

Quel nouveau dispositif pour la formation initiale des professeurs des écoles à l'IFERE¹ en Union des Comores ?

Mouhamadi RIDHOINE
Université IBN TOFAIL –Kenitra, Maroc
Laboratoire : Langage et société
ridhoinemouhamadi@gmail.com

Résumé

Le but de cet article est de décrire le nouveau dispositif de FIDPE² en Union des Comores et ses caractéristiques saillantes qui sous-tendent son élaboration. Cette description se poursuit en référence à l'évolution de la politique éducative comorien qui lui a donné sa spécificité. Elle se focalise sur la mission de l'IFERE, sur les profils d'entrée et de sortie, le corps professoral et sur les soubassements théoriques de ce dispositif. Ce dernier se veut un dispositif professionnalisant susceptible de contribuer au développement de compétences professionnelles et de composantes identitaires professionnelles chez les stagiaires comme gage d'efficacité d'une école résolument tournée vers l'avenir.

Mots clés : dispositif, formation initiale, professeurs des écoles, description, Union des Comores

What new system for the initial training of school teachers at IFERE in the Union of the Comoros?

Abstract

The purpose of this article is to describe the new FIDPE system in the Union of the Comoros and its theoretical foundations underlying its development. This description continues with reference to the evolution of the Comorian educational policy, which gave it its specificity. It focuses on the evolution of educational policy, on the mission of IFERE, on entry and exit profiles and on the theoretical underpinnings of this system. The latter is intended to be a professionalizing device likely to contribute to the development of professional skills and professional identity components among trainees.

Keywords: system, initial training, school teachers, description, Union of the Comoros

Introduction

Former des enseignants en Union des Comores constitue l'objectif central de l'IFERE. Bon nombre des chercheurs en science de l'Education (de Ketele & al, 2011 ; Perrenould, Paquay, Altet, 2001 ; Wittorski, 2007 ; Tardif & Lanssard, 2007 ; Roegiers, 1997) considèrent que former des enseignants revient à développer des compétences professionnelles, à construire une identité personnelle et à lutter contre l'échec scolaire. Pour ce faire, on procède à des aménagements des dispositifs et des orientations didactiques pour la mise en œuvre de cet objectif. Dans le contexte de l'IFERE, comment fonctionne, se caractérise le DFIDPE ? Quels sont les profils des stagiaires ? Quels sont les

¹ IFERE : Institut de formation et de recherche en éducation

² FIDPE : Formation initiale des professeurs des écoles

soubassements théoriques qui sous-tendent l'élaboration de ce nouveau dispositif ? De quel le type de dispositif s'agit-il ?

1 Nécessité d'un nouveau dispositif de FIDPE en Union des Comores

L'attention particulière accordée à la formation initiale des enseignants de primaire à l'IFERE est liée, en fait, à plusieurs constats.

D'abord, la formation initiale des enseignants en Unions des Comores est liée à une volonté politique des autorités éducatives à intégrer la réforme des curricula en 2005 dans l'enseignement primaire. Les autorités éducatives souhaitent la révision du programme scolaire en vigueur selon l'approche par compétences. Cette réforme a abouti à un changement profond quant aux rôles des enseignants. L'intérêt de réformer un système éducatif va de pair avec une volonté d'améliorer la formation des enseignants. En effet (Legendre, 2002), justifie ainsi cette idée qu'une réforme offre un cadre de changements, constitué d'une pluralité d'innovations. Elle apporte des rénovations partielles au système de l'éducation dans le but de l'améliorer et d'obtenir de meilleurs résultats. Dans cette réforme, l'APC est retenue également pour sa pertinence et sa prise en compte du principal acteur, l'apprenant dans le processus d'enseignement-apprentissage. Comme le stipule le décret ministériel du n° 176R du 13/10/2006 « *Qui intègre la mise en place de la réforme des curricula de l'enseignement primaire dans le système éducatif.* ».

