme, d'environ vingt-cinq ans, est venue à l'enseignement en dépit de l'opposition et de la mise en garde de sa mère, enseignante également. L'interviewée paraît ambitieuse, aimant enseigner et travaillant beaucoup en s'auto formant afin d'évoluer. Elle affirme amplement appliquer la méthode des pairs, partager les taches avec ses élèves et s'appliquer à les responsabiliser et à les motiver. La formation est principalement assurée par les coordinateurs de l'école ou le directeur, et exceptionnellement au CCF pour parfaire les niveaux en français.

Entretien 24(7) : l'interviewée se présente sous plusieurs aspects : coordinatrice et formatrice à mi-temps dans une école Chiite, située dans un quartier favorisé. Elle enseigne également dans une autre école et effectue aussi des heures supplémentaires l'après-midi.

Dans l'école où nous l'avons interviewée, elle participe également au recrutement des enseignants, les forme à la culture de l'école, assiste à de nombreuses formations en dehors de l'école : CRDP, CCF ou d'autres organismes et écoles et les applique aux enseignants. De plus, elle appartient à un réseau de formateurs libanais. Nous remarquons que son vocabulaire en matière de formation professionnelle, initiale et continue est précis et varié. Elle paraît très motivée et semble beaucoup s'investir dans son travail, s'efforçant de se former et de mettre à jours ses connaissances.

Le déroulé de ces 9 entretiens démontre que généralement, dans les écoles de la communauté druze, des enseignants accèdent à l'enseignement sans diplôme universitaire ni formation appropriée. La formation des enseignants a lieu, dans la plupart des cas, à l'intérieur de l'école et sont dispensées par la directrice ou la coordinatrice. Dans les écoles laïques favorisées, les enseignants possèdent au moins un diplôme universitaire accompagné au minimum d'une expérience de l'enseignement. Les enseignants de la communauté Sunnite possèdent souvent un diplôme universitaire, leur formation et leur recrutement s'effectuent au niveau de l'institution ou de l'école. Dans les écoles chiites, les critères de recrutement sont très sélectifs et conditionnés par un diplôme universitaire, la formation est dispensée à l'intérieur de l'école et contrôlée par les responsables de l'institution. Pour les enseignants des écoles catholiques, la professionnalisation diffère beaucoup d'une école à l'autre et varie considérablement en fonction de la zone géographique (zone favorisée ou non). Les écoles catholiques peuvent avoir des critères stricts dans les zones favorisées (recrutement et formation). Dans les zones défavorisées, les enseignants sont démotivés, font appel à des méthodes archaïques, sont recrutés en fonction de l'offre et sont formés par le directeur de l'école. Les enseignants des écoles de la communauté orthodoxe sont recrutés au niveau de l'école et doivent au moins posséder un diplôme universitaire ; les formations y sont proposées en fonction des besoins de l'école, généralement par divers organismes de formations : CRDP, USJ, en particulier.

C. II. 4.6 Formateurs

À la suite de nos entretiens avec les directeurs et les enseignants, nous avons jugé nécessaire d'enquêter auprès de formateurs pour comprendre et éclaircir certaines modalités de la formation des enseignants. Les formateurs ont été choisis de manière à respecter la diversité des organismes de formation. Nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès de neuf formateurs sur leur lieu de travail à Beyrouth. Ces formateurs sont :

- ***Une formatrice au CRDP (F4). L'entretien a été centré sur les enseignants du secteur public. Nous avons fait plusieurs tentatives et reformulé nos questions, afin de recueillir des informations concernant la formation des enseignants des écoles privées***
- ***Un formateur indépendant (F5), avec 20 ans d'expérience d'enseignement dans des écoles publiques et privées***
- ***Deux formatrices conjointement à l'Institut de France au Liban (IFL), dont une a refusé d'être enregistrée (F6)***
- ***Un formateur à la faculté de pédagogie (F3) de Beyrouth***
- ***Un formateur à la faculté de science de l'éducation (F9) de Beyrouth***

- ***Une formatrice dans la région sud et à Beyrouth (F10)***
- ***Une formatrice et coordinatrice dans les écoles chiites (F11)***
- ***Une formatrice française dans le CIEP en France, qui a dispensé des formations aux personnels éducatifs libanais au Liban et en France (F1).***

C. II. 5 Déroulement de l'entretien

La plupart des entretiens se sont déroulés en langue française, mais nous avons souvent été obligées de reformuler ou de faire la traduction en arabe pour rendre clair certains vocabulaires. Cela a provoqué une certaine complicité et une relation d'aide et de confiance entre nous et la personne interviewée. En effet, le fait d'essayer de traduire et donner le terme exact nous avons ressenti parfois certaines difficultés, par conséquent l'interviewé s'est impliqué directement et cherche à comprendre, reformuler avec nous et se mettre en relation d'aide. Parfois, les personnes interrogées répondaient en langue arabe car elles s'y exprimaient mieux ou ne trouvaient pas leurs mots ; pour les aider nous avons a adopté la technique de la reformulation avec ses différentes formes (Miroir, Perroquet, élucidation...). Également certains entretiens se sont entièrement déroulés en langue arabe, surtout pour les enseignants de langue arabe et même pour les directeurs de certaines communautés musulmanes. Nous avons réussi à nous adapter à la situation et à prendre les mesures nécessaires pour aider la personne à s'exprimer librement et sans contrainte. Ces entretiens sont particulièrement de type compréhensif, comme il souligne Kaufman (Kaufmann, 1996), le chercheur commence par explorer le terrain sans trop d'idées préconçues, avec la perception que certaines choses sont à comprendre. Nous avons essayé de nous rapprocher de la personne interviewée, de sympathiser avec elle et d'engager la conversation pour accéder aux informations et aux savoirs qu'elle détient dans le domaine abordé. Les directeurs fournissent des informations sur leur école, ils sont sources d'information et de communication, essayent de transmettre une bonne image de leur école ou au contraire mettent en exergue leurs problèmes et sollicitent une aide en vue d'améliorer la situation.

Nous avons toujours suivi les mêmes démarches dans la réalisation des entretiens : en premier lieu, une introduction durant laquelle nous nous sommes présentés en qualité que chercheur, en second lieu, nous avons présenté notre la recherche, l'intérêt que nous portons aux écoles privées et l'utilité pour le Liban de trouver des solutions pour améliorer la situation des enseignants des écoles privées de ce pays. Nous avons ensuite demandé l'accord de la personne pour l'enregistrement de l'entretien, tout en insistant sur le respect de l'anonymat. Cette introduction soulignait l'intérêt général de la recherche et atténuait son

caractère personnel, mettait les interviewés en confiance vis à vis de nous et garantissait une attitude favorable de la part du directeur puis des enseignants.

C. II. 6 Transcription et dépouillement

La transcription a été réalisée de façon à permettre la reproduction fidèle du contenu de l'entretien, selon l'ordre même dans lequel il s'était déroulé. Les ajouts nécessaires à la compréhension de certaines phrases (et de « libanismes »), ont été mis entre parenthèses. Les mots et passages inaudibles ou incompréhensibles ont été remplacés par de longs pointillés soulignés. Nous avons assuré la traduction complète des certains entretiens réalisés en arabe, tout en essayant de respecter le sens et rester fidèle à la forme de l'entretien d'origine.

Le dépouillement a été effectué à partir d'une grille elle-même réalisée à partir de guides de l'entretien et de la lecture de l'ensemble des transcriptions. Ce dépouillement nous permet d'obtenir le croisement, l'importance relative de chacune des divisions et unités de la grille thème, sous-thème, catégorie, sous-catégorie.

C. II. 7 Description et portraits des interviewés

Après transcription et relecture des entretiens, nous avons noté une similarité significative dans les propos des interviewés. Les intervenants se sont focalisés sur un thème précis, une partie des entretiens revêt une même analogie car abordés de manière globale, rendant ainsi plus lisible la situation de la professionnalisation au Liban. Pour cela, nous avons pensé qu'un récit descriptif des entretiens pourrait mettre en lumière certains aspects négatifs (difficultés, lacunes) ou positifs, dans le mode de fonctionnement du système éducatif. Ainsi, il sera plus aisé de cerner le processus de professionnalisation et de formation des enseignants dans le contexte libanais, révélant du même coup bon nombre d'analogies et de contradictions dans le recrutement et la formation professionnelle des enseignants dans les écoles privées suivant la communauté ou le milieu social dont l'école dépend.

Nous allons présenter le portrait ou les caractéristiques des entretiens les plus significatifs et exploitables car informant sur la manière dont les enseignants des écoles privées du Liban se professionnalisent, mettant en exergue leur mode de recrutement et /ou de leur formation professionnelle. Nous allons également nous intéresser aux entretiens qui présentent des situations particulières : contradictions, conflits, désaccords, ou des cas particuliers aidant à mieux comprendre le processus de professionnalisation des enseignants des écoles privées au Liban. Afin d'établir un aperçu général de la politique de professionnalisation et de formation continue au Liban, nous débuterons par les entretiens

des dirigeants30du système éducatif et des formateurs d'enseignants. Ensuite, nous aborderons nos entretiens avec les directeurs et les enseignants, ceci afin de donner une image réelle et concrète du recrutement, de la formation et de la motivation des enseignants. Sur 26 entretiens réalisés avec des formateurs et dirigeants de l'éducation nationale, nous avons sélectionné 10 d'entre eux, en fonction des critères suivants : l'importance de la structure dans la politique éducative (stratégies, orientation et pilotage), l'investissement de l'acteur dans la politique de professionnalisation (formation professionnelle) des enseignants. Également, nous avons choisi les entretiens avec des formateurs qui abordent des thèmes variés comme la formation d'enseignants et la formation linguistique, numérique, pédagogique.

C. II. 7.1 Entretien des dirigeants et Formateurs

Entretien 1 : s'est déroulé avec le responsable de l'UNESCO, ce dernier ayant participé à l'organisation du colloque au Liban qui s'est tenu en 2009. Son intervention sur le référentiel national des compétences des enseignants de l'enseignement général du Liban lors du colloque sur la professionnalisation des enseignants et leur identité professionnelle a enrichi et éclairé certaines informations utiles à notre recherche. Pendant l'interview, ce responsable a évoqué la différence entre les deux secteurs, public et privé, mettant l'accent sur le fait que l'état encourage et favorise indirectement la pérennité des écoles privées en gratifiant les fonctionnaires d'une indemnité de 50 à 70% du montant des frais de scolarité de leurs enfants scolarisés dans le privé. Cependant, l'état ne réalise qu'un simple contrôle administratif des bâtiments et de l'hygiène de ces écoles. Il soulève donc l'élément majeur qu'est la responsabilité incombant à l'état envers les écoles privées. Notre interlocuteur a souligné l'aspect réglementaire de la formation et du recrutement des enseignants, en particulier dans les écoles privées, allant même jusqu'à proposer des solutions aux problèmes rencontrés, les qualifiant de volontés politiques :

> *« C'est un chantier national qu'il faut mettre en place mais il y a avant cela la volonté politique en ces termes : je ne veux plus confier les enfants du Liban à des amateurs ou à des semi-professionnels, je veux les confier à de vrais professionnels de l'éducation de l'enseignement quelles qu'en soient les conséquences, et les universités s'ajustent à cela, les diplômes qu'elles offrent servent à quoi si non ? » R1*

---

[30] Les entretiens des dirigeants, et des formateurs sont numérotés par numéro habituel (ordre chronologique), alors que ceux de directeurs et enseignants sont désignés par le numéro habituel de l'entretien suivi par le numéro de l'école, pour mieux comprendre et repérer les écoles selon la communauté et/ ou l'emplacement géographique.

Il aborde également les diplômes du secteur privé en s'interrogeant sur leur validité pour accéder aux fonctions publiques.

L'entretien 2 : réalisé avec la responsable du département de formation des enseignants au CRDP, spécialement en charge de la politique de formation continue des enseignants, plus particulièrement ceux du secteur public. Cette dernière a élaboré plusieurs projets éducatifs et participé à leur mise en place, l'un des plus importants étant le chantier de restructuration du système éducatif libanais en 1994. Elle a également, joué un rôle prépondérant dans la préparation et l'organisation de la formation continue au Liban, en collaborant avec des formateurs français (CIEP), dont ceux de l'académie de Créteil, dans le cadre d'un accord de collaboration signé avec la France. Elle en a élaboré le cahier des charges, les modules de formation et même assuré la formation des formateurs des enseignants et des enseignants eux-mêmes, a publié plusieurs articles, l'un d'eux traitant des difficultés d'apprentissage. Il s'agit là d'une personne ressource, considérée comme l'un des piliers du CRDP car étant en poste depuis sa création en 1973, soit depuis plus de 40 ans.

Son témoignage porte sur le mode de recrutement, les formations, la condition des enseignants, en particulier ceux du secteur public. Ayant participé à la comparaison des systèmes éducatifs d'autres pays et contribué à la mise en place de dispositifs de formation continue de formateurs ou enseignants, en dehors du Liban, en 'Égypte par exemple, elle met entre autres l'accent, lors de l'entretien, sur l'éducation systémique ou pédagogie différenciée :

" C'est un sujet que j'aime beaucoup parce que je viens de l'introduire dans le système éducatif" R2

Cet entretien sur le parcours de cette personne, montre bien la réalité d'initiatives, de projets ainsi qu'une politique de professionnalisation des enseignants au ministère de l'éducation du Liban. Cela représente pour nous un guide des différentes actions et chantiers de professionnalisation, en particulier dans le domaine de la formation continue des enseignants

L'entretien 6 a été mené avec le responsable du centre de formation continue des écoles Catholiques. L'observation des locaux témoigne des gros moyens de l'organisation de ce centre : bureau du responsable de formation impeccablement entretenu et doté d'équipements d'avant-garde et informatisé. Le bureau du conseiller juridique montre un réel contraste à ceux d'autres congrégations : un équipement de bureau de haute qualité, une vaste bibliothèque de style contenant une grande quantité d'ouvrages ; à la vue de ce bureau, la dissimilitude nous a paru indubitable. Nous avons mené cet entretien en deux temps, avec les deux personnes clés issues du secrétariat des écoles catholiques.

Le premier interviewé est le responsable du centre de formation, de la révision des modes de fonctionnement de la formation. Cette personne s'est montrée très ouverte, évoquant en priorité la

conception des formations suivant une analyse des besoins auprès des enseignants et directeurs de l'année scolaire à suivre. Nous avons appris que ces formations s'adressaient en priorité aux enseignants des écoles catholiques, mais également que des enseignants issus d'autres écoles avaient la possibilité d'y assister, en fonction des places disponibles. Ces formations sont acquittées par l'école, ou moitié par l'école, moitié par les enseignants. Si l'école ne trouve pas de formateurs libanais suffisamment compétents, elle fait appel à des intervenants étrangers, français en particulier (CIEP).

Le second interviewé, conseiller juridique, a évoqué l'histoire du système éducatif, en insistant sur la législation, le droit à la formation des enseignants libanais en général, ce qui nous a amenée à l'interroger sur le secteur privé.

L'entretien 7 a été réalisé en langue arabe (littéraire), avec un formateur privé, responsable d'un cabinet de formation spécialisé dans le secteur numérique (TIC) au Liban. Le siège en est situé à Beyrouth, dans un quartier considéré favorisé, au sein d'une infrastructure bureautique et d'une université privée réservée aux classes privilégiées. Ce cabinet dispense de la formation, du conseil, du suivi de projets aux entreprises ; ses formateurs interviennent aussi dans les universités pour des modules technologiques. L'interviewé nous a confirmé que les formateurs étaient d'anciens enseignants d'écoles publiques et privées, devenus formateurs par leur expérience. Ce responsable intervient dans les écoles publiques par l'intermédiaire du CRDP et dispense également des formations dans des écoles privées. Ses propos nous fournissent un éclairage intéressant sur les mauvaises conditions de travail des enseignants, en particulier au niveau de la préparation des cours et de la formation continue. Il a beaucoup insisté sur les motivations à enseigner et à suivre une formation continue :

> *« Tout d'abord, il faut payer l'enseignant, les heures passées en formation puisque cela lui demande beaucoup de préparation chez lui, Il faut le motiver et le récompenser financièrement pour qu'il puisse subvenir à ses besoins. À mon avis, la formation n'est pas au point aujourd'hui au Liban. Il n'y a pas un plan qui traite toutes les dimensions qui agissent sur la réussite de la formation. La formation est considérée comme quelque chose de prestigieux au Liban » F7.*

L'entretien 9 s'est déroulé à l'école des maîtres de Beyrouth avec une formatrice d'enseignants d'écoles publiques, missionnée par l'école normale des maîtres ou par le CRDP, qui forme également des enseignants d'écoles privées pour le compte de l'Institut de France au Liban, afin d'en améliorer le niveau linguistique. Elle œuvre également en collaboration avec l'Institut de France pour animer des formations surtout linguistiques pour les secteurs public ou privé. Devenue formatrice après quinze ans dans l'enseignement dans le sud du pays et certaines régions du Mont Liban pour toutes les communautés, l'interviewée confirme que depuis deux ans la loi oblige les enseignants du public à assister à une formation par an au minimum. Ces enseignants, qui sont envoyés par les directeurs des

écoles, ne sont pas motivés et leur formation est sélectionnée en fonction du nom du formateur, elle peut aussi être technologique (TIC). L'interviewée préfère former les coordinateurs afin de modifier la culture de la formation :

> *« On exige à l'institut français des coordinateurs, parce que là on est dans le CECR, le français de scolarisation, l'évaluation, donc on veut des coordinateurs qui vont changer. On veut des coordinateurs du public, on veut des coordinateurs du privé, pas seulement des enseignants, parce que la présence des enseignants ne va pas changer ou bouleverser l'école. C'est le coordinateur qui va essayer de faire quelque chose » F9.*

Elle confirme que certains enseignants n'ont pas le niveau requis mais continuent d'enseigner. Elle en rejette la responsabilité sur les inspecteurs de l'éducation nationale, abordant ainsi le thème du contrôle. Elle nous signale que les écoles privées ne maintiennent pas en poste les enseignants incompétents, que dans certaines écoles de secteurs défavorisés, les enseignants sont exploités et très mal rémunérés. Quant au recrutement, les critères différents selon la région et la communauté.

L'entretien 10 a été réalisé avec un formateur de la faculté pédagogique (école des maîtres), chargé d'assurer la formation initiale des enseignants libanais reçus au concours d'état. L'interviewé signale que les enseignants formés ne sont pas nécessairement embauchés par l'état, mais qu'un grand nombre se dirige vers le secteur privé. Ce formateur a obtenu un doctorat en sciences de l'éducation, écrit deux ouvrages dont le premier traite de l'administration à la lumière de la sociologie des organisations, le second traite de l'administration libanaise, en particulier de l'administration de l'éducation par le biais de la sociologie politique constructive. Cet entretien met l'accent sur la société libanaise, ses origines, sa construction, les différentes communautés, leurs institutions éducatives et leur mode de fonctionnement. Il donne la France comme modèle à suivre. Tout au long de l'entretien, il a évoqué en parallèle l'école publique qu'il a comparée à l'école privée. Il nous a confirmé l'existence d'écoles puissantes et d'autres sans pouvoir :

> *« Les écoles, entre guillemets, « puissantes » peuvent aussi profiter de la faculté de pédagogie, bien que non étudiants. Comme je vous l'ai déjà dit, l'état ne profite pas de ces enseignants. C'est à dire l'état n'est pas obligatoirement impliqué. Il ne les recrute pas. Les écoles puissantes recrutent les personnes qualifiées, les étudiants qui ont de bons moyens, etc.… En plus de cela, les écoles privées peuvent aussi profiter des universités privées » F7.*

Entretien 17 : nous avons jugé utile de revenir trois mois après la réalisation du premier entretien pour en mener un second avec le responsable de formation des enseignants au CRDP, ayant fait remarquer que lors de l'entretien précédent n'avait pas été évoquée la formation des enseignants des écoles privées.

L’entretien était focalisé sur les enseignants du public. Bien que nous ayons à maintes reprises renouvelé nos questions sur l’école privée, notre interviewée a rétorqué qu’elle formait les enseignants du public et du privé mais exclusivement sur le curriculum et les nouveautés des programmes scolaires.

Elle intervient notamment pour le ministère de l’éducation au CRDP et confirme que les universités forment les enseignants du privé, même s’il arrive parfois que les enseignants ou formateurs du public assistent à des formations, telle que la formation sur la violence à l'école, par exemple.

Elle souligne qu’il y a entraide et collaboration entre le ministère de l'éducation et certaines universités privées comme l’USJ, qui possède une culture et un service convenablement développés en matière de formation continue pour professionnaliser les enseignants :

> *"nous travaillons en étroite relation, avec le ministère de l'éducation, et certaines universités, surtout avec l'université Saint Joseph (USJ), c'est à dire on est en parfaite collaboration sur certains projets. Voici des exemples : l’intégration, la violence, certains thèmes qui n'ont pas été intégrés dans la formation du secteur public. Alors, on amène nos formateurs parfois à être formés là-bas chez eux. Et il y a des projets aussi qui se font ensemble" R2.*

Elle affirme être en préparation d’un projet visant à intégrer les personnes handicapées, non seulement dans les écoles publiques mais également dans les écoles privées.

L’entretien28 a été mené avec l'adjoint du doyen de la faculté des sciences de l'éducation, située dans un quartier réputé favorisé. Cette faculté est fréquentée par les étudiants de la classe aisée qui ont la possibilité d’obtenir un diplôme d'enseignement ou un CAPES. Dans cette faculté, il existe un département de formation continue fréquenté par les enseignants d’écoles privées renommées. Un catalogue de formations, élaboré pour l’année, est envoyé aux directeurs pour qu’ils choisissent les sessions de formation de professionnalisation de leurs enseignants.

L'interviewé souligne que toutes les recherches effectuées à ce jour ont montré que les formations continues n’avaient pas un réel impact sur le travail des enseignants :

> *« L’enseignant qui suit la formation est très motivé puis après il oublie. Moi je suis formateur d’enseignants depuis plusieurs années et j’ai pu remarquer que les participants sont passionnés pendant la formation. J’assure un petit suivi, ils répondent, ils me contactent, ils m’envoient des mails pendant un an et puis l’année d’après plus rien » R5.*

L’interviewé a une double fonction, il est à la fois adjoint-doyen et exerce aussi en qualité de formateur d’enseignants au département formation continue dans la même faculté de sciences de l’éducation, au sein d’une université privée fréquentée par des étudiants de classe sociale favorisée. Il souligne que les enseignants sont très motivés pendant la formation mais qu’il n’existe pas de véritable suivi.

Il évoque également les conditions de travail des enseignants et ajoute que ces derniers, au sein des écoles privées, sont mieux rémunérés, assurés, et formés que les enseignants des écoles publiques :

"Dans les écoles privées d'abord, ils sont souvent mieux payés qu'à l'école publique, de loin mieux payés et ensuite, parce que, avant d'être là, moi j'ai enseigné dix- sept ans dans les écoles privées. J'étais enseignant, donc, celui-ci gagne mieux sa vie plus que l'enseignant dans l'école publique, il y a exactement le même nombre de jours de congés sinon plus. Il bénéficie de tout exactement comme un enseignant du public. L'enseignant des écoles privées gagne autant que celui des écoles publiques, il touche son indemnité de l'état libanais, même dans les écoles privées, c'est l'État libanais qui paie les indemnités pour tous les enseignants, mais certaines écoles privées paient un supplément en terme d'indemnité parce que l'enseignant de l'école privée cotise et paie chaque mois des charges sociales D'autre part du point de vue salaire ça change beaucoup entre un grand établissement scolaire et un petit établissement privé mais de toute façon ils sont mieux payés que ceux de l'état » R5.

Cet exposé est en contradiction avec le discours d'autres dirigeants et enseignants, ce qui nous donne à penser que la communication et la collaboration sont quasi inexistantes entre les établissements favorisés/ défavorisés. Nous pouvons également constater que certains des dirigeants ne sont au fait que d'une partie du système scolaire, notamment les dirigeants d'établissements réputés favorisés qui ignorent la réalité du terrain des établissements implantés dans des zones dites modestes ou défavorisés. Ce discours démontre que la professionnalisation des enseignants des écoles privées du Liban est totalement hétérogène, elle dépend non seulement de la communauté mais aussi de l'environnement de l'école. Concernant les conditions pour exercer le métier d'enseignant, il existe deux secteurs bien distincts : celui de l'opulence et celui de l'insuffisance. La richesse lexicale de l'interviewé en abordant la professionnalisation démontre qu'il est au fait de l'actualité et des nouvelles normes en matière d'enseignement.

L'entretien 29 a été réalisé avec le responsable du département formation continue des acteurs éducatifs d'une faculté de sciences de l'éducation à Beyrouth. L'interviewé a participé au comité d'organisation du colloque qui s'est déroulé au Liban en 2009, est également intervenu pendant une conférence au cours de ce colloque sur la professionnalisation des enseignants et leur identité professionnelle.

Durant l'entretien, il a particulièrement insisté sur le fait que le recrutement dans le secteur privé s'effectuait de façon satisfaisante, que les appointements et surtout la formation continue étaient au « top » et que la politique du secteur privé dépassait celle du secteur public :

" C'est quand même un fait, la formation continue est très fortement encadrée au niveau du privé. Malheureusement au niveau de l'état, cela ne se fait pas. L'enseignant est qualifié mais on le rejette. Plus personne ne demande et plus personne n'exige rien, que ce soit dans le public que dans le privé" R6.

Nous constatons une analogie avec le discours de la personne de l'entretien 28. Ces deux interviewés appartiennent à la même institution éducative, en revanche, leur discours n'est pas conforme à celui d'autres dirigeants, formateurs et directeurs d'écoles. Cela démontre plus encore l'hétérogénéité de la professionnalisation des enseignants du Liban et l'absence de politique nationale en matière de formation continue visant à professionnaliser les enseignants des écoles privées.

L'entretien 34 est collectif. Nous sommes en présence de deux formateurs du centre culturel français. Comme ces formateurs interviennent dans la plupart des écoles privées du Liban, cet entretien revêt un intérêt certain. Cet établissement est l'un des grands organismes de formation de formateurs et d'enseignants d'écoles privées. Les interviewés ont brièvement expliqué leur méthode de travail, basée sur des formules recevables et utilisées dans le monde de la formation, par exemple les tests de niveau, la démarche qualité, la mise à jour des pratiques. La formation s'appuie prioritairement sur les pratiques professionnelles, donc à partir de l'expérience des apprenants qui échangent puis théorisent ; s'apparentant à ce que l'on nomme dans le monde occidental, en France en particulier l'analyse des pratiques professionnelles. Ces deux formateurs pratiquent également l'ingénierie de formation, préparent des modules de formation, jusqu'à la certification et la remise du diplôme. Ce dispositif est donc au cœur d'une démarche de professionnalisation telle qu'écrite par Bourdoncle (2000), Wittorski (2007)

Présentons ces deux formateurs : un responsable du département de formation et une responsable du dispositif CELF, un diplôme certifié.

Cet entretien livre des éclaircissements nouveaux sur le déroulement de la formation continue et de la professionnalisation, notamment linguistique. Il permet également de mettre au clair le rôle majeur de la France dans la formation et la professionnalisation des enseignants libanais des écoles privés, quand cela devrait être assuré par l'État libanais

Cet exposé nous a permis de mettre en lumière la politique de l'éducation nationale du Liban vis-à-vis du secteur privé (les écoles privées devraient suivre les stratégies et orientations fixées par l'État) ainsi que la manière de coopérer entre le secteur public et le secteur privé, acceptable pour des projets comme la formation non assuré par le CRDP. Cela nous a également permis de nous faire une idée sur le fonctionnement de la formation continue des enseignants du Liban.

C. II. 8 Difficultés rencontrées

Durant la réalisation de cette thèse, nous avons rencontré quelques difficultés, notamment d'ordre communicationnel au cours de l'étude réalisée sur le terrain libanais.

Ces difficultés ont tout d'abord été d'ordre communicationnel. En effet, bien qu'ayant une lettre de recommandation, expliquant l'objet et le but de ce travail, il nous a été très difficile de nous introduire auprès des écoles privées car il nous fallait obtenir la permission des directeurs des écoles, et non de l'Éducation Nationale, puisqu'ainsi que nous l'avons précédemment expliqué, ces écoles appartiennent à des communautés et sont souvent gérées par le directeur de l'école.

Cela nous a obligée, à plusieurs reprises, à revoir notre sélection d'écoles, les responsables de certaines écoles sélectionnées se montrant peu coopératifs : dès l'écoute de l'objet de notre appel, ces derniers raccrochaient le téléphone, également lorsque nous nous rendions sur place, ils déclinaient, prétextant des obligations et nous priaient de revenir plus tard. Cela nous a contrainte à renouveler plusieurs fois notre demande, le tout se soldant parfois par une réponse négative. Nous avons essuyé des rendez-vous manqués, principalement avec certains dirigeants du ministère de l'éducation du Liban : nous nous présentions à un rendez-vous mais la personne s'excusait de ne pouvoir nous recevoir, prétextant une réunion et ne pouvant présager de sa fin. Il est également à signaler que les transports en commun ne sont pas très développés et que l'instabilité de la situation au Liban nous a contrainte à des dépenses supplémentaires non prévues à notre budget, dont l'acquisition d'un véhicule personnel pour nous déplacer en toute sécurité. Nous avons parfois ressenti de la gêne à refuser la demande de certains des directeurs qui exigeaient que les entretiens se déroulent dans leur bureau et en leur présence. A ces inconvénients, s'ajoutait parfois le fait que les entretiens se déroulaient pendant l'heure de pause de l'enseignant. De temps à autre, au cours de l'entretien, les responsables de l'école effectuaient des allers et retours devant la salle voire dans la salle dans laquelle il se déroulait, occasionnant de la gêne chez l'interviewé qui ne répondait que très brièvement à nos questions.

Nous avons également dû faire face à des difficultés de langage : nous avions préparé les guides d'entretien en français mais étions souvent obligés de traduire nos questions en arabe, en ressentant parfois des difficultés à trouver le terme exact. Il nous fallait alors reformuler longuement la question, chercher nos mots et nous faire comprendre par des signes, ce qui nous a poussée à émettre certaines réserves quant à la fiabilité de quelques-unes des réponses. D'autre part, il arrivait que l'interviewé(e)tente de s'exprimer en français, mais avec difficulté, cherchant ses mots, ce qui nous contraignait à intervenir pour lui faciliter la tâche.

Au niveau, de la transcription et de la traduction et compte-tenu du nombre conséquent d'entretiens (82), nous avons mis beaucoup de temps et devions souvent traduire quelques entretiens entièrement en langue française. Il nous est donc difficile d'évaluer le nombre d'heures effectivement consacrées à notre travail de retranscription et de traduction.

Synthèse Partie C

Plan

Introduction

Préparation de l'échantillon

Méthode de sélection de l'échantillon

Entretiens de type exploratoire

Les formations de La communauté catholiques sont adressées aux autres enseignants

Homogénéité des entretiens chez les enseignants de deux communautés, sunnite et chiite

Introduction

La méthodologie de l'enquête terrain, est abordée dans une démarche qualitative et portant sur un échantillon limité, où l'intervieweur semblait s'attacher à l'aspect partial, ou subjectif, des témoignages recueillis dans l'environnement libanais des écoles privées confessionnelles qui représentent la majeure partie du système éducatif.

Préparation de l'échantillon

Les interviewés sont des acteurs du système éducatif : enseignants, directeurs d'établissements privés, formateurs d'enseignants, et responsables éducatifs missionnés pour la mise en œuvre des acquis professionnels. Les questions ont été posées en fonction du rôle de chacun des acteurs. Nous avons utilisé, afin de mieux comparer et classifier, des méthodes statistiques. Lors de nos entretiens semi-directifs, nous nous sommes inspirés de la méthode de McCraken (1996, op. Cité). Ces entretiens semi-directifs, ont été basés sur le modèle de l'entretien de (Mucchielli, 1996, op. Cité) des guides ont été élaborés en fonction de la catégorie de personnes interrogées, cela à amener à établir trois guides : le premier a pour objectif d'explorer le système éducatif libanais et d'orienter notre étude terrain, il s'adresse aux responsables de l'éducation nationale ; le deuxième est dédié aux directeurs d'établissements scolaires et le troisième aux enseignants des écoles privées. Notons toutefois que pour les formateurs des entretiens libres ont été réalisés, en posant une question clé, et procédant à diverses reformulations au cours de l'entretien pour orienter l'interview vers l'objectif fixé.

Méthode de sélection de l'échantillon

La composition de l'échantillon a été choisie en fonction de trois critères : les régions, les écoles et les personnes, cela a permis de sélectionner les interviewés en fonction des différentes institutions scolaires. 89 entretiens ont été réalisés avec quatre catégories de d'acteurs éducatifs : dirigeants du système éducatif, formateurs, directeurs d'écoles privées et enseignants. L'échantillon regroupe le maximum de

critères possibles pour cette étude. Nous nous sommes présentés en tant que chercheur et les entretiens ont été menés en présentiel ou par téléphone, en particulier pour les enseignants.

Les formateurs interrogés sont issus du public et du privé, sur le mode compréhensif, selon Kaufmann (1996, op. Cité), c'est-à-dire sans idées préétablies. Nous avons souvent dû mener ces entretiens en langue arabe, compte-tenu de la pratique souvent réduite du français de certains interviewés. Nous avons sélectionné les établissements scolaires primaires et élémentaires avec les critères suivants : francophonie, nombre d'enseignants, situation géographique, communauté. Sur 280 écoles présélectionnées, nous avons sélectionné un peu plus que 10 % d'entre elles, soit 28, en sorte que notre échantillon soit représentatif des différentes communautés et zones géographiques.

Entretiens de type exploratoire

Les entretiens ont débuté avec les dirigeants du système éducatif, qui sont le plus souvent de personnes ressource, ils ont été interrogés dans le but de découvrir et récolter des informations générales sur le système scolaire libanais, particulièrement sur la formation professionnelle et la validation des acquis de l'expérience chez les enseignants.

Au travers de ces entretiens, il a été souligné que l'UNESCO s'était employé à remodeler le système éducatif du Liban, en relation avec les acteurs de l'enseignement dans les secteurs public et privé. Également, le CRDP, (Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques), qui est un organisme public libanais, agit en partenariat avec l'UNESCO, il a la charge de l'examen et de la création de programmes destinés à la formation initiale et à la formation professionnelle des enseignants du public et subsidiairement du privé. La faculté des Sciences de l'Education, issue du secteur privé, collabore étroitement avec ces deux institutions.

Les formations de La communauté catholiques sont adressées aux autres enseignants

Pendant les entretiens avec les autorités des écoles catholiques du Liban, ces derniers ont évoqué les formations prodiguées aux enseignants des secteurs public et privé. Il a été conclu que tous les enseignants de toutes les écoles représentaient pour elles une préoccupation essentielle. La faculté de pédagogie du Liban, organisme public, forme les élèves enseignants à la suite d'un concours national, même si ces derniers ne sont pas appelés à enseigner dans le public. Des entretiens ont été également menés avec des responsables de bureaux administratifs d'écoles sunnites et chiites.

Homogénéité des entretiens chez les enseignants des communautés, druze sunnite et chiite

Pendant la conduite de ces entretiens, il a été constaté que les interviewés semblaient préoccupés et hésitaient à répondre. Une homogénéité dans les réponses posées dans le guide, particulièrement chez les

enseignants. Les écoles de confession sunnite, chiite et druze nous ont paru fonctionner en électrons libres et souvent peu enclines à approuver le système scolaire public libanais. Elles ont déploré le peu de moyens qui leur étaient accordés. Certaines se sont montrées avares en renseignements et disposant peu de leur temps. Ces écoles font parfois l'objet de suspicion vis-à-vis des visiteurs extérieurs. Certains directeurs sont plus attachés que d'autres à la motivation des enseignants et à leur formation. Les écoles laïques et de confession chrétienne nous ont semblé mieux informés des innovations en matière d'éducation et de formation des enseignants. Elles possèdent des référentiels de compétence pour les enseignants et s'appliquent au fait que ces derniers travaillent en confiance et reçoivent des formations. Il est à noter que la mauvaise situation économique du Liban a un impact sur l'enseignement.

Des difficultés pendant l'enquête.

Au cours de recueil de données, les difficultés que nous avons rencontrées ont été d'ordre de la communication : personnes absentes, rendez-vous reporté, méfiance de la part des interrogés et de leurs supérieurs, réponses évasives. C'est pourquoi nous nous sommes efforcée d'analyser leur contenu autour de trois pôles chronologiques : pré analyse, analyse catégorielle et traitement des résultats et interprétations, en inspirant ainsi des travaux de Laurence Bardin. L'accent a été mis sur de grands thèmes : genre de l'enseignant, diplôme, recrutement, expérience, formation initiale et continue et développé une partie sur la professionnalisation, insisté sur la langue utilisée. Également, la validation des acquis de l'expérience et la reconnaissance ont représenté une grande part de l'analyse.

PARTIE D PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES

Chapitre I Méthode d'analyse des entretiens

D. I. 1 Style de l'analyse thématique des entretiens

Concernant les entretiens nous avons opté pour une analyse thématique qui permet de dégager le sens que chaque participant du personnel éducatif attribue au mot reconnaissance à travers son expérience professionnelle dans le domaine éducatif. Blanchet et Gotman, soulignent que « L'analyse thématique défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème » (Blanchet, A. & Gotman, A., 1992, p. 98). Nous entendons chercher une sorte de cohérence thématique inter-entretiens tout en respectant la singularité des propos exprimés. Dans cette analyse thématique, nous avons largement privilégié l'analyse catégorielle qui représente la partie essentielle de l'analyse thématique. Elle nous a permis d'aborder les témoignages recueillis dans leur dimension discursive afin d'éclairer les thématiques et le sens qui se dégage de ces discours sur la reconnaissance des acquis d'apprentissage des enseignants.

Concernant la catégorisation, Bardin souligne que la catégorisation est « une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble basée sur la différenciation ; puis par le regroupement par genre d'après des critères préalablement définis » (Bardin, 1977, p. 152) Elle confirme que l'analyse de contenu s'organise autour de trois pôles chronologiques qui sont : le pré analyse, l'analyse catégorielle ou exploitation du matériel, et le traitement des résultats et interprétations.

- La pré analyse : il s'agit d'une première lecture qui détermine le choix des données qui permettront au chercheur de répondre à sa problématique.

- L'analyse catégorielle : Laurence Bardin définit les catégories comme « des rubriques ou classes qui rassemblent un groupe d'éléments (unités d'enregistrement dans le cas de l'analyse de contenu) sous un titre générique, rassemblement effectué en raison des caractères communs de ces éléments » » (Bardin, 2007, p. 150) Cette méthode permet de prendre en considération l'ensemble du texte pour former des catégories et dénombrer la fréquence de présence ou d'absence d'item de sens, ce qu'on appelle la démarche structuraliste. En ce qui concerne les critères de catégorisation, ils sont multiples, nous citons : critère Sémantique (thème), critère syntaxique (verbes, adjectifs), critère lexical et critère expressif (troubles du langage). Il existe deux étapes de catégorisation, il faut d'abord faire l'inventaire, c'est-à-dire

isoler les éléments, puis classer et repartir ces éléments isolés. Pour nous aider à dégager un ensemble des bonnes catégories, et rester fidèles aux différentes qualités qui sont : l'homogénéité (même principe de classification), la pertinence (catégories donnant des résultats riches et fiables permettront l'interprétations), l'objectivité et de la productivité, nous avons eu recours au logiciel RQDA. Il est libre et gratuit, c'est une fonction du programme statistique « R », prévue pour le traitement de données qualitatives. « RQDA » s'appuie sur le codage réflexif qui demande la lecture et l'annotation de passages du corpus. Les "étiquettes" (appelées thèmes, catégories, codes ou nœuds) désignent un sujet, une figure ou une caractéristique linguistique. Ces annotations servent à repérer des associations régulières ou originales et sont éventuellement mobilisées dans des applications quantitatives. En première étape, nous avons retranscrit les entretiens bruts, sans traitement de texte, puis nous avons créé des codes des différentes catégories en soulignant le texte et enfin, sorti les « verbatim » puis les avons classés selon une grille de mots clés.

D. I. 2 Thèmes

A l'issue de ce travail préparatoire à l'organisation et à l'interprétation de ces données, nous avons mis en évidence trois grands thèmes dont chacun se décline en sous thèmes

D. I. 2.1 Parcours et formation

- ***Métier féminisé (41enseignantes, 4 enseignants),***
- ***Diplôme (genre, niveau),***
- ***Mode de recrutement (manière),***
- ***Ancienneté ou année d'expérience.***
- ***Formation continue : proposée ou demandée, par qui, quand (pendant les horaires de travail), où, comment elle est financée, par quel organisme elle est assurée, avec quelle fréquence, évaluée et suivie, et reconnue,***
- ***Auto-formation : par quel moyen (livre, internet, séminaires, formation individualisée)***

D. I. 2.2 Politique de la professionnalisation

- ***Enseignant professionnel : compétences,***
- ***Expérience,***
- ***Rôle des coordinateurs et de l'accompagnement,***

- ***Niveau linguistique de la seconde langue /français.***
- ***Syndicat : adhésion et droit des enseignants***

D. I. 2.3 Validation et reconnaissance

- ***La motivation des enseignants envers la formation continue et développement professionnel***
- ***Enseignant avec diplôme,***
- ***Enseignant sans diplôme,***
- ***Reconnaissance et récompense.***

Chapitre II Présentation des résultats

D. II. 1 Introduction

Nous présenterons les résultats de notre recherche selon les modes quantitatif et qualitatif. Les résultats quantitatifs seront basés sur les enquêtes auprès des établissements scolaires. Concernant les résultats quantitatifs, nous avons utilisé les propos des directeurs d'établissements et des enseignants. L'analyse de ces entretiens devrait nous permettre de confirmer ou d'infirmer le bien fondé de notre hypothèse : la reconnaissance et validation des acquis d'apprentissages informels et non formels favorisent la professionnalisation des enseignants des écoles privées du Liban en valorisant leur statut et en leur octroyant un diplôme ou un certificat d'enseignement. A savoir, si le mode de recrutement des enseignants des écoles privées au Liban était conditionné par un concours ou un diplôme, ces derniers gagneraient-ils les compétences de base pour enseigner ? Dans l'affirmative, la mise en place d'un référentiel de compétences, ou d'un socle commun de normes de recrutement des enseignants est-il -à préconiser ? Nous allons également présenter les résultats relatifs à la formation professionnelle en vérifiant notre deuxième hypothèse : la reconnaissance et validation des acquis d'apprentissages informels et non formels motivent les enseignants libanais des écoles privées du Liban dans leur formation professionnelle en vue de développer des compétences et évoluer dans le poste. La professionnalisation des enseignants de ces écoles : comment est-elle gérée, organisée au sein du ministère de l'éducation nationale du Liban ? L'est-elle en fonction d'un modèle unique et commun à toutes les communautés ? Comment est organisée la formation professionnelle ? Comment se déroule-t-elle ? A quelle fréquence ? Les formations sont-elles évaluées, suivies et répondent-elles aux besoins des enseignants ? Par quel(s) organisme(s) sont- elles assurées ? Ensuite, nous nous interrogerons sur la validation des acquis d'expérience (VAE) : oriente-t-elle la formation et favorise-t-elle le développement des compétences des enseignants ? En dernier lieu, nous aborderons les conditions de travail des enseignants en évoquant la manière de les motiver à se professionnaliser, et s'engager dans une démarche de validation des acquis d'apprentissage d'expérience. Nous repérerons les dispositifs mis en place pour la professionnalisation et la validation des acquis d'apprentissage expérientiel. Cela nous permettra de valider ou de réfuter notre troisième hypothèse relative à l'estime de soi et à l'évolution professionnelle. Pour ce faire nous présenterons les résultats des différentes méthodes de motivation visant à l'engagement dans une

démarche de reconnaissance et de validation des acquis d'apprentissage tout au long de la vie. S'agit-il de motivations intrinsèques (plaisir et satisfaction personnelle...) ou extrinsèques (punition, récompense...) ?

D. II. 2 Présentation des résultats : analyse quantitative selon les discours des enseignants et des directeurs

Dans ce travail d'analyse des résultats quantitatifs, nous nous sommes appuyés sur des tableaux et diagrammes et calculer des pourcentages, bien qu'ils ne soient pas parlants statistiquement puisque nous n'avons pas eu recours à des questionnaires pour des raisons matérielles.

Vu le nombre d'interrogés (89), la diversité des catégories (4) et même la multiplicité des communautés, nous avons jugé que cette présentation quantitative, avec des pourcentages selon les différentes communautés, permettait de mieux comprendre la situation, d'autant plus que nous n'avons trouvé ni de statistiques ni d'études semblables déjà réalisées, à part quelques une qui s'intéressaient au secteur public avec une petite marge pour le secteur privé.

D. II. 2.1 Genre des enseignants

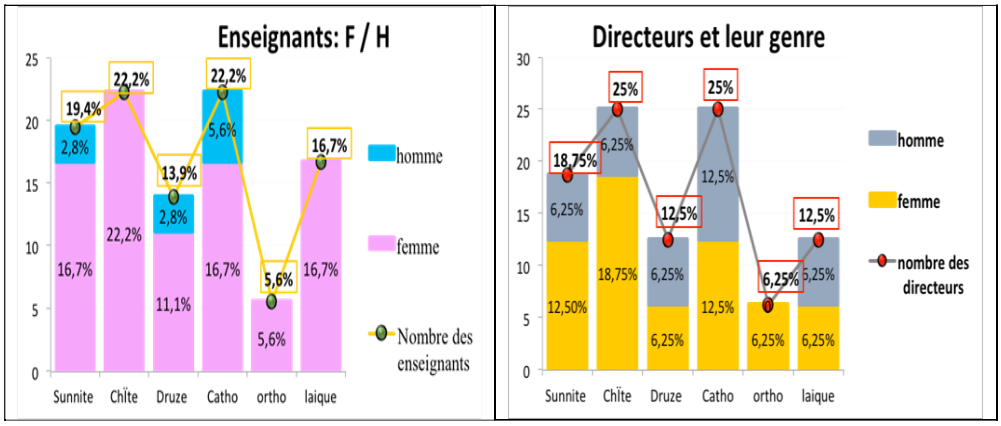

Figure 3 : Pourcentage genre enseignants/directeurs

Dès le premier coup d'œil sur cette figure nous avons été frappées par le résultat qui montre la différence conséquente entre la présence de femmes et d'hommes dans le métier d'enseignant au niveau primaire et élémentaire. En effet, les femmes représentent 89%, des effectifs alors que les hommes sont aux alentours des 11% seulement. Nous pouvons remarquer que les enseignants interrogés dans les écoles des communautés chiites, laïques et orthodoxes sont à 100% du sexe féminin, ils représentent respectivement 22,2%, 16,7% et 5,6% de l'ensemble des enseignants interrogés. Cependant dans les écoles de deux communautés sunnite et druze, nous observons une faible présence du genre masculin avec un taux de

2,8% dans chaque communauté contre 16,7% et 11,1% de femmes. Le plus haut pourcentage de présence d'enseignants hommes est constaté dans les écoles de la communauté catholique, avec un pourcentage de 5,6% contre 16,7% de femmes parmi l'ensemble des enseignants interrogés.

Ce résultat montre que dans la limite de certaines mesures, une réalité du terrain, c'est que la plupart des enseignants dans les écoles privées de toutes les communautés confondues sont des femmes. Ce qui nous amène à penser qu'au Liban, le métier d'enseignant du primaire et élémentaire des écoles privées est féminisé.

Quant aux directeurs, nous pouvons remarquer que la majorité des directeurs interrogés dans les écoles primaires et élémentaires sont des femmes. En effet les femmes représentent 62,5%, alors que les hommes sont environ 37,5% seulement, ce qui nous amène à souligner qu'à l'intérieur de la direction des écoles, il existe une augmentation significative de la présence d'hommes par rapport au corps enseignant (37% directeurs sont de sexe masculin contre 11% chez les enseignants). Mais les femmes restent toujours plus nombreuses dans l'enseignement dans la direction des écoles (89% et 62% respectivement). Les résultats obtenus montrent que sur l'ensemble des directeurs interrogés, nous en trouvons seulement 6,25 % de sexe féminin dans les écoles Orthodoxes, alors que dans les écoles de la communauté Sunnite le pourcentage des directeurs interrogés représente 18, 75%, dont 12,4% sont des femmes et 6,2% des hommes. Quant à la communauté chiite, chez 25% des directeurs interrogés, les femmes sont de l'ordre 18,8% contre 6,2% d'hommes. En revanche, nous constatons une répartition égalitaire dans les communautés Druze, sur l'ensemble des directeurs interrogés : 12, 5%, nous trouvons 6,3% de femmes et 6,3% d'hommes. Également les directeurs des écoles catholiques représentent 25% des directeurs interrogés (12,5% d'hommes et 12,5% de femmes). La différence : 12,5% des directeurs, sont dans les écoles Laïques et sont 6,25% de sexe masculin et 6,25% sont de sexe féminin. Cela nous amène à dire que chez les directeurs la présence masculine est légèrement plus fort que la présence féminine.

D. II. 2.2 Ancienneté /Age

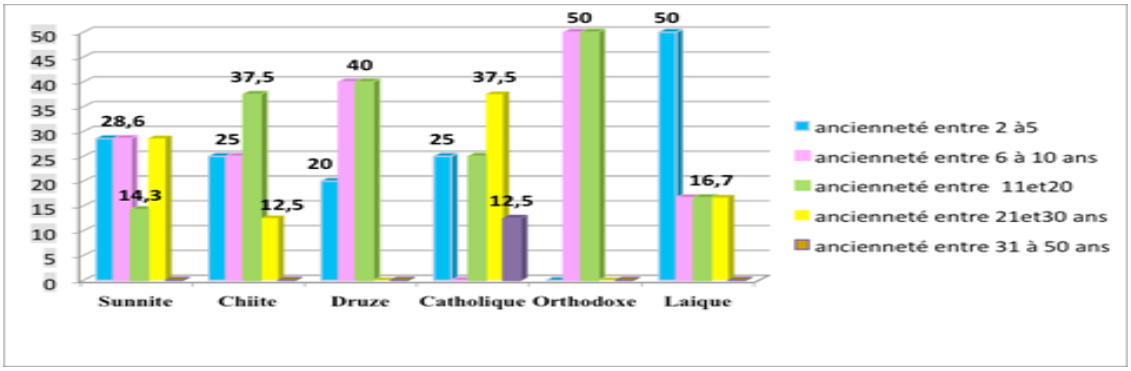

Figure 4 : pourcentage d'ancienneté d'enseignants

Au travers ce graphe, nous pouvons constater que l'ancienneté des enseignants dans les écoles privées varie entre 21 et 30 ans. Dans les écoles communauté catholiques, on remarque dans l'ancienneté que 12,5% des enseignants appartiennent à la catégorie des 31à 50 ans. L'autre catégorie dominante avec 37,5%, que l''on retrouve dans cette communauté, est celle des 21 à 30 ans. Nous en déduisons que la moitié des enseignants des écoles de la communauté catholiques ont une ancienneté de plus de 20 ans. Nous percevons ensuite que la seconde moitié est partagée à part égale (25%) entre les catégories de 11 à 20ans, et de 2 à 5ans. En revanche, le pourcentage est nul pour la catégorie des 6 à 10ans. L'ancienneté des enseignants de la communauté 0rthodoxe se situe respectivement avec un pourcentage de 50% entre les deux catégories 6 à 10 ans et de 11 à 20 ans. En revanche, l'ancienneté des enseignants de la communauté druze est partagée entre trois catégories : 20% pour la catégorie des 2 à 5 ans ; 40% pour chacune de deux catégories de 6 à 10 ans de et 11 à 20 ans. En ce qui concerne, la communauté chiite, quatre catégories sont présentes, avec une dominante (37,5%) pour la catégorie qui se situe entre 11à 20 ans, 25% pour les deux catégories. Dans les écoles laïques, nous avons trouvé que la moitié des enseignants interrogés, se plaçait dans la catégorie des 2 à 5 ans d'ancienneté. Le reste est partagé à part égale entre les autres tranches. Nous pouvons constater que la majorité des enseignants des écoles privées au Liban possède une ancienneté comprise entre 20 et 30 ans, toute communauté confondue avec deux exceptions : certains enseignants des écoles catholiques vont jusqu'à 50 ans d'ancienneté31. En revanche dans les écoles laïques, la majorité des enseignants n'a pas plus que 5 ans d'ancienneté, donc les enseignants de ces écoles sont jeunes, mais les enseignants des autres communautés sont plutôt âgés ou bien avancés en âge.

[31] Quelques enseignants âgés de 70 ans et plus gardés par l'école pour des taches nominatives et très simples afin qu'ils puissent avoir un revenu pour vivre et profiter des avantages du système comme le régime de la couverture sociale, puisqu'ils n'ont pas eu de retraites.

D. II. 2.3 Types de diplôme des enseignants selon les enseignants et les directeurs

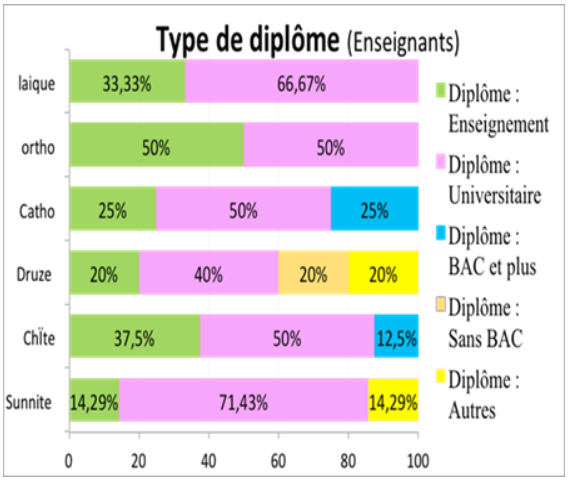

Figure 5 : type de diplôme d'enseignants selon les enseignants

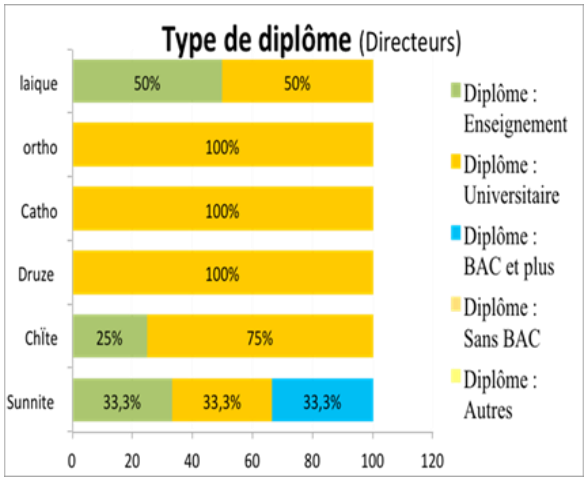

Figure 4 : type de diplôme d'enseignants selon les directeurs

À travers de la figure 5, et selon le discours des enseignants nous, nous constatons que la majorité des enseignants de la communauté musulmane sunnite possède un diplôme universitaire (71,43%), contre 14,29% seulement d'enseignants possédant un diplôme d'enseignement, et le reste, à savoir 14,29%, enseigne avec un diplôme différent (technique ou professionnel : paramédical). En deuxième lieu, nous trouvons dans les écoles Laïques, que 66,66% des enseignants possèdent un diplôme universitaire, contre 33% des enseignants ayant un diplôme d'enseignement, alors que dans la communauté orthodoxe « ortho », la moitié (50%) enseigne avec un diplôme universitaire, et l'autre moitié enseigne avec un diplôme d'enseignement. Dans la communauté catholique « catho », 50% des enseignants possèdent un diplôme universitaire, contre 25% titulaires d'un diplôme d'enseignement et 25% enseignent avec un Baccalauréat et plus. Chez les enseignants de la communauté druze, nous trouvons quatre catégories des diplômes : les enseignants qui possèdent un diplôme universitaire qui sont dans l'ordre de 40%, le reste, c'est-à-dire 60% d'entre eux, enseigne respectivement avec un diplôme d'enseignement (20%), autre diplôme (Technique, ou Professionnel : 20%), et 20% enseignent sans Baccalauréat.