Ensuite, c'est le rapport très profond ressenti par les spécialistes comoriens de l'éducation entre le modèle de « *l'enseignant professionnel réflexif* » et les plans de développement sur le niveau social, culturel, politique et économique. Ce modèle vise à former des enseignants capables d'analyser leurs pratiques, de résoudre des problèmes complexes, de construire des stratégies (Altet, 2011) en s'appuyant sur la réflexion en action. Il permet également aux enseignants de s'adapter aux situations nouvelles, de développer des pratiques efficaces en situation, de justifier leurs choix, de devenir acteurs autonomes et responsables. Dans cette prise de conscience, les autorités éducatives comoriennes estiment que la FIDPE constitue un domaine d'observation intéressant pour impulser la professionnalisation des enseignants. Pour Darkaoui, l'objectif de cette formation est de « *garantir une formation spécialisée et conceptuelle en vue de permettre aux stagiaires de jouer un rôle actif dans la vie professionnelle, économique et culturelle.* » (2016 : 142)

En outre, c'est la mise en œuvre d'un nouveau dispositif de formation initiale « *parcours professeurs des écoles* » en 2014 à l'IFERE. Ce dispositif vise une meilleure information des stagiaires sur l'offre de formation qui leur est proposée et sur le métier d'éducation auquel ils sont préparés. Cette formation tend également à la délivrance d'un diplôme de licence professionnelle. Elle décrit en détail les compétences professionnelles acquises et appropriées afin de répondre aux exigences de la fonction enseignante.

Enfin, il s'agit d'un constat qui relève des résultats observés lors d'une étude qui a été lancée par le projet de l'A.F.C aux Comores. L'objectif de ce projet était de contribuer à l'amélioration durable de la maîtrise du français par le corps enseignant « *Appui au français aux Comores, septembre 2014* » et piloter par le CIEP³. Il en ressort, parmi les défis à relever, la dégradation de la maîtrise du français, langue d'enseignement dans les écoles comoriennes du primaire au supérieur. Les résultats du projet suggèrent que, pour améliorer durablement la maîtrise de cette langue, il y a lieu de renforcer la formation initiale et continue des enseignants. Et cette amélioration doit se focaliser dans tous les niveaux du système éducatif comorien et doit créer un environnement propice d'élaboration et d'utilisation des manuels scolaires. Ces résultats mettent également l'accent sur l'amélioration de la maîtrise de la langue tant par les maîtres que par les élèves en mettant en place des formations et en enrichissant l'environnement francophone. Le français étant considéré dans cette perspective comme le meilleur instrument linguistique actuel susceptible de permettre aux apprenants comoriens d'accéder à la modernité économique. Pour tous ces motifs, les autorités comoriennes en l'occurrence celles du ministère de l'Éducation nationale se sont engagées à relever ce défi dans le système éducatif comorien : celui de la formation des enseignants professionnels.

2 Evolution de la politique éducative en Union des Comores

2.1 Contexte et cadre institutionnel

Avant de décrire le DFIDPE en Union des Comores, il nous paraît essentiel de mettre en évidence quelques-uns des moments, des événements et des orientations qui ont jalonné l'évolution du système éducatif comorien.

À la suite des indépendances des Comores en juillet 1975, une expansion rapide des effectifs des élèves exerce une forte pression sur les niveaux d'enseignement scolaire. Cette situation se traduit par des besoins immenses en infrastructures, mobiliers, matériels didactiques et enseignants. Ainsi l'État comorien a interpellé l'IFERE dont la mission est la formation des enseignants. Par rapport à cette demande, une nouvelle politique éducative est mise en place en Union des Comores. Cette nouvelle politique éducative est basée par trois lois portant orientation et organisation du système éducatif comorien en général et de la formation des enseignants en particulier. Il s'agit, en effet, de la loi n° 94-035/Æ, du 20 décembre 1994 portant l'orientation sur l'éducation et l'organisation des différents cycles du système éducatif. Cette première loi se focalise sur les programmes scolaires, la production des manuels, et la création des établissements scolaires. La deuxième loi est promulguée par le décret présidentiel n° 95-012/PR du 20/12/1994, la loi n° 13 - 007/AU, du 1er juillet 2013. Cette loi se focalise sur l'orientation sur la formation technique et professionnelle. Et enfin, la troisième loi du 14 juin 2014 qui est focalisée sur l'orientation et l'organisation de l'enseignement supérieur et de la recherche.