Nous constatons donc, que chez les Laïques et les orthodoxes les enseignants possèdent un diplôme universitaire ou un diplôme d'enseignement. Chez les Sunnites et les catholiques, la majorité des enseignants possède un diplôme universitaire, tandis que dans la communauté druze, certains enseignants ne possèdent même pas le Baccalauréat.

En revanche, la figure n°4 montre que selon les directeurs la totalité (100%) des enseignants des communautés, orthodoxe, catholique et druze enseignent avec un diplôme universitaire. Alors ceux de la

communauté chiite, 75% des enseignants possèdent un diplôme universitaire, 25% un diplôme d'enseignement. En revanche, dans les écoles laïques, les directeurs soulignent que la moitié des enseignants c'est-à-dire 50% enseigne avec un diplôme universitaire, et l'autre partie : 50% enseigne avec un diplôme d'enseignement. Dans la communauté Sunnite, les diplômes enseignants se répartissent équitablement (33,3%) entre le diplôme universitaire, le diplôme d'enseignement et Baccalauréat et plus. Nous pouvons constater que la majorité des enseignants

Les résultats des entretiens avec les directeurs des écoles privées montrent que la majorité des enseignants accède à l'enseignement avec un diplôme universitaire (86%) et seulement 14 % accèdent avec un diplôme d'enseignement.

D. II. 2.4 Mode de recrutement des enseignants

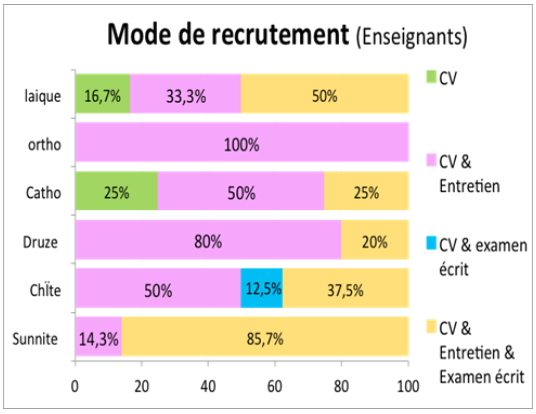

Figure 6 : mode de recrutement des enseignants selon les enseignants

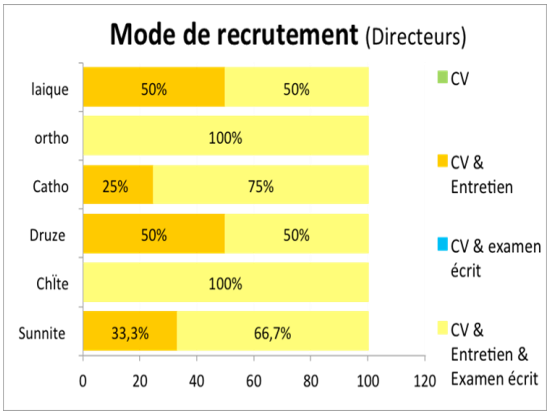

Figure 7 : mode de recrutement des enseignants selon les directeurs

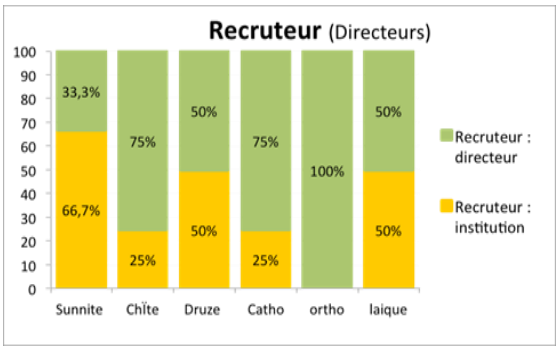

Figure 8 : Recruteurs des enseignants suivant les communautés

Les résultats des entretiens montrent que le CV et l'entretien sont les deux éléments nécessaires au recrutement des enseignants dans les écoles privées. Nous pouvons remarquer en premier lieu que dans la majorité (85,7%) des enseignants des écoles de la communauté sunnite sont recrutés par suite d'une modalité qui englobe en même temps : CV, entretien et examen écrit, contre 14,3% recrutés seulement par l'intermédiaire d'un CV et entretien. En deuxième lieu, nous trouvons que la moitié (50%) des

enseignants dans les écoles laïques est recrutée par le biais d'un CV, d'un entretien et d'un examen écrit contre 33,3% par le biais d'un CV et d'un entretien, alors que le reste qui constitue 16,7% est recruté en présentant tout simplement un CV. En troisième lieu, les enseignants de la communauté chiite (37,5%) sont recrutés à la suite de la modalité CV, à un entretien et un examen écrit, alors que la moitié (50%) est devenue enseignants par dépôt de CV et par un entretien, contre 12,5% qui ont accédé à l'enseignement suite à un CV et à examen écrit. En quatrième position, nous trouvons que la modalité CV, entretien, examen écrit représente seulement 25%, dans le recrutement des enseignants dans les écoles catholiques, alors que le pourcentage des enseignants recrutés par CV et entretien, sont à l'ordre de 50% et 25 % : ces derniers accèdent à l'enseignement avec CV seulement. En dernier lieu, dans la communauté druze, 20% de ses enseignants sont recrutés avec CV, entretien et examen écrit. En revanche, 80%, soit le quatre-cinquième des enseignants est recrutée par suite d'un CV et un entretien. Concernant la communauté orthodoxe, nos résultats montrent que les enseignants sont recrutés par l'intermédiaire d'un CV et d'un entretien. Nous pouvons alors constater que le mode de recrutement change d'une communauté à une autre et qu'il n'existe pas un protocole unique garantissant un accès efficace 32 à l'enseignement primaire et secondaire dans les écoles privées.

Quant aux entretiens réalisés avec les directeurs des écoles privées, la figure7 montre que la totalité (100%) des enseignants des communautés orthodoxe et chiite est recrutée à la suite d'une modalité qui réunit simultanément CV, entretien et examen écrit. En revanche, la moitié (50%) des enseignants des communautés laïque et druze sont devenus enseignants en déposant un CV et en passant un entretien alors que l'autre moitié venue à l'enseignement en déposant CV et en passant un examen écrit. Dans la communauté catholique, 75% ont accédé à l'enseignement à la suite de la modalité qui nécessite respectivement le CV, l'entretien et l'examen écrit, alors que 25% le sont devenus en déposant CV et en passant un entretien seulement. Enfin, 66,7% des enseignants de la communauté Sunnite, sont recrutés à la suite d'une modalité requérant le CV, l'entretien et l'examen écrit contre 33,3% recrutés en déposant CV et en passant un entretien.

La figure (8) montre que les recruteurs des enseignants, sont pour la plupart de temps par le directeur de l'école. Nous trouvons en tête les écoles orthodoxes avec 100% des enseignants recrutés par le chef d'établissement. Également, nous constatons que dans les écoles chiites 87,5% des enseignants sont recrutés par les directeurs contre 12,5% désignés par l'institution33 . Quant aux écoles druzes,

[32]Autorisation ou permis, diplômes certifiés par des études supérieures

[33] Institution : c'est-à-dire l'école appartient à une congrégation, composée de plusieurs écoles, créées, pilotées, et gérées par un organisme qui fait partie d'une communauté ou d'une partie politique.

catholiques et laïques, plus que la moitié de leurs enseignants sont recrutés par les directeurs, donc 80% des druzes ; 75% des catholiques et 66,7% des Laïques sont recrutés par les directeurs, alors que 20% ; 25% et 33,3% sont respectivement désignés par l'institution. Cela démontre que le recrutement des enseignants dans les écoles privées reste, dans la majorité des cas, à l'initiative du chef de l'établissement. Excepté, comme indique la figure (6) qui montre que les enseignants des écoles sunnites accèdent à l'enseignement avec une nomination par l'institution, ce qui prouve qu'il existe davantage de rigueur34au niveau de recrutement des enseignants de cette communauté.

D. II. 2.5 Formation continue

D. II. 2.5.1. Fréquence annuelle

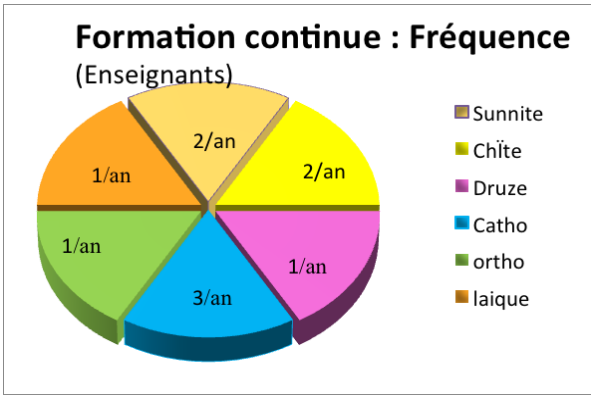

Figure 9 : fréquence de formation continue selon les enseignants.

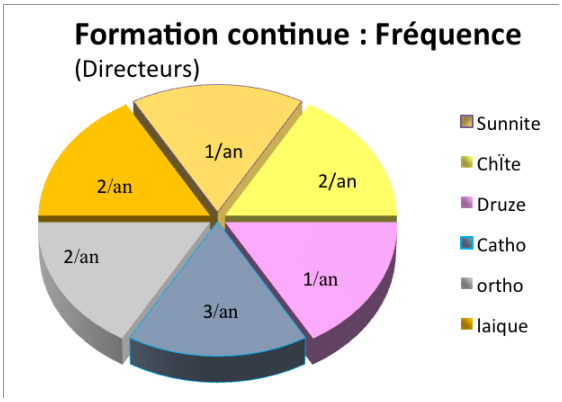

Figure 10 : fréquence de formation continue selon les directeurs.

Concernant la formation continue, la figure (9) montre que les enseignants des écoles catholiques participent en moyenne 3 fois par an à la formation continue, Quant aux écoles sunnites et chiites, leurs enseignants suivent environ 2 fois par an la formation continue. Dans les autres communautés (druze, orthodoxe et laïque), les enseignants effectuent une fois par an une session de formation continue. Alors que selon les directeurs figure(10), les enseignants des écoles catholiques participent en moyenne à la formation continue 3 fois par an. En revanche, les enseignants des écoles chiites, orthodoxes et laïques, suivent une formation continue environ de 2 fois par an. Dans les autres communautés (sunnite et druze), les enseignants ont une fois l'an une session de formation continue.

[34] Quand le recrutement se fait au niveau de l'institution, un jury composé de directeur de l'école, d'un conseiller de discipline à enseigner, et d'autres personnes dirigeantes appartenant à l'institution ; donc la procédure de recrutement devient sélective.

D. II. 2.5.2. Organisme de formation

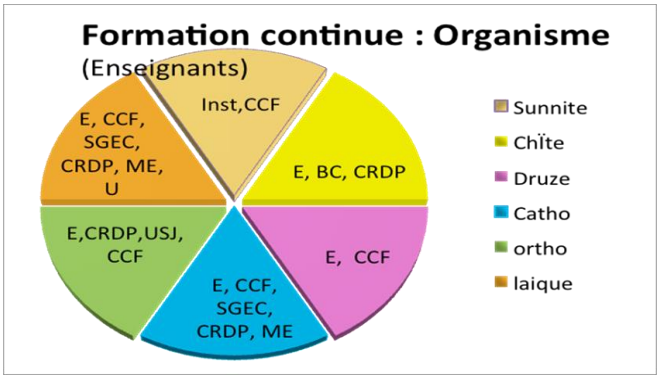

Figure 11 : organismes de formation continue des enseignants selon les enseignants

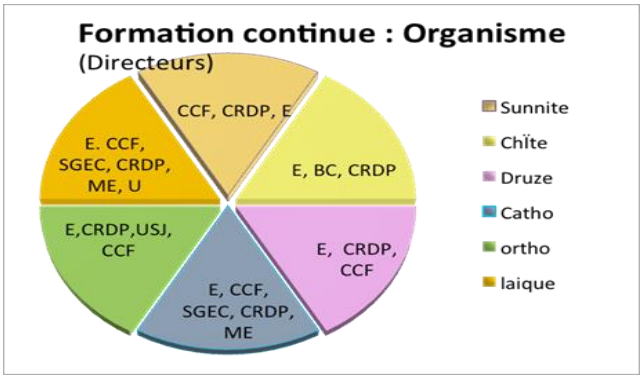

Figure 12 : organismes de formation continue des enseignants selon les directeurs

(E : École ; CCF : Centre Culturel Français ; BC : British Council ; CRDP : Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques ; ME : Maison d'Edition ; SGEC : Secrétariat Général des Écoles Catholiques ; USJ : Université Saint Joseph ; Insti : Institution ; U : Université).

Sur ce graphe, au premier coup d'œil, nous pouvons remarquer la multiplicité des organismes de formations qui sont chargés de former les enseignants libanais dans les écoles privées. Pour chaque communauté, deux organismes au moins dispensent la formation continue. Pour les deux communautés sunnites et druze, le résultat montre que les enseignants sont formés par l'école ou l'institution (au niveau de la congrégation ou du bureau pédagogique). Ils sont également souvent formés par le Centre Culturel Français (CCF). Quant à la communauté chiite, nous distinguons, principalement trois groupes de formation, d'abord l'école, puis le British Council (BC) et en dernier lieu, le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP). Concernant les communautés orthodoxes, nous repérons davantage d'organismes sont chargés de la formation continue des enseignants, citons : l'école ; Centre Culturel Français (CCF) ; le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP) et l'université Saint Joseph (USJ. En revanche, les enseignants des communautés catholiques suivent des sessions de formation continue par les mêmes organismes que les enseignants de la communauté orthodoxe mais ils remplacent l'université Saint Joseph (USJ) par deux autres organismes qui sont le Secrétariat Général des Écoles Catholiques (SGEC) et quelques maisons d'éditions. À travers le schéma (11), nous constatons que les écoles laïques présentent la plus grande diversité d'organismes de la formation continue de leurs enseignants. Parmi les organismes cités, nous trouvons : l'école(E), le Centre Culturel Français (CCF), le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP) ; les universités(U) ; le Secrétariat Général des Écoles Catholiques (SGEC) et même des maisons d'éditions.

Quant aux directeurs, Au premier coup d'œil sur la figure (12), nous pouvons remarquer la multiplicité des organismes de formation chargés de former les enseignants des écoles privées. Pour chaque communauté, trois organismes au moins se chargent de la formation continue. Pour les deux

communautés sunnites et druze, le résultat montre que les enseignants sont formés par l'école ou l'institution (au niveau de la congrégation ou le bureau pédagogique). Ils sont également souvent formés par le Centre Culturel Français (CCF). Quant à la communauté chiite, nous distinguons, principalement trois groupes de formation, d'abord l'école, puis le British Council (BC) et en dernier lieu, le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP). Concernant les communautés Orthodoxes, nous repérons mieux des organismes chargés de la formation continue des enseignants : l'école ; Centre Culturel Français (CCF) ; le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP) ; et l'université Saint Joseph (USJ. En revanche, les enseignants des communautés catholiques suivent des sessions de formation continue par les mêmes organismes que les enseignants de la communauté orthodoxe mais ils remplacent l'université Saint Joseph (USJ) le Secrétariat Général des Écoles Catholiques (SGEC) et quelques maisons d'éditions. Au travers de ce schéma (12), nous constatons que les écoles laïques possèdent la plus grande diversité d'organismes chargés de la formation continue des enseignants. Parmi les organismes cités nous trouvons : l'école(E) ; (CCF) (CRDP) ; les universités(U) ; (SGEC) et même les maisons d'éditions.

D. II. 2.5.3. Lieu de formation

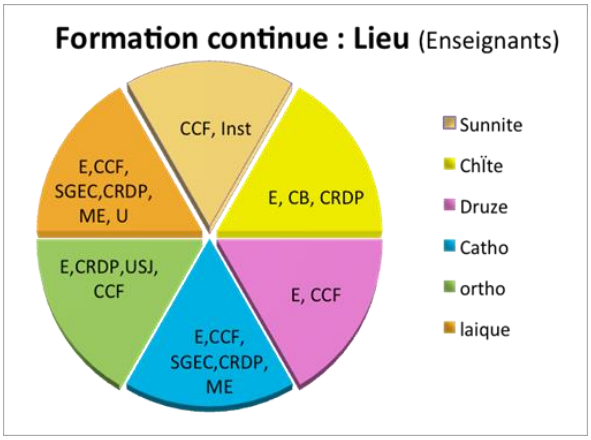

Figure 13 : Lieu de formation continue des enseignants différentes communautés

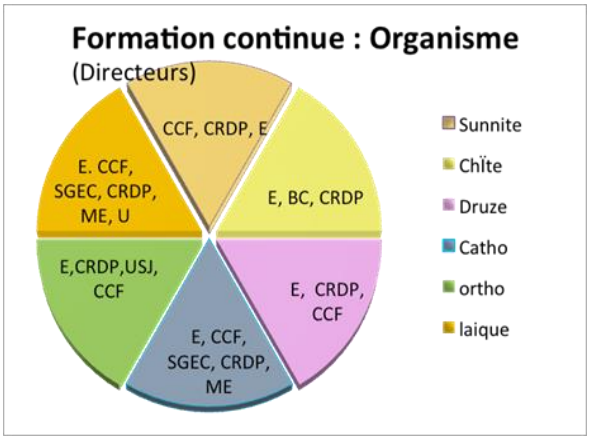

Figure 14 : Lieu de formation continue des enseignants selon les directeurs dans différentes communautés

(E : École ; CCF : Centre Culturel Français ; BC : British Council ; CRDP : Centre de Recherche et de Développement Pédagogique ; ME : Maison d'Edition ; SGEC : Secrétariat Général des Écoles Catholiques ; USJ : Université Saint Joseph ; Insti : Institution : Université)

En lisant le graphe (13), nous pouvons remarquer que les enseignants de toutes les écoles font des formations dans leurs écoles et /ou dans leur institution. Également, tous les enseignants de toutes les communautés suivent des formations au le Centre Culturel Français (CCF), à l'exception de la communauté chiite dont les enseignants suivent leurs formations au British Council (BC), cette

communauté utilisant dans ses écoles l'anglais en première langue étrangère. Le troisième lieu de formation continue de la communauté chiite est le CRDP. Concernant la communauté orthodoxe, la formation de ses enseignants se déroule chez l'organisme qui dispense la formation, c'est-à-dire l'école : Centre Culturel Français (CCF) ; le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP) ; et l'université Saint Joseph (USJ). De même pour les lieux de formation des enseignants de la communauté catholique, mais plutôt que la formation se déroule à l'université Saint Joseph, elle peut être dispensée au Secrétariat Général des Écoles catholiques (SGEC) ou dans certaines maisons d'éditions. Pour les enseignants des écoles laïques, la formation continue est dispensée à l'école (E) ; au Centre Culturel Français (CCF); au Secrétariat Général des Écoles Catholiques (SGEC) ; au Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP) ; à la Maison d'Edition (ME) ; ainsi qu'à l'Université (U), ce qui montre la diversité des lieux de formations suivies par les enseignants des écoles laïques. Nous constatons que La plupart de temps, la formation se déroule dans les locaux de l'organisme en question. Cela signifie que dès lors que la formation est dispensée par les directeurs ou un responsable dans une école et c'est souvent le cas, les enseignants ne se déplacent pas, économisant ainsi le temps et les frais de transport, ces deux choses ne sont pas négligeables pour inciter les enseignants à suivre au moins une session de formation par an.

Les directeurs témoignent également sur la multiplicité de lieu de formation, le graphe (14) montre que les enseignants de toutes les écoles suivent des formations dans leur école et /ou dans leur institution. Également, tous les enseignants de toutes les communautés suivent des formations au le Centre Culturel Français (CCF), à l'exception de la communauté chiite dont les enseignants suivent leurs formations au British Council (BC), cette communauté adoptant dans ses écoles l'anglais comme première langue étrangère. Le troisième lieu de la formation continue de la communauté chiite est le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP). Concernant la communauté orthodoxe, la formation des enseignants se déroule dans l'organisme qui dispense la formation c'est-à-dire l'école ; le Centre Culturel Français (CCF) ; le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP) et l'université Saint Joseph (USJ. De même, pour les lieux de formation des enseignants de la communauté catholique, mais plutôt que la formation se déroule à l'université Saint Joseph, elle peut être dispensée au Secrétariat Général des Écoles Catholiques (SGEC) ou dans certaines maisons d'éditions (ME). Quant aux enseignants des écoles laïques, la formation continue est dispensée à l'école (E); au Centre Culturel Français (CCF); au : Secrétariat Général des Écoles Catholiques (SGEC) ; au Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP) ; à la Maison d'Edition (ME); ainsi qu'à l'Université (U). Cela montre la diversité des lieux où les formations sont suivies par les enseignants des écoles laïques.

Nous constatons que, dans la plupart de temps, la formation se déroule dans les locaux de l'organisme en question. Cela signifie que lorsque la formation est dispensée par le directeur ou un responsable d'école, et c'est souvent le cas, les enseignants ne se déplacent pas, ce qui économise du temps et des frais de transport, deux aspects non négligeables pour inciter les enseignants à suivre au moins une session de formation par an.

D. II. 2.5.4. Temps de la formation : libre / travail

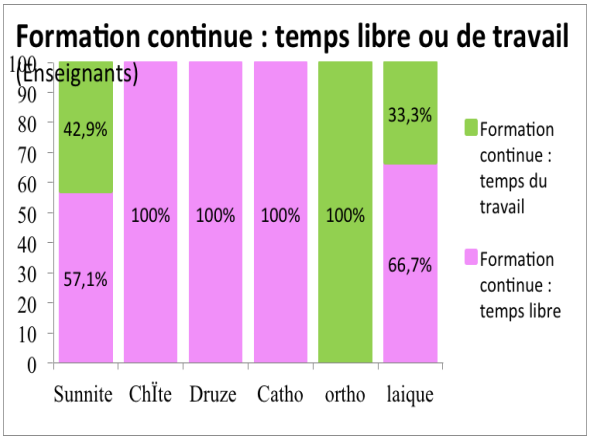

Figure 15 : Temps de formation continue selon les enseignants

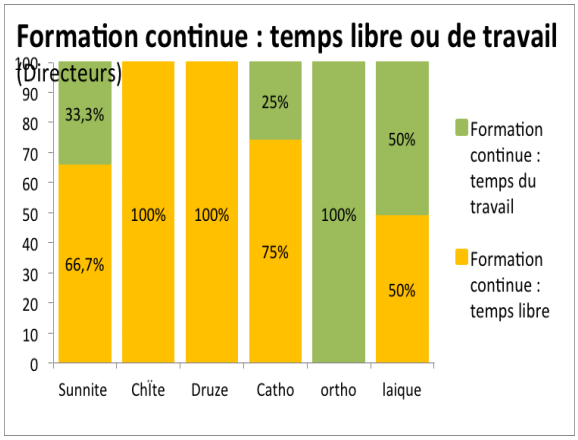

Figure 16 : Temps de formation continue selon les directeurs

Le résultat de notre enquête montre que les enseignants des trois communautés chiite, druze et catholique suivent des formations en dehors du leur temps de travail c'est-à-dire sur leur période de repos, alors que 66,7% des enseignants des écoles laïques suivent des formations sur leur temps libre, contre 33,3% qui se forment pendant les horaires de travail. Également les enseignants de la communauté sunnite 57,1% des enseignants suivent des formations pendant en dehors de leurs horaires de travail contre 42,9% pendant les horaires de travail. En revanche chez la communauté orthodoxe, nous pouvons comme il montre le graphe que 100% des enseignants suivent des formations pendant leurs horaires de travail.

Quant aux directeurs, Les résultats des entretiens montrent que les enseignants des deux communautés chiite et druze suivent des formations en dehors du leurs temps de travail, c'est-à-dire quand ils sont en repos, alors que 75% des enseignants des écoles catholiques suivent les formations sur leur temps libre, contre 25% cependant les horaires de travail. Chez la communauté sunnite, 66,3% des enseignants suivent des formations en dehors de leurs horaires de travail contre 33,3% pendant les horaires de travail. Quant aux enseignants des écoles Laïques, 50% suivent des formations en dehors de leurs horaires de travail contre 50 % pendant les horaires de travail. En revanche, dans la communauté orthodoxe, nous pouvons constater, comme il montre le graphique, que 100% des enseignants suivent des formations pendant leurs horaires de travail.

D. II. 2.5.5. Financement de la formation

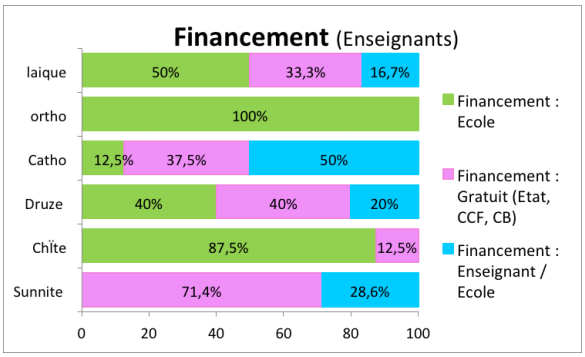

Figure 17 : Financement de la formation continue selon les enseignants

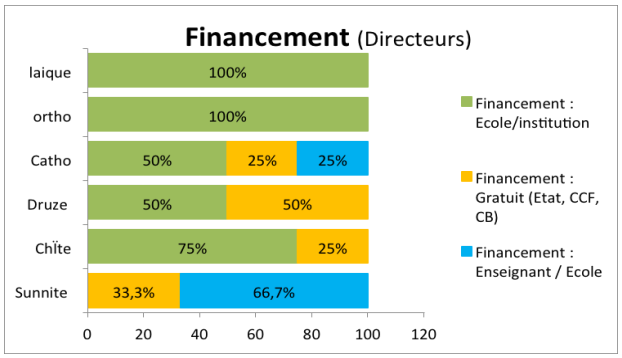

Figure 18 : Financement de la formation continue selon les directeurs

La figure ci-dessus (17), montre que dans les deux communautés orthodoxe et chiite, l'enseignant ne participe pas au financement de frais de la formation continue, il apparaît clairement que les écoles orthodoxes financent l'intégralité de frais , alors que dans la communauté Chiite, une grande partie de frais est financé par l'école (87,5%), et le complément (12,5%) est gratuit, cela signifie que la formation est dispensé par l'État: Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP), par le Centre Culturel Français (CCF), ou par l'intermédiaire du British Council (BC). Au contraire, dans la communauté Catholique, la part enseignant-école tourne autour de 50%, ce qui veut dire que la moitié de la formation des enseignants est financée en partie par l'enseignant lui-même et l'autre partie par l'école, ce qui représente la proportion la plus importante comparé aux autres communautés. La seconde moitié est financée par l'école avec un pourcentage de 12,5%, la différence, aux alentours de 37,5% est gratuit, ce qui signifie que la formation est dispensée par l'État : Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP), par le Centre Culturel Français (CCF). Quant à la communauté Druze, nous notons que 40% des formations sont gratuites et assurées par l'État : Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP), ou par le Centre Culturel Français (CCF), ou par l'intermédiaire du British Council (BC) ; 40% sont financées par l'école, et 20% seulement par enseignant-école. Dans les écoles Laïques, la prise en charge des frais de formation des enseignants par l'école est à la hauteur de 50%, une partie à la hauteur de 33,3% est gratuite car assurée par l'État : Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP), ou par le Centre Culturel Français (CCF), ou bien par l'intermédiaire du British Council (BC) ; et la différence, soit 16,7% financée par moitié par l'enseignant, moitié par l'école. En revanche, nous signalons que la majeure partie de la formation de enseignants dans la communauté sunnite est gratuite avec un pourcentage de 71,4% assuré par l'État : Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP), ou par le Centre Culturel Français (CCF), ou bien par

l'intermédiaire du British Council (BC). La différence, soit 28,6% des frais est à la charge de moitié de l'institution, moitié de l'enseignant.

Nous pouvons en conclure que la formation continue des enseignants libanais dans les écoles privées ne suit aucune règle commune. Chaque communauté a ses propres normes que ce soit pour la fréquence de la formation, pour le choix de l'organisme ou le lieu de la formation. Il n'existe pas non plus de loi décrétant le droit des enseignants en matière de formation, ni de loi déterminant que l'enseignant doive suivre les formations pendant ses horaires de travail ou pendant son temps libre. Quant au financement, chaque communauté cherche procède comme elle l'entend, voire en exerçant une contrainte à l'enseignant pour qu'il participe à ces frais avec ses propres deniers.

Tandis que le discours les directeurs ? montre dans la figure (18) que les écoles orthodoxes et laïques financent l'intégralité des frais de la formation continue (100%), alors que dans la communauté chiite, une grande partie de frais est financé par l'école (75%), et la différence (25%) est gratuite, c'est- à -dire que la formation est dispensée par l'État au Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP), par le Centre Culturel Français (CCF), ou bien par l'intermédiaire du British Council (BC). Concernant la communauté Catholique, la moitié de la formation des enseignants (50%) est financée par l'école. La part enseignant-école tourne autour de 25%, ce qui signifie : une partie par l'enseignant lui-même et l'autre partie par l'école. Les autres formations (25%) sont gratuites, ce qui signifie que la formation est dispensée par l'État : Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP), par le Centre Culturel Français (CCF). Quant à la communauté Druze, l'école prend en charge la moitié des frais de formation des enseignants, qui est à la hauteur de 50%, l'autre moitié est gratuite, assurée par l'État : Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP), ou par le Centre Culturel Français (CCF), ou par l'intermédiaire du British Council (BC). En revanche, dans la communauté sunnite 66,7% sont pris en charge par l'enseignant lui-même et par l'école, contre 33,3% gratuits assurés (CCF, CRDP, CB).

D. II. 2.5.6. Mode de professionnalisation par l'apprentissage informel

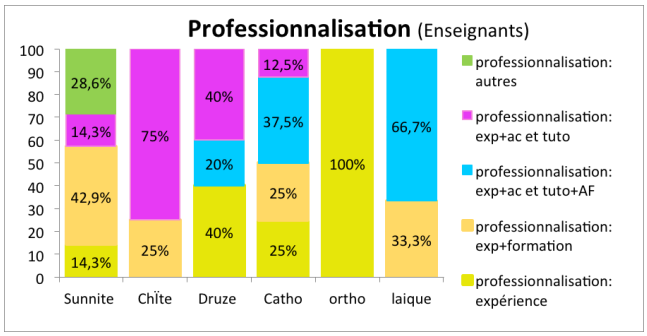

Figure 19 : Financement de la formation continue selon les enseignants

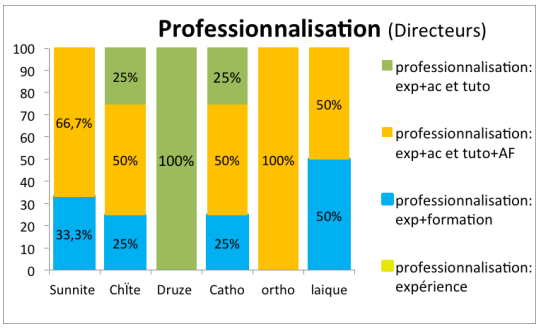

Figure 20 : Financement de la formation continue selon les directeurs

(ac : accompagnement, exp expérience , tuto : tutorat, AF : auto-formation)

A la question : vous considérez-vous professionnel ? Si oui comment vous êtes devenu professionnel ? Grâce à quoi ? Qu'avez-vous fait pour ?

Les réponses des enseignants à cette question sont partagées : une partie d'entre eux affirme qu'ils sont devenus professionnels par l'expérience uniquement, c'est le cas des enseignants dans la communauté orthodoxe avec un pourcentage de 100%. En deuxième lieu, se placent les enseignants de la communauté druze avec un pourcentage de 40% devenus eux aussi professionnels grâce à leur expérience ; 40% par expérience et accompagnement-tutorat et 20% par les trois dispositifs réunis : expérience, accompagnement-tutorat et auto-formation. Concernant, les enseignants de la communauté catholique, 25% déclarent qu'ils se professionnalisent par l'expérience ; 25% par l'expérience et la formation, tandis que 12 ,5% seulement se professionnalisent par expérience et accompagnement-tutorat ; et le reste, 37,5% se professionnalisent par les trois dispositifs réunis expérience, l'accompagnement-tutorat, et l'auto-formation. Dans la communauté sunnite, 14,3% des enseignants se professionnalisent par l'expérience, 42,9% se par l'expérience et la formation, alors que 14,3% seulement se professionnalisent par expérience et l'accompagnement-tutorat et 28 ,6% se professionnalisent par les trois dispositifs réunis expérience ; accompagnement-tutorat, et auto-formation. Quant aux écoles laïques et chiites, respectivement 33% et 25% de leurs enseignants déclarent se professionnaliser par l'expérience et la formation alors que 75% des enseignants de la communauté chiite se professionnalisent par l'expérience et l'accompagnement-tutorat, et 66,7% des enseignants des écoles laïques se professionnalisent par les trois dispositifs réunis : expérience, accompagnement-tutorat auto-formation.

Concernant les directeurs, les résultats montrent que la totalité des directeurs des écoles de la communauté orthodoxe (100%) déclare que les enseignants se professionnalisent par trois dispositifs réunis : l'expérience ; l'accompagnement-tutorat et l'auto-formation. En revanche, tous les directeurs des

écoles de la communauté druze (100%) déclarent que les enseignants deviennent professionnels par l'expérience et l'accompagnement-tutorat. Dans la communauté laïque, les directeurs des écoles déclarent que la moitié (50%) des enseignants se professionnalise par les trois dispositifs réunis : l'expérience, l'accompagnement-tutorat et l'auto-formation, alors que la seconde moitié des enseignants (50%) se professionnalisent par l'expérience et la formation. Quant aux directeurs des écoles la communauté sunnite, 66,7% déclarent que les enseignants deviennent professionnels par les trois dispositifs réunis : l'expérience, l'accompagnement-tutorat et l'auto-formation, contre 33,3% des directeurs des écoles qui déclarent que les enseignants se professionnalisent par l'expérience et la formation. Concernant les directeurs des écoles de deux communautés chiite et catholique, 50% déclarent que les enseignants se professionnalisent par les trois dispositifs réunis, 25% déclarent que les enseignants se professionnalisent par l'expérience et l'accompagnement-tutorat et les autres (25%) déclarent que les enseignants deviennent professionnels par l'expérience et la formation.

D. II. 2.5.7. Auto-formation / Matières enseignées

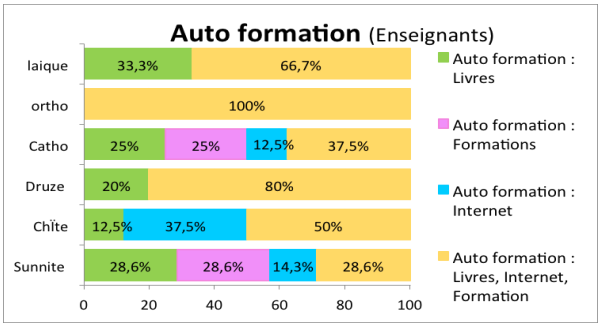

Figure 21 : l'Auto-formation des enseignants suivant les communautés

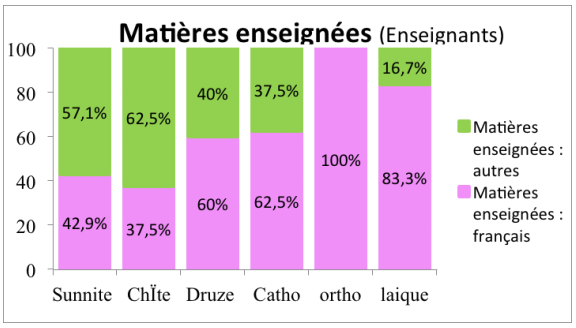

Figure 22 : Disciplines des enseignants interviewés suivant les communautés

A la question : Comment vous développez vos compétences ?

La réponse des enseignant est qu'ils développent leurs compétences par l'intermédiaire de la lecture (livres magazines, dictionnaires...), de la technologie (internet, TV, TV5 pour les enseignants en français) et, en dernier lieu par un suivi de formations (séminaires, colloques, participation à la correction des évaluations du diplôme national : le Brevet). Toutes ces actions sont entreprises et organisées à l'initiative de l'enseignant lui-même, ce qui nous a permis de dégager le thème de l'auto-formation. La figure (21) montre que l'auto-formation par les trois premiers moyens (livre, internet et formation) apparaît toutes les communautés confondues, avec un pourcentage à la hauteur de 100% dans la communauté orthodoxe, en deuxième position viennent les enseignants de la communauté druze avec un pourcentage de 80%. Les

enseignants des écoles laïques occupent la troisième position avec un pourcentage qui représente 66,7 %, suivis par les enseignants de la communauté chiite dont la moitié de ses enseignants s'auto-forment par l'intermédiaire des livres, d'internet et de formations. Dans la communauté catholique, nous signalons un pourcentage tournant autour de 37%, alors que les enseignants de la communauté sunnite s'affichent comme les moins intéressés par ce mode d'auto-formation, avec un pourcentage de 28,6%. Nous remarquons aussi que 28, % s'auto-forment respectivement, par les livres et par les formations, avec une dernière catégorie de 14,2%, qui s'auto-forme par l'intermédiaire d'Internet. Nous découvrons que les enseignants de la communauté catholique sont présents pour les trois autres modes d'auto-formation : 25% s'auto-forment par les livres seulement, 25% s'auto-forment-en suivant des formations et 12,5% s'auto-forment en surfant sur Internet. Quant aux enseignants de la communauté chiite, nous constatons que le deuxième mode d'auto-formation est Internet avec un pourcentage de 37,5%, et 12,5% seulement prennent les livres comme moyen de s'auto-former. En revanche, pour les enseignants des écoles laïque et druze, nous remarquons que le deuxième mode d'auto-formation est les livres avec un pourcentage de 33,3% dans les écoles laïques, et 20% dans les écoles druzes.

La figure (22), montre que tous les enseignants interviewés dans la communauté orthodoxe assurent l'enseignement du français [35]. Quant aux communautés laïques, catholiques et druzes, nous constatons que les pourcentages des enseignants interviewés, et qui enseignent le français sont respectivement de l'ordre de 83,3% ; 62,5% et 60% contre 16,7% ; 37,5 et 40% des interviewés enseignent d'autres matières. En revanche, nous constatons que dans les deux communautés chiite et sunnite : 62,5% et 57,1% des enseignants interviewés enseignent d'autres matières que le français, contre 37,5% et 42,9% seulement des enseignants qui assurent les cours du français. Cela est dû à l'importance donnée par ces deux communautés à la langue anglaise par rapport à la langue française. La majorité des enseignants qui s'autoforment enseignent le français, cela explique leur s'auto formation par le biais de TV5 ou internet ou même les dictionnaires.

[35] Nous avons interrogé deux enseignantes en français, dont l'une était en plus conseillère pédagogique de cette discipline, elles ont été choisies par la directrice de l'école comme dans les autres écoles.

D. II. 2.5.8. Syndicat

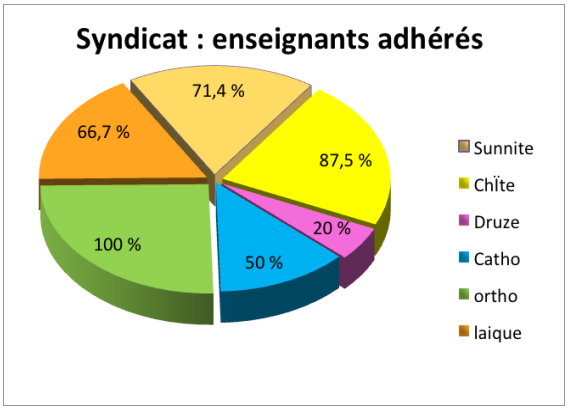

Figure 23 : Adhésion des enseignants au syndicat dans différentes communautés

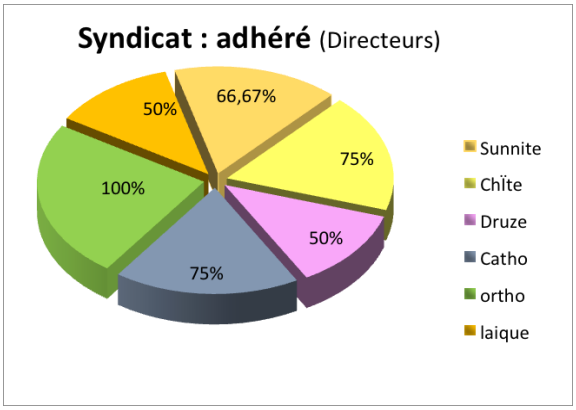

Figure 24 : Adhésion des enseignants au syndicat selon les directeurs dans différentes communautés

Au Liban, le syndicat des enseignants a été fondé en 1938 dans le but de lutter pour la revalorisation de leur statut, d'encadrer leurs demandes, améliorer leur niveau pédagogique à travers des sessions d'apprentissage. Il est chargé de la mise en place de projets de solidarité tant au niveau de la Caisse Mutuelle que de la Caisse des Indemnités. En 1960, le syndicat des enseignants a été divisé en deux parties : le Syndicat des écoles privées et le Syndicat des écoles publiques. Le 3 août 1993, ces deux syndicats ont été unifiés sous le nom de « Syndicat des Enseignants au Liban ».

Les résultats des enquêtes réalisées avec les enseignants des écoles de la communauté orthodoxes montrent que la totalité des enseignants (100%) a adhéré au syndicat. En deuxième place, avec 87,5%, viennent les enseignants de la communauté chiite, puis 71,4% des enseignants des écoles de la communauté sunnite ont adhéré, et 66% des enseignants des écoles de la communauté laïque ont adhéré, alors que 50% des enseignants de la communauté catholique ont adhéré au syndicat, et en dernier lieu, nous trouvons 20% seulement d'adhérents chez les enseignants des écoles de la communauté druze.

Mais les directeurs des écoles soulignent que tous les enseignants de la communauté orthodoxe (100%) ont adhéré au syndicat, contre 75% des enseignants de deux communautés catholique et chiite, et 66,67% des enseignants de la communauté sunnite ont adhéré, alors que 50% seulement des enseignants de deux communautés druze et laïque ont adhéré au syndicat.

D. II. 2.5.9. Reconnaissance et motivations

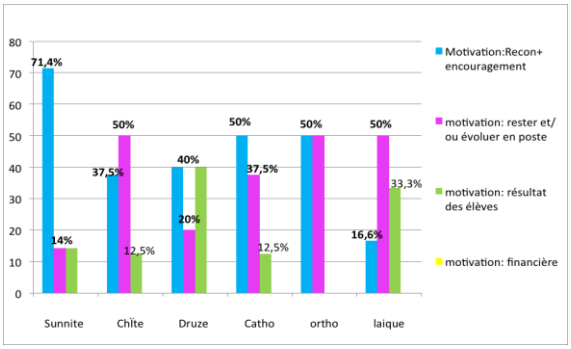

Figure 25 : Motivation des enseignants suivant les communautés

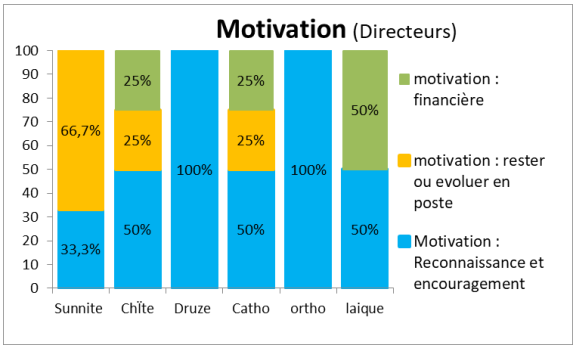

Figure 26 : Motivation des enseignants selon les directeurs

Concernant le thème de la motivation des enseignants, nous observons au travers du graphe ci-dessus (23) que les enseignants de la communauté sunnite sont motivés par la reconnaissance et l'encouragement, ils sont dans l'ordre de 74,4%, alors que 14,3% sont motivés pour évoluer dans leur poste ou par la sûreté de travail, et la différence : 14,3 % est motivée par le bon résultat des élèves. Dans la communauté chiite, nous constatons que 50% des enseignants le sont par la reconnaissance et l'encouragement, 37,5% sont motivés pour évoluer dans leur poste ou par la sûreté de travail, et 12,5% seulement sont motivés par le bon résultat des élèves. En revanche, dans la communauté druze, nous remarquons que 40% des enseignants sont motivés par la reconnaissance et l'encouragement, et que 40% sont motivés par évoluer dans leur poste ou par la sûreté de travail, et la différence : 20% est motivée par le bon résultat des élèves. Chez les catholiques, nous trouvons que 50% des enseignants sont motivés par la reconnaissance et l'encouragement, 37,5% sont motivés par évoluer dans leur poste ou par la sûreté de leur travail, alors que le bon résultat des élèves en motive12, 5% seulement. Tandis que la moitié (50%) des enseignants de la communauté orthodoxe est motivée par la reconnaissance et l'encouragement, l'autre moitié motivée pour évoluer dans le poste ou par la sûreté de leur travail. Enfin 50% des enseignants des écoles Laïques sont motivés pour évoluer dans leur poste ou par la sûreté de leur travail, 33,3% sont motivés à la différence des autres communautés par les bons résultats des élèves, et 16,7% seulement sont motivés par la reconnaissance et l'encouragement.

Nous pouvons confirmer que l'encouragement et la reconnaissance sont les premiers éléments qui incitent les enseignants à se professionnaliser et suivre des formations et ce, dans toutes les communautés à

l’exception les enseignants des écoles laïques, alors que la motivation financière (salaire plus élevé) est très faible chez tous les enseignants interrogés.

Quant aux directeurs, les résultats des entretiens effectués avec les directeurs montrent que, toutes les communautés confondues, la reconnaissance et la validation des enseignants vis-à-vis de la formation professionnelle et à la professionnalisation sont motivées par les encouragements et la reconnaissance des efforts accomplis. Ainsi, la motivation de tous les enseignants de deux communautés druze et orthodoxe est générée à 100% par les encouragements et à la reconnaissance des efforts accomplis. Cependant, dans la communauté laïque, 50% des enseignants sont motivés grâce aux encouragements et à la reconnaissance et 50% grâce à des récompenses financières (primes, gratification…). Quant aux enseignants de deux communautés chiite et catholique, 50% des enseignants sont motivés via par les encouragements et la reconnaissance des efforts accomplis, 25% par le biais des récompenses financières (primes, gratification…) et les autres (25%) pour rester ou évoluer en poste. En revanche, 33% des enseignants de la communauté Sunnite sont motivés par les encouragements et la reconnaissance des efforts fournis et 66% des enseignants pour rester ou évoluer en poste.

D. II. 2.6 Conclusion de l'analyse quantitative

Cette analyse quantitative nous a permis de découvrir la réalité du secteur éducatif privé au Liban. En effet, à la suite de ce travail, nous avons pu réaliser un schéma réel des différents aspects physiques des acteurs des écoles privées (enseignants directeurs), cela nous a aidé à comprendre leur mode de fonctionnement particulièrement en ce qui concerne les enseignants, apporté quelques indices sur leur parcours professionnel, à savoir leur formation initiale, la procédure de leur recrutement, leur formation continue, la manière dont- ils se professionnalisent, leur motivation et par conséquent la validation et la reconnaissance de l'expérience.

Nous avons constaté que dans les écoles privées, au niveau primaire et collège, la majorité des enseignants sont des femmes (45 enseignantes contre 5 enseignants, alors la situation s'inverse au niveau des directeurs : sur 20 écoles nous avons interrogées 9 directrices contre 7 directeurs, auxquels s'ajoute trois directeurs qui n'ont pas accepté de coopérer.

Au niveau de l'âge et l'ancienneté dans l'enseignement, la majorité des enseignants possède une ancienneté qui varie entre 20 à 30 ans avec une minorité dans les écoles de la communauté catholique, qui possède environ 50 années d'ancienneté, à l'exception des écoles laïques où l'ancienneté des enseignants interrogés varie entre 2 et 5 ans, ce qui prouve l'aspect du vieillissement des enseignants dans les écoles privées excepté les enseignants des écoles laïques.

Nous avons également remarqué que la majorité des enseignants interrogés dans les écoles privées avaient un diplôme universitaire (44%), en revanche, le diplôme d'enseignement (33%) se place en deuxième position. Il faut également souligner qu'il existe des enseignants ayant accédé à l'enseignement avec un diplôme professionnel ou même sans l'obtention du Baccalauréat (enseignants dans les écoles des communautés sunnites, druze).

Quant au mode de recrutement, les enseignants soulignent qu'ils ont été recrutés à la suite d'un dépôt d'un CV suivi d'une convocation pour passer un entretien, à l'exception d'une minorité dans les écoles des communautés catholiques/laïques où ils accèdent à l'enseignement en déposant un CV seulement. En revanche, en ce qui concerne les 85% des enseignants de la communauté sunnite, ces derniers sont recrutés à la suite d'un dépôt de CV suivi d'une convocation pour passer l'épreuve écrite à l'école ou au siège de la congrégation et enfin un entretien avec le directeur et /ou coordinateur. Tandis que les directeurs indiquent que le recrutement d'un enseignant s'effectue souvent à la suite d'un dépôt d'un CV suivi d'une épreuve écrite, ils signalent également que parfois ils le recrutement s'effectue par dépôt de CV suivi d'un entretien (c'est le cas de certains enseignants des écoles de deux communautés druze et laïque. Cependant tous les directeurs interrogés dans les écoles chiites ont indiqué que le recrutement

passait par trois étapes : en premier lieu l'enseignant doit déposer son CV, puis il est convoqué pour passer une épreuve écrite, et pour finir est convoqué pour un entretien.

Tous les enseignants ont affirmé avoir été recrutés au niveau de l'institution ou de l'école (directeur) à l'exception de la communauté sunnite, où les enseignants soulignent avoir été recrutés au niveau de l'institution. Dans la communauté orthodoxe, les enseignants et les directeurs indiquent que le recrutement intervient au niveau de l'école (directeur). Concernant les autres écoles, les directeurs soulignent que le recrutement des enseignants s'effectue au niveau de l'institution ou de l'école.

Nous en avons déduit également, que les enseignants des écoles privées du Liban suivent une formation continue à une fréquence d'une à deux fois par an, à l'exception des écoles de la communauté catholique où les enseignants suivent en moyenne 3 sessions par an, ce qui s'explique par la présence du Secrétariat Général des écoles Catholiques au Liban (SGEC-LB), en charge, entre autres, du centre de formation pour les enseignants des écoles Catholiques en particulier.

Quant aux organismes de formation, les enseignants soulignent, qu'ils suivent les formations à l'école, au Centre Culturel Français (CCF), au British Council(BC), au Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP), aux Maisons d'Edition(ME), mis à part les enseignants des écoles de la communauté druze., les directeurs des écoles des communautés chiite, druze et orthodoxe déclarent quant à eux, que leurs enseignants ne suivent pas de formation au Secrétariat Général des Écoles Catholiques(SGEC).

De manière générale, les enseignants soulignent que la formation se déroule en dehors des horaires scolaires, c'est-à-dire sur leur temps libre, à l'exception des enseignants des écoles de deux communautés sunnite et laïque où la formation a souvent lieu pendant les horaires scolaires. En revanche, pour les enseignants des écoles de la communauté orthodoxe, la formation se déroule toujours pendant les horaires scolaires.

La formation continue est gratuite pour les enseignants de toutes les communautés quand elle est assurée par l'école (directeur, conseiller, ou enseignants), elle également gratuite quand elle se déroule au CRDP (nouveau programme), ou quand elle est assurée par le CCF ou le BC quand elle n'aboutit pas à un diplôme ou une certification(DELF,DALF, TOEFIC,..), dans le cas contraire l'enseignant doit financer la totalité ou une partie (la moitié), la différence restant financée par l'école à l'exception des enseignants de certaines écoles Laïques considérées comme bien réputées et c'est l'école qui paye la totalité de la formation.

Concernant le thème de la professionnalisation, les enseignants et les directeurs soulignent conjointement que les enseignants se professionnalisent respectivement par expérience- accompagnement et tutorat, par

expérience- accompagnement tutorat et autoformation ou par expérience-formation, à l'exception des enseignants et directeurs des écoles orthodoxes qui insistent sur l'idée que l'enseignant devient professionnel principalement par l'expérience.

Quant au thème de la motivation, les enseignants soulignent que ce qui les motive est en premier lieu la reconnaissance et l'encouragement de leur supérieur, ensuite vient l'intéressement à évolution de leur poste, et enfin les résultats de leurs élèves, Par contre les directeurs des écoles des deux communautés orthodoxe et druze, admettent que la reconnaissance et l'encouragement constituent le seul moyen de motiver leurs enseignants, par contre les directeurs des écoles des communautés laïques motivent parfois leurs enseignants avec une récompense financière (50% chez les laïques), (25% chez les chiites, et 25% chez les catholiques).

En dernier, pour le thème de syndicat, nous avons trouvé que les enseignants des écoles de la communauté orthodoxe ont tous adhéré au syndicat des enseignants, puis vient une grande majorité d'enseignants des écoles des quatre communautés par ordre décroissant chiite, sunnite, laïque, catholique, et pour finir une minorité de 20% pour les enseignants de la communauté druze. En revanche, les directeurs des écoles de la communauté druze soulignent que 50% de leurs enseignants ont adhéré au syndicats des enseignants.

Dans le chapitre qui suit, nous allons présenter les résultats de l'analyse qualitative de notre étude. Ce type d'analyse nous permet grâce aux verbatim relevés dans les interviews de donner un aperçu du comportement et des perceptions des 4 catégories interrogées : dirigeants dans l'éducation nationale au Liban, formateurs d'enseignants, directeurs des écoles et enseignants pour étudier leurs opinions d'une manière plus approfondie que dans l'analyse quantitative sur la manière dont les enseignants des écoles privées au Liban se professionnalisent.

D. II. 3 Présentation des résultats : analyse qualitative

Dans cette partie, nous allons présenter les résultats du point de vue qualitatif à travers des thèmes, et sous thèmes repérés à travers l'enquête terrain au sein des différentes communautés. Chaque thème sera traité, dans la mesure du possible selon les propos de 4 catégories interrogés des différentes communautés. À l'issue de notre travail préparatoire et à l'interprétation de ces données, nous avons été focalisés sur l'analyse de neuf thèmes dont chacun se divise en plusieurs sous thèmes selon les catégories et les communautés.

1. ***Rapport État - école privée : engagement de l'État vis à vis de l'école privée***
2. ***(Stratégies, orientations et objectifs ; Rôle de l'État contrôle et inspection dans l'école privée ; Aide de l'État à l'école privée)***
3. ***Recrutement des enseignants dans les écoles privées : (Mode de recrutement selon les dirigeants de l'éducation nationale ; Mode de recrutement selon le formateur ; Mode de recrutement selon les directeurs ; Mode de recrutement selon les enseignants)***
4. ***Professionnalisation : définitions (représentations)/dispositifs***
5. ***Formation continue : (Fréquence ; Lieu ; Organisme ; Temps libre ou de travail ; Financement)***
6. ***Expérience***
7. ***Auto-formation***
8. ***Motivation/reconnaissance***
9. ***Syndicat***

L'analyse des discours recueillis au cours des différents entretiens avec les dirigeants du système éducatif libanais et certains directeurs des écoles privées nous ont permis d'identifier un premier temps : la relation et de l'implication de l'État dans l'école privée au Liban. Ce thème se décline à son tour en quatre sous-thèmes qui traitent :

1) des stratégies, objectifs et orientations,

2) du rôle de l'État (contrôle et inspection) dans l'école privée,

3) des aides de l'État à l'école privée,

4) l'organisation et la gestion de la formation continue dans l'école privée.

D. II. 3.1 Rapport État école privée

L'étude de ce thème s'appuie surtout sur les discours des dirigeants du système éducatif libanais et des directeurs et chefs d'établissements dans les écoles au Liban. En effet ces deux catégories d'acteurs interviennent dans la constitution et l'application de la politique éducative en général, et particulièrement dans les trois sous-thèmes cités ci-dessus.

D. II. 3.1.1. Stratégies, objectifs et orientations

Les résultats de notre enquête montrent qu'en principe, et quelle que soit la communauté libanaise, les stratégies et les objectifs fixés par l'Éducation Nationale doivent être suivis et appliqués par les directeurs des écoles. C'est ce qu'il confirme le responsable de l'Unesco au Liban, un acteur participant à l'instauration de la politique éducative et de la professionnalisation des enseignants :

« Les écoles sont obligées de suivre le programme national puisque l'état délivre les diplômes nationaux, le brevet après la neuvième année et le baccalauréat après la 12ème année. Comme au Liban il est obligatoire de passer le brevet avant de passer dans le secondaire et de réussir au bac ou son équivalent pour entrer à l'université pour faire reconnaître ses capacités universitaires, les écoles doivent nécessairement appliquer les curricula nationaux. Ces derniers ne sont pas toujours suivis et respectés par les directeurs des écoles privées, sauf pour les classes de préparation aux diplômes officiels, les élèves étant tenus de passer le diplôme national » (R1).

Les directeurs d'école adoptent des positions différentes. En effet, à notre question : comment et dans quelle mesure appliquez-vous ou suivez-vous les objectifs, les stratégies et les orientations du ministère de l'éducation au Liban, les directeurs adoptent, par exemple, la réponse suivante :

« …nous appliquons les objectifs de l'État mais à notre manière » (D7), « pas tous », « nous avons aussi nos propres objectifs… » (D9).

La majorité des directeurs interrogés soulignent qu'ils ne s'arrêtent pas à suivre les objectifs et les orientations fixés par le ministère de l'Éducation Nationale du Liban, mais s'emploient à les surpasser, en particulier dans les classes de préparation aux diplômes nationaux (Brevet, Baccalauréat) et ce, afin d'assurer un niveau supérieur à leurs élèves. Bien que le caractère national des diplômes nécessite une plus grande homogénéité que le curriculum lui-même, plus que la moitié des directeurs interrogés soulignent que non seulement ils appliquent le programme établi par l'éducation nationale mais qu'en plus ils anticipent sur programmes de la classe supérieure afin de préparer leurs étudiants à intégrer les meilleurs lycées ou universités étrangères nationales ou internationales.

Sur ce sujet, les réponses se sont avérées très variées, chaque directeur le traitant de son point de vue, et à sa manière. Nous citerons comme exemple la directrice d'une école orthodoxe qui traite le sujet en fonction des curricula et programmes, et souligne :

« Je les suis à la lettre mais on va au-delà parce qu'on aimerait assurer à nos enfants un niveau solide, un bac solide pour plus tard, pour qu'ils puissent aller dans les universités francophones, anglophones, nationales ou internationales bien sûr. On va au-delà. On le fait à la lettre, et on va au-delà. » (D2).

La directrice d'une école chiite met l'accent sur la situation et les conditions de travail des enseignants quand elle affirme :

« Nous suivons ici toutes les lois, conformément à tout ce qui est dicté par le ministère de l'éducation, donc c'est conforme à la loi du ministère de l'éducation. Ici, les professeurs ont des droits au niveau financier et suivant leur qualité d'enseignant. » (D7).

Au sein de la même communauté, nous obtenons des réponses non seulement différentes mais aussi contradictoires. Dans une autre école chiite, la directrice confirme qu'elle ne suit pas les objectifs fixés par l'Éducation Nationale. Elle souligne que dans son école les livres, les séquences, les méthodes pédagogiques sont adaptées en fonction des objectifs de l'école :

« Nous avons nos propres objectifs pour passer dans une classe supérieure. Nous avons changé un peu la séquence des objectifs dans les classes qui précèdent celles des examens officiels. Nous avons fait en sorte que les élèves des classes précédentes puissent avoir le programme complet du niveau des examens officiels dès l'année qui précède celle du diplôme national. {…}, on prend les livres proposés par le CRDP, mais seulement les livres qui sont en compatibilité avec nos propres objectifs. Nous avons des finalités à atteindre à la fin de chaque cycle, on prend alors les livres dont on est sûr qu'ils aident à réaliser nos objectifs. Parfois, on a aussi nos livres qui adoptent de nouvelles méthodes pédagogiques » (D8).

Concernant la communauté Sunnite, une directrice interrogée affirme qu'elle applique les objectifs de l'E.N., mais qu'en même temps, elle s'efforce en permanence de prendre d'autres mesures pour améliorer la situation :

« On est obligé, théoriquement et pratiquement, de suivre ces objectifs, parce qu'on prépare les jeunes aux examens officiels, on essaye par l'intermédiaire du diplôme d'étude en langue française (DELF), et également de faire des activités qui ne sont pas contradictoire avec ce que nous faisons par ailleurs et qui pourraient améliorer le quotidien » (D13).

Au sein de la même communauté Sunnite, le directeur d'une seconde école souligne que les objectifs de L'E.N. sont appliqués selon les propres objectifs de l'école :

« On reçoit les objectifs du ministère de l'éducation et on les applique selon nos objectifs et ce qui convient à notre école. On décide pour les livres, la manière d'enseigner en classe mais en général, on reste dans le champ fixé par le ministère de l'éducation, surtout pour les classes qui vont obtenir les diplômes nationaux. On applique tout mais à notre manière. On traite les sujets proposés non pas dans les livres de l'éducation nationale, mais avec nos livres et nos méthodes. On ajoute et on enlève des choses. On est convaincu que nos élèves arrivent mieux avec nos livres et nos méthodes » (D10).

Le directeur d'une troisième école de la communauté Sunnite nous explique que les règlements intérieurs des écoles privées sont très anciens, qu'ils s'inspirent des objectifs émis par l'E.N. pour mettre en œuvre leurs propres stratégies. Il souligne :

« Quand on parle d'une école privée, on a tout de suite un règlement intérieur spécifique, mais il date de plus de 20 ans, et il y a beaucoup des changements dans le système éducatif. Nous, on a une association qui est responsable de notre école. Elle a plusieurs branches qui se sont répandues dans plusieurs régions. Notre contact avec les enseignants au ministère de l'éducation nous incite à connaître et à réfléchir aux différents projets pour développer les méthodes d'enseignement. Nous remarquons que le règlement intérieur ne sert plus à grande chose. Surtout qu'avant, la supervision était un outil fondamental dans l'enseignement, et maintenant c'est la coopération et l'échange. […]. Personnellement, ma manière c'est le travail en groupe. En général, nous, on reçoit toujours de notre institution des règlements à appliquer. Mais moi, je ne les applique pas sauf après les avoir étudiés en concertation avec le groupe. Moi, je mets une stratégie et des objectifs à suivre dans plusieurs domaines » (D4).

Dans les écoles de la communauté druze, les responsables interrogés soulignent qu'ils respectent les objectifs de l'État tout en adoptant une attitude d'aide et de coopération, comme le souligne par la directrice dans une école de cette communauté :

« On applique les règlements de l'état, il y a un contrat entre l'école et l'enseignant. On adopte le système coopératif, et l'école coopérative. C'est-à-dire on prend les décisions après concertation. Mais ça me pose

parfois des problèmes car il y a des gens qui considèrent ce comportement comme une faiblesse. Mais en réalité c'est avoir l'esprit ouvert. » (D1).

Elle argumente et développe ces orientations de l'école en ajoutant :

« Nos orientations et nos objectifs s'appuient sur des observations de nos élèves dans le but de les connaître et de les aider, et dans le but d'établir une bonne relation avec eux, La politique de mon école est de prendre tous les élèves qui se présentent, donc de ne pas prendre que les bons, et rejeter les mauvais. Ma conception dans la vie est d'aider l'être humain » (D1).

Cependant, dans les établissements de la communauté catholique, les directeurs dépassent toujours les objectifs fixés par le ministère de l'E.N., surtout si l'école est homologuée. Dans pareil cas, ils suivent à la fois le programme libanais et le programme français. La directrice d'une école catholique confirme :

« Bien sûr, nous appliquons les objectifs de l'E.N. ou nous les dépassons, parce que nous sommes un établissement homologué, et nous suivons le programme libanais, surtout nous essayons les méthodes pédagogiques nouvelles si elles nous sont proposées mais cela n'arrive pas toujours » (D12).

Puis elle ajoute :

« Nous essayons même de leur donner une âme, de les rénover mais nous respectons toujours le programme libanais. Nous avons connaissance de ces programmes j'ai tous les textes ici. Tous les professeurs ont les programmes. Chaque enseignant a le programme libanais comme il a les textes du programme français aussi selon sa discipline, dès son engagement » (D12).

Cette directrice s'emploie en permanence de rénover et ajouter d'autres options puisque, à ses yeux, le programme libanais n'est pas suffisant. Elle argumente :

« Nous ne pouvons pas nous contenter uniquement des programmes libanais, ils laissent à désirer. Vous voyez ! Parfois les textes sont là, mais dans la réalité le contenu, la méthodologie, tous les outils pour aller jusqu'au bout et pouvoir accompagner les programmes ne sont pas là. Par exemple, les outils d'évaluation, le livret scolaire, les textes d'accompagnement, tout ça n'existe pas, alors que tout est dans le programme français » (D12).

De la même manière, les directeurs des écoles laïques ne suivent pas non plus les objectifs de l'E.N. Le directeur interrogé dans l'une de ces écoles évoque :

« Le ministère de l'éducation nationale ne nous oblige pas à suivre leurs programmes ou leurs livres, à l'exception du programme des classes des diplômes nationaux, notre relation est plutôt administrative et logistique » (D5).

La directrice d'une autre école laïque confirme que leurs écoles ne suivent pas les orientations fixées par le ministère de l'éducation au Liban, en revanche elles appliquent le programme français, car étant homologuée, elle se doit d'appliquer les deux programmes : libanais et français Cependant, il semblerait qu'elles appliquent les objectifs et les programmes français. Elle souligne :

« Pour les textes juridiques et administratifs c'est suivant le bulletin officiel de tout ce qui vient de l'ambassade française parce que nous sommes une école homologuée. Nous suivons les orientations mais ici, comme nous sommes une école privée, nous avons notre façon de faire, on respecte toutes les lois libanaises et concernant,

''Tout ce qui est académique'' on respecte les programmes français…En fait on a le double programme, mais pour nos élèves ici à l'école, on a les livres du programme français et les instructions officielles françaises. Nous utilisons le programme français et non pas le programme libanais » (D9).

Au travers de ces différents témoignages, nous pouvons constater que les directeurs ne suivent pas les stratégies et les objectifs fixés par le ministère de l'éducation nationale, ils s'efforcent de les modifier, pour les rendre plus proches de la politique de l'école. Dans certains cas même, ces stratégies deviennent pour les dirigeants et les directeurs des écoles privées des pistes de réflexion pour concevoir les objectifs propres à chaque école.

D. II. 3.1.2. Rôle de l'État : contrôle et inspection

En ce qui concerne rôle de l'État dans l'inspection des écoles, des enseignants et dans l'application des règles, la majorité des directeurs (53%) signalent que l'État exerce un simple contrôle :

« C'est un peu un contrôle du budget, du bilan, de la balance des scolarités à travers le comité des parents. Si on n'a pas le consentement du comité, on ne peut pas décider d'une augmentation des frais de scolarité. Il faut que le comité soit convaincu. On a le droit à une augmentation de 10% toutes les années pour les frais divers mais en tout cas, il faut passer par le comité ». (D2)

D'autres directeurs, moins de la moitié (42 %), soulignent que l'État exerce un contrôle financier, administratif et logistique (bâtiments, nombre des élèves), mais jamais un contrôle pédagogique. Dans son témoignage une directrice de l'école catholique de la classe sociale favorisée affirme :

« Il y a un contrôle financier, il y a le contrôle de la caisse d'indemnités et de la sécurité sociale. C'est-à-dire on a toujours : 1- c'est administratif, 2- financier, mais nous n'avons aucun contrôle pédagogique. Il y a le contrôle des bâtiments, s'ils sont conformes à la sécurité, à la santé, et à l'hygiène. On a de temps en temps des surprises, des délégations qui viennent du ministère de l'éducation pour contrôler pour voir si les bâtiments correspondent aux mesures de sécurité et d''hygiène. Voilà ! Mais aucun contrôle des programmes. Non » (D12).

Voici le témoignage, dans une école de la communauté Sunnite, de la directrice expliquant que le contrôle de l'État dans son école se limite à un pilotage de certains projets éducatifs établis avec le centre régional de développement pédagogique (CRDP), organisme public :

« Non, nous n'avons pas de contrôle de l'État, mais seulement on collabore avec Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP) sur certains projets, et les inspecteurs viennent voir leur mise en place et leur application. Ils forment deux enseignantes de chez nous et à leur tour, les deux enseignantes forment le reste de l'équipe » (D10).

Quant au directeur de l'école laïque, il pointe sur le fait que l'État n'a qu'un rôle au niveau administratif, logistique :

« Notre relation est plutôt administrative et logistique » (D5).

Les diverses autres écoles, une minorité de (5%) affirment que l'État n'intervient pas dans leur établissement et que seuls des inspecteurs de l'E.N. viennent contrôler quand une erreur apparaît, ainsi que nous le confie le directeur d'une école catholique à Beyrouth :

> *« Écoutez ! Non jamais. S'il y a des erreurs, on vient ici, on nous donne une punition, une pénitence. Si on commet des erreurs ici à l'école, des erreurs hors de la pédagogie, c'est à dire qui n'a rien à faire avec la pédagogie, vous voyez ? On vient ici nous donner des pénitences pour ne pas faire telle ou telle chose. Mais sur le plan pédagogique, on n'a rien... Posez les questions à ceux qui s'occupent des écoles au Liban. : Est-ce qu'ils connaissent le lieu de notre établissement scolaire ? » (D6).*

La secrétaire des écoles catholiques signale que l'État n'a pas le droit de contrôler les écoles privées payantes car il ne participe pas financièrement à leur budget :

> *« L'état ne contrôle que les écoles gratuites parce que les écoles gratuites sont subventionnées par l'état, là où l'état paie, elle a le droit d'intervenir pour contrôler » (R8).*

Le témoignage de la directrice d'une école chiite révèle :

> *« L'État ne contrôle pas directement. Nous n'avons jamais d'inspecteurs de l'état chez nous, ... il y a une rupture assez profonde entre les écoles privées et l'état au niveau des sessions de formation. Malheureusement, il n'y a que les professeurs de l'école publique qui sont formés par l'état » (D8).*

Ces quelques exemples tendent à montrer que l'État exerce un certain contrôle, bien que faible, et en général administratif, parfois financier, et que le contrôle pédagogique qui vise à s'assurer que le niveau de l'enseignement qui garantit une base minimale des connaissances requises au terme de la période d'instruction obligatoire ne fait pas partie des attributions de l'État.

D. II. 3.1.3. Aide de l'État à l'école privée

Les réponses à l'une des questions de notre guide d'entretien qui portait sur l'aide de l'État aux écoles privées révèlent que :

- cette aide est complétement absente dans ces écoles,
- les directeurs doivent eux-mêmes assurer le déroulement et le fonctionnement de ces écoles surtout au niveau financier.

L'analyse des entretiens menés avec les directeurs de quelques écoles montre qu'il n'existe aucune aide de la part du ministère de l'Éducation Nationale. Les recettes sont constituées uniquement des droits et des frais scolaires. 42%, et 58% de l'ensemble des écoles reçoivent en plus des dons de la communauté à laquelle appartient l'école. Comme le confirme le directeur d'une école sunnite de la classe moyenne :

> *« Il n'y a pas d'aides de la part de l'état. La politique joue aussi un rôle important dans l'embauche des enseignants, et c'est pourquoi les enseignants disent que le syndicat ne sert à rien. Nous, on a des problèmes*

avec les salaires des enseignants. On ne peut pas payer tous les salaires à date fixe, car on a un problème de budget venant du non-respect des dates de paiement des droits scolaires par les parents » (D4).

Un autre témoignage d'une école laïque de la classe sociale moyenne évoque en le détaillant le budget de l'école (dépenses et recettes) :

« Les seules recettes sont les frais, les fournitures scolaires et les costumes. Concernant les dépenses, il y a les salaires des enseignants, 9% pour l'assurance maladie, 12% pour la retraite et 6% pour les impôts. À la fin de chaque année scolaire, on fait un rapport à l'éducation nationale » (D5).

Un témoignage dans une école laïque fréquentée par des élèves aisés confirme également que les écoles privées ne reçoivent aucune aide de la part de l'État :

« Le budget, c'est seulement les inscriptions des élèves, on n'a pas d'aide extérieure, nous sommes une école libanaise homologuée à but démocratique, donc tout ce qui rentre dans l'école c'est dans l'école. Du ministère libanais, il n'y a aucune aide non plus » (D9).

Quant aux écoles de la communauté chiite, La directrice d'une école de la classe aisée affirme que les aides viennent d'ailleurs (sous forme de dons) mais que l'État ne l'aide en aucune manière :

« Financière non. Au contraire, dans nos écoles, nous essayons de nous entraider, et on a des personnes qui prennent en charges volontairement la scolarité de certaines élèves. Même l'institution prend en charge la scolarité de certains enfants » (D7).

Pareillement, la directrice d'une école catholique, de la classe sociale favorisée, affirme que son établissement est déficitaire, car l'État ne lui apporte aucune aide en matière de finance, de formation ou autre.

« Aucune aide de la part du ministère de l'éducation, aucune aide, ni financière, ni formation des enseignants, aucune. Nous sommes déficitaires parce que nous accordons beaucoup de bourses scolaires à nos étudiants, uniquement à cause de ça. Autrement, nous ne serions pas déficitaires s'il n'y avait pas l'accord des bourses scolaires… […], ... Parce que notre établissement, son projet est national, le fondement de son projet c'est de vivre ensemble, c'est permettre à des jeunes de tous bords, différents sur le plan religieux, politique, social, de vivre ensemble. » (D12).

Nous constatons que les directeurs interrogés affirment quasi systématiquement que les écoles privées ne reçoivent aucune aide de la part de l'État. Mais les dirigeants du ministère de l'E.N. pensent au contraire, que l'État aide indirectement les écoles privées, comme le souligne le directeur général des écoles privées, au ministère libanais de l'E.N:

« Il y a les écoles privées et les écoles privées subventionnées, l'État paye 800000 livres libanaises et l'autre moitié payée par les parents, alors que pour les écoles payantes, l'État n'intervient pas, mais, rembourse aux parents fonctionnaires 1 million de livres libanaises pour chaque enfant. Cependant, il y a les cas dont on parle toujours, il y a des écoles publiques et on se demande pourquoi les fonctionnaires ne mettent pas leurs enfants dans le public, malgré ce que l'état investit dans l'école publique. Bon, je ne sais pas ! Moi j'ai mes enfants dans l'école privée, je suis fonctionnaire et l'État me rembourse 1 million pour chaque enfant » (R12).

Le directeur général de l'UNESCO au Liban confirme également que l'État aide et participe indirectement au budget des écoles privées puisqu'il verse une prime aux fonctionnaires qui scolarisent leurs enfants dans ces écoles il souligne que :

> *« Pour garantir une meilleure éducation, au niveau des disciplines et au niveau de l'encadrement, comme le montrent les chiffres, on s'aperçoit que dans les écoles privées le taux de réussite est beaucoup plus élevé que dans les écoles publiques, […]. L'État participe autant dans le budget indirect des écoles privées, pourquoi n'a-t-il pas le droit de contrôler la formation des maîtres, le fonctionnement ? … Les fonctionnaires ont de l'aide, je ne sais pas combien, au grand lycée la proportion de cette aide était moins de 70% peut être 50%, mais dans l'ensemble tous les fonctionnaires de l'état : l'armée, les profs, les juges, les ingénieurs ont une caisse comme ça. Mais les artisans, les propriétaires, les coiffeurs n'ont pas droit à ces aides scolaires donc ça favorise la continuation des écoles privées » R1*

Il ajoute que telle est la philosophie de l'État, qui aide les parents à éduquer leurs enfants dans le privé :

> *« C'est la philosophie que moi j'aide les parents, je n'aide pas les écoles, l'état ouvre les écoles publiques mais tous les fonctionnaires de l'état envoient leurs enfants aux écoles privées parce que l'état les aide à éduquer leurs enfants dans les écoles privées » (R1).*

Un troisième témoignage d'un responsable issu de la faculté de sciences de l'éducation confirme l'aide de l'État aux écoles privées :

> *« Le rôle de l'état est uniquement dans les écoles publiques, elle n'a pas d'emprise sur les écoles privées, mais elle a un budget important dans les écoles privées parce qu'elle participe, donne des participations à tous les fonctionnaires qui ont des enfants dans les écoles privées » (R5).*

A la lumière de cette présentation, nous pouvons déduire que l'État verse une somme non négligeable aux parents pour chaque enfant scolarisé dans le privé (1 million de livres libanaises représente presque la moitié de frais scolarité d'un enfant de la classe sociale moyenne), ce qui montre que l'État aide les fonctionnaires pour les frais de scolarité de leurs enfants. Ce dernier aide donc indirectement les écoles privées. Donc, la question qui se pose, et mérite d'être approfondie et clarifiée est la suivante : pourquoi l'État n'assure-t-il pas son rôle d'inspection à tous les niveaux (administratif, financier, pédagogique. Comment pourrait-on remédier à ce problème ?

D. II. 3.1.4. Rôle l'État dans l'organisation, la gestion de la formation continue dans l'école privée

L'analyse du discours des acteurs éducatifs interrogés au cours de notre enquête a montré que l'État ne gère pas la formation continue des enseignants dans les écoles privées au Liban.

Une enseignante signale qu'elle aurait apprécié d'assister à des formations dans le CRDP, mais, n'était pas informée des dates de ces formations, n'était pas convoquée car ces formations sont réservées aux enseignants des écoles publiques :

« J'aurais bien aimé faire ça et suivre une formation mais ces formations sont particulièrement destinées aux enseignants du public pas au privé moi je ne suis pas au courant je ne sais ni la date ni le lieu de ces formations. J'aurais bien aimé les faire bien sûr, mais je ne sais pas » (E2E8).

D. II. 3.2 Recrutement des enseignants dans les écoles privées

Au Liban, le recrutement des enseignants du privé s'effectue, en règle générale, au niveau de l'école par le directeur de l'établissement ou bien encore au niveau de la congrégation, sans passer par un concours de professeurs comme c'est le cas dans le secteur public. Le diplôme universitaire n'est pas toujours une condition nécessaire pour enseigner dans les écoles privées.

Dans notre enquête, sur la question du mode de recrutement, les résultats révèlent que 11% des enseignants sont recrutés sans licence, seulement en remplissant un formulaire, en se soumettant à un entretien et en effectuant une simulation de leçon. Dans tel cas l'expérience est une condition sine qua non pour obtenir le poste.

En revanche, la majorité des enseignants (47 %), est recrutée en réunissant toutes les conditions suivantes :

- ***Être titulaire d'une licence.***
- ***Remettre une candidature par le biais d'un formulaire.***
- ***Se soumettre à des tests écrits et oraux.***
- ***Passer devant un jury.***

Il existe également deux autres catégories :

- ***(26 %) des enseignants sont recrutés avec les mêmes conditions, mais, doivent en plus effectuer une simulation de leçon devant un jury,***
- ***16% sont recrutés en validant les conditions précédentes mais doivent justifier en plus d'une expérience dans le domaine de l'enseignement.***

Nous constatons qu'effectivement les procédures de recrutement sont différentes dans l'enseignement privé : formation initiale, concours, stage, ne font pas partie des critères de recrutement.

Pour rendre la situation plus claire, nous avons choisi d'analyser le mode de recrutement des enseignants selon les quatre catégories interrogées (responsables et dirigeants de l'éducation nationale formateurs, directeurs et enseignants), ce qui nous aide à savoir s'il existe ou non un accord entre les procédures de recrutement au sein de la même communauté.

D. II. 3.2.1. Mode de recrutement selon les dirigeants de l'éducation nationale et les formateurs des enseignants

Le recrutement des enseignants dans les écoles privées libanaises ne se fait pas toujours selon des normes et des bases communes. Sur le site de l'Éducation Nationale, il n'existe pas d'annonces de recrutement de maîtres, ni pour informer des dates concours dans les écoles privées, ni de critères pour y accéder En fait, le système de concours est complétement inexistant, ce qui a fait dire au directeur général de l'UNESCO :

> *« Il n'y a pas d'obligation de concours publics, d'affichage de description de poste, de description de qualification minimale donc ils effectuent le recrutement selon les personnes. Donc les personnes vont présenter leur C.V dans une école, s'il y a quelques postes, les directeurs reçoivent 3, 4 C.V, ils regardent parmi ces 4 C.V. et ils engagent. Il n'y a pas d'affichage de poste, on ne trouve pas d'annonces dans les journaux, pour savoir si telle l'école recherche un enseignant : voilà des qualifications et des attributions requises » (R1).*

Le mode de recrutement n'est pas le même, la manière et les critères diffèrent selon l'école, l'institution ou la congrégation dont dépend l'école, comme le révèle le responsable de formation continue à la faculté des sciences de l'éducation :

> *« Le recrutement des enseignants change beaucoup d'une école à une autre, dans certaines écoles privées il y a un système de recrutement très bien structuré : une licence, ou à partir d'un CV, il y a un entretien, puis une prise en charge de classe, une évaluation de cette prise en charge, puis un entretien avec le coordinateur, toute une démarche en amont de l'entretien avec le coordinateur des ressources humaines, avant l'entretien avec le responsable pédagogique ». (R5).*

Un autre témoignage sur le mode de recrutement signalé par la responsable de centre de formation des écoles catholiques révèle que dans le cadre des écoles catholiques, il n'existe pas de politique commune de recrutement, et aussi que les enseignants sont sélectionnés et recrutés au niveau des établissements scolaires :

> *« Ils sont recrutés au niveau de l'établissement scolaire lui-même. En fait, chaque école recrute ses enseignants. C'est-à-dire, il n'y a pas de politique de recrutement fixée par le SGEC. Non, il n'y en a pas ! C'est l'école qui recrute ses professeurs. Les questions de recrutement et autres, c'est de la politique de l'établissement scolaire lui-même. Et là, ça dépend de la congrégation. Il y a des congrégations qui fixent une politique générale de recrutement et il y a des congrégations qui laissent la liberté de choix au chef de l'établissement » (R8).*

En revanche, les formateurs confirment que les enseignants des écoles privées puissantes sont formés dans des universités privées, ils sont formés également à la faculté pédagogique qui est un organisme public.

> *« Les enseignants, au niveau de la maternelle, au niveau des écoles primaires, bon il y a des universités privées qui assurent la formation des enseignants. Il y a l'Université de Saint Esprit de Kaslik (USEK), l'Université Saint Joseph (USJ)…Elles forment des enseignants pour le primaire, et les écoles privées, entre guillemets, puissantes, peuvent aussi profiter de la faculté de pédagogie, parce que nos étudiants, comme je vous l'ai déjà*

dit, l'état ne profite pas de ces enseignants, c'est-à-dire que l'état ne recrute pas obligatoirement tous ces enseignants. Les écoles puissantes recrutent les personnes qualifiées, les étudiants qui ont un bon potentiel, etc.… En plus de ça les écoles privées peuvent aussi profiter des universités privées » (F7).

Un autre formateur à la faculté de sciences de l'éducation souligne que les critères de recrutement varient énormément selon l'école, les valeurs de la congrégation ou de la communauté dont elle dépend l'école, il indique :

« Il n'y a pas de recrutement basé sur des critères spécifiques à l'enseignement dans les écoles privées. Mais il existe bien sûr des critères qui ne sont pas communs à toutes les écoles, et qui varient énormément d'une école à une autre et suivent les valeurs et les critères propres aux congrégations et des établissements, ces derniers devançant les critères reliés au poste lui-même » (F9).

Selon les formateurs, dans l'enseignement privé, les critères de base communs n'existent pas dans le recrutement. Ces critères diffèrent selon la communauté, ou le positionnement politique. Par conséquent, l'enseignant est parfois engagé par rapport à la confession, à la communauté ou bien au parti politique et non toujours par rapport aux compétences. Le réseau, ou et le « piston » augmentent considérablement les chances des candidats. C'est ce que confirme un formateur interrogé à l'institut des jeunes éducateurs :

« Dans beaucoup d'établissements, mais de moins en moins, maintenant, cela existe et continue d'exister. Beaucoup de personnes sont recrutées juste parce qu'elles appartiennent à telle ou telle confession ou à telle ou telle catégorie sociale, parce qu'elles sont proches de tel ou tel chef d'établissement » (F9).

Puis il ajoute que les critères de recrutement sont établis par le chef de l'établissement, selon ses convictions ou ses appartenances politiques ; il peut donc autoriser des personnes à enseigner avec un niveau de baccalauréat, sans le diplôme d'enseignement, ou sans diplôme universitaire, ou même sans baccalauréat, il souligne :

Le recrutement des enseignants varie aussi selon l'appartenance communautaire ou selon l'appartenance à un parti politique, comme le souligne un autre formateur à la faculté d''éducation :

« On ne peut pas accepter un enseignant même s'il a toutes les qualifications qu'il faut parce qu'il est d'une confession donnée ou parce qu'il est d'une région donnée et qu'il appartient à un grand parti politique donné. On est encore dans un pays où il ne faut pas l'oublier, on sort d'une guerre qui a traîné pendant des générations » (F9).

D. II. 3.2.2. Mode de recrutement du point de vue des directeurs

Malgré la variété de réponses des directeurs, nous avons retenu des critères communs à tous les directeurs interrogés tels que le CV, l'entretien ou la simulation d'une leçon en présence du directeur, et /ou des coordinateurs ou le jury de l'institution concernée.

L'analyse des entretiens montre qu'au sein des communautés, les prises de position sont plus ou moins homogènes, selon les écoles. Par exemple, dans la communauté druze, la directrice de l'école souligne que le recrutement des enseignants s'effectue à la suite d'une demande écrite déposée à l'école. Le candidat est alors convoqué pour un entretien suivi par une simulation de leçon. Si le candidat présente des insuffisances, le coordinateur se chargera de le former avant qu'il prenne ses fonctions d'enseignant. La directrice d'une école appartenant à la communauté druze évoque les différentes étapes lors du recrutement d'un enseignant :

> *« Il dépose une demande. Je le convoque pour une interview, et après je lui donne un livre pour préparer une leçon et l'expliquer plus tard devant les élèves en ma présence. Si je ne suis pas disponible, le coordinateur peut me remplacer. En cas de lacunes chez le nouvel enseignant, le coordinateur prend en charge sa formation préalable à la prise de poste » (D1).*

Dans cette école de la communauté druze, le recrutement s'effectue de manière simple et courte : l'interview et la leçon en présence de la directrice ou de la coordinatrice sont suffisantes pour qu'un enseignant soit recruté, quant au diplôme, il n'est même pas exigé pour accéder à l'enseignement dans cette école.

Au contraire, dans une école de la communauté orthodoxe, le processus de recrutement semble plus complexe : il se déroule en plusieurs étapes et selon des critères fixés à l'avance. D'abord, il existe un référentiel de validation des compétences, ensuite, un formulaire et un questionnaire, enfin deux interviews. Le premier de ces interviews a lieu avec la directrice, et doit être validé pour que le candidat soit admis. Le deuxième se déroule avec la coordinatrice, il est suivi de la leçon. Après chaque étape, il y a analyse, discussion, évaluations comme l'a 'indiqué la directrice de cette même école :

> *« Pour chaque matière il y a un référentiel de compétences. Alors comment fait-on ? Ils commencent par se présenter chez madame X à l'accueil, ou bien chez la secrétaire ici. On analyse. Ils doivent remplir un formulaire. On analyse le formulaire. Il y a un questionnaire. Et on analyse. On fait une première sélection. Ceux qui attirent notre attention, on les appelle, on fixe un rendez-vous. Ils commencent par une discussion tout d'abord avec moi, ensuite ceux qui attirent mon attention, je les envoie chez ma coordinatrice. La coordinatrice discute la matière avec eux, si elle trouve que c'est positif, si elle donne un jugement positif, elle leur donne un rendez-vous pour faire une démonstration en classe. Et le jour de la démonstration, elle se présente, avec moi et aussi la prof de classe. Et la démonstration de classe a beaucoup d'importance. Suite à la démonstration, on évalue les démonstrations, les formulaires, les rencontres. On évalue le tout, et on décide. Quand on a un doute, on donne une autre chance à la personne » (D2).*

Quant aux écoles de la communauté chiite, la procédure de recrutement s'avère plus exigeante, avec des critères fixés à l'avance. Tout d'abord, la licence dans la matière enseignée est une condition première pour entamer la procédure, puis, la demande doit être étudiée, évaluée validée par le jury éducatif de l'école, ensuite, le candidat doit avoir la moyenne aux tests écrits et oraux pour être accepté. La directrice interrogée dans une école de la communauté chiite allègue cette procédure :

> *« On choisit les enseignants dans nos établissements scolaires selon des critères définis à l'avance. Premièrement, ils doivent avoir une licence dans la matière enseignée. Quand les candidats déposent leurs demandes, on forme un jury éducatif. La demande comprend une photocopie du diplôme, une fiche d'état civil, un formulaire à remplir fourni par l'école, un justificatif d'années d'expérience éventuellement. On donne le dossier complet au jury, et la coordinatrice de la matière concernée prépare le contrôle écrit en collaboration avec les autres coordinatrices. Les candidats qui ont réussi l'examen écrit passent un examen oral. Ceux qui ont une note au-dessus de la moyenne seront acceptés à condition qu'ils passent des sessions de formations » (D3).*

Au travers de ce témoignage, nous pouvons constater que le recrutement se déroule d'une manière très stricte, proche d'un concours de professeur car exigeant une licence, comme condition première à candidater, puis viennent l'expérience, les contrôles (écrits et oraux) sans oublier qu'il faut obtenir une note au-dessus de la moyenne. Enfin, le candidat reçu doit accepter de suivre des sessions de formation imposées par l'école,

Dans une autre école de la communauté chiite la coordinatrice décrit les différentes étapes de recrutement d'un enseignant :

> *« Quand il vient chez nous il doit déposer une lettre de motivation, son CV. Un comité va étudier ces formulaires-là puis l'enseignant se présente, il passe un examen de niveau sur la matière qu'il va enseigner (français, maths…). Les questions sont très bien préparées de manière à avoir une idée générale et non pas d'entrer dans les détails. On corrige l'examen, ensuite, il y a un examen sur ce qu'on appelle la langue. Il y a un examen écrit puis un examen avec la coordinatrice pour voir le niveau oral, après ça il y a ce qu'on appelle examen pédagogique c'est-à-dire il y a un comité. L'enseignant est bien motivé, on pose des questions concernant sa personnalité, l'enseignement, son expérience et puis on passe à la signature du contrat » (E1E7).*

Elle ajoute l'aspect de la notion de référentiel, des compétences, qui sont répétée à plusieurs reprises :

> *« On regarde le référentiel s'il a les compétences !! ...Oui, on ne va pas voir toutes les compétences, bien sûr il y a des compétences très essentielles, c'est écrit quelque part à la direction : au niveau de la matière, au niveau de la personnalité, au niveau de la communication, il y a des choses bien déterminés à ce niveau ». (E1E7)*

Diversement, pour la directrice d'une école laïque, fréquentée par les élèves de la classe sociale réputée très favorisée, le CV est l'outil principal dans le recrutement de l'enseignant, le diplôme est un élément nécessaire pour engager l'enseignant. La majorité des enseignants sont des étudiants de l'université. Elle souligne :

> *« Pour le recrutement, on a besoin d'un CV clair donc on tient compte du diplôme : une licence, bac+5, master. On a beaucoup d'enseignants en cours d'années qui font des études. On a des enseignants qui font leur master dans des universités, il y a la personnalité, aussi la présence » (D9).*

En ce qui concerne le recrutement des enseignants dans les écoles de la communauté Sunnite, les compétences linguistiques apparaissent comme une caractéristique essentielle. Dans une école appartenant à cette communauté, la responsable pédagogique du français invoque que le diplôme n'est pas la seule condition pour enseigner dans son école Afin de prétendre à un recrutement, le candidat doit

être capable de communiquer, donc de savoir exprimer et savoir transmettre l'information, les disciplines scientifiques étant enseignées en français. Elle précise

> *« Mais en ce qui me concerne, je recrute les enseignants évidemment par diplôme, le minimum est le bac+3 et normalement, on exige une licence d'enseignement bac+4 et je vous dis qu'il y a beaucoup de gens qui postulent avec bac +5, un master, mais au-delà du critère strictement diplôme ; pour moi l'essentiel en ce qui me concerne c'est l'aspect 1- langage compétences 2- communication, Parler bien le français » (D13).*

Un autre témoignage au sein de la même communauté sunnite, où le directeur souligne qu'en matière de recrutement :

> *« Tout d'abord on voit nos besoins, et on passe des annonces selon ces besoins. Les candidats viennent avec les justificatifs demandés et remplissent des formulaires. Après l'étude de leurs dossiers, on les convoque pour un examen écrit… Concernant le recrutement, les candidats qui ont réussi à l'examen écrit, seront convoqués pour un entretien, et les thèmes essentiels de cet entretien tournent autour des compétences disciplinaires, linguistiques, et celles qui relèvent de sa personnalité... Il doit assurer une séance de cours. Il a le droit de préparer son cours pendant 20 min environ avant de passer devant le jury » (D4).*

Dans la communauté catholique, les critères de recrutement ne sont pas seulement le diplôme, et les examens, mais d'autres aspects importants comme les valeurs personnelles, l'expérience, ainsi que l'indique la directrice de l'une de ces écoles :

> *« J'ai toujours la direction pédagogique présente avec moi pendant l'entretien, le chef de secteur et moi. Donc pourquoi tout ce monde ? Moi je vais voir d'abord. J'ai le CV mais il ne veut rien dire, il dit quelque chose mais il ne veut rien dire parce qu'il y a aussi la qualité d'être de l'homme. Ces sont les valeurs que la personne véhicule. Il n'y a pas uniquement les compétences professionnelles, il y a le diplôme, il y a l'exercice aussi, l'expérience ou pas et il y a les références que je peux citer. Tout ça ! Mais il y a aussi un exercice à faire » (D12).*

À travers le propos de cette directrice, nous constatons que l'enseignant subit une série d'épreuves pour connaître ses capacités, ses compétences, ses lacunes, sa personnalité. Une fois tous ces critères validés, il passe l'oral devant un jury avant d'être engagé.

D. II. 3.2.3. Mode de recrutement selon le point de vue des enseignants

Pour les enseignants, le recrutement représente une démarche simple, sans difficulté, ne présentant pas toujours les différentes étapes signalées par les directeurs interrogés. Dans une école de la communauté druze, qui accueille les élèves de la classe sociale réputée favorisée, l'enseignante interviewée, nous indique que ses recrutements s'effectuent tout simplement suite au dépôt de CV, par connaissance, ou entretien :

> *« Le recrutement a été fait de plusieurs façons. Soit j'ai présenté mon CV et on m'a contactée, ou bien ça s'est fait instinctivement parce qu'on me connaissait en tant que parent d'élève ou par connaissance. Donc par un entretien oral. Quand c'est par CV, on me contacte et j'ai un entretien avec la coordinatrice et les directions » (E2E1).*

Une deuxième enseignante a été engagée avec un bac professionnel, son recrutement s'est fait suite au dépôt de son CV, à un entretien avec la directrice, suivi d'une démonstration de classe, comme elle le signale :

> *« Pour le recrutement, j'ai présenté un CV ou une demande, et j'ai parlé avec la directrice. J'ai donné aussi des bulletins et même là où j'ai fait des stages et comme ça, puis, j'ai donné une leçon dans la classe, et voilà. » (E3E1).*

Une troisième enseignante de la même école cette communauté a été recrutée par la directrice, bien que ne possédant ni de diplôme d'enseignement, ni de diplôme universitaire, mais probablement, à cause de son langage, puisqu'elle parle très bien le français. À l'origine, elle poursuivait des études de sage-femme en Algérie, puis elle est venue au Liban, car mariée à un Libanais. Elle évoque son parcours comme suit :

> *« J'ai changé complétement de carrière, et j'ai commencé l'enseignement. Ça fait 15 ans. Je n'ai pas de diplôme d'enseignement, c'est ma première école. Ça fait 15 ans que je suis dans la même école…, Oui, et j'ai commencé à travailler toute seule. J'ai fait mes recherches. Je travaille en parallèle avec d'autres écoles, avec d'autres enseignantes qui sont dans d'autres écoles et tout... Et avec tout ça, j'ai pu évoluer » (E1E1).*

À travers ces trois témoignages, nous pouvons constater que le recrutement s'est fait sur une décision de responsable ou directeur, avec un CV, et une leçon, un entretien, sans critères fixés à l'avance, sans référentiel qui indique les compétences à valider. Nous avons remarqué, également que la formation initiale de l'enseignant ne fait pas partie du vocabulaire des enseignantes, la formation préalable à la prise de poste n'est pas prévue non plus, bien que certains enseignants sont des étudiants et pour certains il s'agit de leur premier emploi, c'est-à-dire, ils ne sont pas préparés pour la gestion de classe. En revanche, dans une école de la communauté sunnite, qui accueille des enfants de la classe moyenne, le recrutement des enseignants se fait au niveau du siège de l'association, en plusieurs étapes comme le souligne une enseignante licenciée en littérature Française :

> *« D'abord j'ai suivi le protocole de l'emploi de travail (étapes de recherche), pour être embauchée (déposé un CV), puis j'ai fait un examen oral et écrit puis j'ai expliqué une leçon comme si j'étais dans une classe devant un jury à Beyrouth, qui est une association des directeurs je ne sais pas, et j'ai géré une classe devant eux, mon comportement comme si quelqu'un n'est pas ici, comme si j'étais dans une classe. Puis c'était la décision du Monsieur l'organisateur, et comme ça j'ai été recruté » (E3E4).*

Un autre témoignage de la même école avec un diplôme d'enseignement c'est-à-dire bac + 4 à la faculté de pédagogie (organisme public), puis elle a suivi plusieurs stages, dont un dans cette école même

> *« Moi, j'ai étudié à la faculté de pédagogie. C'est-à-dire spécialiste de l'apprentissage…. À l'université libanaise, faculté de pédagogie, formation de l'apprentissage, 4 années après le Bac, …, J'ai fait des stages une année, et ensuite j'ai parlé avec le directeur en demandant si je peux enseigner ici. Il a accepté. J'ai fait un examen et je suis rentrée. J'ai commencé à enseigner » (E2E4).*

Dans une troisième école de la même communauté sunnite, l'enseignante possède une licence de littérature arabe, pour être recrutée, elle a passé un test écrit, oral destiné à évaluer sa personnalité comme elle le souligne :

> *« J'ai déposé une demande, puis j'étais convoquée pour faire un examen écrit et oral dont le vrai but était de découvrir ma personnalité. En effet, la directrice m'a avoué qu'elle a aimé ma personnalité, donc effectivement c'est un test de personnalité. Et maintenant je suis aussi coordinatrice du 2ème cycle » (E3E10).*

À travers les paroles de ces témoignages, nous pouvons déduire que la procédure de recrutement dans les écoles de la communauté sunnite est plus sévère, d'abord les trois enseignantes possèdent un diplôme d'enseignement ou universitaire, garant des études supérieures certifiées avec les connaissances de base, puis elles ont subi des tests écrits et oraux qui valident certaines compétences pour accéder à l'enseignement.

Quant aux écoles de la communauté chiite, elles recrutent souvent leurs enseignants parmi les étudiants à l'université, ou après un stage effectué dans ces écoles, comme l'indique une enseignante qui dit que c'est grâce à son professeur à la faculté pédagogique, qu'elle est venue déposer un dossier pour enseigner dans cette école fréquentée par des élèves de la classe moyenne :

> *« Mon prof à l'université était le responsable du secteur pédagogique à l'école, alors il était encore mon prof là-bas. Quand j'étais à l'université, j'ai beaucoup travaillé sur moi-même. Il a vu tout ce que j'ai fait. Une fois, Il m'a observé dans une école car d'habitude les profs là-bas nous demandent de faire quelques recherches ou d'expliquer des leçons dans des écoles. Ils peuvent être là-bas et voir comment on explique la leçon. Alors il m'a demandé, quand j'ai terminé ma classe de venir ici pour présenter mes documents car c'était une nouvelle école ici. Ils avaient besoin de profs. Alors j'ai eu la chance de venir présenter mes papiers et ensuite ils m'ont téléphoné, ils veulent avoir une interview avec moi, et j'avais un examen écrit aussi. Alors je l'ai passé ! C'est comme ça » (E2E3).*

Dans cette même école, une enseignante en dernière année de licence d'enseignement, a remplacé un enseignant et a été ensuite recrutée :

> *« J'étais stagiaire en 4ème année universitaire. Et on manquait de profs ici à l'école, Donc j'ai remplacé un enseignant » (E1E3).*

Dans une autre école de la communauté chiite, située dans une zone de la classe sociale favorisée, l'interviewée possède une licence universitaire, souligne que malgré son diplôme universitaire, elle a dû passer un examen écrit pour accéder à l'enseignement :

> *« Moi, j'ai terminé l'année passée. J'ai décidé de présenter mon CV. Je l'ai présenté ici. C'est la première année. Le responsable m'a demandé de faire un examen écrit. Je l'ai fait. » (E1E8).*

Également, dans cette même école la communauté chiite, l'enseignante munie d'un diplôme universitaire, confirme qu'elle a accédé à l'enseignement grâce à ses notes et à sa méthode pour organiser et dispenser les cours :

« Ils m'ont pris sur la base de mes notes à l'université puisque j'étais très brillante. L'autre directeur m'a bien observée pendant le déroulement de mes premiers cours qui se sont bien passés. Le directeur et le coordinateur ont assisté à plusieurs cours pendant une journée complète de 7 heures, puis encore une fois ils ont assisté à mon cours en classe et ils ont vu comment je m'organisais et puis suite à ça je suis restée à l'école… » (E2E8)

Nous pouvons donc, constater que toutes les personnes interrogées possèdent une licence d'enseignement ou licence universitaire. Elles ont également suivi des stages, et pour certaines ont passé un test écrit ou un entretien en vue d'un recrutement dans une école de la communauté chiite. En revanche, dans les écoles des communautés catholiques, le recrutement s'effectue le plus souvent directement par le chef d'établissement, en collaboration avec le coordinateur de la discipline, le diplôme représente un aspect important, l'expérience peut aussi influencer la décision. Nous avons constaté également que l'engagement d'un enseignant, pouvait s'effectuer grâce à un « piston », une connaissance, ou par réseau. Dans une école catholique, qui accueille des élèves de la classe sociale réputée défavorisée, un enseignant souligne, qu'il a été recruté grâce à son diplôme de littérature anglaise, son expérience, et également par réseau puisqu'il a remplacé son frère :

« Suivant mon diplôme et parce j'avais de l'expérience. En plus, mon frère était enseignant là-bas, et il voulait quitter. Il me l'a dit et j'ai pris sa place. J'ai 'enseigné à l'institut britannique. Ça fait 2 ans, donc, grâce à mon diplôme et mes années d'expérience. Et moi j'avais les 2. De toute façon, pour réussir bien il faut aimer le travail » (E2E6).

Autre témoignage dans la même école : pour un enseignant titulaire d'une maîtrise de mathématiques, la procédure de recrutement s'est concrétisée à la suite du dépôt d'un dossier, et une démonstration de leçon :

« J'étais en train de chercher une école. J'ai présenté une demande à la direction, ils m'ont appelé : Monsieur le directeur veut te parler, c'était il y a douze ans. Après je suis passé dans une classe. J'ai donné un cours devant un comité de profs. Et ils m'ont accepté » (E1E6).

Voici un troisième témoignage, dans la même école catholique, où une enseignante nous indique, qu'elle n'a été recrutée dans sa première école seulement avec un test écrit et oral mais que, mais grâce à son expérience, elle a pu accéder à l'enseignement bien que ne possédant ni diplôme d'enseignement ni diplôme universitaire (Bac + 2), elle souligne :

« J'ai fait 2 ans de littérature française à l'université mais je n'ai pas continué. Et après j'ai commencé à travailler dans les écoles, ça fait 15 ans […] J'ai passé un concours à l'école, j'ai réussi et ils m'ont choisie. J'ai enseigné l'EB2, et l'EB3 qui correspondent au CE1, CE2 dans le système éducatif français. Après j'ai quitté car mes parents ont acheté une maison ici à "Kachma" et c'était trop loin. Après, j'ai commencé à chercher un travail et j'en ai trouvé ici, mais je n'ai pas passé de concours. Je suis rentrée puisque j'avais 5 ans d'expérience » (E3E6).

Dans une autre école de la communauté catholique, située dans un quartier appartenant à la classe sociale dite haute et fréquentée par des élèves de familles réputées riches, l'enseignante possède un diplôme d'enseignement et a en plus été évaluée par la coordinatrice, elle nous dit :

« J'ai déposé mon CV. On m'a convoquée après quelques mois. Après avoir fait une interview avec M. le directeur, j'ai fait la connaissance de la coordinatrice, il y en avait une autre, je ne sais pas si vous êtes au courant. Et puis elle a suivi un peu mon travail, et elle m'a évaluée et on m'a engagée » (E2E14).

À la suite de toutes ces données, nous pouvons conclure, que dans les écoles catholiques, considèrent que l'expérience est un facteur essentiel dans le recrutement, si l'enseignant possède un diplôme et une expérience dans l'enseignement, il est recruté sans passer nécessairement par une évaluation. Soulignons aussi que, dans les écoles de la communauté catholique, nous avons remarqué une présence masculine plus importante que dans les écoles des autres communautés.

Revenons aux écoles laïques : les enseignants sont recrutés grâce à leur diplôme mais le plus souvent sans test d'entrée comme l'indique une enseignante, dans une école laïque, fréquentée par des élèves appartenant à la classe dite moyenne qui affirme qu'elle n'a pas été engagée uniquement à la suite d'un entretien, mais grâce son expérience :

« On m'a dit que je n'étais pas diplômée en langue française ni tellement expérimentée, etc…. l'école c'était au début, il n'y avait pas d'enseignante en langue française avant mon arrivée, on m'a envoyé un message. Je suis venue ici à l'école, et c'était au moment où j'étais en conflit avec la directrice de mon ancienne école. Quand je suis venue, j'ai été étonnée et surprise par un conseiller du centre culturel français, il m'a interviewée. Alors grâce à son avis, son opinion et ses jugements sur moi, Monsieur le directeur a juré que je ne sortirais pas de l'école avant de signer le contrat. Ce que j'ai fait. » (E2E5).

Dans cette même école, une autre enseignante avec un diplôme d'enseignement, souligne qu'elle a été recrutée, à la suite d'un test écrit (préparation de deux cours) :

« Oui, j'ai passé un examen oral, un entretien, aussi un examen écrit où j'ai rédigé une liste complète de préparation des leçons. J'ai préparé une leçon de grammaire et aussi une de lecture. J'avais une heure et demie. J'ai préparé deux leçons. C'était une préparation demandée » (E1E5).

Une enseignante, dans une école laïque bien réputée et fréquentée par les élèves de la classe sociale très favorisée, a souligné que le responsable de l'école avait pris contact directement avec l'université pour proposer des offres aux étudiants qui souhaitent accéder à l'enseignement :

« C'est un professeur de l'université ; c'est l'école, je pense qui a appelé l'université et c'est un professeur qui nous a appelés, il nous a donné les noms de plusieurs écoles et je suis allée déposer mon C.V au site de l'école et j'ai rencontré Mme X. pour un entretien. J'ai aussi rencontré la coordinatrice de 8éme, 7éme, 6éme, 5éme. On a eu avec lui un entretien aussi et on a signé le contrat » (E1E9).

De la même école laïque, une deuxième enseignante, nous indique que, bien que diplômée et ayant acquis une expérience très variée, elle a dû passer un test d'entrée pour son recrutement dans cette école laïque :

« Oui, j'ai fait mes études à l'université française, je me suis spécialisée dans les classes maternelles. J'ai travaillé pendant la guerre dans plusieurs écoles privées, et après j'ai travaillé au collège protestant français pendant 10 ans. J'ai travaillé au lycée français du Qatar pendant 2 ans. J'ai travaillé au lycée français en Grèce pendant une année. Je suis revenue au Liban, et ça fait 6 ans que je travaille ici, donc j'ai envoyé ma

demande et j'ai fait une formation pédagogique. On m'a fait passer un test d'entrée, c'était au mois d'août, et j'ai été acceptée » (E2E9).

Nous avons remarqué, que dans les écoles laïques, la procédure de recrutement, est plus ou moins stricte selon la classe sociale ou la zone où se trouve l'école. En effet, plus l'école est réputée et fréquentée par des élèves de la haute société, les critères de recrutement sont plus exigeants (les enseignants possèdent un diplôme d'enseignement, ou un diplôme universitaire et une expérience), pour choisir l'enseignant professionnel, c'est-à-dire le praticien qui a acquis le statut et la capacité à réaliser des actes intellectuels, par des longues études (Bourdoncle, 1993). En général, dans cette procédure de recrutement, les responsables des écoles font appel à leur réseau, souvent dans les universités privées, pour avoir des étudiants en dernière année d'études, ou également des stagiaires. Comme elle a déjà souligné la directrice d'une école catholique (D12).

En conclusion, concernant le recrutement des enseignants dans les écoles privées, il n'existe pas de normes communes, elles peuvent différer dans les écoles d'une même communauté, congrégation, ou institution. Ces normes dépendent de plusieurs facteurs, comme les candidatures présentes, la confession, la politique, la région, la classe sociale de l'enseignant, …

D. II. 3.3 Dispositifs de professionnalisation des enseignants dans les écoles privées du Liban

Au Liban, la formation continue n'est pas obligatoire. Les enseignants libanais des écoles privées ne la considèrent, ni comme le premier ni comme le seul moyen de professionnalisation. Bien au contraire ils citent dans leurs discours d'autres moyens de professionnalisation, comme l'expérience, l'accompagnement et le tutorat, et l'auto-formation.

L'analyse des entretiens nous a permis de constater que, bien qu'il existe d'autres moyens de professionnalisation des enseignants des écoles privées, la formation continue reste malgré tout une voie irremplaçable pour remédier aux lacunes dans certaines disciplines comme, par exemple pour relever ou perfectionner leur niveau linguistique.

D. II. 3.3.1. Professionnalisation par l'intermédiaire de la formation continue

Notre enquête terrain a révélé qu'au Liban, plus que la moitié des enseignants des écoles privées accèdent à l'enseignement sans diplôme d'enseignement et sans formation initiale. La présence d'une multitude d'organismes publics et privés assure la formation de ces enseignants, mais cela de manière aléatoire et

sans politique unique, commune de formation continue à toutes les écoles privées et parfois même aux autres écoles de la même communauté.

Concernant la formation continue, nous avons pu repérer plusieurs volets ou sous thèmes qui méritent d'être étudiés

II.2.3.1.1 Personnes, organismes habilités à former les enseignants

La formation continue des enseignants dans les écoles privées est laissée à l'initiative du chef d'établissement, c'est lui qui gère, organise, ou mène la formation continue dans son école, aidé bien sûr par les conseillers pédagogiques ou coordinateurs, comme le souligne l'enseignante d'une école de la communauté druze :

> *« Nous avons souvent des sessions de formations qui se déroulent au siège principal de l'institution. Il s'agit d'expliquer les leçons en présence des directeurs des établissements, de vérifier la manière de préparer une évaluation, etc. Toujours. Il n'y a pas de suivi pour nous. Nous avons eu plusieurs formations pédagogiques avec notre directeur sur la manière de se comporter avec les élèves. Le directeur a préparé le cours sur internet et il nous a convoqués pour faire la formation » (E2E11).*

Également, la conseillère pédagogique, dans une école de la communauté chiite affirme qu'elle assure des sessions de formation avec l'aide des enseignants expérimentés :

> *« Chez nous, pour la formation continue, chaque semaine, il y a quelque chose à apprendre, il y a quelque chose à faire, par exemple concernant les profs qui ont de l'expérience, on arrive à cette étape d'orientation ; eux-mêmes maintenant préparent des sessions et décident des livres pédagogiques ; on fait une évaluation, seulement pour les nouveaux enseignants. Il y a des évaluations tous les 2 ou 3 ans. Même si je suis de l'école depuis très longtemps, tous les 3 ans j'ai une évaluation. L'enseignant est évalué, entre dans sa classe, je prends son cahier de classe et ses contrôles. » (E1E7).*

Le directeur d'une école catholique affirme qu'il assure lui-même la formation continue de ses enseignants :

> *« Moi ça fait déjà 30 ans. J'ai déjà mes idées. J'ai déjà ma formation. La mission culturelle m'a aidé, m'a formé. Moi-même je forme des profs qui viennent dans mon école » (D6).*

La conseillère pédagogique d'une école laïque souligne qu'elle a suivi des formations avec des organismes différents :

> *« En été j'ai fait les sessions de trois mois : comment enseigner la langue française. C'était avec un conseiller pédagogique du centre culturel. J'ai effectué la formation avec lui pour trois mois. Et puis quand on a décidé des livres, j'ai fait une formation de 15 jours aussi avec les auteurs des livres, de la librairie X et Y. C'est chez les éditeurs de ces livres qu'on a décidé de commander pour l'année scolaire » (E2E5).*

De la même manière, une formatrice, conseillère dans une école de la communauté chiite affirme de la même façon que des formations ont été assurées par l'intermédiaire du Centre Culturel Français, puis par des maisons d'édition. Elle affirme :

> *« Pour les formations, franchement, nous avons commencé par des sessions de formation de profs, avec l'aide de madame B. Z. Je la remercie vraiment beaucoup, parce qu'elle est prête à tout pour nous aider. Et il y aussi certaines sessions de formation, des éditeurs de livres, des maisons d'édition et tout, qui viennent toujours pour aider les profs, pour les diriger dans leur travail, pour leur dire comment travailler. Et je crois que la condition nécessaire et indispensable pour un enseignant est qu'il sache tout le programme de français, même pour un enseignant des petites classes » (F11).*

II.2.3.1.2 Formation choisie par rapport au nom de l'animateur

Les enseignants, choisissent parfois leur formation par rapport au nom de l'animateur car ils ont déjà suivi une formation avec lui, ou parce qu'ils ont entendu parler de lui. La directrice d'une école de la communauté orthodoxe signale :

> *« Avant tout, il faut choisir l'animateur. Dans le temps, on envoyait des enseignantes et l'animateur compétant, et ça c'était fiable comme session. Maintenant j'ai une liste dans la tête, j'ai des animateurs de valeur. Nous avons le choix de l'animateur, le choix du thème qui va répondre aux besoins. Il en va aussi de même pour recruter quelqu'un, on compte beaucoup sur l'issue du diplôme. C'est une autre question. L'issue du diplôme dit beaucoup des choses » (D2).*

De la même manière une formatrice à Beyrouth et au sud affirme que les enseignants choisissent la formation selon le nom de l'animateur :

> *« Les enseignants choisissent ou bien selon le nom du formateur ou bien selon son titre. Rares sont les enseignants qui lisent le descriptif ou l'objectif général ou qui choisissent une formation en rapport à leurs besoins. Donc c'est ça » (F10).*

Nous avons pu constater une certaine contradiction dans la manière de choisir la formation, selon la formatrice. Le choix est fait par l'enseignant mais la directrice affirme au contraire, que les enseignants ne peuvent pas choisir la formation, mais, sont envoyés en parallèle, ce qui signifie que chaque enseignant doit assister à une formation différente. À son retour, il doit la dispenser à toute l'équipe. Ceci est valable pour tous les enseignants qui suivent une formation décidée et financée par l'école.

II.2.3.1.3 Qui choisit la formation ?

Les enseignants ne décident pas toujours du choix de la formation, mais doivent opter en fonction des besoins de l'école dans une liste proposée. Ils se concertent en présence des coordinateurs et du chef de l'établissement. Le choix doit toujours être approuvé par l'ensemble de l'équipe. La même directrice de l'école de la communauté orthodoxe souligne que les enseignantes ne choisissent pas la formation selon

leurs besoins, mais sont envoyées par les écoles pour assister à une formation ; puis dans un deuxième temps, chacun doit dispenser à son tour la formation au reste de l'équipe :

> *« La première étape est à discuter avec la coordinatrice. Ensuite il y aura une mise en commun avec les collègues. L'une a été à une session, l'autre à une autre session. Disons, on envoie toutes les années un bus complet à l'AC à Beyrouth, mais chaque fois pour une formation, de profs en parallèle.» (D2).*

Un autre témoin affirme que les formations existantes concernent les disciplines des langues étrangères, elles ne sont ni choisies par les enseignants, ni adaptées à leurs besoins. Au contraire, elles sont sélectionnées dans le catalogue proposé par l'organisme qui dispense la formation. Elles demeurent identiques d'une année sur l'autre comme l'indique le directeur d'une école sunnite :

> *« On remarque que les enseignants en français suivent des sessions de formation parce que tout ce qui est en relation avec l'occident marche très bien et tout ce qui est local ne fonctionne pas très bien. Il n'y a pas un institut ou centre de formation qui enseigne les manières et les méthodes d'enseigner la langue arabe, par contre pour le français et l'anglais, il y a beaucoup d'instituts qui s'occupent de ça. Les sessions de formation ne correspondent pas aux besoins des enseignants. Il n'y a aucune relation entre le contenu des livres, la pratique d'enseignant en classe et le contenu des formations effectuées. L'enseignant expérimenté, qui a une expérience de 20 ans et qui a fait la même formation 2 ou 3 fois, n'a pas changé sa manière d'enseigner. Parce que 2 ou 3 formations ne sont pas suffisantes pour changer l'attitude et les méthodes d'enseigner » (D4).*

Nous pouvons déduire, comme mis en exergue dans le discours de ce directeur que les formations ne sont pas organisées de manière équitable, à savoir que les enseignants de langue arabe ne suivent pas de formation puisque ce genre de formation n'existe même pas dans celles proposées. Il affirme également que les sessions de formation ne sont pas suffisantes puisque sur une durée de 20 ans. Certains enseignants à deux ou trois sessions, ce qui est trop court pour avoir des incidences sur la méthode d'enseigner et sur les pratiques professionnelles de l'enseignant.

Cependant, cette situation n'est pas valable pour tous les enseignants, puisque dans une école de la communauté druze, l'interviewée indique, qu'elle fait part de ses besoins au responsable de formation, par exemple pour la gestion de classe :

> *« Je confirme que j'ai besoin de formation, pour mieux connaître la nouvelle génération et comment il faut faire avec elle, puisqu'il interdit d'utiliser la force, de gronder fort les élèves ou de les taper. Nous avons de l'expérience mais on aime bien évoluer » (R9).*

II.2.3.1.4 Formation continue est-elle une obligation ?

Dans certaines écoles, les formations sont obligatoires, les enseignants doivent donner leur accord avant de signer le contrat. Puis deux ans après, l'enseignant doit être titularisé ou possesseur d'une licence, comme le signale la coordinatrice de cette même école chiite :

« Nous avons un règlement intérieur pour nos établissements. Ce règlement oblige les enseignants à poursuivre des formations, par exemple se former à la gestion de classe. Il est interdit que les maîtres entrent en classe sans effectuer de formations. [….]. Après la formation préalable à la prise de poste, l'enseignant est engagé pour enseigner un an, puis est évalué. S'il y a des remarques et des suggestions, on dit à l'enseignant qu'il faut développer ses compétences selon ces suggestions. Après deux ans d'essai, le nouvel enseignant devra soit être titularisé soit congédié. L'enseignant qui n'applique pas nos remarques et suggestions, sera remercié. Les enseignants titulaires seront évalués et on leur dispense des formations s'ils en ont besoin » (F11).

La directrice d'une autre école chiite, témoigne sur le fait que les enseignants soient obligés de suivre des sessions de formation continue, elle déclare :

« On fait plusieurs ateliers et formation selon le besoin de nos enseignants. Parfois, on peut faire appel à des formateurs pour assurer la formation chez nous et des fois on les envoie pour faire des formations avec d'autres organismes. Donc l'enseignant suit 3 sessions de formation au début de l'année. Il faut aussi obligatoirement que l'enseignant fasse au minimum une ou plusieurs formations à l'extérieur. Il y a aussi des formations proposées à l'étranger » (D7).

Dans une autre école de la communauté chiite, l'enseignante signale que les formations sont distribuées et imposées par l'administration de l'école :

« L'école paie juste le transport puisqu'on est obligé de faire des sacrifices pour l'école. C'est l'administration qui distribue les formations, et parfois ça tombe pendant les horaires scolaires comme samedi par exemple, et on est obligé d'y participer » (E1E15).

De même, dans la communauté druze, le directeur d'une école qui appartenant à cette communauté répond à la question : « comment aidez-vous enseignants à développer leurs compétences » ? Les enseignants développent leurs compétences par la formation continue, ou sur le tas. Il ajoute que certaines formations sont obligatoires et imposées par l'établissement même si parfois l'enseignant doit financer ou participer au frais y afférant comme le cas du DELF pour les enseignants en français.

« En fait, avec les formations continues, mais aussi quelquefois pour certains c'est sur le tas. Ils apprennent sur l'état. Mais le département de français comme je l'ai dit, a imposé aux enseignants de passer maintenant le DELF. C'est un critère important lors du recrutement » (D11).

Un autre témoignage du directeur d'une école laïque signale que la formation continue est obligatoire dans son établissement. De plus, les séances se déroulent en dehors des horaires scolaires, les heures de formation n'étant ni payées ni récupérables :

« Nos formations se déroulent à l'école en dehors des horaires scolaires, et elles sont obligatoires et souvent ce temps n'est pas récupérable ni payé. Il y a d'autres formations gratuites avec le CCF » (D5)

L'enseignante d'une école appartenant à la communauté sunnite souligne que les formations sont planifiées et imposées par l'école, mais se déroulent pendant les horaires de travail :

« La formation se déroule pendant les horaires de travail et surtout le samedi, parce que le samedi c'est un jour de travail pour nous et de congé pour les autres écoles et comme cela nous sommes dans l'obligation de faire les formations planifiées le samedi » (E3E10).

Quant aux écoles catholiques, la directrice souligne que la formation continue est un élément essentiel dans l'établissement. La formation ne concerne pas seulement les enseignants, mais aussi toute l'équipe pédagogique, qui doit suivre des formations :

> *« Tout le monde se forme dans l'établissement et continue à se former. Les chefs d'établissement, les directeurs, la direction pédagogique, nous sommes dans la recherche permanente tout le temps » (D12).*

Puis elle ajoute que si un enseignant n'a pas le niveau, elle l'envoie en formation avant son recrutement, dans e cas c'est l'enseignant lui-même qui finance la formation :

> *« A un enseignant qui est ici, dans l'établissement, je peux proposer de la formation. Mais à un enseignant qui s'engage, je dis que c'est de sa propre responsabilité, parce que maintenant il sait lui-même qu'il ne peut plus enseigner sans CAPES dans sa discipline » (D12).*

Le responsable pédagogique de la formation des enseignants à la faculté de sciences de l'éducation nous signale que les enseignants du privé subissent beaucoup de pression pour assister au maximum de formations :

> *« Le privé, a besoin de donner de bons résultats attractifs. Habituellement nous exerçons énormément de pression sur les gens pour qu'ils suivent des formations et des formations continues, donc les gens du privé sont tout le temps en formation » (R6).*

À travers ces différents témoignages, nous pouvons constater que la formation continue est souvent imposée par l'école, quelle que soit la communauté. Ces formations sont obligatoires pour tous les enseignants, plus particulièrement pour les enseignants en français. En effet, les enseignants en français sont souvent envoyés en formation linguistique pour améliorer leur niveau, puisque les matières scientifiques sont enseignées en langue française. Donc si les élèves doivent avoir un bon niveau en français pour comprendre et réussir, ou s'ils souhaitent partir à l'étranger dans des écoles réputées. Les enseignants en français sont davantage sensibilisés à la formation continue que les enseignants d'autres disciplines. La responsable d'une congrégation des écoles de la communauté sunnite souligne :

> *« Les formations, les séminaires continus sont obligatoires pour chaque enseignant, et là je me permets de dire que les enseignants de français sont les mieux formés puisqu'ils sont très positifs quand on dit il y a une formation au CCF. Ils sont toujours partants même pendant un jour de congé, même pendant l'été encore plus que les autres enseignants. Donc il y a les formations internes et les formations externes parfois des formations avec l'AIC, USJ, … et les formations gratuites en FLE » (R9)*

II.2.3.1.5 Comment la formation continue développe-t-elle les compétences ?

La formation continue est censée aider les enseignants à développer des compétences sur de nouvelles pratiques pédagogiques, pour faire face à des élèves venant de milieux différents. Elle les aide à se perfectionner pour utiliser de nouveaux supports et tirer profit des avancées technologiques, notamment du numérique, dans l'apprentissage. Elle les aides également à développer des compétences en didactique

de la discipline enseignée (compétences liées à la même discipline). En effet, ces compétences sont puisées dans les savoirs de la discipline enseignée, et sont clairement identifiés comme savoirs nécessaires à l'exercice professionnel de l'enseignement, Pour enseigner, les mathématiques, les sciences ou l'histoire, l'enseignant doit maîtriser les concepts enseignés, et prendre en compte les contenus des savoirs spécifiques qui sont l'objet de cet enseignement, et donc de la discipline. En mathématiques par exemple, l'enseignant doit articuler le savoir mathématique et le savoir didactique sur les mathématiques. Ces compétences en didactique par discipline enseignée peuvent être développées par le biais de la formation continue. À ce propos une coordinatrice, enseignante dans une école catholique répond à la question : de quelle manière vous développez vos propres compétences ?

> *« Je crois que les compétences, ne doivent pas rester sur place. Les compétences s'appuient sur de fortes étendues. Il s'agit d'avoir des compétences, de suivre des formations en continu, on ne s'arrête pas là. Je crois que pour améliorer et perfectionner les compétences, il faut toujours suivre des formations. Ces formations sont toujours considérées comme la meilleure façon pour développer nos compétences (E1E14).*

De la même manière, la directrice d'une autre école catholique souligne que la formation continue est un outil de professionnalisation du travail d'enseignants, que les formations sont à jour dans son école, il y a même un référentiel des compétences :

> *« Oui, les écoles catholiques, offrent des formations à leurs enseignants en permanence, et sont à jour, je peux vous le dire. Dans notre établissement, nous avons conscience de la nécessité de la formation continue, de professionnaliser le travail de nos enseignants, il y un référentiel des compétences pour chacun » (D12).*

Elle ajoute que la formation continue, rend les enseignants autonomes :

> *« Nous essayons, si vous voulez, de promouvoir les équipes pour le travail en équipe, pour permettre à nos professeurs et à nos enseignants de devenir autonomes, Eux-mêmes continuent à se former. Ce n'est pas un coordinateur qui prépare et leur dit à faire telle ou telle chose pendant leur classe. Non ! Ils sont là. Ils cherchent ensemble, et réfléchissent ensemble » (D12).*

Également, la directrice d'une école de la communauté chiite signale qu'elle met la compétence pédagogique au centre de la formation :

> *« Moi, je mets la compétence pédagogique en priorité, avant la compétence académique parce qu'en quelques mots, si nous n'arrivons vraiment pas à les ensemencer, ils ne vont pas nous céder leurs cerveaux, comme on dit en arabe. Donc nous avons des formations pendant le mois de juin. Nous avons trois formations » (D7).*

Les différents discours montrent que la formation continue développe les compétences, plus particulièrement les compétences pédagogiques, elle rend les enseignants autonomes dans leur travail. Une autre enseignante dans une école de la communauté druze souligne que la formation continue aide les enseignants à acquérir de nouvelles méthodes pédagogiques pour la gestion de classe et sur la manière de faire face aux nouveaux types d'élèves, elle dit :

« Je confirme que j'ai besoin de formation, pour mieux connaître la nouvelle génération et comment il faut procéder avec elle, car il est interdit d'utiliser la force, de gronder fermement les élèves ou de les frapper. Nous avons de l'expérience mais aimons bien évoluer » (E2E11).

II.2.3.1.6 Formation interne ou externe à l'école/ pendant ou hors horaires de travail ?

Les formations qui se déroulent à l'extérieur sont suivies après les heures de classe. Les heures ne sont ni récupérées ni payées, le directeur d'une école de la communauté laïque n'hésite pas à nous avouer :

« Nos formations se déroulent à l'école en dehors des horaires scolaires, et elles sont obligatoires et souvent ce temps n'est ni récupérable ni payé. Il existe d'autres formations gratuites avec le CCF » (D5).

Un autre témoignage d'une enseignante d'une école de la communauté druze :

« Parfois le vendredi qui est un jour de congé ils nous convoquent pour suivre des formations à Beyrouth » (E2E11).

Mais il n'en est pas toujours ainsi. Dans des écoles, pour les enfants de familles réputées riches, les enseignants choisissent leur formation. Les heures sont récupérables ou payées. Si la formation est payante, c'est l'école qui s'en charge. Une enseignante d'école laïque souligne :

« Non, tout au long de l'année, en fait, on choisit la formation qui nous intéresse. C'est souvent pendant des journées entières, on est envoyé selon des jours de formation et on est remplacé ici donc par des gens en travail » (E1E9).

Quant aux écoles sunnites, une enseignante évoque brièvement le déroulement d'une séance de formation :

« Nous avons souvent des sessions de formations qui se déroulent au siège principal de cette institution. Il s'agit d'expliquer des leçons en présence des directeurs des établissements, de voir la manière de préparer une évaluation, etc.., Il y a toujours un suivi » (E2E11).

II.2.3.1.7 Quel rôle exerce l'État dans l'organisation, la gestion de la formation continue ?

Les enseignants ne sont pas invités aux formations de l'État, car elles sont réservées aux enseignants du secteur public comme le souligne la directrice d'une école de la communauté chiite :

« Il y a une rupture assez profonde entre les écoles privées et l'état au niveau des sessions. Malheureusement, il n'y a que les professeurs de l'école publique qui sont formés par l'état. Il y a des sessions de l'état seulement dans les écoles publiques. Chez nous, on n'est même pas avisé, et ce n'est que par hasard que parfois on s'informe ou qu'on est avisé qu'il y a quelque part une session. Donc il n'y a pas d'invitations officielles aux écoles privées » (D7).

II.2.3.1.8 Par qui sont financées les formations ?

Les formations sont souvent gratuites, assurées par le CRDP, pour les nouveaux programmes ou les curricula, elles sont aussi proposées par le centre culturel français ou britannique. Également, les maisons d'édition dispensent des formations gratuites. Mais, celles-ci deviennent payantes quand elles sont dispensées par le centre de formation des écoles catholiques, par les universités privées et par le CCF, quand elles sont certifiées, comme le DELF, ou la Certification des Enseignants en Langue Française (CELF).

La formation est financée, par l'enseignant, par l'école, parfois, elle est réglée par l'école et l'enseignant c'est-à-dire que l'école rembourse la première moitié, et l'enseignant finance l'autre moitié. Mais quand la formation est attestée par une certification, comme le signale une enseignante d'école de la communauté sunnite :

> *« Dans cette école on a fait beaucoup de formations. Le transport est toujours gratuit et beaucoup de sessions sont gratuites aussi. Mais seulement quand il y a un certificat, il faut payer, comme maintenant pour la session du DELF» (E4E4).*

Un autre témoignage, dans une école de la communauté chiite, signale que les formations sont attribuées par l'administration et elle se voit obligée de faire de sacrifices :

> *« C'est l'administration qui distribue les formations, et parfois ça tombe pendant les horaires scolaires comme samedi par exemple, et on est obligé d'y participer. On poursuit l'évolution par internet, par la lecture, par les formations d'une façon continue, et c'est tout, vous voyez, bof c'est comme ça. » E 77 (15).*

En revanche une directrice d'école catholique affirme que les formations sont payées par l'école elle indique :

> *« L'établissement paie la formation de ses enseignants. Les stages et tout, c'est l'établissement qui les paie. Quand on appelle des formateurs, c'est l'établissement qui paie » (D12)*

II.2.3.1.9 Formations suivies ne sont pas investies par les enseignants

Les enseignants qui suivent des formations, ne les réinvestissent pas toujours dans leur travail quotidien comme le souligne le responsable à la faculté de sciences de l'éducation :

> *« Toutes les recherches qui ont été faites jusqu'à maintenant en formation continue, ont montré qu'elles n'avaient pas d'impact. L'enseignant suit la formation très motivée et oublie ensuite ce qu'il a appris. Il n'y a pas de système d'évaluation au niveau de l'établissement scolaire. Je ne sais pas, un système d'évaluation en fonction de son suivi, ça n'existe pas, … Avant d'affirmer qu'il existe une lacune, il serait intéressant de savoir la raison pour laquelle certaines formations dispensées aux enseignants n'aboutissent pas. » (R5).*

Les formations ne sont pas adaptées à la réalité du terrain surtout quand leur contenu est préparé et / ou dispensé par des formateurs étrangers. Un formateur indépendant dans la discipline informatique n'hésite pas à souligner que :

> *« Les formations qui sont dispensées par des formateurs étrangers ne sont pas adaptées au contexte libanais car, par exemple les classes à l'étranger regroupent 20 ou 25 élèves alors qu'au Liban le nombre d'élèves par classe varie entre 30 et 40. Donc l'enseignant ne peut pas appliquer ce qu'il apprend en formation pendant la classe. Il considère que les formations ne sont pas adaptées, ceci étant valable pour toutes les formations » (F5).*

Le formateur indépendant interrogé, qui possède une longue expérience de l'enseignement dans plusieurs écoles de deux secteurs public et privé nous dit :

> *« Les enseignants considèrent que les formations sont de perte temps, elles ne sont pas applicables en classe, elles sont multidisciplinaires et ne sont pas faites selon les besoins des enseignants, parce que pour chaque discipline il y a une approche différente, par exemple l'approche pour les sciences est différente de celle de la géographie » (F5).*

En général, les formations sont peu investies par les enseignants, qui les considèrent comme une perte de temps et d'argent, puisqu'elles ne sont pas applicables en classe, sont multidisciplinaires et ne sont pas conçues en fonction des besoins des enseignants. De plus, les mêmes formations sont proposées tous les ans, il n'existe pas des changement au niveau du contenu ni au niveau de la méthode, les approches ne changent pas même quand la discipline varie.

D. II. 3.4 Formation des formateurs

Certains enseignants émettent des réserves envers les formateurs : tout d'abord ils se plaignent de leurs méthodes beaucoup trop théorique, dépourvues d'animation, et ensuite ils n'hésitent pas à proclamer que certains formateurs sont incompétents pédagogiquement et mal outillés, comme le souligne par une enseignante dans une école de la communauté sunnite :

> *« Il faut réduire le temps consacré à la partie théorique pour ne pas s'ennuyer. Il y a des formations qui ne sont pas intéressantes et c'est une perte de temps. Il faut de l'animation et quand il y a une discussion, on se rend compte que le formateur n'est pas compétent. On dirait qu'il récite son cours. Il y a des formations qui se refont identiquement d'une année à l'autre et c'est terrible. Dans nos formations, il s'agit de cours théoriques et même s'il y a de l'animation, c'est peu et ce n'est pas à la hauteur. Donc les formations ne sont pas adaptées à nos besoins. Comme je suis coordinatrice, je suis obligée d'y aller pour les présenter plus tard à d'autres personnes. Et ça vient du fait que le contenu des formations ne sont pas communiqués aux responsables. Il y a des formations qui ne sont bénéfiques à personne » (E3E10).*

À la suite de cette analyse, nous pouvons constater que la formation continue des enseignants des écoles privées au Liban ne possède pas de politique unique pour tous les enseignants de ces mêmes écoles. Ces formations ne sont ni planifiées, ni organisées par l'État. Les enseignants sacrifient beaucoup de temps et d'effort pour garder leur travail. Souvent ils ne reçoivent pas d'offres de formation mais des

convocations, en d'autres termes, les formations ne sont pas choisies par l'enseignant en fonction de ses besoins. Également ces formations ne sont ni évaluées ni suivies correctement, et les compétences des formateurs sont également mises en cause. À cela, nous ajouterons que la formation suivie n'apporte à l'enseignant ni récompense ni promotion. Souvent l'enseignant finance la totalité ou une grande partie de la formation exigée par l'établissement, sans avoir une validation ou une reconnaissance officielle excepté les formations linguistiques (DELF, DALF...).

D. II. 3.5 Professionnalisation par l'expérience

L'analyse des entretiens réalisés au Liban, avec les différents acteurs éducatifs a montré que l'expérience est considérée, comme l'un des premiers moyens de professionnalisation des enseignants des écoles privées du Liban. Voici, les réponses aux questions :

- Pour vous, que veut dire « professionnalisation » ?

- Quelles sont vos représentations de l'enseignant professionnel ? Est-ce que vous vous considérez professionnel(le) ? Si oui, comment l'êtes-vous devenu(es) ?

Parmi les réponses reçues, nous trouvons :

> *« Professionnalisation, cela veut dire avoir de l'expérience », « Je suis professionnel, puisque j'ai 10 ans d'expérience », « Je ne le suis pas encore car j'enseigne depuis un an ou deux ans, il me faudra encore des années ».*

Pour ces personnes interrogées, l'enseignant professionnel est quelqu'un qui a de l'expérience. Les interviewés affirment que les enseignants apprennent, développent leurs compétences, se professionnalisent, et deviennent professionnels au cours de leur expérience. Donc, plus on a des années d'expérience, plus on est professionnel.

C'est le cas d'une enseignante d'école de la communauté chiite, qui souligne qu'elle n'est pas encore professionnelle car elle n'enseigne que depuis seulement trois ans, et « grandir » professionnellement nécessite davantage d'années d'expérience :

> *« Ah, peut-être que je ne le suis pas encore professionnelle puisqu'il faut de l'expérience et moi je n'ai que trois ans d'expérience, avoir vu et enseigné davantage d'élèves pour me donner plus d'idées et pour me perfectionner. C'est ça, je ne suis pas encore arrivée à niveau, je dois encore, m'améliorer pédagogiquement. Je ne suis pas encore professionnellement parfaite » (E2E8).*

L'enseignante fait le lien entre les années de l'expérience dans l'enseignement et le fait de « grandir » du point de vue professionnel et pédagogique, c'est-à-dire, en ce qui la concerne, avec l'expérience, elle peut développer des compétences et des connaissances, être plus efficace, soit dit autrement connaître un

maximum en répétant sans cesse l'action, ou juste observer et entrer en action pour l'acquérir et devenir plus efficace et plus professionnelle.

Un autre témoignage de la même école, raconte son angoisse et son inquiétude durant la première année de sa carrière :

> *« Avec l'expérience. C'est sûr, la première année, on apprend beaucoup. Moi, j'ai beaucoup changé entre le premier et le deuxième mois. Au début, j'étais inquiète et angoissée quand je rentrais en classe, mais après c'était gagné. » (E1E8).*

Ce témoignage montre que l'expérience offre certaine assurance et confiance en soi, il nous indique qu'au début de sa carrière, l'enseignante était inquiète et angoissée mais avec la répétition de l'action, cette angoisse a disparu. Une troisième enseignante de cette même école souligne qu'elle n'est pas encore professionnelle, car elle rencontre encore des difficultés dans la gestion de la classe, la résolution des problèmes, et qu'il lui faudra davantage d'années d'expérience pour devenir professionnelle.

> *« Quelqu'un qui est professionnel n'a aucun problème en classe, il doit tout gérer. Financièrement, il n'a aucun problème, il doit résoudre n'importe quel problème qui se pose, il doit avoir une grande confiance en soi, il doit être capable de tout résoudre mais moi je n'en suis pas encore là je suis en route mais il me faut plus d'informations plus d'idées plus d'expérience, je ne suis pas encore au point» (E2E8).*

Au travers du discours de cette enseignante, nous pouvons remarquer qu'avec l'expérience, la personne pourra développer certaines compétences dans divers domaines, comme dans la gestion de classe, la résolution des problèmes, confiance en soi, elle peut être capable de faire face à n'importe quel problème. Cela signifie que l'expérience l'aide à développer des compétences et des outils pédagogiques. À force de répéter l'action on apprend et on devient compétent.

En suivant la même interprétation, une enseignante d'une autre école de la communauté chiite répond en assimilant être professionnelle et être expérimentée donc, pour elle, les deux mots ont le même sens. Elle ajoute qu'avec l'expérience, elle apprend toujours, il y a toujours des choses nouvelles dites autrement. Elle actualise ses connaissances :

> *« Je ne peux jamais être considérée comme professionnelle, même si je suis devenue à un certain point, bien expérimentée à un certain niveau, mais je ne peux pas compter que je suis professionnelle car à chaque fois j'apprends quelque chose de nouveau. À chaque fois il y a des nouveautés même dans la vie il y a toujours des nouveautés qu'il faut suivre » (E1E3).*

À travers ce témoignage, nous pouvons supposer, que les enseignantes s'inquiètent beaucoup au début de leur carrière. Elles sont convaincues que ce malaise disparaît petit à petit avec les années d'expérience c'est-à-dire, apprendre au cours de l'action (Zeitler, 2012), qu'elles ne deviennent jamais complétement professionnelles puisque dans l'enseignement, il faut toujours chercher à se confronter et être capable de s'adapter à de nouvelles situations, et actualiser ses connaissances en cherchant à s'auto former.

De la même manière dans une école de la communauté sunnite, l'enseignant déclare qu'il n'est pas professionnel, puisqu'il est nouveau dans le métier, il lui manque l'expérience :

« Non jusqu'à maintenant, je ne suis pas professionnel. Je suis nouveau dans ce métier. Maintenant professionnel mais ce n'est pas dans le sens complet du mot, et il nous manque des choses. Bien sûr personne n'est pas parfait. D'où, de cette idée, je dis que jusqu'à maintenant je ne suis pas encore professionnel…. Ce qu'il me manque ! C'est de l'expérience. Oui ça vient avec l'expérience. Ça m'aide à être professionnel »

E 61(4).

En revanche, une enseignante de la même école de la communauté sunnite, aborde la question de diplôme d'enseignement, elle souligne celui-ci ne rend pas l'enseignant professionnel, mais que c'est à force d'expérience et d'entraînement que l'on devient professionnel, soit dit autrement avec la répétition de l'action :

« Professionnalisation, ça veut dire avoir de la profession, et de l'expérience. C'est donner le plus possible aux élèves et aux autres. C'est donner des connaissances aux autres, … Ce n'est pas important d'avoir une licence pour enseigner. Par exemple la « capabilité » dans ce domaine, la façon de s'entraîner en classe avec les enseignants. Un enseignant professionnel pour moi c'est quelqu'un qui a de l'expérience » (E1E4).

Nous citons encore le témoignage, d'une enseignante qui appartient à la même communauté Sunnite : elle argue très brièvement et sans prendre préalable que l'expérience l'a rendue professionnelle :

« Je suis devenue professionnelle par expérience. Il faut toujours travailler sur ses points faibles pour arriver à un niveau où l'on devient satisfait » (E1E10).

Dans les écoles catholiques, nous avons constaté de la même manière une affirmation aussi forte concernant l'expérience comme premier outil de professionnalisation. Donc on devient professionnel à force de répéter l'action. Une autre enseignante avoue que ses 43 ans d'enseignement équivalent à un doctorat :

« J'enseigne depuis 43 ans, 43 ans ! Un directeur, quand je l'ai contacté pour enseigner dans son école tout près de chez moi m'a dit : " Madame, vous avez un doctorat avec tous vos expériences, vous êtes plus expérimentée que moi" » (E1E6).

Elle ajoute :

« On devient professionnel par expérience bien sûr. Pas dès la première seconde. Par expérience d'une année à une autre. Ou par effort personnel. Le travail que je fais chaque jour, et je ne sais pas, d'une année à une autre, je me sens de plus en plus professionnelle » (E1E6).

Nous pouvons remarquer, que dans cette école, l'enseignant souligne que l'expérience est un moyen incontournable pour se professionnaliser, mais ajoute que les aspects investissement et effort personnel se traduisent par l'autoformation.

Dans l'une des écoles de la communauté druze, la directrice définit les caractéristiques de l'enseignant professionnel : l'expérience a été citée, ainsi que d'autres caractéristiques acquises par la formation

professionnelle initiale ou continue. Le discours de cette directrice montre qu'elle s'intéresse à la professionnalisation de ses enseignants. Elle cite les mêmes expériences de l'enseignant professionnel déjà détaillées par les chercheurs et auteurs de la professionnalisation des enseignants (Perrenoud, Schon...).

> *« Pour moi, un enseignant professionnel doit être spécialisé dans sa matière d'enseignement. Il doit aussi avoir de l'expérience et un esprit ouvert pour suivre des formations et actualiser ses connaissances pour évoluer. Il faut aussi savoir tenir et gérer la classe, sa relation avec les élèves et sa manière de transmettre les informations. Il faut être très compétent et savoir affronter toute situation imprévue, et être capable de motiver les élèves pour qu'ils ressentent l'importance et le plaisir d'apprendre. Moi, je fournis aux enseignants beaucoup de références et de bibliographies pour qu'ils se documentent et s'informent » (D2).*

Quant aux écoles laïques, l'enseignante évoque plusieurs fondements de l'enseignant professionnel, comme « être cultivé », « chercher à s'auto-former », « avoir de la personnalité » et bien sûr de l'expérience, qui sont les plus importants, car elle soutient l'apprentissage. Elle souligne :

> *« Un enseignant professionnel, doit être cultivé et chercher à s'informer, et suivre les progrès dans son domaine. De plus, il doit avoir une forte personnalité et de l'expérience. C'est l'expérience qui lui apprend, et pas seulement le diplôme obtenu » (E1E5).*

Elle souligne que l'expérience est un moyen d'apprentissage de la même importance sinon plus que le diplôme. Selon elle, on apprend non seulement par un diplôme en formation initiale, c'est-à-dire par un apprentissage formel (structuré, organisé dans le cadre d'un programme ou dans des structures éducatives, mais également par la pratique, l'observation et la répétition de l'action, c'est-à-dire apprentissage informel ou non formel par l'expérience.

Cette conception est partagée par deux enseignantes de la même école laïque, qui soulignent qu'un enseignant professionnel possède d'abord de l'expérience, et continue à mettre à jour ses acquis :

> *« Tout d'abord, c'est un enseignant qui a de l'expérience. Il met toujours ses connaissances à jour et ne contente pas de ses acquis. Il faut qu'il ait de la présence dans la classe » E3E5.*
>
> *« Il sera professionnel en fonction de ses expériences. Il sera doué. Il aimera son métier. Si on parle d'enseignement, il aimera l'enseignement ou bien il va je ne sais pas, devenir coiffeur. » (E1E5).*

Dans son discours, cette enseignante souligne que l'enseignant professionnel doit avoir de l'expérience, et en même temps, doit aimer l'enseignement. Voilà donc une nouvelle dimension abordée : celle de l'engagement dans l'enseignement. En effet, le sentiment d'amour et d'engagement dans le métier d'enseignant demande un investissement et des efforts à plusieurs niveaux. C'est un métier qui sollicite énormément de temps, le travail de l'enseignant et qui ne se limite ni à l'emploi du temps ni à la porte de l'école, bien au contraire, il empiète et dépasse sur la vie personnelle de l'enseignant, d'abord avec les heures de conseil, de réunion, la résolution de certains problèmes avec l'élève, les rendez-vous avec les parents ; ensuite vient le travail de préparation des leçons, la correction des copies, la réflexion sur la

méthode et les outils pédagogiques divers. Nous citerons également le temps de formation pour progresser. Un autre aspect de l'engagement de l'enseignant est d'aimer travailler avec les enfants ou les adolescents, avec ce que cela requiert comme compétences en éducation, en psychologie, en aide sociale. Pour que l'enseignant se sente engagé et motivé, nous pensons qu'il doit éprouver de la satisfaction à un ou à plusieurs niveaux (salaire, reconnaissance et respect et /ou sentiment de la sécurité). Donc, nous nous interrogeons sur le genre et le degré d'engagement des enseignants des écoles privées au Liban.

> *« J'ai appris à être vraiment patiente. Donc, que je ne m'énervais pas. Quand une notion ne passait pas, je n'avais pas tendance à la répéter bien qu'il faille répéter pour les petites. J'ai vraiment appris à être très patiente à répéter les choses, à les répéter différemment. Et, si cette façon n'avait pas marché, je rentrais chez moi, et en trouvais une autre, pour faire passer un message. Au fil des années on gagne vraiment de l'expérience. Malheureusement j'ai ressenti une énorme différence entre ce que j'avais appris à l'université et ce que j'ai acquis ici et j'ai vraiment dû apprendre sur le tas » (E1E9).*

Les témoignages de ces enseignants des écoles laïques soulignent qu'à force de répéter et de varier son action jour après jour, ils ont réussi à améliorer leurs pratiques et à devenir professionnels, c'est-à-dire comme le souligne Schon, (1983, op. Cité), les compétences de l'enseignant professionnel se construisent en prenant appui sur l'expérience par réflexion simultanée dans et sur l'action. Ces enseignantes affirment que l'on apprend, par des actions répétitives et par la pratique, l'une des 5 voies de la professionnalisation apprendre par et sur l'action (Wittorski R. , 2005).

D. II. 3.6 Professionnalisation par accompagnement et tutorat

Au Liban, l'accompagnement est une modalité essentielle dans la formation des enseignants, les conseillers pédagogiques assurent cette modalité de formation.

En effet dans toutes les écoles privées, quelle que soit la communauté, la congrégation, la zone géographique, ou l'environnement de l'école : classe sociale pauvre, intermédiaire ou aisée, nous trouvons des conseillers pédagogiques dont l'activité principale est d'accompagner les enseignants dans leurs pratiques professionnelles, en particulier dans le suivi des formations. Comme l'a indiqué la directrice d'une l'école de la communauté orthodoxe interrogée :

> *« Il y aura une mise en commun des connaissances acquises en présence de la coordinatrice, et pour le suivi, l'équipe programmera la manière de mettre en pratique ces mêmes connaissances, et ce qui sera mis en pratique et évalué. L'équipe décide avec la coordinatrice ce qu'il faut ou non intégrer » (D2).*
>
> *« Concernant la formation, chaque enseignant, au retour d'une formation, doit présenter un rapport de stage à la coordinatrice » (D2).*

Ce témoignage montre le rôle majeur des conseillers pédagogiques : ils prennent en charge l'enseignant pour l'aider dans son développement professionnel, en lui prodiguant des conseils, des directives, dans

l'exécution de ses tâches quotidiennes. Ils apportent une aide aux enseignants, les aident à se former, à évaluer leurs compétences.

Voici un autre témoignage d'enseignante dans une école de la communauté sunnite, qui affirme que son professeur d'université l'accompagne et l'aide à actualiser ses connaissances, en la tenant informée de toute nouveauté ou innovation dans le domaine de l'enseignement :

> *« Mon coordinateur est Monsieur Z, il était mon professeur à l'université. Je suis toujours en relation avec lui. Il m'informe des nouveautés. C'est d'un grand intérêt pour moi. » (E2E4).*

Une autre enseignante de la même école souligne que, dans l'organisation de son travail d'accompagnement, elle a besoin d'être toujours suivie et conseillée :

> *« Elle collabore avec moi deux fois par semaine, nous entrons ensemble en classe, elle me conseille, et au final, déclare que je n'ai plus besoin de son soutien. Quant à moi, je sollicite encore son aide, elle me répond que ce n'est plus nécessaire » (E4E4).*

Dans les écoles laïques, la présence des conseillers pédagogiques est toujours considérée comme bénéfique, spécialement en début de carrière :

> *« Le coordinateur vient toujours une fois par semaine. Pendant les 3 premières années, il m'accompagnait une fois par semaine en classe. Il prenait toujours des notes et me faisait ensuite des remarques parce que c'était ma première expérience. Il m'a beaucoup appris et actuellement il me fait confiance et donc il ne m'accompagne plus » E22(5).*

Les conseillers pédagogiques dans les écoles laïques ne font pas toujours partie du personnel de l'école, la direction fait appel à des professionnels extérieurs. Donc ils viennent occasionnellement et n'ont pas beaucoup de temps à accorder aux enseignants, comme l'indique cette enseignante :

> *« Il y avait ce conseiller pédagogique qui venait une fois par mois. Alors j'ai travaillé avec lui pendant un certain temps mais un temps très court car il ne disposait pas d'assez de temps, Il possède une maison d'édition. Nous ne disposons pas d'un temps suffisant pour travailler avec lui. Je fais la coordination avec le directeur en personne, et ensuite je travaille avec la conseillère pédagogique du centre culturel » (E2E5).*

Nous constatons que son conseiller n'est pas officiellement un spécialiste de l'accompagnement, mais il possède une maison d'édition, il dispense des informations sur les manuels édites chez lui, il ne fait pas partie des formateurs d'enseignants. Nous pouvons nous interroger sur ses compétences dans le domaine de l'accompagnement et de la formation.

Dans d'autres cas, le conseiller peut être le responsable éducatif, directeur de l'école, ou tout simplement un enseignant expérimenté désigné par le chef de l'établissement comme conseiller pédagogique de la discipline enseignée. Deux enseignantes d'une école laïque déclarent :

> *« Quand il y a un problème je m'adresse, soit à la responsable éducative, soit à la sous-directrice et aussi au responsable du cycle, surtout quand il s'agit d'un problème au niveau de la matière. Nous sommes toujours en contact avec la coordinatrice » (E1E9)*

« S'il se trouve une activité que nous n'arrivons pas à mener à bien en classe, nous allons directement voir la coordinatrice. Elle est toujours là pour nous aider » (E2E9).

En revanche, dans les écoles de la communauté chiite, nous constatons que le rôle du conseiller pédagogique est défini à l'avance. Dans l'accompagnement, les conseillers planifient plusieurs étapes : en premier lieu, chaque conseillère examine avec l'enseignante la liste des formations proposées, en deuxième lieu, le conseiller pédagogique assiste à quelques séances en classe pour détecter les besoins en formation ou en accompagnent, puis au final la conseillère fait un retour, c'est-à-dire s'agit une synthèse des points positifs, négatifs, des orientations pour suivre telle ou telle formation, ou tout simplement des conseils pour modifier certaines attitudes, méthodes, pour gagner en efficacité et en professionnalité. Ici, nous constatons que les conseillers pédagogiques possèdent une double casquette, celle de formateur et celle d'évaluateur. Parfois ils enseignent, mais dans une autre école, comme l'indique la conseillère dans cette école de la communauté chiite :

« En tant que coordinatrice, on commence la première semaine par la liste des besoins de formation. Chaque enseignante en définit les intitulés et les objectifs puis nous choisissons ensemble, […]. Mes observations suscitent ses questions : fermées, ouvertes. Quand se pose-t-on des questions ? Tout au long de cette période, au début ou à la fin. Les questions de la fin servent à faire un résumé pour la synthèse. Pour chaque objectif, il y a un document, […], après cela, vient la synthèse de l'observation de la classe : les points positifs, les points à améliorer, et nous nous mettons d'accord. Voilà c'est ce que je vis, nous repérons les lacunes et effectuons un suivi quand elles sont comblées, bien sûr. Si cela satisfait, nous fixerons un autre objectif à travailler, si cela ne satisfait pas, nous fixerons une deuxième date pour réétudier cet objectif, pour chaque objectif j'ai un outil (E1E7).

La directrice de la même école nous signale que l'accompagnement aide aussi à déceler et remédier aux difficultés des enseignants :

« C'est au travers de leur accompagnement et de leur suivi, s'ils ont besoin de se s'améliorer, on les aide. Si nous avons plusieurs enseignants qui éprouvent le même besoin, à ce moment-là, nous organisons une formation autour du thème demandé. Nous avons des formateurs qui ont été à la base des enseignants expérimentés, et parfois, nous faisons appel à des formateurs de l'extérieur » (D7).

Dans une autre école de la même communauté, l'enseignante indique que les enseignants ont toujours besoin d'un coordinateur pour les accompagner dans leur activité professionnelle, à plusieurs nouveaux :

« Tous les profs ont besoin de formation. Les premières séances surtout doivent être faites avec d'autres profs expérimentés. Moi, j'ai fait ma première séance en présence de monsieur M, le coordinateur » (E1E8).

Cependant, la directrice d'une école de la communauté catholique nous souligne que sa méthode dans l'accompagnement est différente : un comité formé de trois membres (langues, sciences / mathématiques et philosophique). Ces trois membres effectuent la coordination pour tous les enseignants :

« Il y a une direction pédagogique formée de 3 membres qui travaillent constamment ensemble dans des disciplines différentes. Un membre pour l'arabe, un membre pour les sciences et les mathématiques. Mais ils travaillent tous ensemble. Et un membre pour les disciplines philosophiques et littéraires. Voyez-vous ? Ils

> *pilotent la pédagogie dans tout l'établissement, de la petite section jusqu'en terminale. Et nous essayons, si vous voulez, de promouvoir le travail en équipes, pour permettre à nos professeurs et nos enseignants de devenir autonomes, et eux-mêmes continuent de se former. Ce n'est pas un coordinateur qui effectue le travail de préparation et leur de procéder de telle ou telle manière dans leur classe. Non ! Ils sont là. Ils cherchent ensemble, et réfléchissent ensemble » (D12).*

Donc dans cette école, les coordinatrices ou conseillers ne rentrent pas en classe avec les enseignants, cependant, ils se réunissent avec les enseignants de la même discipline pour les former en échangeant leurs savoirs, leurs conseils, leurs difficultés et la manière de résoudre tel ou tel problème. Puis une réunion d'échanges entre les membres du comité de coordination. Cette méthode nous fait plutôt penser à une analyse des pratiques professionnelles.

L'accompagnement s'effectue selon deux modalités : la première, classique s'opère grâce aux professeurs chevronnés et celle, plus originale, s'appuie sur la relation entre pairs. Comme nous le signale un enseignant dans une autre école de la communauté catholique, à son premier cours, n'assistaient pas seulement les coordinateurs mais aussi des enseignants confirmés :

> *« La première fois, sur, il y avait les enseignants confirmés, les coordinateurs et même au début j'ai enseigné à des petits, et je leur faisais surtout de la lecture et de la grammaire » (E2E6).*

Tous ces témoignages prouvent que l'accompagnement est une culture pratiquée pour presque tous les enseignants, particulièrement pour les jeunes nouveaux qui entrent dans le métier. C'est un élément de base repéré dans pratiquement toutes les écoles quelle que soit la communauté, avec quelques variations dans la méthode adoptée. Au travers de ces différents témoignages, nous avons remarqué que l'accompagnement est un élément de base de la professionnalisation des enseignants. Il est effectué par différents acteurs auxquels on attribue la casquette de conseiller pédagogique ou de coordinateur. Il faut signaler que certains enseignants ont mis en cause les compétences de ces conseillers ou coordinateurs. Pour cela, nous traiterons dans ce chapitre un sous thème qui aborde les compétences et le statut de conseiller ou coordinateur pédagogique dans les écoles privées au Liban.

D. II. 3.7 Statut de conseiller ou coordinateur pédagogique

Les conseillers ou coordinateurs pédagogiques dans les écoles privées au Liban sont sélectionnés au niveau de l'administration de la congrégation, au niveau du bureau pédagogique de la communauté concernée, ou bien par le chef de l'établissement. Ce peut être un enseignant expérimenté, qui a suivi des sessions de formations pédagogiques, ou tout simplement, un enseignant expérimenté comme elle souligne une conseillère dans une école qui appartient à la communauté :

> *« Alors à l'université, j'ai pris des cours de pédagogie, à peu près 9 cours. C'est pour cela je possède la connaissance du travail avec les élèves et l'expérience acquise durant ces 10 ans m'a beaucoup aidée dans mon métier de prof ou de coordinatrice » (E2E3).*

D’autres ont suivi des sessions formation de formateur, comme le souligne la directrice de la section français d’une une école sunnite :

> *« Nous avons dispensé à nos conseillers une formation de formateur l'année dernière et nous travaillons avec eux, organisons dans l'année, une semaine de compréhension orale, d’expression à l'oral. Ils aiment la variété des exercices et ça leur permet de sortir d’un cercle vicieux également, c’est le thème que nous préparons avec eux pendant deux ans » (D13).*

Ce peut être également une personne de l’extérieur, envoyée par décision au niveau du siège de la congrégation. Ses interventions sont ponctuelles, courtes, on lui donne aussi le nom de superviseur, il forme les enseignants qui, après quelques années d’expérience, deviennent conseillers à leur tour pour certains. Une coordinatrice dans une autre école Sunnite souligne :

> *« Au début, nous avions un superviseur qui venait quelques heures par semaine et nous donnait ses instructions. Après les superviseurs intègrent la coordination avec la supervision. Par la suite, on a supprimé la supervision. C’était un enseignant faisait la coordination, ici à l'école, puis il a été muté au lycée, par conséquent, j'ai été désignée par l'administration du siège pour faire la coordination » (E3E10)*

D’autres conseillers ont été formés par le centre culturel de l’ambassade de France, comme le déclare le responsable du centre de formation à l’institut de France au Liban :

> *« Récemment nous avons travaillé avec le bureau pédagogique, et donc nous avons demandé de former leurs formateurs ou leurs coordinateurs, quelques coordinateurs et beaucoup d'enseignants. On a vraiment du mal à avoir accès aux formateurs des bureaux pédagogiques. Qui sont-ils ? On ne le sait pas. Que font-ils ? On ne le sait pas. Car après se pose la question, ils ont des formateurs mais est ce qu'il y a une politique ? Est-ce qu'il y a une vision globale, sur quoi doit-on former les enseignants ? » (F6).*

Donc ici nous relevons que même les responsables de centre de formation, les dirigeants ou les directeurs ignorent s’il existe une politique au niveau de l’éducation nationale du Liban pour former les formateurs ou les conseillers pédagogiques. Ils s’interrogent sur leur existence, sur leur statut, leur formation ou même sur leur compétence et la manière dont ils ont été formés ou non, comme évoqué par le directeur d’une école de la communauté sunnite, qui dit qu’il vaut mieux, en premier lieu que les conseillers pédagogiques suivent eux-mêmes le processus de professionnalisation pour être capables de professionnaliser les enseignants :

> *« Tous les coordinateurs des écoles privées n'ont pas été formés correctement pour être coordinateurs. Ils deviennent coordinateurs puisqu'ils ont de l'ancienneté dans l'enseignement. Donc où est la professionnalisation dans tout ça ? On parle de la professionnalisation de l'enseignement, il ne faut pas donc oublier la professionnalisation des coordinateurs qui sont des enseignants aussi. Comment on peut demander à l'enseignant de se professionnaliser si son coordinateur n'a pas suivi le processus de la professionnalisation ?» (D4).*

En revanche, le responsable du centre de formation au CRDP (Centre Régional du Développement pédagogique) au Liban décrit la procédure du recrutement des formateurs, des conseillers et des enseignants :

> *« Le recrutement se fait selon des critères de personnalité, c'est-à-dire que pendant un entretien, pour voir la personnalité du formateur, il est « critérié ». Puis, il passe un examen écrit sur les curricula, les objectifs généraux du curricula, les critères spécifiques de chaque discipline, car ils se sont présentés comme formateurs des disciplines » (R2).*

Le CRDP est un organisme public, ses formations s'adressent principalement aux enseignants du secteur public. Les formateurs sont sélectionnés parmi les meilleurs, et les jeunes enseignants, après un entretien individuel, passent plusieurs tests écris comprenant des tests de personnalité. S'ils réussissent ils seront formés et suivis, même s'ils mènent une activité professionnelle (former les autres enseignants). Voici un témoignage du responsable de la formation au CRDP :

> *« Bon, au "CIEP", ils étaient choisis parmi les meilleurs, c'est vrai ils étaient jeunes, il leur manquait un peu d'expérience, mais nous avons préféré qu'ils soient jeunes et non pas installés dans des habitudes d'enseignement, car s'ils sont très jeunes, ils sont aptes à capter la formation reçue avec des formateurs français […], qui ont su adapter leurs formations à nos besoins » (R2).*

Elle n'hésite pas à nous détailler les différentes étapes à suivre pour devenir formateur ou conseiller. Puis elle ajoute que le formateur possède plusieurs facettes, il est à la fois, formateurs, conseiller, accompagnateur, et même chercheur :

> *« Le formateur, il doit toujours enseigner dans le cycle. Il n'est pas qu'un formateur. Il est accompagnateur, il est chercheur. […], il est formateur ; mais il doit apporter son soutien, partager les discussions autour d'une problématique. Ce sont nos objectifs que de parvenir à créer cet échange entre les enseignants. De se co-former si vous voulez, de s'accompagner dans la formation » (R2).*

Ce projet de former les enseignants a été adressé aux formateurs du public et également aux formateurs des enseignants des écoles privées, comme le souligne notre témoin :

> *« Nous dispensons la formation aux formateurs par les auteurs de curricula ; ceux-ci forment les formateurs, et les formateurs forment les enseignants. Durant la première partie les enseignants des écoles privées peuvent participer » (R2).*

Les formateurs des enseignants n'ont pas uniquement été formés au Liban, mais aussi à l'étranger, en France par exemple. Grâce à un accord entre la France et le Liban, ce dispositif est financé par la Banque Mondiale. Notre témoin souligne :

> *« Moi j'ai pris aussi une équipe d'enseignants qui ont été choisis pour être formateurs. La première année, nos formateurs ont participé à une session d'été en France. Nous étions à peu près 200 formateurs qui n'avions pas le même projet ni la même formation. Chacun été formé par l'académie dont il dépendait. Ensuite, j'ai proposé de venir au Liban des formateurs français, plutôt que de faire venir les 200 stagiaires, nous avons fait venir dix formateurs français. Cela permettait de réduire les dépenses. Nous avons rédigé un cahier des charges tenant compte du temps de formation et des besoins du terrain » (R2).*

Également, le responsable du centre de formation au Centre Culturel Français, nous indique aussi que les formations de formateur s'adressent au secteur public aussi bien qu'au secteur privé :

« Mais nous à l'institut français nous formons des coordinateurs, parce nous faisons partie du CECR (Cadre européen commun de référence), exigeons le français de scolarisation, d'évaluation, donc nous acceptions que nos coordinateurs changent souvent. On veut des coordinateurs du public, on veut des coordinateurs du privé, pas seulement des enseignants, […]. Donc on exige ici, à l'institut français pour les formations pédagogiques, des coordinateurs ou bien des directeurs et les DOPS (Division de l'Organisation et de la Programmation Scolaire) sont là » (F6).

Une autre formatrice du privé a travaillé avec le CCF pour former des formateurs d'enseignants au niveau linguistique et méthodologique. Elle détaille la méthode qu'elle adopte pour former les enseignants libanais dans les deux secteurs public et privé :

« L'année dernière nous en avons formé une dizaine dans chaque région pour le DELF B1. Ce groupe-là a fait le suivi dans toutes les régions. […], cette année nous faisons le DELF B1. Les stagiaires l'ont viennent de le passer maintenant, en décembre. L'année prochaine, nous commencerons le suivi avec un autre groupe. Donc nous formons pour arriver à un niveau B1, ensuite nous effectuons un suivi pour transférer la méthodologie de la perspective actionnelle. En effet, ce qui maque au Liban est que les enseignants ne savent pas enseigner » (F10).

Nous pouvons conclure que les formateurs conseillers ou coordinateurs ne sont peut-être pas formés en totalité, mais en grande majorité. Il se peut que les formations et la manière de former ne soient pas adaptées, mais une chose est certaine : au Liban une politique commune à la formation des formateurs, des conseillers, des coordinateurs ou des enseignants des écoles privées n'existe pas à l'heure actuelle.

D. II. 3.8 Professionnalisation par autoformation

Au Liban, l'État ne gère pas la formation continue des enseignants des écoles privées. L'absence de cette politique commune de formation des enseignants des écoles privées au niveau de l'éducation nationale du Liban pousse ces enseignants à prendre en charge leur formation pour mettre à jour leurs connaissances et avoir plus de chance d'être recrutés, ou seulement pour conserver leur poste dans ces écoles. En effet, les responsables de certaines écoles privées suggèrent à l'enseignant nouvellement recruté de suivre telle ou telle formation avant de commencer l'enseignement au sein de son établissement. Ils demandent parfois à leurs enseignants de s'améliorer dans la discipline enseignée. Sans aide et faute de moyens, un grand nombre de ces enseignants se tournent vers l'auto-formation.

Une enseignante dans une école de la communauté druze signale qu'elle a commencé à s'auto former en prenant modèle sur les autres enseignants, sur les méthodes pédagogiques car elle n'a ni un diplôme d'enseignement, ni un diplôme universitaire :

« J'ai commencé à travailler toute seule. J'ai effectué mes recherches. Je travaille en parallèle avec d'autres écoles, avec d'autres enseignantes qui sont dans d'autres écoles et tout... Et j'ai pu évoluer. Je vois ça dans les résultats de mes enfants, dans les résultats du brevet, même avec la maîtresse, avec la directrice des études, je vois que, en me comparant avec les enseignants qui ont des diplômes, et tout, ça va ! Je me vois. Je suis compétente » (E1E1).

Une autre enseignante dans une école de la même communauté druze souligne qu'elle développe ses compétences par divers moyens qui font partie de l'auto-formation :

> *« Je me connecte souvent sur internet chez moi. J'essaie de profiter de mon temps libre à l'école pour faire des recherches dans les livres et les encyclopédies existants. Quand je prépare mes leçons, je me réfère à des livres et à des documents, Je suis des programmes concernant la professionnalisation des enseignants et je lis beaucoup » (E2E11).*

Les moyens de s'auto-former sont multiples, médias (internet, télévision), ou lecture, c'est le cas de trois enseignantes dans une école de la communauté Sunnite, qui expliquent comment elles développent leurs compétences :

> *« Avec la télé TV5. Je lis beaucoup quand j'ai des activités, l'internet parfois. Il y a l'examen de DELF, je me prépare comme ça. D'après les livres, l'internet, la télé, comme ça »E19(4)*
>
> *« Je suis toujours le programme culturel sur la télé TV5. Je suis dès 6h « Question pour un Champion », le programme que je suis chaque jour depuis 15 ans. Je ne le rate pas » (E4E4).*

Nous pouvons remarquer que ces enseignants suivent les programmes culturels de la chaîne française TV5, certainement pour améliorer principalement leur niveau en langue française, pour l'expression orale en particulier.

Dans une école laïque, l'enseignante suit un programme pendant les vacances d'été pour s'améliorer en traduction, elle souligne :

> *« En été, je travaille sur quelque chose à coller mon petit lexique. Je fais un lexique spécifique pour moi, des mots que je ne les connais pas, des mots littéraires, des mots que je traduis en français, je trouve leurs définitions en français, je les traduis en arabe et même en anglais » (E2E5).*

En revanche une enseignante dans une école chiite indique une autre manière pour s'auto former :

> *« J'ai voyagé beaucoup. Je suis partie en Égypte, en Jordanie, aussi pour y faire des conférences liées à l'éducation et à la connexion au le monde international. De ce fait, je suis au courant de ce qui s'y passe. Je suis partie deux fois en Angleterre pour atterrir dans des écoles là-bas, pour savoir ce qui s'y passe ; [..]. Et l'année prochaine, comme j'aurai du temps pour moi-même, je continuerai à l'université aussi, pour le M1, pour le master aussi. Je continuerai mes études mais dans le domaine de l'éducation et le management. » (E2E3).*

Également, dans une école catholique, un enseignant nous confirme qu'il se professionnalise en lisant des magazines, par Internet, par la télévision principalement pour améliorer sa prononciation en français :

> *« Moi je fais toujours de la recherche. J'achète des magazines, et je suis tout ce qui est documentaire pour actualiser mes connaissances linguistiques au niveau de la prononciation et de la grammaire. Je me connecte sur internet, et je regarde à la télé les chaînes internationales, surtout celles dont la prononciation est très correcte. Je laisse mon enfant regarder ces chaînes télévisées toute la journée. Je garde toujours les dictionnaires à ma portée » (E2E6).*

Dans une école laïque, une enseignante interrogée souligne qu'elle s'auto-forme par l'intermédiaire d'internet :

« Je me connecte beaucoup sur Internet, sur beaucoup de sites pour prendre des méthodes, des vidéos. Il est vrai que j'ai suivi des formations mais ça ne suffit jamais. Donc, elles ne sont pas suffisantes » (E2E9).

Dans une école sunnite, la directrice indique avoir programmé des formations en dehors de classe :

« J'ai fait même une suivi formation personnelle en dehors de l'établissement pendant les années de guerre, et il n'y a pas le bac libanais. J'ai eu l'équivalent du bac français j'ai ainsi construit ma propre formation au collège protestant à Beyrouth. C'est-à-dire que j'y allais tous les vendredis, étant en congé. J'allais en formation avec des profs du collège protestant, en observation de classe, et tous les deux mois, je préparais mes cours pendant mes congés pour me familiariser au système français. Mais ça, je l'ai réalisé par moi-même, ça n'a rien à voir avec l'établissement. Après les formations au le CCF, j'ai suivi une formation de coordinateur, une formation en France, une formation avec l'USJ » (D13).

Nous constatons que l'autoformation constitue un outil principal dans le développement des compétences des enseignants dans les écoles privées. En effet dans toutes les communautés, les enseignants considèrent qu'ils se professionnalisent d'abord par le biais d'internet et la télévision, ensuite par la lecture et les formations.

D. II. 3.9 Motivations des enseignants à se former

L'analyse de nos entretiens montre que les enseignants des écoles privées se motivent souvent par l'attente d'une récompense matérielle, pouvant être financière ou sous forme de responsabilités, comme devenir chef d'un projet innovant ou d'une activité gratifiante au sein de l'école. L'enseignant peut également évoluer dans son poste et devenir conseiller ou formateur des enseignants. Un autre mode de récompense pour motiver les enseignants consiste en un encouragement, en une reconnaissance de la part du chef de l'établissement, d'un conseiller pédagogique, des parents d'élèves ou même, des résultats scolaires des élèves ou aussi, comme le déclare la directrice dans une école de la communauté druze, en montrant l'exemple pour motiver ses enseignants :

« Souvent, si les enseignants ne sont pas motivés par une formation, je la fais et je les forme. Les formations se déroulent sur leur temps libre, c'est pourquoi ils ne sont pas contents. Je leur dispense les formations au début de l'année scolaire, et je les oblige à les appliquer » (D1).

Dans la même école druze, au travers de l'entretien avec une enseignante, il ressort une démotivation, même l'image du métier enseignant est dévalorisée :

« Vous savez, il y a beaucoup des profs au Liban qui passent par là. Vous savez, ils sont si mal payés et maltraités, qu'ils n'ont aucune foi en leur métier. Ils arrivent au pôle enseignant, ils ne touchent pas un bon salaire. En dehors d'ici, je veux dire dans les autres écoles, les profs, sont mal rémunérés, je peux vous dire un prof qui travaille 12 heures par jour plus ses formations, plus tout ce qu'il fait, plus l'attitude des élèves vis-à-vis de lui, celle des parents qui portent plainte directement. Vous donnez, vous donnez pour cet outil mais en compensation que ça soit de la part de l'administration ou de la part des parents, il n'y a pas de compensation. Il y a tout un contexte ici au Liban qui fait que finalement l'enseignant ne vaut rien. Il faut être réaliste. Mais ça c'est la vérité. » (E2E1).

En revanche une autre enseignante dans une autre école de la même communauté est prête à se sacrifier car motivée par le directeur. Elle souligne qu'il est « professionnel ». Bien que l'école présente des difficultés financières, il sait motiver ses enseignants par d'autres moyens d'encouragement : mise en valeur de leur travail, reconnaissance (remerciements, appréciation positive de leurs initiatives), impliquer davantage les enseignants dans la vie administrative comme monter un projet, ou décider de telle ou telle activité. Il essaie de faire régner une bonne ambiance, et à cause de cela, ses enseignants se sentent bien, travaillent dans des conditions convenables, donc ils s'investissent plus au point de faire parfois des heures supplémentaires gratuitement pour aider à la survie de cette école et continuer à travailler avec ce directeur. En effet, elle souligne que malgré les problèmes financiers, elle préfère de faire du bénévolat et rester travailler avec ce directeur :

> *« Je peux donner ma démission mais je ne veux pas puisque le directeur est très professionnel et il sait motiver les enseignants. Nous avons accepté de faire des heures bénévoles pour l'école, dans le but de sauver l'école vis à vis d'un problème financiers » (E2E11).*

De la même manière, la directrice interrogée dans une école de la communauté orthodoxe nous confie qu'elle encourage ses enseignants en assistant parfois aux formations avec eux, elle essaie de créer une bonne ambiance en les aidant à développer leurs compétences, en les valorisant en leur donnant plus de responsabilités ou en leur donnant une compensation financière :

> *« Je les encourage à suivre des formations. Avant tout, j'essaie. Mon intérêt est de créer une ambiance amicale, une vie saine à l'école. Tout d'abord on crée des liens, ensuite en essayant de développer leurs compétences, et en essayant de leur donner une plus grande responsabilité mais aussi comment ? Disons qu'une personne démoralisée, est dirigée vers quelque chose de parallèle, en le formant pour le motiver. On lui facilite la tâche et, de retour de formation, on lui met à disposition ce qu'il faut pour pratiquer ce qu'il a appris : technologie éducative, matériel, et il la coordinatrice le suivra de près en classe et en dehors de la classe. Nous favorisons la progression verticale quand on sent qu'un des enseignants y est prêt. On lui confie la formation des autres enseignants, une responsabilité qui, en plus, est rémunératrice » (D2).*

Puis elle ajoute, qu'elle finance les heures supplémentaires, y compris les heures de formation :

> *« On donne à l'enseignant plus d'autonomie, de responsabilité, et c'est ça. Et c'est rémunérateur. Quand elle doit travailler une heure de plus avec la coordinatrice, elle est payée » (D2).*

Elle utilise différentes sortes de motivation selon les circonstances (des encouragements, de l'autonomie, des responsabilités qui garantissent de la satisfaction et de la valorisation et parfois même une récompense financière).

Également, la conseillère dans une école de la communauté chiite, souligne plusieurs modes de motivation appliqués dans son école : il s'agit par exemple d'une évolution dans le poste, d'estime, de reconnaissance, de responsabilité et d'autonomie :

« Moi, je suis enseignante depuis très longtemps, j'ai commencé avec le cycle 1, après avoir enseigné dix ans ou plus. On m'a demandé d'être la coordinatrice. J'ai commencé la coordination de 2 cycles : cycle1 et cycle 2. J'ai encore travaillé quelques années. Au bout d'un certain temps, on m'a demandé si je pouvais donner dix heures de coordination. Pour passer coordinatrice, on tient compte du travail des enseignants, de leurs stages, de leurs formations, de leurs diplômes » (E1E7).

La directrice de la même école de la communauté chiite signale qu'elle motive ses enseignants en leur donnant un sentiment de sécurité :

« Je les encourage. Je demande qu'ils soient encouragés par l'administration. Je les mets au premier plan, avant moi-même, parce que moi je ne peux pas exister sans elles. Elles me semblent former une équipe très solitaire. En leur donnant le sentiment de sécurité, elles sont à l'aise. Je sens bien quand elles sont récompensées qu'elles font tout ce que je demande et avec plaisir » (D7).

Elle relève un aspect essentiel de la motivation des enseignants, qui est le sentiment de sécurité, en effet, il est primordial pour les enseignants en général et particulièrement pour les enseignants des écoles privées au Liban d'avoir un travail stable qui leur permette de vivre paisiblement avec leur famille. Ils peuvent ainsi continuer à travailler dans son école sans craindre d'être licenciés, ils peuvent prévoir une carrière dans cette école et évoluent dans leur poste pendant des années.

Différemment, le directeur d'une école de la communauté sunnite indique qu'il motive ses enseignants par la reconnaissance, car il ne peut pas les motiver matériellement. Il considère de plus que la reconnaissance et les encouragements sont plus efficaces que la motivation matérielle (financière), d'autant que son école présente certaines difficultés financières, comme il l'indique :

« Je motive et je récompense les enseignants par une reconnaissance de leur travail. Et je leur fais bien comprendre s'il était possible de les récompenser financièrement, je n'hésiterais pas à le faire. Même pour les évaluations des enseignants, je demande aux évaluateurs de mettre des points positifs et de discuter les points négatifs pour les rectifier dans les prochaines visites. Le plus important est la reconnaissance et l'encouragement. Je trouve que c'est plus efficace qu'une motivation matérielle. Les motivations financières, je les fais dans des situations particulières » (D4).

Ce directeur, motive les enseignants de différente manière : financière, reconnaissance, encouragements, confiance, bonne relation ; pour cela, quand nous avons réalisé nos entretiens dans cette école, nous avons remarqué une ambiance agréable, paisible et confiante.

La responsable dans une autre école de la communauté sunnite considère que les formations suivies sont des récompenses en elles-mêmes puisqu'elles aident les enseignants à évoluer dans leur vie professionnelle :

« Les formations sont des récompenses parce que ça les aide à évoluer et à être plus efficaces. En plus, ces formations les aident à avoir parfois un poste plus important. L'année dernière des enseignants ont été mutés au lycée » (R9).

En revanche, dans une école de la communauté catholique, l'enseignant se plaint de la routine, il espère une compensation financière :

> *« Moi, je travaille là autant que les autres. Je ne travaille pas beaucoup. Mais à la fin du compte, il y a de la routine. Cela vous tue. Espérons que l'année prochaine et celle d'après vont être favorables pour moi en termes de salaire » (E1E6).*

Dans une autre école catholique, la directrice essaie de motiver ses enseignants par la reconnaissance, la gratitude, en les aidant à la réussite dans leur vie professionnelle, et rarement par une récompense financière :

> *« Ils sont reconnus dans ce qu'ils font. Ils sont reconnus tout le temps. Alors parfois quand je peux gratifier matériellement mais je ne peux pas le faire. Parce que je n'ai pas d'argent. Vous voyez. Je suis déficitaire. Je n'ai pas d'argent. Je voudrais gratifier parfois une belle action et une grande générosité professionnelle. Souvent par reconnaissance et parfois je demande une récompense financière auprès de l'institution. On devrait enfin encourager les personnes envoyées en formation, faire en sorte que ce soit sur leur temps de travail et pas leurs loisirs parce qu'on car le plus souvent les enseignants vont en formation continue sur leur temps de repos, ça empêche la formation continue de systématiser puisqu'elle n'est pas exigée n'est pas systématisée » (D12)*

Dans une école laïque, un autre mode de motivation est cité par une enseignante interrogée, celui du résultat des élèves, elle se sent motivée et récompensée si les résultats de ses élèves sont bons :

> *« Je suis récompensée sur place, parce que ce sont les résultats des élèves. Dès que j'ai de bons résultats, je me sens récompensée. Eh oui c'est vrai ça, vraiment » (E2E9).*

En revanche, la doyenne interrogée d'une faculté de sciences de l'éducation souligne que le système de motivation n'est pas du tout au point :

> *« C'est une grande problématique. Si la formation n'est pas valorisée, si on la prend hors des horaires de classe, ce qui cause un grand problème. Aussi, la plupart des formations ne sont reconnues ni au niveau moral ni au niveau professionnel ni sur le plan financier. La plupart du temps on voit à la faculté des enseignants qui paient eux-mêmes leur formation, qu'elle soit initiale ou continue » (R4).*

De la même manière, une formatrice des enseignants du secteur public et privé à Beyrouth et au sud du pays indique qu'il n'existe aucune motivation pour les enseignants :

> *« Aucune motivation pour les enseignants. Donc celui qui enseigne et qui fait des efforts, en fin de compte, après cinq ans, six ans, va penser à Untel qui ne fait rien et à la fin du mois et touche le même salaire. Et ça dépend du directeur. C'est-à-dire si le directeur veut que X n'enseigne pas, il le nomme surveillant ou bien lui donne deux ou trois heures de classe seulement » (F10).*

Un autre formateur privé rejoint cette formatrice dans son discours, en soulignant que les enseignants sont déçus par le contenu des formations qui, le plus souvent, se déroulent en dehors du temps de travail. Donc c'est encore un sacrifice de la part des enseignants, et pour finir, ils ne sont ni évalués, ni suivis, ni récompensés, ce qui les poussent à se démotiver et à partir quand ils le peuvent :

> *« Les enseignants ont été plusieurs fois déçus du contenu des formations, au point que maintenant, dès qu'ils entendent le mot formation, ils s'enfuient. En plus dans les écoles privées, les formations se passent tard dans*

> *l'après-midi ou le samedi, ce qui représente leur temps libre et ça ne les intéresse pas. Et ces formations ne sont valorisées ni au niveau salaire, ni au niveau poste, ni par la reconnaissance sociale. L'enseignant qui va en formation n'est ni récompensé, ni contrôlé, donc il n'est pas motivé. Si ce n'est pas obligatoire dans les écoles privées, il ne va pas en formation » (F5).*

Tout cela montre que la motivation des enseignants dans les écoles privées passe d'abord par la reconnaissance, l'estime, l'encouragement, rarement par une récompense financière ou une évolution dans le poste dans la même école puisque cette reconnaissance n'est pas officielle. En d'autres termes si l'enseignant quitte l'école, il ne peut pas garder obligatoirement certains avantages, en particulier le même poste. En plus nous avons noté que certains enseignants sont démotivés, comme l'enseignante de l'école de la communauté druze. En effet, le fait que les formations ne soient ni valorisées, ni récompensées, ni certifiées, décourage énormément les enseignants, et favorise leur désintérêt pour assister à une formation et parfois même la démotivation peut faire renoncer à poursuivre et à s'engager dans le métier d'enseignant.

Synthèse de la partie D

Plan

Méthode de présentation

Présentation quantitative/qualitative

- ***Corps enseignant féminisé et vieilli***
- ***Absence de socle commun des normes de recrutement des enseignants dans le secteur privé***
- ***Formation continue outil de développement des compétences***
- ***Formation professionnelle des enseignants / Dispositifs de professionnalisation***
- ***Motivation encourage la reconnaissance la validation des acquis d'apprentissage tout au long de la vie***
- ***Rapport de l'état envers l'école privée :***
  - ***Les stratégies, les objectifs et les orientations***
  - ***Le rôle de l'État (contrôle et inspection) dans l'école privée***
  - ***Les aides de l'État à l'école privée y compris les aides financières***
  - ***Le rôle de l'État dans l'organisation et la gestion de la formation continue dans les écoles privées***

Méthode de présentation

Nous nous sommes efforcée d'analyser le contenus des entretiens en trois temps : pré analyse ; analyse catégorielle et traitement des résultats ; et interprétations, nous inspirant ainsi des travaux de Laurence Bardin. Nous avons développé notre analyse à partir des grands thèmes suivants : genre de l'enseignant ; diplôme ; recrutement ; expérience ; formation initiale et continue ; la professionnalisation ; la langue utilisée ; ainsi que la reconnaissance validation des acquis de l'expérience.

Introduction

Pour bien comprendre la question de la reconnaissance et de la validation des acquis d'apprentissage et d'expérience des enseignants libanais dans les écoles privées, nous avons effectué un travail de traitement des données. Dans un premier temps, nous nous livrerons à une présentation et à une analyse des résultats, selon le mode quantitatif, puis selon le mode qualitatif et pour finir par l'interprétation des discussions, nous confronterons les thèmes repérés à d'autres recherches, à d'autres théories existantes

sur des sujets similaires. Les résultats quantitatifs sont basés sur les enquêtes auprès des établissements scolaires, et s'appuient sur les discours de deux catégories de personnels : les directeurs et les enseignants. Ces résultats ont recensé l'âge, l'ancienneté, le recrutement, la formation, la professionnalisation, la motivation et la reconnaissance. En revanche, nous avons effectué l'analyse qualitative principalement avec les dirigeants et les formateurs, il y est question de stratégies, d'orientations, d'engagement de l'état envers les écoles privées au niveau financier et en matière de formation. Ce travail d'analyse et d'interprétation nous permettra de confirmer ou d'infirmer les hypothèses posées dans cette recherche à propos de la reconnaissance et de la validation des acquis des enseignants, si ces dernières favorisent ou non la professionnalisation, le développement professionnel des enseignants des écoles privées du Liban.

Corps enseignant féminisé et vieilli

Les résultats ont montré que les femmes sont plus nombreuses dans les écoles privées primaires et élémentaires (41 enseignantes pour 4 enseignants ; 9 directrices pour 7 directeurs), établissant ainsi le taux grandissant de féminisation dans les métiers éducatifs. En revanche, les directeurs sont principalement masculins, leur proportion étant en nette augmentation. Certaines recherches, telle une étude de la Dares mettent en exergue la « la répartition hommes/femmes en fonction du métier », Pech souligne, que « 69,2% des personnels enseignants sont des femmes mais que plus on s'élève dans la hiérarchie, moins elles sont nombreuses » (Pech, M.-E., /2013)*. Concernant l'ancienneté et l'âge, il s'avère que la grande majorité des enseignants ont entre 20 à 30 ans d'ancienneté.*

Absence de socle commun des normes de recrutement des enseignants dans le secteur privé

Quant au thème du recrutement, nous l'avons évoqué avec quatre catégories de personnels : enseignants, directeurs, dirigeants et formateurs, et sous plusieurs angles. Notre enquête a exposé que la plupart des enseignants étaient recrutés avec un diplôme universitaire (44%) un diplôme d'enseignement (33%), que ce dernier n'était pas obligatoire pour accéder au poste d'enseignant, ce qui explique la présence d'enseignants avec un diplôme professionnel parfois même sans Baccalauréat. Ensuite, concernant le mode de recrutement, il s'avère que celui-ci s'effectue de bouche à oreille, les concours étant l'apanage des enseignants du secteur public. Au contraire, les enseignants du secteur privé sont souvent recrutés au niveau de l'école, avec un curriculum vitae, une convocation à un examen écrit et un entretien avec le directeur de l'école ou/ le conseiller pédagogique de la discipline visée. L'examen oral prend souvent la forme d'une simulation de cours par le candidat. Il peut arriver qu'un enseignant soit engagé à la suite de la recommandation particulière d'une connaissance ou via un réseau. Cependant, dans certaines écoles laïques et catholiques, la procédure de recrutement est fonction de la classe sociale de la zone où

se situe l'école. En effet, plus la réputation de l'école est grande, plus elle est fréquentée par des élèves classe aisée, plus les critères de recrutement sont exigeants : les enseignants possèdent un diplôme d'enseignement, ou un diplôme universitaire et une expérience les autorisant à exercer dans l'enseignement. Ce sont donc des praticiens ayant acquis le statut et la capacité à réaliser des actes intellectuels, par de longues études (Bourdoncle, 1993). En général, pour recruter, les responsables des écoles font appel à leur réseau, souvent dans les universités privées, pour bénéficier d'étudiants en dernière année de cycle ou de stagiaires. Souvent, le chef d'établissement procède au recrutement, en présence du conseiller pédagogique, parfois au niveau du siège de l'institution. Les résultats ont également montré que le recrutement n'était pas homogène entre les communautés, et qu'il n'existait pas de référentiel national de compétences de base pour enseigner, pas plus que de socle commun des normes de recrutement au métier d'enseignant. Les recrutements des enseignants sont hétérogènes certains accédant à leur poste sans formation initiale ni formation pédagogique préalable, alors que d'autres doivent nécessairement avoir un diplôme.

Comme la certification, la reconnaissance et la validation des acquis d'apprentissage permettrait aux enseignants sans diplôme d'en obtenir un, c'est pourquoi elle nous apparaît incontournable. Il apparait alors nécessaire de s'intéresser à la place de la reconnaissance et la validation des acquis d'apprentissage informel et non formel pour ces enseignants. C'est ce que nous tentons de préciser en les interrogeant sur leur formation professionnelle.

Formation continue outil de développement des compétences

Notre enquête terrain démontre que la majeure partie des enseignants des écoles privées du Liban accédait à son poste sans diplôme d'enseignement ni formation initiale, dont le terme est absent de leur vocabulaire. En outre, aucune formation préalable à la prise de poste n'est prévue même pour les débutants qui ne sont donc pas préparés à la gestion de classe. La formation continue des enseignants est assurée par une pléthore d'organismes publics et privés de manière aléatoire, car il n'existe pas, en matière de formation continue, aucune de politique commune, ni à toutes les écoles privées ni même aux écoles d'une même communauté. la formation continue est organisée et gérée au niveau de chaque école, elle n'est pas obligatoire et les enseignants ne la considèrent pas comme le premier et unique moyen de professionnalisation.

L'analyse des entretiens nous a permis de repérer d'autres moyens professionnalisation permettant de remédier à leurs lacunes dans certaines disciplines et de relever ou de perfectionner leur niveau linguistique. Les enseignants suivent en moyenne une à trois formations par an, ce qui varie en fonction de la communauté. Ces formations sont proposées à titre gratuit par différents organismes, tels le Centre

culturel français, le Secrétariat général des écoles catholiques, pour les enseignants des écoles catholiques, ou encore par le Centre régional de développement pédagogique. S'il s'agit de formations portant sur le contenu des disciplines, qui ne sont proposées qu'en cas de changement de programmes nationaux. La plupart du temps, elles sont présentées et sélectionnées dans le catalogue de l'organisme de formation. Dans certaines écoles, les formations se déroulent presqu'exclusivement en interne et assurées par la directrice ou la conseillère pédagogique, en particulier pour la formation préalable à la prise de poste. Ces formations ne font l'objet d'aucun suivi dans le temps, ni d'évaluation et ne sont généralement sanctionnées par aucun diplôme ou certification, hormis certaines formations linguistiques diplômantes en français ou en anglais (DALF, DELF, TOEFIC, ...), où l'enseignant doit financer lui-même, partiellement ou intégralement.

Plusieurs aspects de la formation continue, ont retenu notre attention, comme, il arrive que le choix de la formation soit guidé par la notoriété de l'animateur, plutôt que par le besoin des enseignants. Parfois l'enseignant envoyé en formation, et doit, à son retour, la dispenser à toute l'équipe. C'est le cas à chaque fois que la formation est sélectionnée et financée par l'école. Certains directeurs soulignent que les enseignants de langue arabe ne suivent pas de formation car aucune n'est proposée par les organismes de formation. Il apparait aussi que les formations linguistiques en français sont fréquentes car c'est la langue d'enseignement des matières scientifiques. Les enseignants de certaines écoles réputées ils sont même envoyés à l'étranger s'ils le souhaitent. Cela montre à quel point les enseignants de français sont sensibilisés à la formation continue, bien plus que ceux d'autres disciplines. Dans la littérature disponible, il est souligné que la formation continue favorise la professionnalisation des enseignants en les aidant à développer des compétences, mais par quels moyens ? Certains enseignants déclarent que, sur une durée de 20 années, ils n'ont participé qu'à deux ou trois sessions, ce qui ne suffit pas à améliorer leur méthode d'enseignement et leur pratique professionnelle. La littérature souligne pourtant l'importance de la formation continue pour la professionnalisation des enseignants en les aidant à développer leurs compétences. Il apparait également que les formations linguistiques en français sont fréquentes car c'est la langue d'enseignement des matières scientifiques. Les enseignants de certaines écoles réputées ils sont même envoyés à l'étranger s'ils le souhaitent. Cela montre à quel point les enseignants en français sont sensibilisés à la formation continue, bien plus que les enseignants des autres disciplines enseignées en arabe (langues arabe, géographie, histoire, éducation civique). Parmi les compétences développées grâce à la formation continue, on trouve notamment le développement de nouvelles pratiques pédagogiques qui améliore le niveau linguistique des enseignants. Elle leur permet aussi de se perfectionner à l'utilisation de nouveaux supports numériques et de suivre les avancées

technologiques. Elle les aide également à développer leurs compétences dans la didactique de la discipline enseignée.

Parmi les éléments négatifs qui nous ont été signalés sur la formation continue, notons que la majeure partie des formations se déroule à l'extérieur de l'établissement, en dehors des heures de classe, et ne sont ni récupérées ni rémunérées. L'enquête met également en exergue le thème de la formation des formateurs : certains enseignants ont émis des réserves envers les formateurs, se plaignant de leurs méthodes trop théoriques, dépourvues d'animation, et remettant en cause leurs compétences pédagogiques

Formation professionnelle des enseignants / Dispositifs de professionnalisation

Au regard de la professionnalisation, les enseignants ont souligné que l'expérience constituait un élément de base pour l'évolution de leur carrière. En effet, elle constitue un élément professionnalisant qui aide à développer les compétences pour maitriser la gestion de classe, la résolution de problèmes, la confiance en soi, ou pour à faire face aux situations difficiles. L'expérience aiderait donc à développer les compétences et les outils pédagogiques. C'est par la répétitions qu'ils apprennent et deviennent compétents, particulièrement au début de leur carrière. Tous les enseignants (100%) affirment se professionnaliser par l'expérience. Mais ils y ajoutent, l'accompagnement, le tutorat, souvent même autoformation. L'accompagnement est un mode essentiel de formation individualisée pour les enseignants, elle est assurée par les conseillers pédagogiques.

Les entretiens révèlent que, quelle que soit la communauté, la congrégation, la zone géographique, ou l'environnement de l'école (classe sociale défavorisée, intermédiaire ou aisée), il existe des conseillers pédagogiques dont l'activité principale est d'accompagner les enseignants dans leurs pratiques professionnelles. Ces derniers assistent l'enseignant au cours de son développement professionnel, en lui prodiguant des conseils, des directives pour l'exécution de ses tâches quotidiennes. Il arrive que le conseiller ne soit pas officiellement spécialiste de l'accompagnement, n'appartienne pas à la catégorie des formateurs d'enseignants, néanmoins dispense des informations sur les manuels. Nous sommes donc à même de nous interroger quant à ses compétences dans le domaine de l'accompagnement et de la formation des enseignants. Le conseiller pédagogique peut être un responsable éducatif, un directeur d'école ou même un enseignant expérimenté désigné par le chef d'établissement pour une discipline donnée. Il faut souligner que la majorité des enseignants sont accompagnés, particulièrement les débutants. Dans les écoles privées du Liban, les conseillers ou coordinateurs pédagogiques sont sélectionnés au niveau de l'administration de la congrégation, du bureau pédagogique de la communauté, ou par le chef d'établissement. Il peut s'agir d'un enseignant expérimenté, ayant suivi des

sessions de formation pédagogique ou simplement d'un enseignant expérimenté. Nous avons noté que les formateurs, conseillers ou coordinateurs n'étaient pas toujours et leurs méthodes souvent peu adaptées. Il est certain qu'au Liban, dans les écoles privées, il n'existe pas actuellement de politique de formation pour les formateurs, les conseillers, les coordinateurs et les enseignants.

Il n'existe pas non plus de politique commune de formation des enseignants des écoles privées. Cela les incite à prendre en charge leur formation pour se donner davantage de chance d'être recrutés, pour actualiser leurs connaissances, ou pour pérenniser sur leur poste. Faute d'aide et de moyens, une majorité d'enseignants se tourne donc vers l'auto-formation. C'est là un moyen de professionnalisation en parallèle à l'expérience. Au dire des enseignants interrogés, l'autoformation constitue l'outil principal de développement de leurs compétences. Ils utilisent internet et la télévision ou la lecture.

Motivation encourage la reconnaissance la validation des acquis d'apprentissage tout au long de la vie

Nous avons abordé le thème de la motivation avec les directeurs et les enseignants. A l'analyse des entretiens, il ressort que les enseignants sont motivés par une reconnaissance non officielle, dans l'attente d'une récompense matérielle, financière ou hiérarchique. L'enseignant pourrait alors être promu chef d'un projet innovant, ou bénéficier d'une activité gratifiante au sein de l'école. Il peut également évoluer dans son poste et devenir conseiller ou formateur d'enseignants. Il pourra également se voir récompensé par des encouragements, par une reconnaissance de la part du chef de l'établissement, d'un conseiller pédagogique, de parents d'élèves ou par les résultats scolaires de ses élèves. Dans tous les cas, l'enseignant professionnel se doit de posséder de l'expérience et aimer son métier. Cela nous guide vers une autre dimension de la motivation de l'enseignant, celle de son engagement. En effet, l'engagement et l'amour du métier chez l'enseignant requiert un investissement et des efforts à différents niveaux. Sa satisfaction doit s'opérer tant au niveau du salaire, que de la reconnaissance et du respect, d'un sentiment de sécurité et par l'estime de soi. Notons qu'une large majorité des enseignants expriment une certaine déception, ou démotivation, estimant qu'en dépit de leurs conditions de travail difficiles, ils ne sont ni suffisamment récompensés ni reconnus. Dès lors, ne serait-il pas urgent d'instaurer un processus de reconnaissance officielle sous la forme d'une reconnaissance et la validation des acquis d'apprentissage d'expérience, semblable à celle en vigueur dans les pays occidentaux, européens en particulier (France, Belgique, Finlande) ? Voilà qui pourrait améliorer leurs conditions de travail et valoriserait leur statut et leur estime de soi.

Rapport de l'état envers l'école privée

Nous allons aborder la politique et l'engagement de l'État envers les écoles privées, tenter de comprendre si des stratégies, des orientations et des objectifs sont appliqués et suivis dans ces écoles.

Nous nous proposons d'analyser ces thèmes à partir des entretiens avec les dirigeants de l'éducation nationale et les directeurs des écoles, en quatre points :

Les stratégies, les objectifs et les orientations

Une large majorité des directeurs affirme ne pas se limiter suivre les orientations fixées par l'état, mais les surpasser, en particulier au niveau des classes de préparation aux diplômes nationaux. Enfin, une minorité d'entre eux affirme faire le tri, et modifier les objectifs de l'état, pour les rendre plus proches de la politique de leur établissement.

Le rôle de l'État (contrôle et inspection) dans l'école privée

L'État exerce un contrôle, bien que faible, et généralement administratif, parfois financier. Il ne fait pas partie des attributions de l'État d'effectuer un contrôle pédagogique pour s'assurer que l'enseignement prodigué dans les écoles privées garantisse aux élèves la base minimale de connaissances requises au terme de la période d'instruction obligatoire.

Les aides de l'État à l'école privée y compris les aides financières

Cette recherche a montré que l'état participait indirectement au financement du secteur privé par le versement d'une prime conséquente aux fonctionnaires scolarisant leurs enfants dans les écoles privées,

Le rôle de l'État dans l'organisation et la gestion de la formation continue dans les écoles privées

L'analyse du discours des acteurs éducatifs expose que ce n'est pas l'État qui gère la formation continue des enseignants des écoles privées, en revanche, les enseignants de ce secteur sont convoqués à des sessions de formation organisées par l'état, lors d'un changement ou d'un nouveau programme. Les formations de l'éducation nationale sont réservées aux enseignants des écoles publiques.

PARTIE E DISCUSSION ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Introduction

Dans cette partie, nous allons procéder à une analyse comparative des différents résultats de notre étude. Notre but consistera à clarifier les moyens adoptés par les professionnels des différentes communautés libanaises pour la reconnaissance et validation des acquis d'apprentissage informel et non formel des enseignants des écoles privées du Liban. Une étude comparative des stratégies et méthodes adoptées par chacune de ces communautés devrait nous permettre de mettre en exergue le modèle le mieux adapté au domaine étudié, que nous comparerons ensuite aux principaux modèles adoptés dans d'autres pays développés et qui témoignent de progrès significatifs dans la politique de reconnaissance du métier d'enseignants. Ce travail devrait nous permettre, en outre, d'avancer de nouvelles propositions.

Des normes, des codes, des lois ont été édictés et établis par l'état, et par d'autres organismes libanais chargés de l'enseignement. Précisons que toute création d'école privée nécessite une approbation ou une autorisation officielle, en accord avec la conformité aux exigences légales. En ce qui concerne la politique éducative et en particulier le choix des enseignants, cela comprend sa qualification, les infrastructures (la conformité des bâtiments, le nombre d'élèves...), le financement, la présence ou non d'une aide ou subvention de l'État. Il s'y ajoute aussi le domaine de l'orientation, les stratégies qui définissent les programmes scolaires, ainsi que les politiques prévues pour atteindre les objectifs fixés par chaque établissement.

Nous nous proposons d'aborder deux aspects essentiels de la reconnaissance et la validation des acquis des enseignants : le recrutement puis la formation de ces derniers dans les écoles privées du Liban. Nous y ajouterons l'orientation et les stratégies, qui devraient nous amener à mieux discerner la politique de l'État libanais quant à reconnaissance et la validation des acquis, et par conséquent la professionnalisation du corps éducatif.

Chapitre I Rôle de l'État

E. I. 1 Engagement de l'État envers l'école privée au Liban

Les politiques éducatives, envisagées comme l'ensemble des programmes préparés par le gouvernement, s'adressent à la population scolaire, et est mises en œuvre par les acteurs éducatifs. Le cadrage de la politique éducative est défini ainsi « la Stratégie Nationale de l'Éducation et de l'Enseignement est basée sur les principes fondamentaux consacrés par le Constitution libanaise et la Convention d'Entente Nationale ainsi que sur les lois régissant les affaires de l'éducation et qui insistent tous sur la liberté d'enseignement, le droit à l'enseignement et sur la nécessité de garantir l'enseignement pour tous et l'égalité des chances et des conditions d'accès à l'enseignement » (Kabbani, 2006, p. 2) .

Au Liban, dirigeants et professionnels de l'éducation au sein du ministère de l'éducation nationale établissent des stratégies, fixent des programmes afin d'atteindre les objectifs de la politique éducative. Ces objectifs et programmes sont appliqués et suivis par les directeurs de l'école publique, tandis que les directeurs des écoles privées ont le choix de l'appliquer ou non, ou contentent de suivre les programmes de base. Tel est aussi le cas dans l'enseignement privé de l'Union européenne : dans certains pays comme l'Espagne, l'obligation porte uniquement sur un programme de base, alors qu'en Allemagne, les écoles privées doivent poursuivre les mêmes objectifs que les écoles publiques. En Irlande, seules les écoles secondaires privées qui veulent être reconnues par l'État doivent se soumettre à ses programmes. Au contraire, en France et en Italie, l'application du programme de l'enseignement public varie selon la catégorie de l'école privée concernée. En revanche la Grèce et l'Espagne, possèdent des programmes dans l'enseignement primaire et/ou secondaire de niveau inférieur, similaires dans les écoles privées ou publiques. Toutefois, l'obligation de se conformer au programme de l'enseignement public est plus ou moins rigoureuse selon le pays (Eurydice, 2000) .

Au Liban, les directeurs d'écoles privées, sont supposés, au niveau administratif, suivre les objectifs, c'est-à-dire appliquer les programmes mis en place. Cependant, ce suivi n'est pas homogène et les responsables d'écoles privées adaptent leurs orientations en fonction des objectifs de leur école, de leur congrégation ou de la communauté à laquelle ils appartiennent. Chaque communauté s'évertue à respecter les orientations, les stratégies et les programmes édictés (c'est-à-dire imposés) par l'éducation nationale mais à sa manière propre. Nous avons constaté que les responsables de certaines écoles des

communautés catholique, orthodoxe et même sunnite ont mis en œuvre un procédé qui leur permet de coller au plus près à la politique édictée par l'éducation nationale et d'y apporter les modifications nécessaires afin d'améliorer leur système et de le rendre plus profitable à la réussite et à la continuité de la scolarité de leurs propres élèves. L'école catholique selon Selim Daccache « est un lieu d'éducation, d'apprentissage, et d'enseignement chrétien. Elle veut être un milieu de vie où l'enfant, stimulé et motivé par ses éducateurs, acquiert un savoir, un savoir- faire, et un savoir être. C'est dans ce milieu qu'il apprend à apprendre et qu'il apprend à être une personne authentique » (Daccache, 2013, p. 219). Il en ressort que l'école catholique est un lieu de transmission de savoirs et de connaissances, mais aussi de lieu d'héritage d'une éducation globale et également religieuse, de transmission de valeurs morales, d'amour du prochain et de citoyenneté. Il est également bon de rappeler que les institutions de la communauté Catholique sont ouvertes à l'éducation d'enfants issus d'autres communautés y compris musulmanes.

La mission de l'école orthodoxe prévoit l'adaptation aux besoins de toutes les communautés libanaises : « Dans le but de construire une personne croyant en Dieu qui appartient à la patrie positivement active dans la société, réalisant en elle les valeurs spirituelles, sociales, morales et culturelles et qualifiée scolairement pour réussir les études universitaires » (Op. Cité, p. 233). Bien que l'aspect religieux soit cité dans les textes et les objectifs des écoles de cette communauté, une attention particulière est portée à l'éducation de la personne croyant en Dieu (c'est-à-dire de la personne croyante en général) possédant des valeurs communes et l'esprit de citoyenneté.

Les objectifs des écoles de la communauté sunnite sont particulièrement axés sur une formation académique initiale de qualité, dont la mission principale est « de former des générations vertueuses armées de science, de foi et de mœurs louables et de préparer les élèves à devenir de bons citoyens, sages et maîtres en sciences exactes et humaines » (op. Cité, p. 272). Nous pouvons constater que l'apprentissage et l'enseignement se sont fixés comme objectifs fondamentaux les orientations de l'État et également les objectifs des trois communautés, avec, en surplus, les notions de religion, de foi et de croyances présentes sur une échelle différant selon la communauté. Les objectifs des institutions des communautés catholique et orthodoxe visent à éduquer les enfants de leur communauté mais aussi les élèves des autres communautés y compris ceux de la communauté musulmane. Au contraire, les objectifs de la communauté sunnite sont orientés sur l'éducation de ses propres enfants sans que soient prises en compte les autres communautés.

Dans les écoles de la communauté sunnite, certains responsables mettent en place des dispositifs de soutien comme le projet de DELF ou CELF en vue d'améliorer le niveau des élèves en français dans toutes les phases, en particulier dans les classes préparant et devançant les examens nationaux (Brevet,

Baccalauréat). En revanche, les témoignages de certains responsables de cette communauté font état de l'ancienneté des règlements intérieurs calqués sur le droit commercial privé, sans jamais avoir été revus. Ils sont devenus inapplicables aux institutions éducatives et déconnectés des évolutions de la société.

Malgré l'existence récente de plusieurs réseaux d'écoles de la communauté chiite, nous avons constaté que les objectifs en sont en général semblables. Les objectifs de base se résument par l'acquisition des sciences, et d'une éducation « pour effacer les traces de l'ignorance et du sous-développement qui pèsent sur nos familles et qu'elles les poussent vers le futur » (Op. Cité, p. 283). Il faut signaler que ces écoles ont fait le choix « d'éduquer l'intégralité de la personne humaine dans toutes ses composantes afin de former l'individu croyant et le citoyen engagé » (Op. Cité, p. 284). L'analyse de tels objectifs ramène à l'histoire de cette communauté pendant longtemps marginalisée et délaissée, ce qui motive ses membres à unifier ses leurs efforts et s'engager entièrement afin de se moderniser, s'adapter et s'affirmer face aux autres communautés. Pour ce faire, dans les institutions éducatives de la communauté chiite les responsables ont mis en place leurs propres objectifs, aussi bien au niveau des programmes que des livres. Ils s'évertuent en permanence à améliorer les programmes de l'État. Pour citer un exemple, ils modifient les diplômes officiels, prenant grand soin à ce que les élèves des classes précédentes soient en possession de programmes exhaustifs pour préparer les examens officiels le plus tôt possible. Il en résulte que ces écoles « ont développé leur propre vision des programmes et utilisent leurs propres manuels pour des matières comme les sciences humaines et la religion » (Op. Cité, p. 293).

Les finalités et les objectifs de la majorité des écoles privées de la communauté laïque sont fixés dans le but « de former des jeunes, venus de multiples horizons, à la vie communautaire et à l'excellence académique et morale et de les aider à réussir à accéder à l'université de leur choix » (Op. Cité, p. 333). En ce sens, certains responsables affirment appliquer le programme libanais et français, en particulier si l'école est homologuée. Ces responsables choisissent de suivre les textes, les curricula et les livres en français ; la dimension religieuse de la formation disparait, sans pour autant qu'ils négligent la dimension morale comme l'amour du prochain, le courage et le respect de l'autre.

Dans les écoles de la communauté druze, les responsables appliquent en général les programmes officiels libanais, mais n'excluent pas le recours aux « choix méthodologiques issus d'autres programmes en particulier les programmes français et anglais modernes appliqués en Europe » (Op. Cité, p. 307). L'objectif général de la création d'un réseau d'écoles druzes (AL-Iran) a pour but de rendre systématique l'enseignement des principes de la religion et de la morale, quand bien même les aspects les plus importants de la doctrine sont réservés aux sages. « Enseigner la religion à l'école est un fait nouveau et dévoile le souci de nouer les liens entre les jeunes druzes par le biais d'une identité religieuse simplifiée et qui permettrait d'être vécue au quotidien » (Op. Cité, p. 309). Comme nous pouvons le constater, ce

réseau d'écoles de la communauté druze accueille exclusivement les enfants de sa propre communauté. Cependant, d'autres écoles privées non religieuses appartenant à cette communauté ont pour préoccupation première de dispenser un enseignement de qualité et d'inculquer des valeurs humaines sans coloration confessionnelle prédéfinie. Elles sont fréquentées par les enfants d'autres communautés libanaises bien que la majorité soit issue de la communauté druze. Les directeurs de ces écoles privilégient un système de coopération et d'aide aux élèves, tout en s'efforçant de respecter les orientations de l'Éducation Nationale, tout et en conciliant les programmes de l'État avec les leurs, en particulier pour les classes préparant aux diplômes nationaux.

Un long chemin reste donc à parcourir, puisque, comme nous l'avons vu, chaque communauté s'efforce de développer ses propres objectifs, ses programmes…, en s'appuyant sur les orientations de l'État. Il n'existe pas d'objectifs ou de programmes communs à toutes les écoles privées, pas plus que de normes et de codes visant à suivre les programmes d'État que les responsables puissent suivre et appliquer. Le Directeur Général des Écoles Privées au ministère de l'éducation souligne l'incapacité de l'Etat à contrôler le suivi de ces de ces stratégies :

> *« Même si je fixe les objectifs, le contenu, les programmes, il est certain que nous avions ces programmes en 1997, mais chacun peut développer ses programmes et fabrique ses propres programmes d'État, il le fait plus ou moins, dans ce cas c'est le rôle de l'inspection ». (R12)*

Un autre point soulevé par le directeur général des écoles privées au Liban, est le manque de moyens et de compétences des personnels pour évaluer et /ou contrôler les écoles privées :

« Comment peut-on gérer 1 500 écoles dans ces situations, c'est mon rôle principal avec 30 collaborateurs, fonctionnaires, pour aussi 610000 élèves et 44 000 enseignants. Comment dois-je gérer avec 33 personnes ? Comment dois-je contrôler, et avec quels moyens ? Quelle est la qualification des fonctionnaires pour mener des actions ?... On parle de professionnalisation. Est-il professionnel de déléguer ? Existe-t-il des qualités requises pour être délégué ? Ai-je moi- même ces qualités pour déléguer ? D'accord, je suis un biologiste. À quoi cela m'est-ce utile ? Puis-je contrôler le contenu de français, d'arabe, ou de maths ? » (R12).

Tel est le cas aux Pays-Bas où les écoles des secteurs public et privé jouissent d'une grande autonomie en matière d'enseignement et de programmes, et organisent leurs activités d'enseignement comme elles le souhaitent, tout en respectant les matières obligatoires et les compétences minimales.

Nous avons constaté que toutes les communautés visent à ces objectifs d'excellence et favorisent l'apprentissage et l'acquisition des sciences et technologies. Elles cherchent également à développer entre autres des valeurs morales, telles que la convivialité, la liberté de tous, le respect des uns envers les autres, le partage, le pacifisme, l'appartenance au Liban… Cependant, nous avons remarqué que parmi

les objectifs de la communauté catholique existe l'enseignement pour tous : l'instruction et l'éducation sont au service des élèves de toutes les communautés alors que les communautés musulmanes ne se donnent pas pour objectif ces valeurs de paix et d'égalité. Un autre point est digne d'être cité : certains textes d'écoles de la communauté chiite insistent sur le contexte concret du citoyen actif pour son pays, rejettent toute forme de domination, colonisation en engageant le combat contre l'occupation.

CHAPITRE II Féminisation de la profession enseignante

E. II. 1 Progression de la présence féminine dans le corps enseignant

De nombreux travaux mettent au lumière le lien contradictoire entre la réussite scolaire des filles et l'absence des valorisations professionnelles des femmes (Mosconi, N., 1994). (Fontanini, C., 2015), souligne également, qu'en France, comme ailleurs, l'orientation scolaire et le choix de formation dans le supérieur restent fortement genrés, ce qui favorise la division sexuelle au travail. Il semble que les hommes qui choisissent des postes des cadres et des carrières hautement qualifiées cherchent souvent à se distinguer des femmes en accédant à des fonctions de direction ou de management, plus en adéquation avec les qualités définies comme masculines.

En France, les études sociologiques qui ont été menées particulièrement sur les inégalités sociales, Mosconi, cité par christine Fontanini, ont révélé que les filles réussissaient mieux que les garçons à l'école. L'auteure souligne que les inégalités selon le sexe n'ont commencé à être étudiées que dans les années 80 et 90 par des sociologues comme Marie Duru Bellat (Duru Bellat, M., 2002)et Nicole Mosconi, mais la diffusion dans un large public ont mis du temps. Ces recherches ont montré que la surreprésentation des femmes dans le métier d'enseignant, en particulier dans les niveaux d'éducation primaire et secondaire, est un phénomène observé dans de nombreux pays à travers le monde, même si cela peut varier d'un pays à l'autre et en fonction des changements économiques, sociaux et culturels. En effet l'analyse de nos entretiens a montré la présence massive des femmes dans le corps enseignant, il est à l'ordre de 87% au niveau de l'école élémentaire. Alors qu'en France, selon le ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports le taux de la présence des femmes est le même : dans le premier degré, il s'élève à 84% dans le public et 92% dans le privé. Il est à noter qu'en général la féminisation du corps enseignants a augmenté avec la transformation de la société. Dans le public, on note 70% de

femmes en 2019 au lieu 68% en 2008, et dans le privé la présence des femmes est encore plus importante, elle est à l'ordre de 74% depuis 2008 (DGRH-DEPP Mnistère de l'éducation nationale, de la jeunesse et du sport, 2019- 2020, p. 4)

Alors qu'au XIXème siècle la profession d'enseignant était majoritairement masculine, ce rapport s'inverse au début du XXème siècle, et le phénomène de féminisation continue à progresser dans tous les pays (Fontanini C., 2009). Par exemple en Belgique, l'Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique (UFAPEC) a publié en 2018 un rapport intitulé « Féminisation de la fonction enseignante », qui affirme que la féminisation de la fonction enseignante continue de croitre, ce qui est confirmé par les indicateurs de l'enseignement en 2017. Or, une quasi d'égalité en nombre a existé France Baie souligne, dans une étude réalisé en 2014 pour la Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente qu'en 1911 l'école comptait 54% de femmes pour 46% d'homme36. L'auteure précise qu'en 2017 en maternel, 97% du personnel enseignant féminin, alors qu'en primaire il est à l'ordre de 82% et de 63% en secondaire (Baie, 2018).

E. II. 2 Causes de la féminisation du métier d'enseignant

Fontanini (2009, op. Cité), a cherché à comprendre les raisons de cette tendance à travers les changements sociaux, économiques et culturels qui l'ont favorisé. Elle a souligné les nombreux changements que la société française a connu depuis le XIXe siècle, notamment en le rôle et la place des femmes. Ces changements ont progressivement ouvert la voie à une plus grande acceptation des femmes dans des professions autrefois dominées par les hommes. A ce propos certains sociologues soulignent l'émancipation des femmes et le progrès de la condition féminine, citons le diplôme où les filles se sont emparées comme arme des faibles (Poullaouec T., 2010), elles ont investi la profession enseignante comme levier de conquête du marché du travail dans un contexte social où les rapports sociaux sont inégaux. Dans l'enquête l'une des enseignantes a témoigné de cette passion pour l'enseignement et l'école :

« Je me suis confirmée dans ce domaine et j'aime l'enseignement. J'adore enseigner. Et c'est ça qui m'aide à rester dans ce domaine bien que ce soit très fatigant » E3E4.

Baudelot et Establet (1992) confirment cette évolution, affirmant que les enseignants sont des figures historiques et sociologiques exemplaires du progrès de la condition féminine. En effet, ces femmes ont

[36] http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=2264– pp. 48 et 49

très tôt compris que les clés de leur émancipation se trouvaient dans l'école. (Baudelot C. et Establet R., 1992).

Les facteurs économiques sont aussi comme un mobile important dans la féminisation du métier d'enseignant. L'enseignement devient est une profession attrayante pour de nombreuses femmes ayant besoin de travailler et offre à la fois une certaine stabilité et respectabilité. Fontanini (2009) pointe également l'évolutions culturelles soulignant que la perception de l'éducation et de l'enseignement a évolué avec une valorisation croissante de l'éducation des enfants. Par ailleurs, l'enseignement est associé à des qualités réputées « féminines » comme la patience, la bienveillance, le soin, l'écoute, l'aide aux personnes, l'expression des émotions, etc., surtout l'enseignement primaire. C'est, pour Bernard Fuselier, la raison pour laquelle certains métiers sont plus prisés par des femmes que par les hommes (OP. Cité, UFAPEC). (Houssonloge, D., 2018), explique remarque que les femmes se limitent dans leur choix à certains métiers, alors qu'elles réussissent mieux à l'école mais, elles s'orientent vers des professions dans le secteur des services et soins aux personnes, des options sont moins valorisées, demandant peu de responsabilités, et moins bien rémunérées. Ajoutons qu'en plus un grand nombre de femmes privilégient les tâches domestiques qui leur sont traditionnellement dévolues comme l'éducation des enfants et les tâches ménagères, et l'enseignement permet de concilier vie familiale et vie professionnelle. Elles préfèrent de s'engager avec un contrat des temps partiels et des aménagements des carrières pour pouvoir prendre en charge une grande part des soins aux enfants et aux ménages au détriment de leur loisir qui est très souvent inférieur à celui des hommes. Ce qui explique aussi le fait que lorsque le niveau hiérarchique augmente, avec les responsabilités associées, la présence féminine diminue, les femmes souhaite faire une réconciliation entre leur vie professionnelle et personnelle et rester disponible pour leur vie familiale.

Bien que ces facteurs sociaux, économiques, culturels et historiques jouent un rôle important dans la féminisation de la profession enseignante, Christine Fontanini souligne que la question du genre est liée à celle de l'origine sociale ajoutant d'autres variables telles que l'appartenance ethnique, l'origine géographique ou encore l'établissement de provenance. L'auteure rappelle également le poids important de l'origine sociale dans les orientations, ainsi que dès le lycée, les filles et les garçons sont inégalement répartis dans les différentes filières. Les garçons sont plus orientés vers les filières scientifiques ou techniques à l'issue de la classe de seconde. Les filles, ne privilégient pas les spécialités considérées comme la plus prestigieuse. L'auteure explique que les filles n'optent pas pour les filières les plus rentables scolairement et socialement, et ce, dès l'enseignement secondaire. Le mode de vie contribue énormément à la définition de métiers proprement féminins ou masculins, mais aussi de rôles sociaux : Également, l'institution scolaire contribue également à cristalliser dès le plus jeune âge les rôles sexués. Les enseignants voient souvent les filles comme bosseuses et considèrent que les que les garçons

n’exploitent pas toutes leurs capacités. C’est « une construction scolaire des différences entre les sexes » (Op. Cité Fontanini, p.73). A cela s’ajoute que plus les enseignantes sont des femmes, plus la profession est considérée comme féminine – surtout dans les petites classes qui sont liées à la maternité avec toutes les connotations que cela peut impliquer.

Il est important de noter que la situation peut varier d'un pays à l'autre, d'une région à l'autre et au fil du temps en fonction des évolutions sociales, économiques et culturelles. La présence plus importante d'enseignantes que d'enseignants dans les pays moins développés peut être due à plusieurs facteurs socio-économiques et culturels spécifiques à ces régions. Prenons le cas du Liban, le taux de la présence de femmes dans l’école élémentaire s’élève à 89%, 5 point en plus par rapport à la France (84%). Cette différence peut être due à plusieurs facteurs :

Le stéréotypes de genre, effectivement, dans de nombreux pays moins développés, les rôles traditionnels des hommes et des femmes sont encore très marqués par des stéréotypes de genre. Les femmes sont souvent associées à des qualités telles que la patience, l'empathie et la communication, ce qui peut les prédisposer à la profession enseignante. Les possibilité accessibilité à l'éducation en particulier, d'accès à l’enseignement supérieur et à des carrières professionnelles diversifiées peut être plus limité pour les femmes. L’enseignement devient alors comme l'une des rares opportunités de carrière disponibles pour les femmes et contribue à une plus grande représentation féminine dans ce domaine. Il est à noter aussi que dans les pays moins développés, la croissance démographique, l'urbanisation rapide et l'extension des systèmes éducatifs peuvent donner lieu à un besoin accru d'enseignants. Dans ces circonstances, les femmes peuvent être encouragées à devenir enseignantes pour répondre à la demande croissante d'éducation.

Un autre facteur à prendre en compte, au-delà de la tradition et la culture, et qui joue un rôle majeur dans le choix de carrière des individus. La faiblesse salaires des enseignants peut amener à considérer qu’il s’agit d’un salaire d’appoint, qui vient en complément de celui, du mari. Citons le témoignage d’un enseignant dans une école à Beyrouth, il doit assurer l’aspect matériel et financier de la famille mais avec son salaire d’enseignant, il n’arrive pas à répondre aux besoins de sa famille. Cela a baissé énormément ses motivations, il pratique une deuxième activité après son travail à l’école.

« Au début moi, je trouve que d'après mon expérience, 12 ans de travail, cette profession n'a pas de sens. Car dans tous les pays il y a une augmentation des prix : essence, n'importe quel truc et l'enseignant touche toujours le même salaire. C'est illogique d'avoir 12 ans d'expérience et vous toucher 1000 dollars. C'est illogique de payer 300 dollars comme transport pour arriver à votre travail. C'est illogique de vivre dans une famille de 5 personnes avec 1000 dollars par mois. Avec les scolarités et je ne sais pas, 1000

trucs. C'est illogique. Ce n'est pas bien. Franchement ils ont oublié le prof. C'est le seul employé au Liban que tout le monde, il l'a oublié. Moi je travaille l'aprèm 5,6 heures pour avoir une situation d'équilibre » ***E1E6****.*

Au Liban, dans certaines communautés l'enseignement est considéré comme une profession honorable et respectée pour les femmes. De plus, certaines sont réservées aux filles favorise, le recrutement d'enseignantes. A cela s'ajoute les inégalités de genre qui persistent souvent dans les pays peu développés, ce qui limite les opportunités économiques et professionnelles pour les femmes, du coup l'enseignement reste l'une des rares professions accessibles aux femmes, ce qui explique leur plus grande présence dans ce secteur.

CHAPITRE III Religion /Ancienneté

E. III. 1 Impact de la religion dans les Écoles privées

Bien que les écoles communautaires ou confessionnelles libanaises s'efforcent d'appliquer les objectifs et de suivre les programmes officiels, il existe un une pluralité d'interprétations du récit historique, tant entre les différentes communautés qu'au sein d'une même communauté. Bien que la plupart des responsables politiques soulignent la nécessité de récits homogènes et communs, chaque communauté prépare son propre livre d'histoire selon ses convictions, ses croyances, ses ambitions et ses projets propres.

Nous remarquons également que dans les écoles des communautés sunnite et chiite l'application de certains signes et coutumes particulières constitue, selon notre avis un facteur agissant contre leur fréquentation par les enfants d'autres communautés, y compris musulmanes. Il est également nécessaire de pointer que dans les écoles musulmanes les cours religieux sont dispensés pendant les horaires scolaires, contrairement à plupart des écoles de la communauté chrétienne, bien que ces dernières affichent des signes religieux comme des crucifix dans les locaux. Cependant, les cours de Catéchisme proposés n'ont pas de caractère obligatoire pour les élèves des autres communautés. Ils sont effets programmés pour être dispensés en dehors des horaires scolaires classiques, ce qui laisse un libre choix aux enfants d'assister au non à ces cours.

Dans certaines écoles de la communauté chiite, malgré leur excellence en matière de sciences, une appartenance affichée au modèle islamique de l'éducation est clairement mise en avant. Certains cours, activités, sorties, qui sont aussi réservés uniquement aux enfants de cette communauté. Ces écoles consacrent « deux heures par semaine à l'étude de la religion, une heure pour l'étude du Coran, une autre pour celle des principaux rites et dogmes du chiisme…Toutefois, la place de la religion dépasse les limites du cours qui lui est consacré pour imprégner les pratiques, discours et représentations en vigueur au sein de l'établissement » (Le Thomas, 2012, p. 156). Donc le message islamique paraît souvent au travers de signes religieux ostensibles et dans l'atmosphère générale de l'école. C'est pour ces raisons qu'un obstacle légitime s'installe, empêchant toute intention de fréquentation de ces écoles par les enfants des autres communautés.

En revanche, un nombre non négligeable d'écoles des communautés catholique ou orthodoxe est installé dans des zones à majorité musulmanes et fréquentées par un pourcentage important (parfois 70%) d'enfants de cette même communauté. Cette situation s'explique par la confiance accordée par les parents des autres communautés en raison de son histoire en matière d'éducation et de l'excellence de ce domaine. Nous ajoutons que cette communauté possède un réseau très important d'écoles qui constitue 30% de l'ensemble d'écoles privées payantes reparties l'ensemble du territoire libanais. Aujourd'hui la communauté catholique continue de s'investir dans le domaine de l'éducation. Par exemple, leur centre de formation continue est ouvert à tous les enseignants. Ils organisent des colloques éducatifs en vue de l'amélioration et du développement de l'action éducative

Concernant, la communauté druze, certaines de ses écoles sont fréquentées uniquement par les élèves issus de cette même communauté, car les finalités et objectifs des directeurs généraux défendent la cause de la communauté et la transmission des convictions religieuses et des valeurs spécifiquement druzes. Il va de soi que les élèves issus d'autres communautés se dirigent plutôt vers d'autres écoles laïques ou écoles de la même communauté dont ils dépendent.

En matière de financement, les écoles confessionnelles bénéficient de recettes par le biais des frais de scolarité, mais il existe des enjeux internationaux liés à chaque communauté spécifique de l'école. Il est possible de discerner que ces écoles adoptent certains rites et convictions du pays qui les finance. Les écoles de la communauté Sunnite répondent d'une identité libanaise islamique dotée d'une forte appartenance arabe, particulièrement issue de l'Arabie Saoudite. En échange elles reçoivent des aides, des dons et des subventions financières de celle-ci. Par conséquent, l'anglais est la première langue étrangère enseignée dans les écoles de la communauté sunnite. Quant à la communauté chiite, les financements émanent de plusieurs pays arabes, britanniques (l'Angleterre et les pays anglo-saxons), et surtout de l'Iran. Le français est la première langue étrangère, mais l'anglais gagne du terrain, il est pratiqué dans la majorité de ces écoles.

Dans les écoles chrétiennes (catholique, orthodoxe), la première langue étrangère enseignée est le français puisque ces communautés reçoivent des financement et entretiennent des relations privilégiées, de soutien et d'amitié avec l'Europe, avec la France en particulier. La France joue en effet un rôle essentiel dans plusieurs projets éducatifs, elle dispense entre autres des sessions de formation continue aux enseignants par l'intermédiaire de son institut à Beyrouth.

La majorité des écoles de la communauté druze et des écoles laïques subissent une influence européenne à quelques exceptions près, car elles ont entretenu des relations avec les britanniques, les arabes ou même

les américains. Il faut préciser que ces écoles ne sont pas nombreuses, mais commencent à gagner en importance et se multiplient, du fait que l'anglais est devenu une langue internationale.

E. III. 2 Ancienneté des enseignants dans les écoles privées

Les résultats de notre enquête montrent que l'ancienneté des enseignants dans l'ensemble des écoles privées libanaises est en moyenne de 11 à 20 ans. Dans certaines communautés : la communautés orthodoxe (50%), suivi de la communauté druze (40%), puis de la communauté chiite (37,5%). Cette ancienneté situe les enseignants à un moment charnière de leur carrière. Ils ont généralement entre 30 et 45 ans, et ont, en principe, validé un bon nombre d'années d'expérience. Ils cherchent à s'auto-former, à actualiser et à faire évoluer les connaissances indispensables pour faire évoluer leur carrière dans l'enseignement. En revanche, l'ancienneté des enseignants des écoles laïque est la moins élevée et varie de 2 à 5 ans, ce qui témoigne de leur jeune, voire très jeune âge. Ils cherchent à se former par les différents moyens mis à leur disposition, en particulier par le biais de la formation continue. Quant aux enseignants de la communauté catholique, ce sont ceux qui ont le plus d'ancienneté (plus de 20 ans), un faible pourcentage d'entre eux approchant de la cinquantaine, ce qui s'explique par le fait que, lorsque les tâches d'enseignement deviennent trop fatigantes, ils sont orientés vers certaines tâches plus administratives. La directrice dans l'école 12 de la communauté catholique, nous a révélé qu'elle gardait ces enseignants à cause de leur âge avancé, et qu'ils ne sont pas assurés de bénéficier d'une retraite

« Dans notre établissement, il y a des personnes qui sont encore très productives, très efficaces et qui font leurs tâches. Elles continuent à enrichir l'établissement et à se donner professionnellement. Dans quelques situations où je garde des enseignants ou des employés parce que c'est un choix humanitaire si on peut le dire et ensuite professionnel ; car s'ils quittent l'établissement, ils n'auront absolument rien pour se faire soigner et ne sont plus capables d'être très productifs. Parce qu'ils sont malades : quand on a la sclérose en plaques, ou telle ou telle maladie très grave et qu'on peut à peine tenir un papier. Je les garde parce qu'il faut qu'ils finissent dans la dignité et qu'ils puissent acheter leurs médicaments, aller se faire soigner. Bien qu'on soit un établissement déficitaire madame, je les garde. On me critique mais je suis convaincue que je dois le faire tant que le gouvernement ne le fait pas » D12.

En effet, le système des retraites n'était pas une obligation pour toutes les écoles et, encore de nos jours, il arrive que l'adhésion à une caisse de retraite soit mal gérée ou très mal administrée : des lacunes et des falsifications persistent dans ce système inconnu de certains. Le directeur des écoles privées a souligné que le système des retraites dans les écoles privées n'était pas au point, qu'il n'existait pas de critères communs à toutes les écoles (le taux de l'adhésion différant de l'une à l'autre).

En revanche, au sein les deux communautés druze et orthodoxe, nous n'avons pas rencontré d'enseignants de plus de 20 ans d'ancienneté. Cela nous a menée à nous demander pour quelles raisons les enseignants ne faisaient pas carrière dans ces écoles et si les aspects de métier n'étaient pas aussi attractifs que dans les écoles d'autres communautés. Les directions de ces écoles ne souhaitent-elle pas garder ses enseignants trop longtemps ? Nous nous interrogeons donc sur le but d'une telle politique.

CHAPITRE IV Recrutement

E. IV. 1 Nomination et recrutement dans les écoles privées du Liban.

Les recherches théoriques et empiriques ont montré que dans le secteur privé, il n'existe pas de loi qui régisse le recrutement des enseignants du secteur privé, chaque communauté adoptant un mode de recrutement qui lui est propre. Cela signifie que l'enseignant est nommé par le directeur ou le conseil de l'école ou encore par un jury au niveau de la congrégation ou de l'institution (pour les communautés musulmanes). C'est pourquoi les enseignants ont des profils variés, certains possédant une licence d'enseignement élémentaire, préélémentaire ou de maternelle, d'autres le CAPES (Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Secondaire), ou un diplôme de pédagogie, délivré par les universités (El Amine, 2009). Certains enseignants ont passé le concours de l'Éducation Nationale, et ont suivi des sessions de formation pédagogique à la faculté de pédagogie ; d'autres en revanche, n'ont ni licence ni certificat pédagogique, mais ont été recrutés selon des critères propres à la communauté, pouvant différer au sein d'une même communauté, d'une même école.

Notre enquête a révélé que le mode de recrutement des écoles des communautés Sunnite, Chiite, et Druze s'appuie sur 3 critères : curriculum vitae, test écrit et entretien. Cette procédure est la plus utilisée pour les enseignants des écoles de la communauté Sunnite (85,7%). En revanche, les enseignants des écoles laïques et orthodoxes sont tous recrutés (100%) sur curriculum vitae et entretien, car le diplôme d'enseignement ou un diplôme universitaire est un prérequis. Les enseignants de la communauté druze sont autour de 80% avec curriculum vitae et entretien, bien que 40% de ce enseignants accèdent à l'enseignement avec un bac ou un diplôme professionnel. En revanche dans les écoles de la communauté catholique, nous avons remarqué que 50% des recrutements s'effectue sur curriculum vitae et à un entretien, car 75% de leurs enseignants possèdent un diplôme universitaire ou un diplôme d'enseignement, les 25 % restants ont au moins un bac ou souvent plus. Pour les responsables, c'est le diplôme qui ouvre une porte d'accès à l'enseignement. Mais il arrive toutefois que certains directeurs des écoles des communautés catholique (25%) et druze (16%) acceptent de recruter des enseignants sur un simple dépôt de curriculum vitae. Dans ces cas, ils subissent soit l'influence de la loi de l'offre et de la demande s'applique, ou que le recrutement s'effectue par recommandation.

Nous pouvons en conclure que la majorité des enseignants des écoles privées possèdent une licence d'enseignement ou un diplôme universitaire (L3/MI/M2), ce qui varie d'une communauté à l'autre. A

titre de comparaison, aux États-Unis, un pays fédéral, les États exigent au moins un diplôme universitaire (Bac +3) d'éducation pour devenir enseignant. L'État de New York, (Certification.com, 2016), exige l'obtention d'un Master en enseignement (ou dans une discipline similaire), alors qu'au Texas, les enseignants doivent être titulaires au minimum d'un bac +3 d'une université accréditée, et dans l'État de Washington D.C (district de Columbia), l'enseignant doit se prévaloir d'une licence d'université reconnue par l'état37. En outre, les enseignants doivent s'inscrire aux programmes de formation continue, afin de répondre à toutes les normes des enseignants qualifiés dans District Columbia.

Dans les pays développés, il s'avère que le diplôme est généralement une condition sine qua non afin de postuler au concours de recrutement. Après la réussite au concours, le candidat doit suivre des formations pédagogiques spécifiques pour être en mesure d'accéder à l'enseignement. Selon un rapport de l'Unité européenne d'Eurydice, dans la plupart des pays européens les qualifications requises pour recruter un enseignant sont similaires dans le public et le privé. En France, par exemple, les professeurs sont recrutés par les directeurs, mais doivent préalablement réussir soit au concours de professeur des écoles privées, le CAFEP, soit posséder le niveau universitaire requis qui est le Master (M1) ou M2, sachant que les stagiaires ne sont pas titularisés avant l'obtention du M2.

Il en résulte que la condition déterminant d'une titularisation dans l'enseignement est le Master 2 (Bac + 5) et sans ce diplôme, on ne peut candidater au concours de l'enseignement, pour légitimer les compétences de base. Chapoulie témoigne de l'importance de l'organisation de ce concours qui « définit explicitement la compétence professionnelle des professeurs comme le produit composé d'une compétence culturelle générale, de la même nature que celle que garantit la possession des diplômes de licence, et d'une compétence spécifique aux professeurs que l'administration qualifie de "pédagogique" » (Chapoulie J.-M. , 1979, p. 66). Une fois le concours réussi, le futur enseignant doit suivre un cursus de formation pédagogique préalable à la prise de poste dans une école publique ou privée. Il en est de même au Liban où, pour postuler au concours de l'enseignement public, le candidat doit posséder au moins une licence universitaire ; pour les contractuels, de préférence une licence universitaire dans la matière enseignée.

Nous avons constaté qu'en règle générale, la procédure de recrutement des enseignants de la communauté Chiite se déroule au niveau de l'institution (congrégation). Bien souvent, cette procédure de recrutement s'avère très exigeante, avec des critères fixés à l'avance. Nous y trouvons une certaine similitude avec les processus de recrutement des pays développés. D'abord, le diplôme universitaire, tout au moins la licence

[37] (Http://www.teaching-certification.com/washington-dc-teaching-certification.html).

est une condition première. Ensuite, le dossier du candidat est étudié, évalué, validé par le jury éducatif de l'école. Il devra avoir la moyenne aux tests écrits et oraux pour être accepté. Il est à signaler que le candidat doit suivre les formations pédagogiques imposées par l'établissement, indispensables à son évaluation et à son suivi par le conseiller de la discipline qu'il propose d'enseigner. Il lui faudra ensuite prendre en compte les remarques et les observations du conseiller et ce n'est qu'au bout de deux ans qu'il sera soit titularisé soit congédié, selon qu'il parvient ou non à prouver qu'il possède les compétences et les motivations nécessaire pour enseigner.

Nous pouvons alors constater que la condition de diplôme universitaire ou de certification n'est pas toujours respectée dans les recrutements des enseignants des écoles privées au Liban. Il nous semble nécessaire de réfléchir aux moyens d'instaurer des critères de recrutement communs à toutes les écoles privées. On pourrait, dans un premier temps, demander à chaque communauté de faire un état des lieux des modalités de recrutement, de l'étude du curriculum vitae, les prérequis en en termes de diplôme (bac + 4 ou 5), et les conditions de base pour postule. Puis, dans un deuxième temps, élaborer un référentiel commun pour les tests écrits et oraux, précisant les compétences de base pour accéder à l'enseignement. Ce processus pourrait être validé par un certificat ou une licence d'enseignement accordé par un jury, dans lequel toutes les communautés seraient représentées. Plusieurs critères de ce processus sont déjà mis en application dans certaines des écoles de la communauté chiite ; il suffirait donc de les ajuster et de les appliquer à toutes les communautés.

Ainsi, les enseignants seraient protégés par un statut et auraient la possibilité d'enseigner dans d'autres écoles sans crainte de licenciement abusif.

Il demeure incontournable de se pencher sur la durée de validité de cette licence, et sur les modalités de formation continue, afin de permettre à l'enseignant de suivre les évolutions de sa discipline et d'actualiser ses connaissances

CHAPITRE V Professionnalisation à plusieurs vitesses

La politique de professionnalisation des enseignants dans les écoles privées dépend non seulement de la communauté ou de l'environnement social de l'école, est mise en avant par le ministère de l'éducation du Liban. Concernant La politique de professionnalisation des enseignants des écoles privées du Liban nous entendons traiter ce point sous trois aspects : le cadre juridique, l'environnement social, et la formation.

Pour le premier point, nous constatons une absence totale de cadre juridique précisant les conditions d'accès à l'enseignement privé sur la formation professionnelle des enseignants (initiale, préalable à la prise de poste, ou continue.). Il en est de même pour la gestion de carrière des enseignants de ces écoles, cette tâche est laissée à l'initiative de l'institution dont dépend l'école, cette mission étant le plus souvent l'apanage du chef d'établissement. Il est vrai que le ministère de l'Éducation Nationale donne des orientations, fixe des objectifs. Cependant, notre étude a révélé que la majorité des directeurs d'écoles privées ne suivent pas ces objectifs mais les adaptent en fonction des leurs propres objectifs, souvent ils même, ils les dépassent

Le deuxième point que nous avons repéré au travers de l'enquête est que la politique de professionnalisation de ces enseignants ne dépend pas seulement de l'école ou de la communauté, mais également de l'environnement social de celle-ci. Prenons pour exemple, deux écoles (6-12) de la communauté catholique. Pour l'école (6), située dans une zone défavorisée, le directeur signale ne recevoir aucune subvention ou aide pour la formation des enseignants, ni pour les outils pédagogiques, ni de la part de l'État (CRDP, ...), ou d'autres organismes habilités à former les enseignants (Centre Culturel français, ou Britannique...). Il en résulte que les enseignants de cette école ne suivent aucune formation extérieure à l'établissement, que leur recrutement est effectué par le directeur qui assure lui-même leur formation pédagogique, épaulé accessoirement par son équipe de conseillers et de coordinateurs pédagogiques. Certains enseignants cherchent à enseigner dans les écoles « de riches » et « réputées », situées dans les zones favorisées. Ils aspirent, de toute évidence à recueillir davantage d'estime, à se sentir davantage valorisés et surtout mieux rémunérés. Nous avons également observé que les méthodes d'enseignement y sont plus anciennes, voire et archaïques, comme, par exemple l'apprentissage répétitif et « par cœur » des leçons de français. Les enseignants ont parfois recours aux violences verbales ou physiques (cris, coups sur les mains...).

En revanche dans l'école (12) de la même communauté catholique localisée dans un contexte social très favorisé, la directrice recrute ses enseignants parmi les stagiaires élèves- maîtres, en faisant appel aux

instituts d'éducateurs, aux universités privées dites réputées. Après un stage au sein de l'établissement, le candidat passe une série de tests (de personnalité, de motivation, de compétences,) mises au point par la direction pédagogique de l'école. Après la directrice demande au candidat de suivre les formations nécessaires pour enseigner à l'intérieur de son école, formations généralement prises en charge par l'école contre un engagement de l'enseignant à rester un certain nombre d'années. Nous avons également remarqué que, dans cette école, l'élève occupe une place centrale : il est aidé, suivi et respecté par toute l'équipe pédagogique. Il peut également arriver que la directrice du cycle recommande aux parents de consulter des professionnels (psychologue, orthophoniste), pour venir en aide à certains des élèves en cas de situation difficile ou de handicapés. Nous avons remarqué la présence de ce phénomène dans d'autres écoles en même situation. Voici à présent deux écoles (5-9) laïque, l'école 5 étant située dans une zone de population aux revenus moyens. Ses enseignants sont recrutés au niveau de l'école, la formation est assurée par le directeur, les conseillers pédagogiques ou une maison d'édition, rarement à l'extérieur. L'enseignant n'est pas rémunéré régulièrement car les parents paient avec du retard ou n'ont pas les moyens de régler, malgré des frais scolaires peu élevés. Quant à l'école 9, réputée pour l'excellence de son enseignement, elle se situe dans une zone très favorisée de la banlieue de Beyrouth, fréquentée par des élèves de classe sociale très privilégiée où les frais scolaires sont 4 ou 5 fois plus élevés que dans l'autre. Ici, les enseignants sont recrutés au niveau de la congrégation, possèdent un diplôme d'enseignement ou un diplôme universitaire et sont dotés d'une riche expérience, souvent acquise à l'étranger. Ils reçoivent plusieurs formations par an à leur demande. Nous avons constaté que ces enseignants sont très correctement rémunérés et que leur adhésion au Syndicat des Enseignant est automatique.

Les différentes situations dans ces écoles nous permettent de nous référer à Bourdieu (1964) où dans son livre « Les héritiers » il considère que les origines sociales contribuent aux inégalités, et ajoute que l'héritage culturel favorise les inégalités scolaires, et de ce fait, sociales. En ce sens, Poupeau et François (2008) déduisent que la situation géographique des établissements est un facteur aggravant des inégalités économiques et culturelles. Ainsi, les élèves issus de milieux populaires fréquenteront des établissements correspondant à leur catégorie sociale et, inversement, les enfants de catégories sociales les plus aisées fréquenteront des établissements favorisés, là où qu'ils se situent. Nous pouvons penser que la zone géographique de l'établissement scolaire est le reflet de sa réputation. En ce sens, Oberti, (2005, p. 25) constate « une forte corrélation entre le profil socio-économique et socioculturel des communes et les caractéristiques de l'offre scolaire ». Il souligne que les établissements situés dans des zones les plus favorisées bénéficient d'une plus grande richesse en options, (langues rares, formation, projet, …). Dans le cas présent, nous avons constaté qu'il existe dans les écoles favorisées davantage de moyens de

recrutement et de formation des enseignants. Par ailleurs (Fombrun, C.-J.; Tichy, N.-M; Devanna, M.-A., 1984) soulignent que la composition de l'environnement de l'école permet d'identifier l'ensemble de ressources internes et externes susceptibles d'influencer le système de prise de décisions mis en place. L'école cherche à véhiculer son propre système de valeurs en fonction de sa fréquentation, de sa localisation géographique et de son secteur d'appartenance. Tous ces éléments permettent d'identifier les facteurs environnementaux qui sont les garants de la réputation de l'école. Il en résulte que l'école et sa situation géographique dépendent du public qui la fréquente ou de la communauté environnante ; elle subit également l'influence de la vie de la communauté. Ceci nous mène à constater que la politique de professionnalisation des enseignants est loin d'être homogène dans toutes les écoles privées du Liban.

Dans cette partie nous avons pu atteindre notre deuxième objectif en montrant que la politique de professionnalisation des enseignants des écoles privées dépend non seulement de la communauté, mais aussi l'environnement social de l'école. La politique de professionnalisation des enseignants dans les écoles privées du Liban n'est pas homogène dans toutes les communautés et varie non seulement en fonction de chacune, mais aussi de l'emplacement géographique environnemental de chaque école.

CHAPITRE VI Dispositifs de formation professionnelle

E. VI. 1 Formation professionnelle des enseignants

Dans ce chapitre nous allons nous attacher à la professionnalisation au travers de la notion de formation professionnelle, et des différentes activités des enseignants des écoles privées, et qui contribuent à leur professionnalisation.

Depuis la fin du siècle dernier, de nombreux débats gravitent autour de la cette question de la qualité de l'enseignement : dans quelle mesure la « qualité » de l'enseignement est-elle déterminée par la formation professionnelle de l'enseignant ? (Altet, M. & Bourdoncle, R. dir., 2000), montrent que la professionnalisation se traduit par l'activité du groupe professionnel, son savoir et la formation de ses futurs membres ou bien encore des personnes en tant que telles. Darling-Hammond (Darling-Hammond, L., 2000) cite deux études (Greenwald, R., Hedges, LV et Laine, RD., 1996)et (Hawk, P. P., Coble, C. R., & Swanson, M., 1985) qui mettent en lumière le lien entre la formation de l'enseignant et le succès de l'élève, et confirment que la professionnalisation des enseignants en mathématiques a un impact direct sur l'apprentissage de l'élève. Ces études confirment l'importance de la formation professionnelle pour la professionnalisation des enseignants.

Nous savons qu'au Liban l'enseignant n'est pas toujours doté d'une formation de base. La formation préalable à la prise de poste n'est pas toujours exigée. Nous avons vu que la gestion de la formation continue des enseignants des écoles privées n'est pas gérée par l'État, qu'il n'existe aucune politique de gestion de la formation commune à toutes les communautés, chacune tentant de développer un plan plus ou moins suivi par les congrégations ou écoles. Souvent c'est l'enseignant qui prend lui-même en charge l'aspect matériel et financier de sa formation.

Dans le chapitre qui suit, nous allons envisager les différents moyens adoptés par les enseignants des écoles privées du Liban, particulièrement les dispositifs suivis et mis en place en vue de professionnaliser ces enseignants.

E. VI. 2 Professionnalisation / la formation continue

Bien qu'une vingtaine de pays européens considèrent la formation continue des enseignants comme une obligation professionnelle, celle-ci n'est pas systématiquement suivie (Kaakour N., 2008). Tardif, M., Lessard, C., Gauthier, C., et Altet, M. (Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C., 1998) chercheurs

intéressés à la professionnalisation, ils considèrent la formation comme un outil incontournable dans la professionnalisation des enseignants parce qu'elle contribue à développer leurs compétences. Voyons, comment la formation continue développe les compétences des enseignants libanais dans les écoles privées.

Nous présenterons au préalable l'organisation de la formation continue au sein de chaque communauté et vérifier dans quelle mesure elle fait l'objet d'une obligation pour les enseignants Est-elle est suivie et identique dans toutes les communautés ? Autrement dit, quels sont les éléments communs, ou divergents entre les communautés ?

Nous avons relevé que les enseignants des écoles privées de la communauté catholique suivent en moyenne 3 sessions de formation par an. Elles peuvent être assurées par divers organismes, le premier étant le Secrétariat Général des Écoles Catholiques (SGEC). Les enseignants des écoles catholique ont pour priorité d'assister à ces formation généralement payées par l'école, mais parfois voire par l'enseignant lui-même, s'il souhaite obtenir une certification ou un diplôme. Les enseignants de cette communauté peuvent suivre aussi des sessions de formation au Centre Culturel Français (CCF). Ces formations sont gratuites à l'exception des formations diplômantes (DELF, DALF ou du CELF). Ils assistent également à des formations au Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP), pour les nouveaux programmes et manuels. Quelques formations sont assurées aussi en interne par l'école, ou par les maisons d'éditions.

Il en est de même, pour les enseignants de la communauté orthodoxe, qui suivent en moyenne deux sessions de formation par an, règlent eux-mêmes les frais, ou y participent. Ils suivent également des formations universitaires qui se déroulent en règle générale pendant le temps de travail, ce qui implique que l'enseignant sera remplacé et rémunéré.

La situation s'avère entièrement différente pour les enseignants des écoles laïques. Trois types se présentent : les enseignants qui suivent en moyenne une session par an, ce qui se justifie par le fait qu'ils ont en possession un diplôme d'enseignement et, par conséquent, ont déjà effectué un stage en situation où ils ont suivi des formations pédagogiques. En deuxième lieu, ils pourront être des universitaires, leur niveau d'études est suffisamment élevé parfois des doctorants ; dans ce cas ils suivent des formations pédagogiques proposées par l'université dans le cadre de leur cursus. Le troisième et dernier type représente les enseignants chevronnés, forte d'une longue et riche expérience très variée dans différents établissements, ayant parfois effectué des stages et enseigné à l'étranger. Les formations de ces derniers sont sélectionnées par l'enseignant lui-même, en fonction de ses besoins. Le lieu, la date et la durée dépendent de la formation demandée, que l'enseignant a repéré. Elles ont lieu pendant le temps scolaire,

l'enseignant étant remplacé et rémunéré pendant le temps de sa formation. Cette situation ne sera pas appliquée dans toutes les écoles laïques, mais seulement dans les écoles dites bien réputées.

Cela rejoint le premier principe de formation continue « la responsabilité » cité par Daniele Houpert (Houpert, 2005) où l'enseignant devient l'acteur de sa propre formation.

Dans les écoles chiites, et sunnites les enseignants suivent en moyenne deux sessions de formation par an, celle-ci est imposée – c'est-à-dire obligatoire – et assurée au niveau de l'école ou de l'institution. Parfois ces formations se déroulent au CCF (Centre Culturel Français) particulièrement pour les enseignants des écoles sunnite. Il en résulte que le temps de formation continue des enseignants de cette communauté est composite, la formation se déroulant tantôt pendant leur temps libre, tantôt pendant le temps scolaire et, dans ce dernier cas l'enseignant sera remplacé et rémunéré. Pour les enseignants de la communauté chiite, la formation se déroule à l'école, au BC (British Consul) ou encore au CRDP (Centre de recherche et de développement pédagogique). Pour les enseignants des deux communautés, quand la formation est sanctionnée par un certificat ou un diplôme, l'école et l'enseignant se partagent les frais. Les enseignants de la communauté druze suivent en moyenne une session de formation par an, qui se déroule le plus souvent à l'école, et de temps à autre au CCF, toujours hors du temps scolaire.

Il apparait donc que chaque communauté a ses propres normes, qu'il s'agisse de la fréquence des formations, du choix de l'organisme ou du lieu de formation. Il n'existe pas non plus droit des enseignants à se former, ni de règle sur la réalisation des formations pendant ses horaires de travail ou son temps libre. Quant au financement, chaque communauté procède comme elle l'entend, voire en exerçant une contrainte sur l'enseignant afin qu'il participe à ces à ses formations avec ses propres deniers.

Après cette présentation sur l'organisation et le déroulement de la formation continue des enseignants des écoles privées du Liban, nous allons consacrer une partie de ce chapitre à étudier de quelle manière la formation continue contribue au développement des compétences des enseignants des écoles privées de chaque communauté.

Bien que les enseignants aient souligné développer leurs compétences par le biais de l'expérience, nous avons également recueilli certains témoignages sur le au profit qu'ils tirent de la formation continue. En effet, les enseignants nous ont affirmé qu'ils se professionnalisaient et développaient des compétences par l'intermédiaire de la formation toujours accompagnée d'autres méthodes ou dispositifs, telles les formations sur l'expérience, sur l'accompagnement et tutorat ou l'auto-formation.

Nos résultats montrent que les enseignants de la communauté sunnite sont ceux qui se professionnalisent plus et montent plus en compétence par le biais de la formation continue (42%). Viennent ensuite les enseignants des écoles laïques (33%), et enfin les enseignants des écoles des deux communautés

catholique et chiite (25%). Les réponses des directeurs montrent un certain décalage par rapport à celles des enseignants. Dans les écoles laïques 50% des directeurs considèrent la formation continue un outil de professionnalisation, ils sont 33% dans la communauté sunnite à considérer que leurs enseignants développent des compétences et deviennent professionnels par le biais de la formation continue.

Au sein d'un même établissement, nous avons recueilli des avis qui diffèrent, ce qui pourrait éventuellement s'expliquer par une lacune en matière de dialogue et de communication entre les membres de l'équipe éducative (enseignant-directeur). En revanche, les enseignants des communautés orthodoxe et druze déclarent se professionnaliser par d'autres moyens (expérience à 100% pour les enseignants de la communauté orthodoxe).

L'objectif essentiel de la formation continue est de développer les compétences des enseignants, celles-ci pourront être de l''ordre de nouvelles pratiques pédagogiques, afin de s'adapter à la diversité des élèves. Perrenoud (1997) décrit dix domaines de compétences prioritaires pour la formation continue : « organiser et animer des situations d'apprentissage ; gérer la progression des apprentissages ; concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation ; impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail ; travailler en équipe ,participer à la gestion de l'école; informer et impliquer les parents, savoir se servir des technologies nouvelles, affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession, gérer sa propre formation continue » (Perrenoud, 1997, p. 5).

Les enseignants surtout ceux en début de carrière, ou débutants, ont cité majoritairement 1) gérer la classe et 2) faire face aux situations imprévues. Les enseignants des écoles de la communauté druze qui, pour la plupart n'ont aucun diplôme d'enseignement, soulignent que la formation continue contribue à acquérir des compétences leur permettant de communiquer avec la nouvelle génération. L'hétérogénéité des effectifs scolaires oblige les enseignants à mettre en œuvre de nouvelles compétences d'ordre relationnel pour « gérer » la classe, donc des compétences; nous faisons ici allusion aux études de Rayou et Van Zanten (2004), (Barrère, 2002) qui ont démontré que le métier d'enseignant demande, en plus de savoirs académiques, une implication émotionnelle et morale très importante. Ces compétences sont liées à la personne. Daniele Houpert, (op. Cité, p. 5) souligne que la compétence de communication, passe par l'empathie et la capacité à entrer en relation avec les autres, tous les autres (élèves, et/ ou élève en particulier, avec les collègues, les parents d'élèves, etc.). Autrement dit, l'enseignant doit maîtriser de multiples formes de communication.

D'autres compétences pourront être d'ordre linguistique, comme avoir un bon niveau en français, toutes les matières scientifiques étant également étudiés en français (pour résoudre un problème scientifique il faut déjà comprendre l'énoncé). Un bon niveau linguistique, sera profitable pour le maître (confiance et

estime de soi) et pour l'élève, qui aura davantage de confiance et de motivation pour travailler et aura la voie ouverte à de longues études dans des universités dites réputées voire à l'étranger. Les enseignants développent également des compétences dans le domaine des nouvelles technologies, afin d'utiliser de nouveaux supports et de tirer profit des avancées technologiques, notamment du numérique dans l'apprentissage (workshop, ou autres logiciels). C'est là l'une des dix compétences clé à développer en formation continue, cités par Perrenoud «se servir des technologies nouvelles »

Quant aux enseignants des écoles de la communauté catholique, la formation continue les aide à améliorer et à perfectionner leurs compétences, en didactique ou pour « Faire face à un problème avec un élève ou une leçon » E6E11. Ces enseignants développent également des compétences d'ordre linguistique, ou didactique de la discipline enseignée (compétences liées à la même discipline). Ces compétences sont puisées dans les savoirs de la discipline enseignée, qui sont identifiés comme des savoirs nécessaires à l'exercice professionnel de l'enseignement (mathématiques, sciences, …). Les enseignants de la communauté catholique développent également des compétences d'ordre pédagogique. Telle l'adaptation à la prise de poste, les compétences qui s'acquièrent lors de la formation continue, citées dans le référentiel. Les secrétariats des écoles catholiques proposent aux enseignants des formations issues d'un catalogue conçu d'après une étude des besoins auprès des enseignants de leurs écoles. La directrice de l'une d'elles (12) souligne que la formation continue sert en premier lieu à mettre à jour non seulement les connaissances de ses enseignants mais aussi celles de toute l'équipe pédagogique. Par ailleurs, elle ajoute qu'en matière de gestion de la formation continue de ses enseignants « Il y a un référentiel de compétences pour chacun » (D12). Une dernière compétence développée par le biais de la formation continue est l'autonomie ; les responsables de ces écoles encouragent le travail en équipe, l'échange entre les enseignants, dans le but de les rendre autonomes. Ils organisent des réunions en petits groupes en présence d'un coordinateur et réfléchissent ensemble à leurs besoins en matière de formation continue.

Dans les écoles de la communauté chiite, les enseignants sont recrutés avec un diplôme universitaire élevé, et possèdent déjà des connaissances et des savoirs théoriques. Les compétences à développer sont en priorité pédagogiques : savoir enseigner, apprendre à apprendre… permet aux enseignants de devenir plus autonomes et à faire face à des situations inhabituelles, à résoudre les problèmes rencontrés. Certains enseignants de la même communauté chiite développent également des compétences en nouvelles technologies, en particulier dans le numérique (workshops, ou surfer sur Internet.), ainsi que, pour certains, des compétences dans le domaine de l'orientation, car ils peuvent avoir en charge l'orientation des élèves au niveau du brevet en particulier. C'est dans ce sens que Masselter, (2004), souligne que la formation continue vise à transformer le formé. Elle provoque des changements au niveau de sa

personnalité, influençant ses pratiques professionnelles, des mutations se produisant dans les manières de faire et dans les processus pour former. Il en résulte que la formation continue tend à aboutir à des changements dans les pratiques éducatives des enseignants à l'intérieur de la classe.

Les enseignants des écoles sunnites mettent en premier lieu l'accent sur les compétences linguistiques, notamment pour obtenir un diplôme ou une certification. A cela s'ajoute le fait que certaines des écoles de cette communauté changent de stratégie et commencent à modifier le contenu de leurs programmes, en considérant le français comme première langue étrangère à la place de l'anglais. Dans ce cas, la compétence linguistique représente une de leur priorité, ils se montrent alors très motivés par la formation continue proposée par le CCF. Ces enseignants citent également certaines compétences d'ordre pédagogique afin de faire face à la nouvelle génération et au progrès.

En dernier lieu, les enseignants des écoles laïques, considèrent que la formation continue aide à actualiser leur méthode d'enseignement, par exemple, ils participent aux évaluations des diplômes nationaux afin de comprendre le type de questions et la méthode de correction, en vue d'aider et de mieux préparer leurs élèves en ajustant leurs procédés. Cela rejoint les compétences de l'enseignant « technicien », dont le métier passe par une série de gestes professionnels. Le système de formation continue dans certaines écoles laïques favorise la professionnalisation où l'enseignant est toujours accompagné par de personnes ressources. La formation continue l'aide à développer des compétences de réflexion pour répondre mieux aux demandes des élèves et les guider vers la réussite, ce qui est proche du modèle de l'enseignant réflexif, il prend en compte la globalité de la classe et engage un processus de réflexion avant, pendant et après l'action, selon le modèle décrit par Houpert, (2005 op. Cité).

La première compétence développée en formation continue par les enseignants est d'ordre pédagogique (gestion de classe, faire face à la nouvelle génération, relationnelles, apprendre à apprendre). C'est le cas pour la presque totalité des enseignants. La deuxième est d'ordre linguistique, ensuite viennent les compétences relationnelles et disciplinaires. Certaines compétences sont développées par toutes les communautés, mais chacune tente à sa manière de remédier aux lacunes et au manque de ses enseignants.

L'offre de formation n'est pas suivie : certaines sont reprises d'une année sur l'autre, d'autres sont parfois sélectionnée en fonction du nom du formateur. Au niveau de l'évaluation, nous avons pu constater que les responsables des écoles (catholiques, laïques, chiites parfois sunnites et rarement druzes) exigent toujours un compte rendu de la formation, la remise des documents sur le contenu et il arrive que l'enseignant soit dans l'obligation de refaire la formation à ses collègues ou à toute l'équipe éducative dont il fait partie. De cette manière, l'enseignant s'engage au maximum dans la formation pour pouvoir assurer son rôle de formateur à l'avenir.

E. VI. 3 Professionnalisation par l'expérience

L'expérience est aujourd'hui considérée comme un vecteur essentiel à l'apprentissage et au développement des compétences. L'apprentissage et la transmission des savoirs ne se réalisent pas seulement au travers des dispositifs éducatifs ou dans les cadres institutionnalisés. Chacun apprend tout au long de la vie, spécialement par le biais d'expériences de la vie quotidienne (Brougère & Ulmann, 2009). Cet apprentissage s'effectue parfois par simple répétition d'actes communs aux enseignants des écoles privées du Liban. En effet, ces derniers considèrent l'expérience comme un premier moyen de professionnalisation. Selon eux, un enseignant professionnel est un individu qui possède de l'expérience, apprend, développe des compétences et se professionnalise, au cours de sa carrière. Il en résulterait que plus l'enseignant compte d'années d'expérience, plus il devient professionnel. Notre analyse montre que la professionnalisation par l'expérience diffère selon la communauté et l'expérience pourrait être associée à d'autres dispositifs : accompagnement, tutorat et auto-formation, accompagnement et tutorat, ou simplement formation.

Bien que, selon les enseignants libanais des écoles privées, l'expérience constitue invariablement l'élément de base de leur professionnalisation, nous avons remarqué que ce dispositif n'est pas suivi de manière analogue dans chaque école privée mais dépend de la communauté, voire de l'école. En effet, nos résultats révèlent qu'au sein de la communauté chiite, les enseignants considèrent que l'expérience les aide à « grandir » professionnellement, la répétition de l'acte offrant de l'assurance et générant la confiance en soi, principalement en début de carrière. Ces enseignants mettent en exergue l'acte d'enseigner et/ou d'observer qui rend capable de développer des idées nouvelles et, par conséquent de mieux s'outiller pédagogiquement. En ce sens, les enseignants des écoles privées de la communauté Chiite se professionnalisent de deux façons « logique de l'action » et « logique de la réflexion et de l'action » (Wittorski R. , 2007, p. 122). Dans la « logique de l'action » l'individu est capable de modifier sa méthode spontanément et peut y mettre quelques ajustements, afin de faire face à une situation nouvelle, c'est ce qu'on appelle « apprendre sur le tas » (apprendre en travaillant). Dans une « logique de réflexion et d'action », ils observent les situations en prenant du recul et réfléchissent à des stratégies, collectent des informations auprès de tiers (personnes ressources). La professionnalisation se réalise alors par une réflexion pour l'action.

Concernant les enseignants des écoles des communautés sunnite et druze, l'expérience s'avère beaucoup plus importante que le diplôme. Ils considèrent que le diplôme ne rend pas l'enseignant professionnel au contraire de l'expérience, de l'entraînement, du repérage d'actions. En d'autres termes, le degré de professionnalisation de l'enseignant se mesure au nombre d'années d'expérience. Ces enseignants

soulignent que grâce à l'expérience, l'enseignant peut développer des compétences dans des domaines variés, tels que la gestion de classe, la résolution de problèmes et la confiance en soi. En particulier, la première année est celle pendant laquelle l'enseignant aura besoin de prendre confiance en lui-même et de s'approprier les gestes professionnels. C'est ce qu'affirme Perrenoud (1994) : à force de répéter l'action, de faire des ajustements l'enseignant arrive à maîtriser certains gestes professionnels, (comme la gestion des classes et l'acquisition de confiance dans son action). Cependant dans les écoles druze, les enseignants estiment que le diplôme ne constitue pas une condition nécessaire pour accéder à l'enseignement, au contraire de l'expérience et de la pratique professionnelle. L'enseignant aura alors la capacité d'acquérir ensuite les connaissances et de développer les compétences nécessaires à l'action d'enseigner.

Les enseignants des écoles laïques soulignent également que l'enseignant devient professionnel par le biais de l'expérience, en fonction du nombre d'année de pratique. Certaines écoles accordent donc davantage d'importance à l'expérience qu'au diplôme, estimant qu'on apprend par l'expérience tout au long de sa vie professionnelle. Ces écoles établissent le lien entre l'engagement dans le métier et l'expérience. En effet, l'engagement dans le métier permet de développer des connaissance, s'il s'inscrit dans un double processus de réflexion : dans l'action et sur l'action (Schon D. A., 1984). Ce double processus est nécessaire pour acquérir le savoir-être et des savoirs comportementaux ou pour pouvoir bien communiquer et gérer les relations avec les élèves et construire un partenariat avec les parents d'élèves et d'autres partenaires sociaux (Houpert, 2005 op. Cité). Les enseignants des écoles catholiques et orthodoxes soulignent, eux aussi, que l'expérience aide l'enseignant à développer des compétences de savoir-être, savoir-faire, particulièrement en classe (gestion de classe et posture d'enseignant, faire face aux imprévus (Schon D.-A. , 1983).

Nous pouvons conclure que les enseignants de chaque communauté considèrent l'expérience comme un premier vecteur d'apprentissage professionnel, s'effectuant dans un cadre informel sans la présence de maître ni d'expert, mais par l'action, ce qui nécessite parfois l'observation de modèles ou de personnes ressources (accompagnateurs).

Les enseignants des communautés sunnite, druze et certains de la communauté catholique soulignent acquérir des connaissances théoriques, développer des compétences et des pratiques sans recours à la réflexion, pourtant essentielle pour développer des connaissances à partir de l'expérience. Ces enseignants demeurent convaincus que la répétition de l'acte valide automatiquement la conception de l'expérience « acquise automatiquement » (Schon, OP Cité) . Cela nous mène à nous interroger sur l'efficacité et l'évolution des compétences construites chez ces enseignants.

En revanche les enseignants des écoles chiites, et de certaines écoles catholiques et laïques n'adhèrent pas à cette conception. Ils abordent l'expérience sous l'angle de l'accompagnement planifié en plusieurs étapes : observation en classe, réflexion, évaluation, formation selon les besoins de l'enseignant, puis nouvelle observation, ce qui va dans le sens de la Théorie de Kolb, qui souligne que l'expérience doit être réfléchie et c'est une réflexion nécessaire (Kolb, 1984). Selon cet auteur, l'apprentissage par l'expérience commence à partir d'un vécu, d'une action concrète, cette action devant être observée, suivie d'une réflexion, d'une conceptualisation, ce qui amène ainsi à formuler des hypothèses et à les soumettre à l'expérimentation, et de les renouveler puis de s'interroger pour savoir sur quelle(s) réflexion (s) débouchent ces actions.

Quelle que soit la communauté, ces écoles considèrent que la professionnalité de l'enseignant se mesure au nombre d'années d'expérience. En possédant une expérience conséquente (le nombre d'années étant bien sûr fixé par l'école et dépendant du besoin de celle-ci offre /demande), l'enseignant pourra devenir coordinateur pédagogique, formateur d'enseignants. Il en découle que l'enseignant expérimenté devra posséder toutes les compétences à enseigner et les méthodes pédagogiques permettant la transmission des savoirs. En se fondant sur ce concept, l'enseignant expérimenté sera capable d'accompagner les nouveaux enseignants en particulier, ce qui fera émerger, dans le chapitre suivant le thème de l'accompagnement et du tutorat.

E. VI. 4 Professionnalisation par accompagnement et tutorat

Forestier (Forestier, 2002) souligne que l'accompagnement professionnel doit « permettre à chacun de se situer par rapport à son entourage professionnel, de faire évoluer son dispositif de représentation mentale, de connaître ses moteurs, ses freins et ses limites pour se remettre en route et tracer son chemin ». Il en résulte que l'accompagnement professionnel soutient les individus à être, à s'orienter dans la direction adéquate qui leur permettra d'évoluer dans leur milieu professionnel. Voilà pourquoi l'accompagnement est placé d'emblée dans les pratiques éducatives.

Au Liban, nous avons pu constater, que l'accompagnement et le tutorat occupent une place prépondérante dans le processus de professionnalisation des enseignants des écoles privées. En revanche, la manière de fonctionner et les objectifs ne sont pas homogènes pour tous les enseignants. Dans les écoles de la communauté orthodoxe, l'accompagnement est couramment mis en place après les sessions de formation continue afin de mettre en commun et d'échanger les connaissances et les informations acquises lors de cette formation. En effet, au retour d'une formation continue, l'enseignante s'entretient avec la conseillère pédagogique de la discipline, en lui présentant un compte rendu du contenu de la formation, ainsi que tous les documents remis sur le lieu de formation. À la suite de cet entretien, la conseillère décidera s'il est nécessaire ou non d'organiser une formation similaire pour les autres enseignants de cette discipline. Cette formation pourra être assurée par la conseillère mais c'est habituellement l'enseignante elle-même qui l'assure avec l'aide de la conseillère. Dans ce cas, l'accompagnement a pour objectif de mettre en commun les connaissances et d'échanger au niveau des gestes et des pratiques professionnelles, l'accompagnement permet de partager et formaliser les savoirs. Ajoutons que dans ces écoles, il existe un autre type d'accompagnement, quotidien, qui s'apparente une supervision des enseignants par la conseillère. La conseillère s'implique également quand l'enseignant a besoin d'aide au niveau scientifique ou pédagogique, il en résulte un accompagnement/tutorat permanent.

Pour les enseignants des écoles catholiques, l'accompagnement se déroule par l'intermédiaire d'un comité composé de responsables pédagogiques dans les disciplines des sciences, mathématiques, langues et philosophie. Tous les enseignants expérimentés et novices d'une discipline donnée se réunissent une fois la semaine pour échanger sur leurs pratiques pour trouver aux problèmes rencontrés les solutions adaptées. Ces réunions se déroulent en présence du comité qui aura pour rôle d'animer, de coordonner et de reformuler les solutions envisagées et les décisions prises en commun. Ce type d'accompagnement s'apparente à une analyse des pratiques, mais il faut toutefois s'interroger quant à la validité des compétences des membres du comité en tant qu'accompagnateurs ou animateurs. Une question se pose

également : les enseignants s'expriment-ils librement et sont-ils sincères dans leur propos ? N'oublions pas que les animateurs directeurs pédagogiques sont aussi des évaluateurs. cette forme d'accompagnement n'est pas commune à dans toutes les écoles catholiques. Certaines organisent un accompagnement par des enseignants expérimentés et chevronnés afin d'aider les enseignants débutants à faire leurs premiers pas.

Dans le cadre des écoles laïques, l'accompagnement a pour but l'insertion des enseignants débutants notamment pour l'acquisition des pratiques professionnelles et le développement de la confiance en soi, (Wittorski R. , 2009). Lorsque ces besoins ne font pas partie des compétences des conseillers pédagogiques de l'école, les responsables font parfois appel à des accompagnateurs extérieurs.

Dans les écoles druzes, l'accompagnement visant à professionnaliser les enseignants est peu développé. Si l'enseignant a besoin d'une information ou d'un conseil, il lui est possible de faire appel à la directrice ou au coordinateur. Mais il arrive fréquemment que l'enseignant recherche un mode d'accompagnement en dehors de l'école, tel est le cas d'une enseignante en reconversion professionnelle (architecte à l'origine), qui a dû se faire accompagner par un membre de sa famille pour l'aider à la préparation des leçons, de la gestion de classe, « Mon beau père qui est enseignant m'a beaucoup aidée. J'ai profité de son expérience, il m'a aidée à présenter ma première leçon, » (E3E1).

Dans la communauté sunnite, l'accompagnement se présente comme une forme de formation. Le superviseur est délégué par le siège de l'institution (congrégation) 2 ou 3 jours par semaine selon le besoin formulé par le responsable de l'école (directeur ou conseillère). Il assiste les enseignants dans la mise à jour de leurs connaissances, les informe sur les nouveautés dans les matières pédagogiques, assiste les enseignants débutants dans la gestion de classe, sur la manière de faire face aux imprévus, il leur apporte une aide non négligeable pour développer leur confiance en soi lors d'actions et de décisions quotidiennes. Cette assistance s'achève quand l'accompagnateur considère que la personne possède suffisamment d'acquis et d'autonomie, ainsi que le souligne Vial (2007) : l'accompagnateur élabore « et construit son chemin avec lui » (Vial M. et al, 2007, p. 35). Environ 10 à 15 ans plus tard, selon le besoin de l'école, l'enseignant pourra devenir conseiller ou coordinateur pédagogique dans la matière qu'il enseigne.

Dans certaines écoles de la communauté sunnite, un conseiller pédagogique, engagé par l'école est chargé de l'accompagnement des enseignants, quelle que soit la discipline enseignée. Son rôle ne se limite pas à les aider à gérer une classe et à prendre confiance en eux-mêmes, il les assiste dans la préparation des leçons, a pour rôle de superviser et d'évaluer l'enseignant ; il intervient donc en tant que personne-

ressource. Il faut souligner que l'accompagnateur possède un niveau d'études supérieures (doctorat) et qu'il est engagé dans un parcours de formation continue accru.

Pour finir, dans les écoles chiite, l'accompagnement prend une place prépondérante dans le processus de professionnalisation et qu'il représente un chantier très dynamique. En effet, les accompagnateurs titularisés par l'école sont également appelés conseillers en formation ; ce sont des enseignants expérimentés, qui suivent des sessions de formation avec différents organismes en vue de développer des compétences, et surtout de rester informés des dernières nouveautés de l'enseignement. Ces conseillers sont chargés du recrutement des candidats et de leur évaluation, repèrent leurs besoins en formation, leur suggérant généralement de poursuivre leur autoformation au sein de l'école. Par la suite, ils assurent leur accompagnement en classe et les sensibilisent aux gestes et pratiques professionnels. Après les avoir observés en classe et analysé leurs besoins, ils les guident dans la sélection de leurs formations et procèdent à leur évaluation formative en leur dispensant des conseils, émettant des suggestions dans la gestion de classe et la préparation des leçons. Ils leur permettant ainsi d'acquérir une confiance en soi accrue et de meilleures pratiques professionnelles, ce qui rejoint Charlier « Accompagner repose sur un postulat : la confiance dans la compétence de l'Autre et la reconnaissance de son autonomie. Ainsi défini, l'accompagnement consiste à faire un pari sur les potentialités de l'Autre à se développer » (Charlier, Beckers, & al, 2013, p. 17). Ces accompagnateurs ou conseillers aident les enseignants à développer des compétences, les sensibilisent à la confiance en soi et en leurs compétences, leur fixent des objectifs à atteindre. Pour résumer, ils les aident à devenir autonomes dans leur travail. Cette phase d'accompagnement dure toute l'année. L'accompagnateur contrôle le travail de l'enseignant, lui fait des remarques, souligne les points à améliorer, le suit et l'évalue tout au long de sa progression. Il revient à l'accompagnateur de donner une appréciation, bonne ou mauvaise, de l'enseignement dispensé. Il joue donc un double rôle : il aide et évalue. L'évaluation étant un outil de décision dans la titularisation ou le départ de l'enseignant.

L'accompagnement est donc bien un outil de la professionnalisation des enseignants au sein de toutes les communautés : pour le développement des compétences de gestion de classe, de la confiance en soi, et particulièrement pour l'acquisition des gestes et pratiques professionnels. L'accompagnement se présente sous différentes formes, il s'apparente à l'analyse des pratiques professionnelles, visant à améliorer les pratiques professionnelles, ou, au contraire, il revêt une forme individuelle qui vise à mieux orienter accompagner, à lui donner confiance en ses actions.

E. VI. 5 Formation des formateurs, accompagnateurs et conseillers pédagogiques

Il est important de signaler que le statut de l'accompagnateur n'est pas clairement défini, qu'il s'agisse d'un formateur, d'un conseiller, d'un enseignant expérimenté, d'un directeur, ou d'une personne issue d'une maison d'édition. En effet, au niveau de ces formations, il n'existe pas véritablement de dispositifs de formation définissant l'accès au métier de formateur ou accompagnateur d'enseignants, bien que leur besoin et leur présence se fasse sentir au sein de chaque école. Pourtant, les compétences sont nécessaires, qu'il s'agisse de gestes spécifiques (Charlier & Biémar, 2012), de connaître les processus et les contenus, d'adopter une attitude réflexive afin d'analyser au mieux les situations et pouvoir les décrire, ou d'assister les enseignants dans le développement de leurs pratiques professionnelles. Notre étude terrain a montré que les accompagnateurs ou conseillers peuvent être dotés de statuts divers et que leur formation varie également d'une école à l'autre dans une même communauté. Nous pouvons donc nous interroger sur la légitimité des compétences de ces accompagnateurs : qui valide leurs compétences et comment le sont-elles ? Sont-ils contrôlés ? Comment sont-ils devenus accompagnateurs d'enseignants d'écoles privées ?

Ainsi, la professionnalisation des enseignants que nous avons interrogés passe par la formation, l'expérience, l'accompagnement, mais un autre dispositif vient compléter leur professionnalisation, de manière informelle : l'auto-formation, dont il est question dans la suite de notre exposé.

E. VI. 6 Professionnalisation par autoformation

« L'autoformation renvoie de manière générique à l'ensemble des processus par lesquels un sujet est placé en situation d'orienter, organiser, contrôler ses apprentissages et son développement » (Albero, 2013, p. 45). Donc l'individu devient maître de son apprentissage, il peut s'informer par ses propres moyens, sans requérir l'aide de tiers ou faire appel à un formateur.

Au regard de l'analyse de nos entretiens, il s'avère que les enseignants des écoles privées du Liban se professionnalisent par autoformation. Ils soulignent que ce mode de formation les aide à développer des compétences pour pouvoir accéder à la fonction, ou améliorer leur niveau en général et particulièrement leur niveau linguistique. Mais les pratiques varient : les enseignants des écoles orthodoxes (100%), druzes (80%), laïques (66%) et chiites (50%) utilisent l'autoformation dans leur processus de professionnalisation. Ces variations pourraient être expliquées par l'absence de réelle politique de formation au sein de ces communautés, ou par l'absence de financement systématique de la formation. Il en résulte que s'auto-former revient en principe moins coûteux car utilisant trois moyens : les livres, Internet et la formation comme noté s'approchent du pôle éco-formation cité par Pineau et Marie (1983), par lesquels l'individu s'autoforme par des échanges physiques avec des objets (bibliographie, internet et

formation). En effet, dans les écoles qui proposent une politique de formation structurée et des centres de formation dédiés (catholiques et sunnites essentiellement), les enseignants ont moins recours à l'autoformation.

Dans les écoles druzes, pour développer les compétences pédagogiques nécessaires à la gestion de classe et la manière de mener un cours, les enseignants s'auto-forment avec les ouvrages et les encyclopédies de l'école. Il y est aussi préconisé d'échanger avec l'entourage familial, les enseignants internes et externes à l'école. Dans les écoles sunnites, les enseignants s'auto-forment pour développer des compétences linguistiques ou pour s'entraîner à la certification du DELF, par Internet, par la lecture et la télévision, en visionnant les émissions culturelles de TV 5. Il en est de même pour les enseignants des écoles catholiques, qui jugent les formations insuffisantes, et attendent de l'autoformation qu'elle leur permette d'améliorer leur niveau linguistique, particulièrement en français. Les enseignants des écoles Laïques mettent à profit leurs vacances pour améliorer leur niveau linguistique en français et en anglais. Ils utilisent un planning de recherches lexicales pour établir leur propre liste de vocabulaire. Certains enseignants des écoles chiites, certains enseignants assistent également à des colloques et séminaires nationaux et internationaux pendant leurs vacances d'été. Pour acquérir des connaissances, des enseignants de cette communauté envisagent de reprendre des études supérieures à l'université, ce qui rejoint le concept du pole trois « l'hétéro formation » cité par (Pineau G. & Marie, 1983) dans la mesure où l'apprenant suit une formation académique débouchant sur un diplôme universitaire. Le diplôme universitaire étant en principe une condition première pour accéder au concours d'enseignant, ils pourront ainsi légitimer leur statut.

Les enseignants des écoles catholiques s'auto-forment par le biais de revues et magazines éducatifs, par des vidéos d'internet et en suivant les émissions culturelles de la télévision. Ils suivent par ailleurs des formations mais les jugent insuffisantes. L'autoformation leur permet d'améliorer leur niveau linguistique, particulièrement en français.

Nous pouvons donc conclure que l'autoformation est un dispositif essentiel de l'apprentissage. Il s'effectue par le biais de bibliographies et de médias (pole éco formation). Ceci vaut pour toutes les communautés, à l'exception de la communauté chiite dans laquelle certains enseignants visent les diplômes par l'intermédiaire de l'auto-formation (pole « hétero –formation »). Notons cependant que si le premier pôle d'autoformation envisagé par Pineau et Marie « auto » ne soit pas spécialement explicite dans les entretiens, il nous apparaît que la majorité des enseignants a recours à ce type d'autoformation. Notre expérience personnelle nous a prouvé que nous avions constamment tendance à nous questionner relativement à nos actions, à raisonner sur nos expériences pour en tirer les points positifs, ce qui apparaît

dans le discours de certains enseignants au cours de leur première expérience, donc en début de carrière. « J’ai commencé à travailler toute seule, et j'ai fait mes recherches »

Après les différents dispositifs de formation professionnelle des enseignants, nous nous proposons d’interpréter, dans le chapitre suivant, les raisons qui motivent ces enseignants à suivre un ou plusieurs dispositifs de formation. Nous allons nous interroger sur leurs motivations.

CHAPITRE VII Motivation

Aujourd'hui, le concept de motivation ne concerne pas uniquement les enseignants, elle s'étend à tous les acteurs des structures et organisations du travail. Suivant les différentes théories sur la motivation, il s'avère que la satisfaction d'un besoin est l'origine de toute motivation, ainsi que le soulignent (Vallerand, 1993, p. 38) : « le comportement humain serait motivé par un besoin persistant de se développer, de faire fructifier son savoir et son talent, de réaliser son plein potentiel en tant que personne ». Quant aux motivations des enseignants, (Barnabé, 1991) souligne que l'enseignant motivé éprouve dans son travail un grand intérêt pour l'enseignement et notamment pour ses élèves. Il y est motivé en mettant en place les moyens pour se professionnaliser, développer des compétences et actualiser ses connaissances au travers de la formation professionnelle.

Ainsi, au Liban, notre recherche empirique a révélé que les enseignants des écoles privées sont motivés par les différents moyens visant à se professionnaliser, afin d'évoluer et de donner le meilleur à leurs élèves. Nous avons distingué les deux types de motivation: la motivation intrinsèque dans laquelle le plaisir trouve son origine dans l'action, la motivation extrinsèque quand l'action est provoquée par un élément extérieur qui est la récompense ou la punition (Deci, E.L. et Ryan, R., 1985). Il faut également souligner que les résultats ont montré l'existence d'un troisième type : l'amotivation, lorsque l'enseignant ne voit aucun intérêt à se professionnaliser, ne s'engage et ne veut s'engager dans aucune action pour professionnaliser, la motivation devient alors inexistante.

Les résultats de notre enquête ont montré que le type de « motivation » des enseignants libanais dans les écoles privées n'est pas homogène et que les facteurs motivants (récompenses, satisfaction au travail, nature d'une mission, rôle du chef de l'établissement, des responsables ou des collègues) varient en fonction de l'école ou de la communauté dans laquelle elle exerce son activité. La reconnaissance et l'encouragement des responsables de ces écoles (directeur ou conseiller pédagogique) sont considérés comme la base de la motivation enseignants dans les écoles sunnite (71%). Certains de ces enseignants ont même avoué être motivés par l'attitude positive du directeur (participant, impliqué, donnant l'exemple) malgré les difficultés financières et préfèrent rester malgré les retards en ou même gagner moins. Nous avons retrouvé cette attitude chez la directrice de la communauté orthodoxe qui suit des formations et essaie de partager et déléguer les taches afin de responsabiliser et de motiver ses enseignants. Cela rejoint la règle 4 dans la gestion de la motivation (Dortier, 2017, p. 35). Ce type de motivation concerne un peu moins que la moitié des enseignants des écoles catholique et orthodoxe,

respectivement 40 37% ceux des écoles druze et Chiite, et tombe à 16% dans les écoles laïques. On la retrouve donc chez tous les enseignants, mais à des degrés divers. Il en est de même lorsque l'enseignant est intéressé par une récompense (motivation extrinsèque). La motivation se traduit par la reconnaissance et l'encouragement, considérées comme des gratifications (op. Cité) en témoignant la reconnaissance des compétences de l'enseignant. Quant à l'encouragement, qui pousse l'enseignant à s'investir et à donner davantage pour se sentir plus à l'aise et bien intégré dans le groupe, ce facteur apporte davantage de valeur à l'image pour lui-même et pour autrui de son rôle essentiel dans la continuité de la vie de l'établissement et, pour l'avenir des élèves. Cela génère valorisation, confiance et estime de soi et ainsi l'enseignant plus motivé pour réaliser les objectifs fixés, il a tendance à s'investir encore davantage.

Un autre type de motivation s'est révélé chez les enseignants des écoles laïques, celui de « rester et/ ou évoluer dans son poste ». 50% des enseignants des écoles laïques soulignent qu'ils cherchent à se professionnaliser pour rester ou évoluer dans leur poste et devenir par exemple conseiller ou formateur d'enseignants. Cela constitue une sorte de récompense physique : « avoir un travail » car l'opposé est la punition, donc le congédiement, la perte de l'emploi.

Comme nous pouvons le remarquer, ces types de motivation appartiennent à la motivation extrinsèque, dans laquelle l'enseignant agit pour une chose, avec intérêt, ce qui signifie que son comportement est régulé par des sources extérieures qui se déclinent en 4 types de régulation :

- Régulation externe : implique que le comportement soit régulé pour des raisons différentes de l'activité elle-même (c'est le cas des enseignants bénéficiant de récompenses matérielles, financières par exemple, ce qui est rarement le cas pour les enseignants des écoles Laïques).
- Régulation introjectée : lorsque l'enseignant agit afin d'éviter de fâcheuses conséquences à son encontre (tel est le cas de tous les enseignants des écoles privées du Liban et quelle que soit la communauté, notamment pour les enseignants des écoles laïques et chiites et de certaines écoles catholiques, lorsque l'enseignant doit signer un document d'engagement à suivre une formation et se professionnaliser pendant toute la durée de sa vie professionnelle dans l'établissement avant son engagement.
- Régulation identifiée : lorsque l'enseignant repère la valeur de son action (l'enseignant évolue dans son poste et devient, par exemple, formateur).
- Régulation intégrée : « l'individu s'approprie le changement et y trouve même de nouvelles sources de motivation » (Dortier, 2017, p. 108). Tel est le cas pour certains des enseignants de la communauté chiite et orthodoxe qui suivent une formation qu'ils dispensent ensuite à leur équipe. Ils deviennent responsables de formation, ce qui fait naître en eux une impression de valorisation.

L’examen de nos résultats nous a permis de constater que les enseignants de la communauté druze trouvent leur motivation simultanément de façon extrinsèque (reconnaissance et encouragement par autrui) et intrinsèque , par laquelle l’enseignant agit de son plein gré, par une satisfaction personnelle et uniquement pour le plaisir (résultat des élèves) , ce qui concorde avec les résultats l’étude de Bugman et Karsenti (2017): la réussite de leurs élèves est la principale motivation des professeurs dans laquelle le taux de satisfaction des enseignants (63%) est en lien avec la réussite de leurs élèves (Bugman, J. et Karsenti,T, 2017). Dans les écoles druzes (40%) et laïques (33%) des enseignants s’engagent et s’investissent pour le plaisir de voir réussir leurs élèves, ce qui fait référence à une sorte de motivation intrinsèque dans le travail d’enseignant (Deci, E.L. et Ryan, R., 1985).

Nous pouvons en déduire que les motivations ne sont pas complétement identiques pour enseignants et directeurs. Ces derniers considèrent à 33%, contre 71% pour les enseignants, que la motivation par la reconnaissance et l’encouragement est primordial constitue dans les écoles sunnites, ce chiffre monte à 100% pour les directeurs druze et orthodoxe. Cela nous a permis de constater qu’il n’existe pas ou pas suffisamment de communication entre l’équipe d’enseignants et l’équipe de direction et que cette lacune doit être prise en considération.

Nous avons également constaté une sorte d’amotivation, c'est-à-dire une absence totale de motivation, particulièrement, dans les écoles catholiques et druzes. Certains enseignants ne perçoivent pas l’utilité de se professionnaliser et d’effectuer de formation car cela ne modifiera pas leur situation, ils attendent l’opportunité de partir rejoindre les bonnes écoles « écoles des riches » principalement pour bénéficier de meilleurs appointements et améliorer ainsi leur niveau de vie.

CHAPITRES VIII Identité Professionnelle

Bien que nous n'avons pas abordé directement la question de l'identité professionnelle des enseignants, nous avons pu constater certains éléments susceptibles de mettre en lumière l'identité professionnelles des enseignants, du point de vue des rapports sociaux dans leur pratique quotidienne de l'enseignement (Robitaille, Maheu, Perron, & Bélanger, 1991).

Selon ces auteurs, l'identité professionnelle enseignante est définie comme « affirmation et reconnaissance, par lui-même et par d'autres, d'un sujet en même qu'elle met en œuvre des composantes plus collectives, des rapports sociaux constitutifs d'autonomie, de pouvoir, des projets communs, de luttes sociales » (op. Cité, p. 106). Nous allons donc nous intéresser au trois types d'identités abordées par ces derniers : identité de retrait, identité d'ambivalence et identité d'autonomie, en vue de cerner le type d'identité que les enseignant ont construit au travers de leurs pratiques professionnelles et de leurs relations avec les usagers(élèves), leurs collègues (les autres enseignants), les responsables de leur institution voire leur engagement syndicaliste, au sein des différentes communautés.

Soulignons que les résultats de nos analyses ont exposé qu'en règle générale, les enseignants des écoles Laïques et ceux des écoles chiite sont très motivées, cherchent à se professionnaliser par différents moyens afin de répondre aux besoins de leurs élèves. Il est primordial pour eux de suivre des formations, de s'auto-former, d'actualiser leurs connaissances afin de parfaire leur pédagogie pour améliorer leur pratique professionnelle. Ils construisent une relation interactive avec les élèves dans les différentes situations d'apprentissage. Quant à leur relation avec leurs collègues, ils entretiennent une relation d'échange et participent aux projets éducatifs, considèrent l'échange avec les pairs comme un moyen visant à améliorer leurs pratiques professionnelles. Nous avons également constaté qu'ils entretiennent une relation de confiance et d'aide avec les gestionnaires de l'institution. Dans les écoles laïques, certains évaluent eux-mêmes leurs besoins en matière de formation et en font part aux responsables de l'institution, qui leur accordent et prennent en charge les frais. Cependant, les besoins de formation des enseignants chiites sont souvent satisfaits par les conseillers ou les directeurs de cycle de la discipline, ces derniers assurant eux-mêmes les formations et le suivi des enseignants.

La grande majorité des enseignants de la communauté chiite sont syndiqués et fortement engagés dans les activités de leur organisation encouragés en cela par les responsables de leurs écoles, pour s'informer en permanence de leurs droits et de leurs devoirs envers les écoles afin de défendre leur communauté, si nécessaire. En revanche l'activité syndicale est moins présente chez les enseignants des écoles Laïques

qui s'intéressent peu au sujet. Ils l'estiment inutile car ils entretiennent de bonnes relations avec leur institution. Il semble donc que les enseignants des écoles laïques et des écoles chiite du Liban sont porteurs de l'identité d'autonomie, car conscients de leur rôle majeur dans l'éducation de futurs citoyens.

Dans notre étude, nous avons constaté que la majorité des enseignants interrogés dans les écoles des communautés catholique et druze relèvent plutôt de l'identité de retrait. En effet, ces enseignants apprécient leur métier mais ne sont pas assez motivés pour s'engager dans une action de professionnalisation. Ils guettent l'opportunité de se réorienter du fait qu'ils perçoivent leur profession comme dévalorisée par des salaires insuffisants, la dureté des conditions de travail et par un manque de confiance entre les enseignants et l'administration. Quant à leur relation avec les élèves, la communication et l'échange s'avèrent difficiles, ce qui n'aboutit ni à une relation interactive ni à des méthodes pédagogiques innovées par les enseignants et les élèves. Leurs relations avec leurs collègues témoignent d'une certaine méfiance, particulièrement envers les conseillers pédagogiques, les enseignants expérimentés et leurs pairs car ils craignent d'être jugés au travers de leurs évaluations formatives. Cependant, ils sont tenus de collaborer avec eux car ces derniers sont habilités à témoigner de leurs capacités, de l'estime et de la reconnaissance professionnelle et de ce fait, leur réussite professionnelle est conditionnée par cette collaboration. Nous avons également constaté que la plupart des enseignants de ces deux communautés n'adhèrent pas aux syndicats, les responsables des écoles de la communauté druze ne l'appréciant pas. « Non, on ne fait pas confiance à ce genre d'association » D1. Ceci est confirmé par une enseignante de cette même école de la communauté druze : « Mais il y a beaucoup d'enseignants qui ne sont pas au courant et l'école ne laisse pas trop venir les gens du syndicat. Ils devraient venir dans les écoles discuter avec les enseignants, mais je crois qu'il y a un problème, que les écoles privées n'autorisent pas trop ces informations à entrer » E1E2.

Il y a lieu de signaler que cette situation n'est pas la même chez les enseignants des écoles de la communauté catholique, dites favorisées dans lesquelles, ils entretiennent de bonnes relations (confiance/ estime) avec leurs collègues et s'engagent dans des projets éducatifs. Quant à leurs relations avec les élèves, la communication est bonne et ils construisent ensemble une relation interactive dans laquelle la pédagogie constitue l'outil de base de l'apprentissage. Afin de résoudre les problèmes rencontrés en cours ou pour participer à un projet éducatif, ils mettent en place des réunions de concertation entre enseignants et responsables. Donc, ils considèrent leur école comme un lieu officiel d'échange et de communication entre enseignants ou entre les enseignants et l'administration. Concernant le syndicalisme, nous avons noté que la majorité des enseignants ont l'obligation d'adhérer au syndicat, ainsi que le souligne la directrice d'une école réputée très favorisée : « Tous nos professeurs sont syndiqués. L'établissement

respecte les décisions du syndicat et l'encourage » D12. Tout cela nous mène à penser que les enseignants des écoles catholiques dites favorisées sont porteurs de l'identité d'autonomie. Les enseignants de la communauté orthodoxe sont également porteurs de cette même identité d'autonomie, à ceci près que les responsables des écoles orthodoxes ne sont pas favorables au syndicalisme, car ils pensent que l'utilité du syndicat est de résoudre les problèmes entre les enseignants et l'administration, ce qu'ils pratiquent déjà. En revanche, ils laissent le choix aux enseignants d'adhérer ou non, ce qui explique que les enseignants interviewés étaient syndiqués.

Concernant les enseignants des écoles de la communauté Sunnite, ces derniers se plaignent du faible niveau des élèves en matière de culture et de connaissances générales, ainsi qu'ils en témoignent : « Je trouve des difficultés chaque année plus que l'année dernière avec cette nouvelle génération qui ne veut ni écouter, ni comprendre, ni étudier à la maison, rien. Et les parents sont avec eux. Ils prennent toujours leur parti. C'est aussi une difficulté » E4E4. Cela ne les motive pas à s'investir davantage dans leur mission d'enseignants et leur métier n'est plus source de satisfactions et de plaisir. Ces difficultés, perçues comme insurmontables, constituent un blocage pour établir une relation de communication interactive entre enseignants et élèves. Pourtant, loin de se décourager, ils tentent de trouver des solutions avec l'administration en s'efforçant de mettre en place des projets éducatifs ou d'y participer. Dans le cadre de leur relation entre collègues, nous avons parfois constaté une certaine méfiance, en particulier envers ceux qui enseignent la même discipline. Ils cherchent à se professionnaliser en s'auto-formant par leurs propres moyens et s'orientent davantage vers des intervenants extérieurs à l'établissement. Si les enseignants des écoles de la communauté Sunnite s'engagent peu dans la relation entre collègues, par faute de manque de reconnaissance de leurs pairs, ils ne considèrent pas moins l'école comme un véritable lieu d'échange et de communication entre les enseignants et l'administration pour débattre du fonctionnement de l'établissement. Ils affichent un sentiment d'appartenance qui les pousse à s'investir dans des activités susceptibles de participer à la promotion de l'institution. Quant au syndicalisme, l'établissement oblige souvent les enseignants à adhérer au syndicat d'enseignants cependant, ils participent peu aux actions syndicales, et ont peu d'informations sur le syndicat. Cela nous mène à conclure que les enseignants des écoles de la communauté sunnite sont plutôt porteurs de l'identité d'ambivalence, dans laquelle l'enseignant essaie de participer à la promotion de l'institution, en dépit des facteurs décourageants de leur métier d'enseignants.

D'après cette analyse, nous pouvons constater que les enseignants des différentes communautés ne portent pas d'intérêt à la syndicalisation des enseignants et ne s'avèrent ni engagés ni informées par le syndicalisme, mis à part les enseignants des écoles chiites.

Pour faire suite à notre étude sur le mode de professionnalisation des enseignants des écoles privées du Liban, nous aborderons au chapitre suivant, en conclusion générale, les préconisations susceptibles, selon nous, de contribuer à une meilleure professionnalisation à plusieurs niveaux : recrutement, formation, etc.

Synthèse de la partie E

Discussion et Interprétation :

- ***Rôle limité de de l'état***
- ***Majorité des enseignants sont des femmes***
- ***Religion /ancienneté impacte l'éducation au Liban***
- ***Recrutement***
- ***Professionnalisation à plusieurs vitesses.***
- ***Dispositifs de formation professionnelle :***
    1. ***Formation continue favorise la reconnaissance***
    2. ***La professionnalisation par l'expérience outil de base pour une validation des acquis expérientiel***
    3. ***Professionnalisation par accompagnement et tutorat renforce l'estime de soi***
    4. ***Des interrogations sur le statut et formation des conseillers pédagogiques accompagnateurs Professionnalisation par autoformation***
- ***Motivation favorise l'engagement pour une reconnaissance***
- ***Identité professionnelle favorise l'appartenance professionnelle et la reconnaissance***

- ***Introduction***

Nous avons soumis à une analyse comparative les résultats de notre enquête afin de clarifier les moyens adoptés par les professionnels éducatifs des différentes communautés pour valider les acquis d'apprentissage tout au long de la vie, en particulier ceux des enseignants des écoles privées du Liban. Au travers de notre étude des différents thèmes abordés dans chaque établissement, en comparant les recherches et théories avancées dans chaque domaine, nous nous proposons de repérer les ressemblances et les dissemblances des moyens mis en place pour la validation des acquis de formation professionnelle des enseignants. En comparant les principaux axes et critères adoptés dans d'autres pays développés, témoignant de progrès significatifs dans la politique éducative, ce travail a permis de mettre en exergue le modèle le mieux adapté au domaine étudié.

- ***Rôle limité de de l'état***

Au Liban, la loi stipule la liberté d'enseignement, le droit à l'enseignement et garantit l'enseignement pour tous, l'égalité des chances et les conditions d'accès à l'enseignement.

Les objectifs, les orientations édictées par l'état ainsi que le suivi ne sont pas homogènes. En effet, les programmes sont appliqués selon les normes éducatives de chaque communauté. Les directeurs de certaines écoles des communautés catholique, orthodoxe et même sunnite ont mis en œuvre une méthode leur permettant de se rapprocher au mieux de la politique édictée par l'éducation nationale. Cette situation est semblable à celle de l'enseignement privé de certains pays de l'Union européenne, comme l'Espagne, l'Irlande, le Luxembourg, les Pays-Bas, la Finlande, la Suède où l'obligation porte uniquement sur un programme de base (Eurydice, 2000, op. Cité).

Selim Daccache (2013, op. Cité), a décrit les finalités de l'enseignement selon les communautés. L'école catholique est un lieu de transmission de savoirs et de connaissances, mais aussi d'héritage d'une éducation globale et religieuse. L'école orthodoxe prévoit l'adaptation aux besoins de toutes les communautés libanaises, une attention particulière étant portée à l'éducation de la personne ayant la foi. La mission principale de l'enseignement de la communauté Sunnite est de former des générations vertueuses armées de science, de foi et de mœurs louables. Quant aux objectifs de la communauté chiite, ils sont en général semblables à ceux des autres communautés pour l'enseignement des sciences, leur but étant d'effacer toute trace d''ignorance et de sous-développement pesant et marginalisant les familles de cette communauté. Enfin, les finalités de la communauté laïque sont fixées dans le but de former des jeunes, venus de multiples horizons, à la vie communautaire et à l'excellence académique et morale. Ces normes sont plus ou moins suivies dans les écoles, faute de contrôle de l'éducation nationale et par manque de moyens et de compétences des personnels pour évaluer et /ou contrôler les écoles privées**.**

- ***Majorité des enseignants sont des femmes***

La question de genre a été abordée et la féminisation de la profession enseignante a été développée sous différentes angles et selon plusieurs auteurs en particulier les travaux de Christine Fontanini dans ce domaine. En effet, la présence massive des enseignantes au premier degré (école élémentaire ou primaire), dont les causes qui ont été largement étudiées. L'éducation des filles n'est pas encouragée autant que celle des garçons, l'évolution des sociétés a entrainé le changement de normes et du coup des attentes concernant le rôle des femmes dans la société. Dans certaines familles à faible revenu, les femmes peuvent être encouragées à travailler et contribuer au revenu familial, les conditions de travail dans l'enseignement deviennent alors un élément de motivation. A cela s'ajoute que les auteurs ont

souligné que les filles sont considérées et se considèrent comme ayant « naturellement » les compétences nécessaires pour ce métier : communication, empathie et autres qualités relationnelles et pédagogiques.

- ***Religion /ancienneté impacte l'éducation au Liban***

L'existence d'un conflit au niveau des récits historiques se traduit par une pluralité d'interprétations, ce qui explique qu'il n'existe aucune réelle cohésion entre chacune des communautés. Dès lors que l'apprentissage de l'histoire est concerné, il apparaît que chaque communauté soit en contradiction, dès que le passé et le présent de la nation sont abordés, c'est ainsi que chacune d'elles prépare son propre livre d'histoire selon ses convictions, ses croyances, ses ambitions et ses projets personnels. Dans les écoles, l'application de signes et coutumes religieux constitue parfois un facteur agissant sur leur fréquentation par les enfants d'autres communautés, comme l'obligation du port du voile, les cours religieux dispensés pendant les horaires scolaires. Une exception à noter, est que malgré la présence de croix dans les salles des écoles chrétiennes, ces dernières demeurent fréquentées par un grand nombre d'enfants et de personnels de la communauté musulmane, parfois à hauteur de 70% pour les écoles installées dans les régions à majorité musulmane, en raison de leur excellence en matière d'éducation.

Les recettes de ces écoles proviennent principalement des frais de scolarité, mais il est à préciser qu'il existe des enjeux au niveau 'international par le biais de la communauté spécifique à l'école. Nous nous apercevons que ces écoles adoptent certains rites et convictions du pays concerné, en échange d'aides, de dons et de subventions financières, parfois même militaires. Un bon nombre d'enseignants de ces écoles sont avancés en âge, mais ils demeurent en poste car ils n'ont pas de protection sociale et ne bénéficient pas de retraite. En effet, le système des retraites n'est pas obligatoire pour toutes les écoles. Il arrive même que, de nos jours, les caisses de retraite soient mal gérées et que la retraite pour certains enseignants soit inexistante ou mal administrée.

- ***Recrutement***

Il n'existe aucune loi régissant le recrutement des enseignants du secteur privé, chaque communauté adoptant un mode qui lui est propre. L'enseignant est souvent nommé par le directeur, et/ ou le conseil de l'école et également par un jury au niveau de la congrégation. Il postule en envoyant un CV, doit parfois se soumettre à une épreuve écrite et à un entretien oral et /ou simuler une leçon. La majorité des enseignants accèdent à l'enseignement avec un diplôme universitaire (44%, L3/MI/M2), ce qui varie en fonction de la communauté. Cette situation est proche de celle des États-Unis, où les États fédéraux exigent au moins un diplôme universitaire (Bac +3) d'éducation pour devenir enseignant, d'après le site (Certification.com, 2016).

- ***Professionnalisation à plusieurs vitesses***

La politique de professionnalisation des enseignants des écoles privées ne dépend pas uniquement de la communauté ou de l'école, mais de l'environnement social de celle-ci.

Un enseignant dans une école située en zone favorisée est recruté parmi les stagiaires élèves- maîtres, le chef d'établissement faisant appel aux instituts d'éducateurs, aux universités privées dites réputées. Après un stage au sein de l'établissement, le candidat subit une série de tests (de personnalité, de motivation, de compétences mis au point par la direction pédagogique de l'école), puis le directeur l'invite à suivre les formations spécifiques à l'enseignement au sein même de son école. Souvent, l'école prend en charge cette formation. Son suivi pédagogique est assuré par le conseiller de l'école qui l'envoie en formation en fonction de ses besoins. Le candidat recueille alors la confiance de l'estime, il se sent valorisé et rémunéré au moins à hauteur de son diplôme. L'effectif scolaire possède en général un bon niveau, dans le cas contraire, l'école pallie leurs difficultés par du soutien scolaire. Poupeau et François (2008, op. Cité) en déduisent que la situation géographique des établissements est un facteur aggravant les inégalités économiques et culturelles.

S'il doit exercer dans une école située dans un contexte social défavorisé, l'enseignant sera recruté de manière aléatoire. La formation initiale ne sera pas exigée, le diplôme universitaire n'étant pas une condition nécessaire pour accéder au poste, les compétences ne seront pas validées, la formation pédagogique avant la prise de poste ne sera pas obligatoire mais pourra être dispensée par le conseiller pédagogique ou le chef d'établissement pendant une courte durée. Il arrive que l'enseignant entre en classe sans aucune formation. Son salaire est inférieur à celui d'un enseignant exerçant dans une école dite favorisée. Il peut suivre de rares formations pédagogiques souvent dispensées par le conseiller ou le directeur. Il est souvent inspecté et supervisé par son supérieur. Pour ajouter à toutes ces difficultés, il se retrouve face à un public en difficulté, ce qui exige de lui beaucoup d'efforts pour remédier aux situations difficiles, en particulier au décrochage et à l'échec scolaire. La situation géographique des établissements apparaît donc réellement comme un facteur aggravant les inégalités économiques et culturelles. Ainsi, les élèves issus de milieux populaires fréquenteront des établissements correspondant à leur catégorie sociale et, inversement, les enfants des catégories sociales les plus aisées fréquenteront des établissements favorisés. En ce sens, Poupeau et François (2008, op. Cité) déduisent que la situation géographique des établissements est un facteur aggravant les inégalités économiques et culturelles. De même, Bourdieu (1964, op. Cité) dans son ouvrage « Les héritiers » affirme que les origines sociales contribuent aux inégalités et ajoute que l'héritage culturel favorise les inégalités scolaires.

- ***Dispositifs de formation professionnelle***

Au Liban, l'enseignant n'est pas toujours doté d'un enseignement lui garantissant des connaissances de base. Pourtant, il est largement reconnu que la qualité de l'enseignement dépend fortement des enseignants. En ce sens, deux études citées par Darling-Hammond : Grenwald, Hedges, et Laine en 1996 et Hawk, Coble et Sawson en 1985(op. Cité), ont mis en lumière le lien entre la formation de l'enseignant et le succès de l'élève.

1- Formation continue favorise la reconnaissance

Nombreux sont les auteurs qui considèrent la formation continue des enseignants comme une obligation professionnelle, bien que celle-ci ne soit pas systématiquement suivie. (Mons, 2008) ainsi que d'autres chercheurs (M., Lessard, C., Gauthier, C., Altet, M., op. Cité) qui se sont intéressés à la professionnalisation, considèrent la formation comme un outil incontournable pour la professionnalisation des enseignants. En effet, l'objectif essentiel de la formation continue est de développer les compétences des enseignants, qui pourront être de nouvelles pratiques pédagogiques, afin de mieux lesadapter à la diversité des élèves, à faire face aux situations imprévues surtout en début de carrière.

Les compétences linguistiques certifiant un bon niveau de français sont primordiales, car toutes les matières scientifiques sont étudiées dans cette langue, les compétences en nouvelles technologies sont également essentielles. Masselter, (2004, op. Cité), souligne que la formation continue vise à transformer le formé. Elle induit des changements au niveau de sa personnalité, influençant ses pratiques professionnelles, des mutations se produisant dans les pratiques et dans les processus de formation. Houpert, (2005, op. Cité) souligne que la formation continue développe des compétences de réflexion et d'autonomie. Or, La formation continue des enseignants dans les écoles privées du Liban ne suit aucune règle commune. Chaque communauté possède ses propres normes, qu'il s'agisse de la fréquence des formations, du choix de l'organisme ou du lieu de formation. Il n'existe pas non plus de loi décidant du droit des enseignants à se former, ni de loi édictant que l'enseignant ait à suivre des formations pendant ses horaires de travail ou son temps libre. Quant au financement, chaque communauté procède comme elle l'entend, voire en exerçant une contrainte sur l'enseignant afin qu'il participe aux formations avec ses propres deniers. Les enseignants s'efforcent de se former, en assistant à des formations souvent gratuites dispensées par des organismes étrangers, en particulier le centre culturel français. Bien des enseignants ont affirmé qu'ils se professionnalisaient et développaient des compétences par l'intermédiaire d'une formation toujours accompagnée d'autres méthodes ou dispositifs, telle la formation continue-expérience, la formation continue- accompagnement et le tutorat ou encore la formation continue- auto-formation.

2- La professionnalisation par l'expérience outil de base pour une validation des acquis expérientiel

L'apprentissage et la transmission des savoirs ne se réalisent pas seulement au travers des dispositifs éducatifs et /ou dans les cadres institutionnalisés. Chacun apprend tout au long de la vie, spécialement par le biais d'expériences de la vie quotidienne (Brougère & Ulmann, 2009, op. Cité). Également (Schon D.-A. , 1987, op. Cité) souligne qu'avec l'expérience, l'enseignant pourra développer des connaissances par un double processus de réflexion, dans et sur l'action, méthode utile pour acquérir du savoir-être et des savoirs comportementaux ou pour bien communiquer et gérer les relations avec les élèves et construire un partenariat avec les parents d'élèves et autres partenaires sociaux. Kolb, auteur de l'apprentissage par l'expérience, aborde l'expérience comme un cycle qui commence à partir d'un vécu, d'une action concrète, celle-ci devant être observée, suivie d'une réflexion, d'une conceptualisation. Cela nous mène à formuler des hypothèses et à les soumettre à l'expérimentation et à les renouveler puis à nous interroger pour savoir sur quelle(s) réflexion (s) débouchent ces actions (Kolb, 1984, op. Cité). Au Liban, quelle que soit la communauté ou l'école, la professionnalité se mesure au nombre d'années d'expérience. En possédant une expérience conséquente (le nombre d'années étant fixé par l'école et dépendant des besoins de celle-ci : offre /demande), l'enseignant pourra évoluer vers un poste de coordinateur pédagogique ou de formateur d'enseignants. Il en découle que l'enseignant expérimenté devra posséder toutes les compétences pour enseigner ainsi que les méthodes pédagogiques permettant la transmission des savoirs.

3- Professionnalisation par accompagnement et tutorat renforce l'estime de soi

L'accompagnement professionnel soutient les individus à être, à s'orienter dans la direction adéquate qui leur permettra d'évoluer dans leur milieu professionnel. Voilà pourquoi l'accompagnement est placé d'emblée dans les pratiques éducatives (Forestier, 2002, op. Cité).

L'accompagnement et le tutorat occupent une place prépondérante dans le processus de professionnalisation des enseignants des écoles privées. En revanche, la manière de fonctionner et les objectifs ne sont pas homogènes. Certains insistent sur le fait de mettre les connaissances en exergue et d'échanger au niveau des gestes et des pratiques professionnelles. L'accompagnement permet de partager et de formaliser les savoirs. Dans certaines écoles catholiques, l'accompagnement est dispensé par des enseignants expérimentés et chevronnés pour assister les enseignants débutants dans leurs premiers pas. Les écoles laïques, pour leur part, considèrent que le but de l'accompagnement est d'insérer les enseignants débutants notamment pour l'acquisition de pratiques professionnelles et le développement de la confiance en soi, pratique que (Wittorski R., 2009) met en avant. Enfin, l'accompagnement est cité

comme un outil semblable à une analyse des pratiques, mais il faut toutefois s'interroger quant à la validité des compétences des membres du comité en tant qu'accompagnateurs ou animateurs et sur la sincérité des propos des enseignants, car il convient de noter que si l'animateur est souvent conseiller ou directeur pédagogique, il est également évaluateur.

4- Des interrogations sur le statut et formation des conseillers pédagogiques accompagnateurs

Après ce que nous venons de citer relativement à la formation, à l'expérience, à l'accompagnement, nous pouvons déduire que la reconnaissance et la validation des acquis où l'accompagnement et les compétences sont deux éléments essentiels au processus de validation des acquis. Au Liban le statut d'accompagnateur d'enseignants n'est pas officiellement défini, qu'il s'agisse d'un formateur, d'un conseiller, d'un enseignant expérimenté, d'un directeur, ou d'une personne issue d'une maison d'édition, il n'existe pas véritablement de dispositifs de formation définissant l'accès au métier de formateur ou d'accompagnateur d'enseignants. Pourtant Charlie souligne que l'accompagnateur doit posséder des gestes spécifiques (Charlier & Biémar, 2012, op. Cité), connaître les processus ainsi que les contenus, adopter une attitude réflexive afin d'analyser au mieux les situations et pouvoir les décrire, assister les enseignants dans le développement de leurs pratiques professionnelles. Quel est le degré de légitimité des compétences des conseillers- accompagnateurs ? Avec quelles compétences ont–ils accédé à ce poste ? Qui a validé leurs compétences ? Comment actualisent-ils leurs connaissances ? Comment sont-ils devenus accompagnateurs d'enseignants d'écoles privées ? Quelle est la légitimité des compétences de ces accompagnateurs ? Qui valide leurs compétences et comment le sont-elles ? Sont-ils contrôlés ? Comment sont-ils devenus accompagnateurs d'enseignants d'écoles privées ?

Charlier souligne qu'« Accompagner repose sur un postulat : la confiance dans la compétence de l'autre et la reconnaissance de son autonomie. Ainsi défini, l'accompagnement consiste à faire un pari sur les potentialités de l'Autre à se développer » (Charlier, Beckers, & al, 2013, p. 17, op. Cité).

5- Professionnalisation par autoformation

Albero évoque l'autoformation comme un processus qui place la personne en situation de s'orienter, de s'organiser et de contrôler ses apprentissages et son développement (Albero, 2013, op. Cité). Les enseignants des écoles privées du Liban utilisent l'autoformation, au regard de la situation particulièrement difficile des écoles privées. Ils affirment que ce mode de formation les aide à développer les compétences leur permettant d'accéder à leur fonction, améliorer leur niveau général, spécialement leur niveau linguistique. En revanche, il n'y pas de dispositif officiel et commun aux enseignants. Donc, chaque enseignant adapte le mode qui convient à sa situation sociale et économique. La majorité des enseignants en français ou en sciences s'autoforment par le biais de TV5, du dictionnaire puis d'Internet. Certains s'autoforment avec les ouvrages et les encyclopédies de l'école, ou échangent avec des

enseignants internes et externes à l'école. Leur but est de développer des compétences pédagogiques pour la gestion de classe et l'art de mener un cours. Ils peuvent aussi s'autoformer par des échanges avec leur entourage familial.

- ***Motivation favorise l'engagement pour une reconnaissance***

Les différentes théories sur la motivation, soulignent que la satisfaction d'un besoin est à l'origine de toute motivation, ainsi que l'affirment (Vallerand, 1993, op. Cité). Nous avons évoqué, dans cette recherche, trois types de motivation. Concernant la motivation des enseignants (Barnabé, 1991, op. Cité) attestent que l'enseignant motivé recherchera un intérêt grandissant pour sa fonction. Il se motivera en mettant en place les moyens de développer ses compétences, d'actualiser ses connaissances, de gagner en reconnaissance en validant ses acquis de l'apprentissage expérientiel.

Trois types de motivation ont été évoqués : intrinsèque dans laquelle le plaisir est à l'origine de l'action, extrinsèque quand l'action connaît un but, une finalité. Cette dernière est provoquée par un élément extérieur qui est la récompense ou la punition (Deci, E.L. et Ryan, R., 1985, op. Cité). Nous avons également constaté qu'il en existait 'un troisième, à savoir l'amotivation. En effet, lorsque l'enseignant ne voit aucun intérêt à s'investir et à se professionnaliser, qu'il ne s'engage pas et ne veut s'engager aucune action, sa motivation devient alors inexistante. Certains enseignants ne trouvent pas utile de se professionnaliser ni d'effectuer de formations, car leur situation ne s'améliorerait pas pour autant. Ils attendent une opportunité pour bénéficier de meilleurs appointements et améliorer leur niveau de vie. En revanche, certains enseignants précisent qu'ils comptent obtenir de la reconnaissance grâce à la validation de leurs acquis expérientiels, afin de demeurer et d'évoluer dans leur poste pour devenir conseillers ou formateurs d'enseignants par exemple. Cela constitue une sorte de récompense physique : « avoir un travail » car l'opposé est la punition, donc la perte de l'emploi.

Au regard de ce qui vient d'être développé, nous pouvons constater que la reconnaissance et la validation des acquis se déroule selon un processus qui n'est pas officialisé au niveau de l'état représenté par l'éducation nationale

- ***Identité professionnelle favorise l'autonomie, renforce l'appartenance à une branche professionnelle donc, elle motive la reconnaissance.***

Maheu et Robitaille ont évoqué l'identité professionnelle des enseignants comme « affirmation et reconnaissance par lui-même et par d'autres, d'un sujet en même temps qu'elle met en œuvre des composantes plus collectives, des rapports sociaux constitutifs d'autonomie, de pouvoir, de projets communs, de luttes sociales » (Robitaille, Maheu, Perron, & Bélanger, 1991, p. 106, op. Cité). Trois types d'identité ont été abordées par ces derniers : l'identité de retrait, identité d'ambivalence et l'identité

d’autonomie, que nous avons exploitées afin d’étudier la construction identitaire des enseignants des écoles privées du Liban. Il s’agit de rapports sociaux construits dans leurs pratiques professionnelles avec les autres acteurs (élèves, collègues et responsables de leur institution).

Quelle que soit la communauté concernée, les enseignants du Liban construisent une relation interactive avec leurs élèves dans différentes situations d’apprentissage, ils participent aux projets éducatifs, entretiennent une relation d’échange avec leurs collègues, afin d’améliorer leurs pratiques professionnelles, Cependant, certains enseignants manquent de confiance en leurs collègues et en leurs conseillers par crainte de l’évaluation. De plus, les enseignants des différentes communautés ne voient guère d’intérêt à la syndicalisation et ne sont ni engagés ni informés, à part peut-être les enseignants de la communauté chiite.

La VAE (Validation des Acquis d'Expérience) peut avoir un impact sur l'identité professionnelle des enseignants. En effet, la reconnaissance officielle des compétences acquises au cours de leur expérience professionnelle peut renforcer leur sentiment d'appartenance à la profession enseignante et les aider à mieux se positionner par rapport aux autres professionnels de l'éducation. Cela les aide à se sentir plus légitimes dans leur rôle et plus confiants dans leur capacité à exercer efficacement leur profession. En passant par la VAE, les enseignants peuvent être amenés à réfléchir à leur parcours professionnel en identifiant les compétences qu'ils ont développées au cours de leur expérience professionnelle.

CONCLUSION GENERALE ET PRÉCONISATIONS

1. Conclusion générale

Notre recherche s'intitule « la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience des enseignants des écoles privées du Liban ». Nous avons souhaité apporter notre contribution à l'enseignement privé du Liban, en comprendre la politique mise en place pour valider les acquis expérientiels dans un environnement multiconfessionnel favorisant la coexistence de plusieurs systèmes éducatifs.

Dans notre travail de conclusion, nous nous proposons de revenir brièvement sur les fondements de notre recherche (problématique et objectifs) et établirons ensuite la synthèse du contexte qui fait du Liban un pays unique par sa spécificité. Nous avons ensuite entamé un travail de réflexion théorique sur la sociologie de la profession, de la professionnalisation et de la formation professionnelle des enseignants. Ces deux parties (contexte et cadre théorique), nous ont aidée à déterminer la problématique de notre recherche. Nous présentons les caractéristiques de notre enquête, avec la méthodologie qui nous a conduite aux résultats au travers de deux présentations, quantitative et qualitative. En dernière partie nous avons exposé les résultats obtenus dans une logique d'analyse comparative entre les différentes communautés, éclairée par des recherches et des travaux réalisés dans le cadre de la professionnalisation. Nous en avons tiré des recommandations ou pistes pour de futures recherches.

Notre recherche vise à porter un éclairage sur la manière dont les enseignants des écoles privées du Liban valident les acquis de leur apprentissage tout au long de la vie. En effet, la problématique exposée au début de cette recherche avait pour but de mettre en lumière le processus de reconnaissance et de validation des acquis de l'apprentissage non formel et informel comme moyen de professionnalisation des enseignants du secteur privé. Il est bon de noter que le Liban est un petit pays dans lequel dix-huit communautés partagent le territoire et gèrent les institutions, en particulier le secteur éducatif qui accueille 71% de la population scolaire. Les trois hypothèses sur lesquelles nous avons travaillé nous ont permis d'étudier la politique de reconnaissance et de validation des acquis des enseignants des écoles privées tout au long de leur parcours professionnel.

Nous nous sommes renseignés sur le recrutement des enseignants du secteur privé. Le travail consécutif à notre première hypothèse nous a permis de clarifier le profil, les compétences et/ou le diplôme autorisant les enseignants à accéder à l'enseignement. Nous avons collecté des informations sur le mode de recrutement des enseignants du secteur privé, qui s'effectue par nomination ou après un diplôme

universitaire garant de leurs compétences de base. C'est également le cas dans le secteur public comme dans la plupart des pays occidentaux. A l'issue de notre deuxième hypothèse nous avons étudier la formation professionnelle des enseignants et le développement de leurs compétences en vue d'une évolution de poste. De plus, nous nous sommes intéressés à la politique de reconnaissance, de formation, et de professionnalisation pour nous enquérir de l'existence d'un modèle unique et commun à toutes les communautés. Notre dernière hypothèse vise la formation professionnelle des enseignants en particulier, à la motivation en tant qu'élément générateur de confiance et d'estime de soi et de bien-être au travail.

Dans la partie réservée au contexte, la présentation de l'histoire du Liban s'est avérée nécessaire à la compréhension de l'origine et de la formation des différentes communautés et cultures qui ont marqué ce territoire, ce qui nous a aidée à comprendre le fonctionnement politique, économique, social et culturel. Nous y exposons également la spécificité du Liban, où chaque communauté recherche son profit propre et protège ses intérêts au détriment des projets nationaux. Nous avons également constaté que le secteur éducatif libanais demeurait fortement influencé par le passé, d'où la présence de plusieurs systèmes éducatifs : le secteur public d'un côté avec un système unifié, géré par l'Éducation Nationale et de l'autre le secteur privé constitué de divers systèmes, variant dans leur mode de gestion de nombreux facteurs Tel est le cas des écoles de la communauté catholique, la plus ancienne et considérée implantée sur tout le territoire, avec un important réseau d'écoles, reconnues pour leurs valeurs et leur niveau respectable en matière d'éducation et d'enseignement. la communauté chiite , pour sa part, a développé depuis la guerre civile de 1975 un grand réseau d'écoles sur ses territoires, ces écoles sont réputées pour leur gestion, leur organisation, leur niveau éducatif et la professionnalisation de leurs enseignants.

Au travers de notre recherche, nous nous sommes penchés sur la formation professionnelle des enseignants, définissant ainsi les différents dispositifs qui participent à la professionnalisation des enseignants, tels que la formation continue, l'expérience, l'accompagnement, pour ne citer que les principaux. Ensuite, nous nous sommes référée à une large documentation (travaux et revues scientifiques traitant de professionnalisation), principalement de Bourdoncle [(1993) (2000), (1996), (2007),op. Cité] pour lequel le processus de professionnalisation se présente sous les aspects moraux, sociaux et existentiels. En premier lieu, nous avons abordé la professionnalisation comme une action à l'origine de la profession, menant à démontrer que celle-ci s'avérait comparable au métier et à l'occupation mais présentait des caractéristiques supplémentaires telles que l'activité, qu'elle nécessitait des études supérieures et se devait d'être organisée.

La profession, quant à elle, procure un certain prestige par le service rendu à la société, ses acteurs pouvant en tirer profit et accéder au sommet de l'échelle sociale. Puis, nous avons traité de la profession dans le cadre d'une approche sociologique, ce qui nous a permis de l'étudier selon différents courants

existants : fonctionnaliste, interactionniste, wébérien. Nous avons poursuivi notre étude sur le processus de professionnalisation pour démontrer que ce terme s'est installé dans le présent, avec un sens polysémique, sous diverses formes intimement liées à son contexte. (Champy-Remoussenard, 2008, p. 59, op. Cité), soulignant que « comprendre le rapport de la société actuelle à la professionnalisation, c'est distinguer la pluralité des formes qu'elle prend en tant que moyen et l'objectif qu'elle constitue au regard des choix politiques, c'est-à-dire de choix d'organisation de la vie en société. Les acteurs et institutions éducatives sont éminemment concernés par ces évolutions, en raison du rôle joué dans la gestion de la relation entre travail, emploi éducation et formation ». Aussi, Wittorski (2007 op. Cité) souligne les trois pôles de la professionnalisation : individus, activités et organisation. C'est pourquoi nous nous sommes intéressées à la professionnalisation des individus, en particulier à celle des enseignants sous une approche pédagogique où les compétences constituent une composante essentielle. Nous avons donc travaillé sur la notion de l'apprentissage nécessaire pour enseigner puis sur les différents modèles d'enseignants, classés en fonction de leurs compétences et de leur identité professionnelle, en développant trois types d'identité : identité de retrait, d'autonomie et d'ambivalence. Ensuite, nous nous sommes intéressée à la notion de reconnaissance et de validation des acquis, à son évolution législative dans divers contextes, ainsi qu'à la procédure de la VAE. Nous avons achevé ce détour théorique avec l'étude de la motivation, afin de mieux comprendre la théorie de l'auto- détermination développée par Deci, et Ryan cités Dortier (2017, op. Cité). Nous avons conçu l'importance de la motivation qui s'appuie sur l'efficacité de l'individu, à savoir sur ses croyances et ses capacités, donc sur ses compétences.

Dans la partie méthodologique de notre étude, nous avons retenu la méthode qualitative qui permet l'exploration et la description et favorise l'explication du phénomène étudié. En effet, notre présente recherche porte sur l'étude des comportements, des perspectives individuelles et des expériences professionnelles, cette méthode nous ayant paru adaptée. L'outil de recherche que nous avons choisi est l'entretien de type semi-directif, le mieux adapté à collecter des informations. Pour atteindre notre objectif, nous avons défini une série de thèmes et de sous-thèmes avec des questions prévues pour d'éventuelles relances. Les thèmes renvoient aux facteurs « socio-contextuels » du parcours professionnel de l'enseignant et à la motivation. Cette recherche nous a permis d'enquêter sur la reconnaissance et la validation des acquis et sur les facteurs susceptibles d'orienter le processus de formation pour la professionnalisation des enseignants dans les écoles privées et de le parfaire. Nous avons en outre remarqué que le terme de professionnalisation, courant dans le champ de l'éducation des pays développés, demeurait relativement ambigu au Liban. Notre échantillon est composé de vingt écoles privées payantes, situées dans différentes régions du Liban (Beyrouth, le nord, le sud, et Mont-Liban).

Nous avons sélectionné des écoles appartenant aux grandes communautés représentatives selon la constitution libanaise (catholiques, chiites, druzes, laïques, orthodoxes, sunnites). Nous avons préparé des guides d'entretien à l'attention des quatre catégories d'acteurs de l'enseignement : les dirigeants, les chefs d'établissements, les formateurs et les enseignants. Nous avons réalisé 90 entretiens semi-directifs, qui se sont déroulés sur place et aux heures de travail. Cela nous a permis de présenter nos résultats : d'une part quantitativement avec indication de pourcentages accompagnés de graphes et de figures permettant un aperçu général rapide de la situation ; d'autre part qualitativement avec des verbatim apportant une meilleure conformité et des précisions sur les résultats obtenus. Dans une logique quantitative, nous avons opté pour le traitement des données, l'analyse thématique selon Blanchet et Gotman (1992, op. Cité) où le repérage des thèmes est privilégié, afin de traiter les témoignages en mettant en exergue les propos relatifs à la professionnalisation des enseignants. Par l'analyse qualitative, nous avons mis en lumière les catégories, grâce au logiciel RQDA qui s'appuie sur des critères définis à l'avance par Bardin (1977, op. Cité). Bien que cette méthode nous ait permis d'investiguer sur les thèmes étudiés par bon nombre de chercheurs, les explorer dans le contexte libanais nous a engagée dans une démarche de contribution novatrice. Au chapitre relatif à la présentation des résultats, les contributions de notre l'étude ont permis, grâce aux différents thèmes, de repérer la politique du processus de professionnalisation des enseignants au sein de chaque communauté. Ces travaux ont révélé la place centrale de l'engagement des communautés dans la politique de professionnalisation. La partie discussion nous a permis une investigation plus approfondie de ces résultats du point de vue scientifique et contextuel, suivant trois dynamiques : état, communautés et enseignants. En effet, au travers de ce travail, les trois objectifs que nous nous étions fixés ont pu être identifiés.

Concernant le recrutement des enseignants des écoles privées, les résultats ont montré que l'état ne jouait aucun rôle dans la procédure de recrutement car il n'organise pas de concours destiné aux écoles privées. Il est également prouvé qu'il n'existe aucune loi déterminant le type de diplôme nécessaire pour accéder à l'enseignement dans les écoles privées. En revanche, le diplôme peut être exigé en fonction de la communauté et pourra parfois différer au sein d'une même communauté et dépendre de l'environnement de l'école. Les résultats ont révélé que, dans la majorité des écoles de la communauté chiite, est adoptée une procédure de recrutement présentant des critères semblables à ceux du concours pour lequel le diplôme universitaire est obligatoire. Cela est vrai pour les écoles dites favorisées. Nous avons dégagé d'autres résultats significatifs lors de notre recherche, comme l'absence de politique nationale de formation professionnelles (lois, normes, contrôle, qualité, suivi…) voire l'absence de toute obligation envers ces écoles. Il s'avère que la formation continue n'est pas considérée comme prioritaire dans les écoles privées, par conséquent, la politique de validation ses acquis d'apprentissage n'est pas implantée

officiellement, et la reconnaissance s'effectue souvent verbalement par encouragement. Les enseignants du Liban se professionnalisent par leurs pratiques, leur professionnalité se mesurant au nombre d'années d'expérience sans condition ni réflexion aucune sur la manière dont elle a été acquise. Cette conception est partagée par la totalité des enseignants interrogés, toutes communautés confondues. Nous avons également constaté une absence totale de législation en matière de formation continue, aussi bien au niveau de l'exigence que de l'organisation. Cependant certains enseignants d'écoles dites réputées de la communauté catholique et une grande partie des enseignants des écoles de la communauté chiite sont contraints de suivre des sessions de formation continue organisées par l'école ou la congrégation. Au vu de l'absence de plan de formation continue des enseignants communs à toutes les écoles privées, ceux-ci se voient obligés de recourir à d'autres moyens pour se professionnaliser. Nous citerons l'accompagnement et le tutorat, pratiqués dans tous les établissements mais avec des méthodes d'accompagnement différentes selon l'école et le coordinateur ou directeur pédagogique. Il faut signaler que certains enseignants ont émis des réserves quant au mode d'accompagnement des coordinateurs qui le dirigent sans y être préalablement préparés. Nous citerons également l'autoformation qui se présente sous différentes formes : les livres, les media (télévision, internet) ou encore les formations institutionnalisées, financées par l'enseignant lui-même afin de pouvoir accéder à son poste, y évoluer, ou même le conserver.

Nous pouvons en conclure que la diversité du contexte libanais et les problèmes du milieu enseignant, soulevés au cours de notre recherche démontrent que la reconnaissance ne représente qu'un aspect du problème très complexe de l'enseignement et de son organisation dans le secteur privé. Cela nous mène à nous interroger sur une politique commune à ce système éclaté en multi systèmes, alimenté par les responsables politiques et éducatifs. En conséquence, l'organisation de l'environnement éducatif, du recrutement en lien avec la formation initiale et continue, la spécificité de la validation des acquis d'apprentissage au Liban, prenant en compte les courants existants notamment américain et européen constituent des pistes de recherche approchées dans la présente étude.

2. Préconisations

Après évaluation des différents systèmes scolaires libanais, les résultats nous ont permis de déboucher sur des éléments de préconisations. Les préconisations que nous suggérons ci-après ne sont ni exhaustives ni définitives. En effet, même si la dimension de l'échantillon ne nous permet pas de généraliser les résultats de notre enquête, nous pouvons cependant nous prononcer sur quelques éléments de la réalité terrain repérés, que nous pensons susceptibles d'améliorer le processus de validation des acquis d'apprentissage des enseignants des écoles privées du Liban.

D'après les informations recueillies, nous pouvons conclure à l'homogénéité du processus de professionnalisation des enseignants, toutes communautés confondues. Cependant les résultats de notre étude démontrent qu'il n'existe pas de réelle similarité, que les pratiques de de certaines des communautés pourraient servir de modèle-type à adopter pour la mise en place d'une politique commune de professionnalisation des enseignants, toutes communautés et écoles confondues. Ces résultats nous autorisent à suggérer les propositions ou pistes à approfondir pour de nouvelles études éventuelles.

Tout au long de cette recherche nous avons tenté de mettre en lumière la politique de professionnalisation, de formation professionnelle des enseignants des écoles privées du Liban, en fonction des objectifs que nous nous sommes fixés au début de notre travail, à savoir le recrutement, la formation professionnelle, et la validation des acquis de ces enseignants.

Au regard du mode de recrutement des enseignants, nous avons constaté une extrême disparité en particulier dans les écoles les zones défavorisées les plus touchées et dans lesquelles le diplôme d'enseignement n'est pas toujours exigé quel que soit le lieu géographique de la communauté. Afin d'y remédier, nous suggérons des mesures méritant une réelle réflexion de la part de l'ensemble des acteurs responsables du système éducatif du Liban, à savoir :

1- Instaurer un diplôme universitaire obligatoire dans la procédure de recrutement des enseignants. Cette mesure pourrait être décrétée par le ministère de l'Éducation Nationale du Liban et deviendrait obligatoire pour tout individu souhaitant accéder à l'enseignement, toutes communautés, zones géographiques et niveaux sociaux confondus. Tel est déjà le cas dans l'école publique, l'enseignant devant être titulaire d'une licence universitaire pour postuler au concours ou devenir enseignant contractuel. Il convient de souligner que cette mesure est déjà mise en place dans le recrutement de certains enseignants d'écoles considérées « favorisées ou réputées » et s'avère systématique pour les enseignants des écoles de la communauté chiite.
2- Mettre en place un référentiel de compétences de base pour enseigner, commun à toutes les écoles privées, en conservant cependant des rubriques modifiables selon la spécificité de chaque communauté.

Au niveau de la formation professionnelle nous suggérons également d'émettre des propositions sur les pistes qui nous paraissent utiles et propices au processus de professionnalisation des enseignants libanais des écoles privées.

3- Concernant l'insertion professionnelle des enseignants débutants, nous envisagerions une réflexion sur un dispositif de formation qui accompagnerait en permanence et systématiquement tous les enseignants dans leur insertion professionnelle pendant les deux premières années de leur carrière au

minimum. Cet accompagnement pourrait être réalisé par des enseignants experts et chevronnés qui mettraient en place des évaluations formatives, les résultats de ces dernières servant à améliorer le niveau de l'enseignant ; il s'agirait alors d'évaluations suivies qui, à long terme garantiraient un accompagnement adapté à chaque enseignant débutant.

4- Les enseignants des écoles privées du Liban étant souvent accompagnés par les coordinateurs, nous proposons de revoir et/ ou prévoir la formation des accompagnateurs et des directeurs pédagogiques des différents cycles. Nous avons constaté une grande disparité dans le profil de ces coordinateurs, tant au niveau de leur formation que de leur durée d'expérience, etc. Cela nous amène à nous interroger sur la nécessité de monter un dispositif pour former et valider les compétences de ces professionnels, donc à professionnaliser les coordinateurs et les directeurs pédagogiques à l'accompagnement des enseignants.

5- Concernant la formation continue, nous suggérons d'effectuer une analyse des besoins comme il en existe pour les enseignants dans les écoles de la communauté catholique ; il s'agirait là de s'enquérir des besoins en matière de formation auprès d'enseignants de chaque communauté et de proposer des formations adaptées dans un catalogue commun à tous les enseignants des écoles privées.

6- L'analyse de notre enquête a révélé que la majorité des enseignants libanais des écoles privées se professionnalisent par le biais de l'expérience. Les enseignants interrogés ont souligné que la répétition de l'acte leur permettait de développer des compétences dans la gestion et la maîtrise de certains gestes professionnels. Ils considèrent que la répétition de l'acte suffit pour gagner en expérience et se professionnaliser. Il est essentiel d'effectuer une double réflexion dans et sur l'action pour pouvoir développer des compétences et acquérir des savoirs *(Schon D.-A. , 1983, op. Cité)*. D'ailleurs, l'apprentissage par l'expérience nécessite les étapes cycles de Kolb, *(198, op. Cité)* : observation suivie d'une réflexion, conceptualisation, formulation des hypothèses, nouvelle expérimentation des hypothèses formulées et renouvellement continuel de cette démarche. Cela nous amène à penser qu'un dispositif d'analyse des pratiques chez les enseignants participe à leur professionnalisation.

7- Concernant la relation entre l'état et l'école Privée, les directeurs et les responsables des écoles privées ayant souligné que leur établissement ne recevait aucune aide financière ou matérielle de la part de l'état, le rôle de ce dernier se limitant à de simples contrôles administratifs. Pourtant, l'analyse de nos entretiens a révélé que l'état versait un montant considérable aux parents fonctionnaires scolarisant leurs enfants dans les écoles privées, ce dernier dépendant de plusieurs facteurs : poste du fonctionnaire, nombre d'enfants scolarisés dans le secteur privé, établissement, et même le niveau d'études étant également pris en compte. Nous en déduisons que l'État participe indirectement au

financement des écoles privées et concluons que cette aide devrait être visible et profitable à tous les citoyens et non à une seule et unique catégorie sociale (les fonctionnaires). Il serait donc bon que l'état convertisse cette aide en subvention directe au profit de l'école, et s'intéresse activement aux deux aspects majeurs de la professionnalisation des enseignants : le recrutement, la formation professionnelle, et la reconnaissance. Dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants, l'état pourrait, entre autres organiser le recrutement, proposer un plan de formation professionnelle et veiller à une application rigoureuse et efficace, mettre en place une politique de professionnalisation des enseignants du secteur privé identique à celle appliquée dans le secteur public. L'État aiderait donc tous les citoyens de manière juste et équitable, tout particulièrement dans les zones défavorisées. Ainsi, l'Éducation Nationale participerait au bon fonctionnement des écoles du secteur privé du Liban.

8- La dernière proposition concerne la reconnaissance et la validation des acquis d'apprentissage. Cette recherche a montré que ce processus de reconnaissance présente une grande complexité. En effet, l'instauration et l'organisation de la VAE nécessite d'énormes efforts de la part de l'état, exigeant un engagement des dirigeants des différents secteurs, politiques, économiques et éducatifs et parallèlement un budget conséquent est nécessaire pour la mise en place de ce dispositif. La reconnaissance s'exprime par le développement professionnel de « haute qualité » ou efficace (Darling-Hammond et al., 2009, op. Cité), en repérant les compétences développées, ainsi que des nouvelles et l'amélioration des pratiques professionnelles. L'enquête terrain a révélé que la plupart des enseignants n'avaient pas validé de certificat pédagogique et que parfois ils enseignaient sans accéder à un enseignement universitaire. Cependant, la plupart d'entre-deux possède une longue expérience, et souhaite une reconnaissance de son travail. De ce fait, l'implantation du processus de VAE devient une nécessité pour valoriser et rendre ce métier attractif en validant un diplôme, ce qui favoriserait l'estime de soi, le développement et l'évolution professionnel.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

A. (s.d.).

Abboud, R. (2021, 06 29). Liban : les syndicats d'enseignants s'engagent à offrir une éducation de qualité dans le contexte de la pire crise économique depuis 30 ans. Récupéré sur https://www.ei-ie.org/fr/item/25124:liban-les-syndicats-denseignants

Abou, S. (1962). *Le bilinguisme arabe-français au Liban.* Paris: PUF.

Abourjeili, S., & Sarout, S. (2007). *l'analyse des besoins éducatifs dans les écoles privées francophones du Liban: rapport final.* Beyrouth: Université Saint-Joseph.

Aguira, M.- Silva, A- M. (2013). Le processus de reconnaissance, validation et certification de compétences au Portugal et en France. Un nouveau modèle avec des nouveaux acteurs professionnels. Dans P. Lafont, & Publibook (Éd.), *Institutionnalisation et internationalisation des dispositifs de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience* (Vol. tome 2). Paris, France.

Albero, B. (2013). L'analyse de l'activité en sciences de l'éducation : entre aspirations scientifiques et exigences pragmatiques. *Travail & Apprentissage, 12*, pp. 94-117.

Altet, M. & Bourdoncle, R. (dir.). (2000). Formes et dispositifs de la professionnalisation. *Recherche et formation, 35*.

Altet, M. & Bourdoncle, R. dir. (2000). Formes et dispositifs de la professionnalisation. *Recherche et formation, 35*.

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants.* France: Presses Universitaires de France.

Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyse. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlie, & P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 27-46). Bruxelles: De Boek.

AMIOT, H. (2020, 08 07). *Le Liban : géographie d'un Etat multiconfessionnel.* Récupéré sur Les clés Moyen- Orient: https://www.lesclesdumoyenorient.com/Le-Liban-geographie-d-un-Etat-multiconfessionnel

Ammoun, D. (1997). *Histoire du Liban contemporain (1860-1943).* Paris: Fayard.

Ammoun, D. (1997). *Histoire du Liban contemporain (1860-1943).* Paris: Fayard.

Amnesty, I. (2021, 08 04). *Un an après l'explosion de Beyrouth, la quete de vérité et de justice entravée.* Récupéré sur https://www.hrw.org/fr/news/2021/08/03/liban-des-preuves-etablissent-les-responsabilites-dans-lexplosion-de-beyrouth

APPell, G. (2016). *Insolite et maternage.* PARIE: ERES.

Asloum, N.; Branciard, L. (2019). Un e-portfolio pour le suivi, l'évaluation et la certification des professeurs de l'enseignement agricolepublic français. Récupéré sur http://isdm.univ-tln.fr

Ayoub, S. (2021). *They Killed Us from the Inside': An Investigation into the August 4 Beirut Blast.* Consulté le 08 03, 2021, sur https://www.hrw.org/fr/news/2021/08/03/liban-des-preuves-etablissent-les-responsabilites-dans-lexplosion-de-beyrouth

Azar, F. (1999).

Azar, F. (1999). *Construction Identitaire et Appartenance Confessionnelle au Liban.* paris: Harmattan.

Baie, F. (2018). Féminisation de la fonction enseignante : causes et impacts pour les élèves. *UFAPEC*(22.18).

Baie, F. (2018). Féminisation de la fonction enseignante : causes et impacts pour les élèves. *UFAPEC*. Fédération Wallonie Bruxelles.

Bancel, D. (1989). *Creer une nouvelle dynamique de la formation de maitre.* Paris: Ministère d'Etat, Ministère de l'Education Nationale, de la jeunesse et du sport. Récupéré sur https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/894185300.pdf

Bardin, L. (1977). *L'Analyse de Contenu.* Paris: P.U.F.

Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu.* Paris: P.U.F.

Barnabé. (1991). La réaction des enseignants aux attributs de leur tâche : : une une approche à leur motivation. *Revue des sciences de l'éducation, 17*, pp. 1-187. Récupéré sur https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1991-v17-n1-rse3535/900689ar/

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail, routines incertaines. .* Paris: Harmattan.

Baudelot C. et Establet R. (1992). *Allez les filles.* Paris: Le Seuil.

Becker, H. (1962). The Nature of a Profession. *In Education for the professions, Sixty-first Yearbook of National Society for Study of Education*, pp. 27-46.

Becker, H. (1962). The Nature of a Profession. In Education for the professions,. *In Education for the professions, Sixty-first Yearbook of National Society for Study of Education*, pp. 27-46.

Becker, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles.* Bruxelles: De Boeck.

Bernoux Ph. (2015). *Mieux etre au travail. Appropriation et reconnaissance.* Toulouse: Editions Octarès.

Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien.* Paris: Nathan.

Blin, J. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles.* Paris: Harmattan.

Blin, J. F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles.* Paris: Harmattan.

blog Stats. (2011). *Vivre au Liban, changer de vie: L'enseignement au Liban.* Récupéré sur https://vivreauliban.wordpress.com/2011/02/06/lenseignement-au-liban/

Bonamy, J. (2007). La formation entre normalisation et innovation. L'enjeu de la co-construction de la qualité. Dans M. Behrens, *La qualité en Éducation : Pour réfléchir à la formation de Demain.* Presses de l'Université du Québec.

Bourdieu, P., & Boltanski, L. (1975). Le titre et le poste : rapports entre le système de production et le système de Le titre et le poste: rapports entre le système de production et le système de reproduction. *Actes de la recherche en sciences sociales., 1*, pp. 95-107.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et leurs études.* Paris: Les éditions de minuit.

Bourdoncle. (1993). La professionnalisation des enseignants. Les limites d'un mythe. *Revue française de Pédagogie, 105*, pp. 83-119.

Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des ensignants: analyses sociologiques anglaises et américains. *Revue française de pédagogie, 94*, pp. 73-91.

Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation, 35*, pp. 117-132.

Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, Formes et dispositifs. *Recherche et formation, 35*, pp. 117-131.

Bourdoncle, R.& Mathey-Pierre, C. (1995). Autour du mot professionnalité. *Recherche et Formation, 19*, pp. 137-147.

BOUSQUET, J. (2020, JUILLET 15). *Étude sur la Validation des Acquis de l'Expérience en Europe.* Toulouse. Récupéré sur http://etransversalis.univ-perp.fr

Boutin, G. (1997). L'entretien de recherche qualitatif. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Boutinet, J. (2002). Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement. *Education Permanente, 153*, pp. 241-250.

Boutinet, J-M. & Pinte, G. (2009). La mise en place de la validation des acquis de l'expérience (VAE), pour un nouveau profil de vie adulte. Dans J.-M. (. Boutinet, & Érès (Éd.), *L'ABC de la VAE* (pp. 26-33). Toulouse. Récupéré sur https://doi.org/10.3917/eres.bouti

Braun, A. (1988). *Enseignemnt et/ou formateur.* Paris: Editions d'Organisation.

Brougère, G. (2002a). loisirs et éducation informelle . *Éducation et sociétés, 10*.

Brougère, G. (2005). *Jouer/apprendre.* Paris: Economica.

Brougère, G., & Ulmann, A.-L. (2009, Paris cedex 14, France:e. doi:10.3917/puf.broug.2009.01.). *Apprendre de la vie quotidienne.* Paris: Presses universitaires de France.

Bucher, R & Strauss, A. (1961). Professions in process. *American Journal of Sociology, 66 (4)*, pp. 325-334.

Bugman, J. et Karsenti,T. (2017). *Enseigner aujourd'hui : Enseigner et apprendre avec le numérique.* PUM.

Carré, P. (1993). L'autoformation des adultes : approches européennes et Nord-améri caines. *Perspectives documentaires en éducation, 28*, pp. 85-99.

Carré, P., & Moisan, A. (2002). *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques.* Paris: Harmattan.

Carr-Saunders, A. (1928). *Professions : their organization and place in society.* Oxford : Clarendon Press.

CEDEFOP. (2008). Reconnaissance et validation des acquis non formel et informel des enseignants et formateurs de la FPE dans les Etats memebres de l'UE. *(Cedefop Panorama series; 152)*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.

CEDEFOP. (2008). *Reconnaissance et validation des enseignants et formateurs de la FEP des acquis non formels et informels dans les États membres de l'UE.* Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.

Certification.com, T. (2016). *Education, W. m.* Récupéré sur http://www.teaching-certification.com/washington-dc-teaching-certification.html

Champy-Remoussenard, P. (2008). Incontournable professionnalisation. *Savoirs, 17*, pp. 51-61. Récupéré sur https://www.cairn.info/revue-savoirs-2008-2-page-51.htm

Chamussy, R. (1978). *Chronique d'une guerre: Liban 1975-1977.* LIBAN: Desclee.

Chapoulie, J.-M. (1973). Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. *Revue française de sociologie, N°14*, pp. 86-114.

Chapoulie, J.-M. (1979). La compétence pédagogique des professeurs comme enjeu de conflits. *Actes de la recherche en sciences sociales., 30*, pp. 65-85.

Charlier, E., & Biémar, S. (2012). *Accompagner : Un agir professionnel.* Paris: De Boeck Supérieur.

Charlier, E., Beckers, J., & al. (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive ? Outils et grilles d'analyse des pratiques.* paris: De Boek.

Chen, & Mathies. (2016). Améliorer l'apprentissage et le développement des étudiants dans l'enseignement supérieur transfrontalier. *Wiley en ligne*, 85-92.

Cherqui-Houiot, I. Pagnani,B. et al. (2007). La construction de nouvelles compétences, parcours de reconnaissance. Dans E. (. Prairat, *La médiation: problèmatique, figures, usages* (Vol. 5, pp. 101-122). Nancy: Presses Universitaires. Récupéré sur https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2007-2-page-231.htm

Chrabieh Badine, P. (2008). *Voix-es de paix au Liban, Dar el-Machreq.* Liban: Dar el-Machreq.

Clark, C. M. (1986). Teachers thought processes. In M. C. Wittrock. (I. M. (ed), Éd.) *Handbook of Research on Teaching. 3e édition*, pp. 255-296.

Coquery, J. (1991). Motivation. Dans H. Bloch, & R. e. Chemama, *Grand dictionnaire de la psychologie* (pp. 480-482). Paris: Larousse.

Daccache, S. (2013). *Pluralisme, vivre-ensemble et citoyenneté au Liban Le salut vient- il de l'école ?* Paris: Harmattan.

Dalla, S. (2015, 3). La constitutionnalisation du confessionnalisme. « De l'exemple libanais ». *Cairn*, pp. 1-25. Récupéré sur https://www.cairn.info/revue-francaise-de-droit-constitutionnel-2015-3-page-e1.html#no1

Darling-Hammond, & al., e. (2016). Research on Teaching and Teacher Education and Its Influences on Policy and Practice. (S. University, Éd.) *Educational Researcher, 45*, 83-91. Récupéré sur https://doi.org/10.3102/0013189X16639597

Darling-Hammond, L. (2000). The Education Policy Analysis Archives. (C. o. Gene V Glass, Éd.) EPAA, 8(1). *8*.

De Bar, L. H. (1983). *Les communautés confessionnelles du Liban.* Paris: recherche sur les civilisations.

Deci, E.L. et Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination ln Human Behavior.* New-York: Plenum Press.

Desmarez, P. (1986). *La sociologie industrielle aux Etats-Unis.* Paris: Armand Colin.

Dewey, J. (1938). *Experience and education.* New York: Macmillan.

Dewey, J. (1953). *Democracy and education.* New York: The Macmillan Company.

DGRH-DEPP Mnistère de l'éducation nationale, de la jeunesse et du sport. (2019- 2020). *Rapport des situations comparé relative à l'égalité professionnel entre les femmes et les hommes.* Paris: Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et du sport. Récupéré sur https://www.education.gouv.fr/rapport-de-situation-comparee-relatif-l-egalite-professionnelle-entre-les-femmes-et-les-hommes-du-4187

Diab, J., Khouri, M., & Murr, C. (2007). *L'enseignement à l'école libanaise : gagne pain ou espace de développement professionnel.* Beyrouth: Université Saint Joseph.

Dirani A. (2020). *Rapport d'évaluation des conséquences socio-économiques de l'explosion du port de Beyrouth.* Lebanese Observatory for Workers and Employees Rights (LOWER). Beyrouth: IFPO. Consulté le 05 21, 2021, sur https://www.ifporient.org/rapport-consequences-socio-economiques-explosion-beyrouth/

Dortier, J.-F. (2017). *la motivation.* Paris: Editions sciences humaines.

Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles. Paris :.* paris: Armand Colin.

Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques. In: Sociétés contemporaines N°29,. *Sociétés contemporaines, 29,* pp. 73-85.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation.* (é. 2010, Éd.) Paris: puf.

Dubar, C. (2002). *La Socialisation, construction des identités sociales et professionnelles.* Paris: Armand Colin.

Dubar, C., & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions.* Paris: Armand Colin.

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire.* Paris: Le Seuil.

Dumazedier, J., Pineau, G., & al, e. (1995). L'autoformation en chantiers. *Education ermanente*, p. 256.

Durkheim, E. (1969). *L'évolution pédagogique en France* (éd. éd). Paris: P.U.F.

Durkheim, E. In Courtebras B. (1990). *La structure des hirarchies scolaires.* Paris: EPU.

Durkkheim, E.; Courtebras, B. (1990). *La structure des hirarchies scolaires.* Paris: EPU.

Duru Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école – Genèse et mythes.* (PUF., Éd.) Paris.

El Amine, A. (2007). *Étude de faisabilité sur les moyens de travail commun pourgarantir la qualité de l'enseignement supérieur dans les pays arabes, rapport de synthèse.* Beyrouth: UNESCO.

El Amine, A. (2009). Le recrutement des enseignants. Dans A. EL AMINE, S. HOYEK, G. SALAMEH, & R. SALAMEH, *Valorisation Du Métier d'Enseignant. Professionalisation Du Travail Enseignant Au Liban* (pp. 7-37). Beyrouth: Université Saint Joseph.

El Moukaddam, D., & Zohrabian, G. (2008). Les masters en sciences de l'éducation à l'Institut libanais d'éducateurs. Dans R. P. T. Karsenti, *Former les enseignants du XXIème siècle dans toute la francophonie* (Vol. 2, pp. 139-147). France: Presses Universitaires Blaise Pascal, Université de Clermont2.

Elliott, P. (1972). *The Sociology of the Professions.* Milan: Elliott, P. University of Leicester : Mac Millan Press.

European Commission. (2012). Proposal For A council Recommandation On The Validation Of Non-Formal And Informal Learning. Brussels.

Eurydice, l. r. (2000). *L'enseignement privé dans l'Union européenne: organisation administration et rôle des pouvoirs publics.* Bruxelles: Unité européenne d'Eurydice.

Farzad M., P. S. (2000). *La reconnaissance et la validation des acquis en formation.* Paris: Anthropos.

FARZAD, M. (2000). *Reconnaissance et validation des acquis en formation.* Paris: Anthropos Educations.

Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation.* (P. Sup, Éd.) Dunod .

FIGARO, L., & AFP. (2022, 03 29). *Liban : l'éducation en «crise», s'alarme l'ONU.* Récupéré sur Le Figaro: https://www.lefigaro.fr/flash-actu/liban-l-education-en-crise-s-alarme-l-onu-20220329

Flexner, A. (1915). Is social work a Profession? *School and Society , (26),* 901-911.

Fombrun, C.-J.; Tichy, N.-M; Devanna, M.-A. (1984). *Strategic human resource management.* New York: Wiley.

Fontanini C. (2009). Les représentations des métiers par les élèves de cycle 3 : permanences et perspectives d'évolution. *Recherches et Education*(2), pp. 179-200.

Fontanini, C. (2015). Orientation et parcours des filles et des garçons dans l'enseignement supérieur. *Presses Universitaires de Rouen et du Havre*, p. 214.

Fontanini, C. (2015). *Orientation et parcours des filles et des garçons dans l'enseignement supérieur. Mont-Saint-Aignan.* Rouen: Presses Universitaires de Rouen et du Havre.

Forestier, G. (2002). *Ce que coaching veut dire.* Paris: d'organisation.

France 24. (2020, 08 18). *Le Liban dans l'attente du verdict au procès de l'assassinat de Rafic Hariri.* Récupéré sur https://www.france24.com/fr/20200818-liban-dans-l-attente-du-verdict-au-proc%C3%A8s-de-l-assassinat-de-rafic-hariri

Gauthier, C., Desbiens, J.-E., MaIo, A., & Martineau, S. e. (1997). *Pourune théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants.* (P. d. Laval, Éd.) De Boeck.

Gauthier, P., & Guillot-Soulez, C. (2013). Entre logique qualification et logique compétence, comment reconnaître les compétences individuelles ? *24ème Congrès de l'AGRH*. France: CCSD-HAL. Récupéré sur ha: https://halshs.archives-ouvertes.fr/search/index/q/*/authFullName_s/Pauline+Gauthier

Gohier, C., Anadon, M., & al. (2000). Enseignants d'Europe et d'Amérique, Questions d'identité et de formation. Dans A. Abou, & M. Giletti, *La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant: pour un modèle favorisant l'interation plurielle* (pp. 115-135). Paris: INRP.

Goodlad, J. I. (1990). *Teachers for our nation's schools.* San Francisco: Jossey-Bass.

Goullier, F. (2009). *Les outils du conseil de l'Europe en classe de language: Cadre européen commun et Portfolios.* IGEN. Didier. Récupéré sur https://rm.coe.int/168069ce6d

Greenwald, R., Hedges, LV et Laine, RD. (1996). L'effet des ressources scolaires sur la réussite des élèves. *Revue de la recherche pédagogique,, 3*(66), pp. 361-396. Récupéré sur https://doi.org/10.2307/1170528

Guibert, P., Périer., & & al. (2020). Dimensions et construction de la reconnaissance chez les enseignants du second degré. *Éducation & formations*, pp. 299-321. Récupéré sur https://hal.science/hal-03097882

Guillot, F. (2005). Localisation et répartition des groupes confessionnels au Liban. *Géographie sociale et politique*. Récupéré sur http://www.geographie-sociale.org/images/images_terrain/Liban/carte-liban-religions_.jpg

Hargreaves, & Flutter. (2013). *Le statut des enseignants et la profession enseignante.*

Hariri, N. ; Bou-Nader, R.& al. (2021). *Évaluation d'impact de l'explosion du port de Beyrouth.* Beyrouth: Université Saint Joseph. Récupéré sur https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03269510/document

Hawk, P. P., Coble, C. R., & Swanson, M. (1985). Certification: It does matter. . *Journal of Teacher Education, 3*(36), 13–15.

Hegel, G. W. (2012). *la Phénoménologie de l'esprit.* (J. P. Lefebvre, Trad.) Flammarion.

Hegel, G. W. F. (2017). *Phénoménologie de l'Esprit* (éd. Broché). (Broché, Éd., & M. Géraud, Trad.) Paris. Récupéré sur https://www.amazon.fr/Ph%C3%A9nom%C3%A9nologie-lesprit-Georg-Wilhelm-Friedrich/dp/2081256223?asin=2343122210&revisionId=&format=4&depth=1

Hegel, G.W. F. (1992). *Système de la vie éthique.* (Payot, Éd., J. Taminiaux, & M. d. Abensour, Trads.) Broché.

Hobbes,T.; Tricaud, F.; et al. (2005). *Léviathan.* Librairie Philosophique Vrin. Récupéré sur https://www.amazon.fr/L%C3%A9viathan-Oeuvres-Compl%C3%A8tes-6-2/dp/2711617440/ref=sr_1_2?qid=1655474768&refinements=p_27%3AFran%C3%A7ois+Tricaud&s=books&sr=1-2&text=Fran%C3%A7ois+Tricaud

Honneth, A. (2013). *La lutte pour la reconnaissance.* (P. Rusch, Trad.) Barcelone: Folio esais.

Houpert, D. (2005). En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles. *Cahiers pédagogiques, 435*. Récupéré sur Cahiers pédagogiques.com: http://www.cahiers-pedagogiques.com

Houpert, D. (2005). Enseigner, un métier qui s’apprend" En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles. *Cahiers pédagogiques*. Récupéré sur Cahiers pédagogiques.com: http://www.cahiers-pedagogiques.com

Houssonloge, D. (2018). Cinquante ans après mai 68, l’égalité hommes-femmes en tension. Entre envies égalitaires et résistances conservatrices. *UFAPEC,* pp. 15-18.

Hoyle E. (2001). Enseignement : prestige, statut et estime. *Sage journals., 29*(2), 139-152. Récupéré sur https://doi.org/10.1177/0263211X01029200

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession.* Paris: Delachaux Niestl.

Hugues, E. (1958). *Men and their work.* Glencoe: The Free Press.

Ibid. (s.d.).

Ibid, A. (s.d.).

Ingersol& Merril. (2011). Le statut de l'enseignement en tant que profession. Dans J. Ballantine et J. Spade(Eds.). *Écoles et société*, pp. 185-189.

Inspection Générale des Affaires Sociales& Inspection Nationale del'Education. (2016).

International, A. (2021, Aout 2). Récupéré sur https://www.amnesty.org/fr/latest/news/2021/08/lebanon-one-year-on-from-beirut-explosion-authorities-shamelessly-obstruct-justice/

J. Poupart, J.-M. L.-H. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans ?V.?BN, *FHFGH* (p. 233). MO: La recherche qualitative . Enjeux épistémologues et méthodologique.

Jouin; C.(dir.), et al. (2019, 09 30). Le concept de communauté: l'héritage de Tonnies et Weber. (P. u. Caen, Éd.) *Cahiers de philosophie de l'université de Caen*, p. 199. Récupéré sur URL : http://journals.openedition.org/cpuc/380

Kaakour N. (2008). Autonomie et contrôle du travail enseignant : Une enquête dans les pays européens. *revue internationale d'éducation des sèvres, 48*, pp. 109-117. Récupéré sur https://journals.openedition.org/ries/449df

Kaakour, N. (2016). *Professionalisation des enseignants libanais dans les écoles privées.* Villetaneuse.

Kabbani, K. (2006). Les fondements de base des orientations: stratégies de l'éducation au Liban. Dans A. L. (ALSE), *La Stratégie Nationale de L'éducationet de L'enseignement au Liban: projet de developpement éducatif.* Beyrouth: Ministère de l'éducation au Liban.

Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif.* Paris: Nathan.

Kesküla &Loogma. (2017). La valeur et les valeurs du travail des enseignants en Estonie. *Travail, emploi et société., 31*(2), pp. 248-264.

Kolb, D. (1984). *1984. Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development.* Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.

Koumene, J. (2009). *Blog Koumene*. Consulté le 03 16, 2015, sur http://josialekenne.over-blog.com/top

L.Maalouf. (2021, 08 02). Liban. Un an après l'explosion dévastatrice à Beyrouth, les autaurités continuent de faire obstruction à la justice. *Amnesty International*. Récupéré sur https://www.amnesty.org/fr/latest/news/2021/08/lebanon-one-year-on-from-beirut-explosion-authorities-shamelessly-obstruct-justice/

l'Institut de l'UNESCO, p. l. (2021). *Adopter une culture de l'apprentissage tout au long de la vie : Une contribution à l'initiative Les futurs de l'éducation.* ALLEMAGNE: UNESCO. Récupéré sur https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376835_fre

Lafont op cité. (s.d.).

LAFONT, P. (2014). *FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE.* PARIS: HARMATTAN.

Lafont, P. (2019). *Validation des acquis de l'expérience et éducation tout au long de la vie : paroles d'acteurs politiques et sociaux.* Paris: Pétra. Récupéré sur http://www.editionspetra.fr

Lafont,P., Pariat, M. et al,. (2013). La validation des acquis de l'expérience dans l'espace européen : une perspective comparée. *Reconnaissance et validation des acquis de l'expérience dans l'enseignement supérieur - défis pour l'avenir du système*, pp. 25-50. Récupéré sur https://pefop.iiep.unesco.org/en/system/files/resources/pef000227_ue_p_skrzypek_b_jalocha_reconnaissance_validation_acquis_global_2013.pdf

Lafontaine, C. (2018, Janvier). Sur le fil, l'Ecole privée au Liban attend un miracle. *TERRE Sainte*. Récupéré sur https://www.terresainte.net/2018/01/sur-le-fil-lecole-privee-au-liban-attend-un-miracle/

Lang, V. (1996). Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation. *Recherche et Formation, N°23*, pp. 9-27.

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants, sens et enjeux d'une politique institutionnelle, .* Paris: Puf.

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens, enjeux d'une politique institutionnelle.* Paris: PUF.

Lang, V. (2001). Les rhétoriques de la professionnalisation. (INRP, Éd.) *Recherche et Formation, 38*.

Lantheaume, F. (2008). De la professionnalisation à l'activité. *Recherche et formation, 57*, pp. 9-22. Récupéré sur https://journals.openedition.org/rechercheformation/800

Larousse, D. (2019, 04). *Larousse*. Récupéré sur https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/confessionnalisme/18078

Le Drapier, C. (2009). Les différents registres d'une formation universitaire des enseignants. *Qu'est ce qu'une Formation Professionnelle Universitaire des Enseignants?, 1*, pp. 183-193. Récupéré sur http:/ /www.lille.iufm.fr_ledrapier

Le Thomas, C. (2012). *Les Écoles Chiites Au Liban, Construction Communautaire Et Mobilisation Politique.* Paris: Karthala.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire Actuel de l'Education.* Montréal: Guérin.

Leney et al. (2005).

Levy-Leboyer, C. (2006). *La motivation au travail - Modèles et stratégies.* Paris: Editions d'Organisation.

Liban, M. d. (2015). *Jumhriyah al Lubnaniya.* Récupéré sur http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asie/liban.htm

Libeberman, M. (1956). *Education as a profession.* New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice-Hall Inc.

Libnanews, N. (2020, 02 19). Liban: Taux de chômage de 40%, 2 millions de libanais vivant sous le seuil de pauvreté, un record (An Nahar). *An Nahar*. Récupéré sur https://libnanews.com/liban-taux-de-chomage-de-40-2-millions-de-de-libanais-vivant-sous-le-seuil-de-pauvrete-un-record-an-nahar/

Maela, P. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Education Permanente, 153*, pp. 43-56.

Mahé, A.-H. (2020, 08 14). Explosion de Beyrouthd'importantesconséquences humanitaires. Récupéré sur https://blogs.icrc.org/hdtse/2020/08/14/explosion-de-beyrouth-d-importantes-consequences-humanitaires/

Maheu, L., & Robitaille, M. (1993). Les réseaux sociaux de la pratique enseignante et l'identité professionnelle. *revue de sciences de l'éducation, XIX n° 1*, pp. 87–112.

Malet, R. (2022, 02). LA RECONNAISSANCE DES ENSEIGNANTS. CADRES D'INTELLIGIBILITÉ, DÉBATS ET CONTROVERSES DANS LA RECHERCHE ANGLO-AMÉRICAINE. *Éducation et sociétés*(48), p. 15 à 40. Récupéré sur https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2022-2-page-15.htm

Maroy, C. C. (2002,p. 14). *Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique.* Belgique: Les Cahiers de Recherche du Girsef.

Martel, L. (2007). la reconnaissance des aquis pour l'enseignant du collégial: un moyen de soutenir son devlloppement professionnel. *Pédagogie collégiale, 20 N°2*, pp. 23-26.

Martin, O. (2012). *Analyse quantitative*. Consulté le février 16, 2016, sur Sociologie [En ligne], Les 100 mots de la sociologie: http://sociologie.revues.org/1204

Masselter, G. (2004). La formation continue des enseignants du préscolaire et du primaire. Récupéré sur https://www.cairn.info/revue-societes-contemporaines-2005-3-page-13.htm

Maurice, M. (2001). Autour des mots "Formation et professionnalisation des emplois-jeunes ". *Recherche et Formation, 37*, pp. 91-104.

Maxwell, J. A. (1999). *La modélisation de recherche qualitative.* Une approche interactive, , suisse .: Universitaires Fribourg.

McCraken, M.; Justus, M. et He, Bing . (1996). Étude de la région de l'Atlantique à partir de l'indice du développement humain/ [par] Mike McCraken, Martha Justus et Bing He. Canada.

MELS, M. d., & MESRST, M. d. (2014). Guide d'élaboration de l'instrumentation dans le cadre de l'approche harmonisée en reconnaissance des acquis et des compétences au Québec. p. 16. Récupéré sur http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/divers/PRE_EvaCompEquivRAC_pour_diffusion_post_evenement_FIN_2.pdf

MENARD, J.-Y. (1995). *reconnaissance des acquis et validation des compétences.* Rennes: PUR.

Ministère de l'éducation au Liban . (2010). *Guide des écoles pour l'enseignement général au Liban.* Beyrouth: Centre de Recherche de développement pédagogique(C.R.D.P.), du n°7001 au n°9584.

Ministère de l'éducation, a. L., & CRDP. (2010). *Guide scolaire* (éd. 2009/2010). Beyrouth: CRDP.

Ministère des solidarités et de la santé. (2022, 03 15). *Validations des Aquis de l'Expérience(VAE):remise du rapport Rivoireet lancement des nouvelles expérimentations de parcours simplifiés.* Récupéré sur https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/cp_-_vae.pdf

Moghaizel-Nasr, N. (2008). Master francophone de formation des enseignants du secondaire. Dans T. Karsenti, R. P. Garry, A. Benziane, & F. et Baudot, *Former les enseignants du XXIème siècle dans toute la francophonie.* France.: Presses Universitaires Blaise Pascal, Université de Clermont 2.

Monasta, M. (1989, A. Monasta, Les enfants de Japhet.). Une nouvelle professionnalité des métiers avec une fonction éducative. In A. Monasta, Les enfants de Japhet. *Recherche en Education, Théorie et pratique, N°105*, pp. 83-119.

Mons, N. (2008). Autonomie et contrôle du travail enseignant : Une enquête dans les pays européens. *revue internationale d'éducation des sèvres, 48*, pp. 109-117. Récupéré sur https://journals.openedition.org/ries/449df

Morant, R.-W. (1981). *In-service education within the school.* London: George-Allen & Unwin.

MOSCONI, N. (s.d.).

Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir-La société, l'école et la division sexuelle des savoirs.* (L'Harmattan., Éd.) Paris.

Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives.* Paris: Presses universitaires françaises. P.36.

Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales.* Paris: Colin.

Ndiaye, B. D. (2003). *Thèse : étude des conceptions des enseignants du Sénégal sur Le métier, en reference au modèle de l'enseignant professionnel.* Belgique: université de Louvain.

Nimer, M. (2012). Liban : « misère » de l'école publique. *Les carnets de l'Ifpo*. Récupéré sur https://ifpo.hypotheses.org/4871

Novoa, A. (1994). Les enseignants à la recherche de leur profession. *The European Journal of Teacher Education, 17*, pp. 35-43. Récupéré sur https://doi.org/10.1080/0261976940170107

Oberti, M. (2005). Differenciation sociale et scolaire du territoire : inegalites et configurations locales. *Sociétés contemporaines, 59--60*, pp. 13-42. Récupéré sur https://www.cairn.info/revue-societes-contemporaines-2005-3-page-13.htm

OCDE. (2010). *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel : RÉSULTATS, POLITIQUES ET PRATIQUES.* Paris: OCDE. Récupéré sur https://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/reconnaitrelapprentissagenonformeletinformelresultatspolitiquesetpratiques.htm

OCDE. (2019). *ÉTUDES ÉCONOMIQUES DE L'OCDE.* FRANCE. Récupéré sur https://www.oecd.org/fr/economie/etudes/France-2019-OCDE-etude-economique-synthese.pdf

Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, pp. Paillé, P.(1996), De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier., Revue de l'association pour la recherche qualitative, , Vol. XV, P. 179-193.

Paquay, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles. *Recherche et formation, 16*, 7-38.

Pasquier, D. (2009). Publics et hiérarchies culturelles: Quelques questions sur les sociabilités silencieuses. Idées économiques et sociales, 155, . *Cairn.info*(155), pp. 32-38. Récupéré sur https://doi.org/10.3917/idee.155.0032

Pech, M.-E. (/2013). Enseignant : une profession de plus en plus féminisée. *LE FIGARO*. Récupéré sur https://www.lefigaro.fr/actualite-france/2013/12/13/01016-20131213ARTFIG00337-enseignant-une-profession-de-plus-en-plus-feminisee.php

Perrenoud, P. (1993). Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique. . *Les Actes des Journées d'automne de l'IUFM et de la MAFPEN de Lorraine*, (pp. 21-23).

Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation, 1*, pp. 59-76.

Perrenoud, P. (1994). Compétences, habitus et savoirs professionnels. The European Journal of Teacher Education. *17*, pp. 45-48.

Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école.* Paris: ESF.

Péririer, P. (2022, 02). SENTIMENT DE RECONNAISSANCE ET RAPPORT AU MÉTIER DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE : APPROCHE TYPOLOGIQUE. *Éducation et sociétés*(48), p. 41 à 59. Consulté le 05 06, 2023, sur https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2022-2-page-41.htm

Perrrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation, 1*, pp. 59-76.

Peyronie, H. (1998, p. 62-63). *Instituteurs : des maitres aux professeurs des écoles.* Paris,: PUF.

Pierré-Caps, S.; In Alland, D. et Rials, S. (dir). (2003). *Le dictionnaire de la culture juridique.* Paris: Puf.

Pineau G. & Marie, M. (1983). *Produire sa vie : autoformation et auto-biographie.* Paris: Edilig.

Pink, W.-T., & Hyde, A.-A. (1992). *Effective staff development for school Change . NJ :*. Norwod, NJ: Ablex Publication Corporation.

Pinker, S. (1994). *L'instinct du langage, trad. de l'anglais -France* . Paris: Jacob, O. en 2013.

Pirès, A. (1997). La recherche qualitative . Enjeux épistémologues et méthodologique. Dans P. J.-M., R. Laperrière, L.-H. Groulx, R. Laperrière, & A. Pirès, *La recherche quakitative, enjeux épistémilogues et méthodologiques* (pp. 113-169). Montréal: Gaeten Marin.

Poullaouec T. (2010, 07 08). *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école* (éd. La Dispute). (L. Dispute, Éd.) Nouveaux Regards.

Poupeau, F., & François, J.-C. (2008). *Le sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire.* Paris: Raisons d'Agir.

Prawelska- Skrzypek, G. (2013). Validation des acquis de l'expérience-Role et signification vis-à-vis du Système Universitaire. Dans P. P. Lafont, *Reconnaissance et validation des acquis de l'expérience dans l'enseignement supérieur -Défis pour l'avenir du système* . Zagreb, Croatie: Institut for the Development of Education.

Prawelska-Skrzypek, G., & Jałocha, B. (2013). Validation des Acquis de l'Expérience -Rôle et signification vis-à-vis du Système Universitaire. Dans p. Lafont, M. Pariat, & et al., *Reconnaissance et validation des acquis de l'expérience dans l'enseignement supérieur - défis pour l'avenir du système* (pp. 9-23). Zagreb, Croatie,: Institute for the Development of Education,. Récupéré sur https://pefop.iiep.unesco.org/en/system/files/resources/pef000227_ue_p_skrzypek_b_jalocha_reconnaissance_validation_acquis_global_2013.pdf

Québec, M. d. (2020). *Rapport annuel 2019-2020.* Québec: Gouvernement du Québec.

Rayou, P., & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris: Bayard.

Recherche, I. G. (2016).

Rizk, B., & François, X. (2002). L'identité pluriculturelle libanaise, pour un véritable dialogue des cultures. Paris: IDLivre.

Rizk, S. (2020, 08 10). Liban : le premier ministre annonce la démission du gouvernement. (S. Rizk, Éd.) Récupéré sur https://www.lefigaro.fr/international/liban-le-premier-ministre-annonce-la-demission-de-son-gouvernement-20200810

Robert, P. (1984). *Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française.* Paris: Dictionnaires Le Robert.

Robitaille, M., Maheu, M. C., Perron, M., & Bélanger, P. W. (1991). *Le travail enseignant au collégial: le rapport à l'usager comme composante de l'identité professionnelle enseignante,.* Montréal: IQRC.

Rondot, P. (1947). *Les institutions politiques du Liban, des communautés traditionnelles à l'État moderne* (Vol. Nouvelle éd. 1989). Paris,: Institut d'étude de l'orient contemporain.

Saab, M. (2016). Le Liban, 25 après Taef: les limites de l'Etat de droit(1/2): le pouvoir executif et le pouvoir législatif. *Les clés du moyen Orient*. Récupéré sur https://www.lesclesdumoyenorient.com/Le-Liban-25-ans-apres-Taef-les-limites-de-l-Etat-de-Droit-Premiere-partie-le.html

Sainsaulieu, R. (2014). *L'identité au travail: les effets culturels de l'organisation.* Les Presses de Sciences Po.

Salibi, K. (1988). *Histoire du Liban : du xviie à nos jours.* Beyrouth: Naufa.

Sane, A. (2001). *Univers professionnel et motivation des enseignants, Thèse de doctorat.* Belgique: Université Louvain-La-Neuve.

Sansregret M. (1988). *Reconnaissance des acquis.* Montréal: Editions Hurtubise HMH.

Saroj Kumar, J. (2021, 06 01). *Le Liban s'enfonce dans l'une des crises mondiales les plus graves, sur fond d'inaction délibérée.* Récupéré sur La Banque Mondiale: https://www.banquemondiale.org/fr/news/press-release/2021/05/01/lebanon-sinking-into-one-of-the-most-severe-global-crises-episodes

Sartre, J.-P. (1943). *L'Etre et le néant.* Paris: Gallimard.

Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans K. e.-Z. (Dir), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Schon, D. A. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action.* USA: Basic Books.

Schon, D.-A. (1983). *The Reflective Practioner.* New York: Basic Books.

Schon, D.-A. (1987). *Educating the Reflective Practioner.* San Francisco: Jossey-Bass.

Shavelson, R. J. (1981). Research on teachers pedagogical thoughts, judgements, decisions and behavio. *Review of Educational Research, N° 51*, pp. 455-498.

Sorel, M., & Wittorski, R. (2005). *la professionnalisation en acte et en question.* Paris: Harmattan.

St-Pierre, L., & Martel, L. e. (2010). Expérimentation d'une démarche et d'instruments de reconnaissance des acquis expérientiels en enseignement collégial au Québec. *sciences de l'éducation, 365(1)*, pp. 117-147. Récupéré sur https://id.erudit.org/iderudit/043989ar

Tabet, M. (2007). Liban: Création d'un dispositif permanent de Formation Continue. Dans Liban (Éd.), *La professionnalisation de l'éducation de base: les recrutements sans formation initiale.* Liban. Récupéré sur

https://www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_pays/Liban.pdf

Tabet, M. (2007). Liban: Création d'un dispositif permanent de Formation Continue . Dans LIBAN (Éd.), *La professionnalisation de l'éducation de base: les recrutements sans formation initiale.* Liban. Récupéré sur https://www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_pays/Liban.pdf

TALIS. (2018). *Des enseignants et chefs d'établissement enformation à vie, TALIS.* Paris: OCDE. Récupéré sur Paris, https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr.

Tardif, M. (1993). Savoirs et expériences chez les enseignants. Quelques pistes et jalons concernant la nature des savoirs d'expérience. Dans H. Hensler, *La recherche en formation des maîtres : détours ou passage obligé sur la voie de la professionnlaisation ?* (pp. 53-86). Sherbrooke: Editions du CRP.

Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). Formation des maîtres et contextes sociaux. *Sciences de l'éducation*, *24*(3).

Transversalis, L. (2020). *Étude sur la Validation des Acquis de l'Expérience en Europe.* France: Université de Toulouse. Récupéré sur https://etransversalis.univ-perp.fr/medias/fichier/etude-vae-europe

Trestini, M., & Schneewele, M. (2014, mars 10). La VAE dans la formation initiale des enseignants : un contexte propice? (s. B. Simon, Éd.) *Open Edition Jpurnals*, 127-139. Consulté le Janvier 22, 2023, sur http://journals.openedition.org/rechercheseducations/1899

Triby, E. (2007). La validation des des acquis de l'expérience, carrefour d'enjeux multiples. Dans J.-P. Boutinet, & E. Eres. (Éd.), *L'ABC de la VAE* (pp. 13-25). Toulouse.

U.E. J.O. (2020). *DIRECTIVE 2005/36/CE DU PARLEMENT EUROPÉEN ET DU CONSEIL.* Consulté le 15/02/2023, sur http://data.europa.eu/eli/dir/2005/36/oj

UNESCO. (2012). *Reconnaissance, validation et accréditation de l'éducation de base des jeunes et des adultes en tant que fondement de l'apprentissage tout au long de la vie*. Consulté le 01 2023, sur https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374164

Unesco. (2015). *Le recrutement et la formation des enseignants: questions et options.* Unesco.

UNESCO. (2019, 06 19). *Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage.* Récupéré sur https://www.oecd.org/fr/presse/enquete-internationale-de-l-ocde-sur-l-enseignement-et-l-apprentissage-a-paraitre-le-mercredi-19-juin-2019.htm

Unesco-bie. (2011). *Doonées mondiale de l'éducation 2010-2011: Liban.* Unessco. 7ème. Récupéré sur http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Lebanon.pdf

Unies Nations. (2020, 09 04). *Liban : un mois après les explosions, l'éducation des enfants de Beyrouth doit être une priorité (UNICEF).* Récupéré sur ONU Info: https://news.un.org/fr/story/2020/09/1076512

Vallerand, R. J. (1993). .*Introduction à la psychologie de la motivation.* Lava: Études Vivantes.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teacher. *Review of Educationnal Research*(54(2)), pp. 143-178.

Vial M. et al. (2007, 02 26). *L'accompagnement professionnel, une pratique spécifique.* Récupéré sur http://www.michelvial.com/boite_06_10/2007-L_accompagnement_professionnel_une_pratique_specifique.pdf

Vial, M. (2007, Septembre). Guider ou accompagner en VAE. *Pratiques/analyses de formation*, pp. 21-38. Récupéré sur http://www.michelvial.com/boite_06_10/2007-Guider_ou_accompagner_en_VAE.pdf

Vivre mieux au Liban, changer de vie. (2011). Consulté le 05 31, 2023, sur Vivre mieux au Liban: https://vivreauliban.wordpress.com/2011/02/06/lenseignement-au-liban/

Werquin. (2001).

Wikipedia. (s.d.). Récupéré sur https://fr.wikipedia.org/wiki/Manifestations_de_2019-2021_au_Liban

Wittorski, R. (2001). La professionnalisation en questions. Dans L. p. question, & L. INRP (Éd.), *Questions de recherche en éducation: action et identité* (pp. 33-48). Paris.

Wittorski, R. (2005). *Formation, travail et professionnalisation.* Paris: Harmattan.

Wittorski, R. (2007). *Formation, travail et professionnalisation.* Paris: Harmattan.

Wittorski, R. (2007). *Formation, travail et professionnalisation.* Paris: Harmattan.

wittorski, R. (2008). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés. *Formation Emplo, 101*, pp. 105-117. Récupéré sur https://www.cairn.info/revue-formation-emploi-2008-1-page-105.htm

Wittorski, R. (2008). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés. *Formation Emplo, 101*, pp. 105-117. Récupéré sur https://www.cairn.info/revue-formation-emploi-2008-1-page-105.htm

Wittorski, R. (2009). accompagnement et professionnalisation. *Esquisse, 52/53*, pp. 5-21. Récupéré sur https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00798748/document

Zeitler, A. (2012). Apprentissages interprétatifs et construction de l'expérience. *Recherches et formation, 70*, pp. 31-46. Récupéré sur https://journals.openedition.org/rechercheformation/1828#citedby

Zeitler, A., Guérin, J., & Barbier, J.-M. (2012). La construction de l'expérience. *Recherche et formation, 70*, pp. 9-14.

ANNEXE CF. THESE TOME II