À côté de ces trois lois, le système éducatif comorien a connu de grands moments et des documents-cadres qui ont influencé largement son évolution. Il s'agit des États généraux de l'éducation et de la formation (1994) et de la mise en place du *Plan national de l'éducation pour tous (2004)*. Concernant les documents-cadres de réflexion et d'orientation, nous citons le *Rapport PASEC-CONFEMEN, diagnostic et préconisation pour une scolarisation universelle de qualité (2010)*, et la *lettre de la politique éducative des Comores (2020)*. Ces documents étaient aux premières loges sur lesquelles nous reviendrons spécialement dans le cadre de l'analyse du contexte. Dans la suite de cette section sur le contexte, nous analysons succinctement quelques aspects formels du système éducatif comorien. L'objectif est de cerner les éléments qui serviront le cadre dans lequel nous allons repenser le DFIDPE en Union des Comores.

2.2 Quelques caractéristiques dynamiques du système éducatif comorien

2.2.1 États généraux de l'éducation et de la Formation (1994)

Les États généraux de l'éducation et de la Formation (EGEF) aux Comores se sont tenus en 1994 pour élaborer une nouvelle politique générale de l'éducation et de la formation des enseignants. Le constat de départ fait en interne par les spécialistes comoriens de l'éducation se situe dans la massification des élèves et le dysfonctionnement que connaît le système éducatif aussi bien dans ses structures, dans ses orientations, que dans le contenu des valeurs qu'il diffuse. En effet, malgré toutes les dépenses investies dans l'éducation, les efforts déployés par les formateurs, les réformes entreprises, la formation des enseignants aux Comores n'arrive pas encore à être un véritable facteur de développement. Et pour relever ce défi majeur, les États généraux avaient réuni toutes les dimensions du peuple comorien pour établir un diagnostic des problèmes liés à l'école comorienne. Ces États généraux avaient également pour mission d'établir un partenariat dynamique entre les différents acteurs de l'éducation. L'objectif est d'améliorer l'efficacité interne et externe du système éducatif. Ce fut une première par rapport aux legs de la colonisation, un sursaut nécessaire pour dégager de nouveaux repères pour le système éducatif comorien. Autrement dit, une initiative des autorités éducatives au cours desquelles les finalités et les grandes questions pour une éducation nouvelle dans le cadre de la formation des enseignants ont été posées : Qui former ? Comment le former ? Pourquoi le former ? Les conclusions de ces États généraux ont conduit les autorités éducatives à relever le défi dans le système éducatif. Comme le témoigne Attoumane. A : « *La conscience collective manifestée par les États généraux de l'éducation et de la formation a jeté les bases incontestables du développement de l'éducation concrétisée par l'élaboration du Plan directeur de l'éducation.* » (2016 : 100)

Les réflexions portant sur la formation des enseignants, sur les programmes scolaires, les manuels scolaires sont à la première loge. À la demande constante et chronique des enseignants, les États généraux de l'éducation de 1994 ont fait des recommandations

importantes qui ont marqué l'évolution de la FIDPE en Union des Comores. Cette évolution est marquée par la création de deux structures de FIDPE : l'ENES⁴ et l'IFERE. Ces deux institutions avaient pour mission essentielle la formation du personnel d'enseignement et d'encadrement du système éducatif. En effet, Mccaig et al, (1981) concluent que toute réforme est vouée à l'échec si l'élément humain qui est censé la mettre en œuvre n'est pas à la hauteur.

2.2.2 Plan directeur de l'éducation et de la Formation (1996)

Les réflexions et les orientations issues de ces États généraux ont développé l'élaboration du *Plan directeur de l'éducation et de la formation*. Cette initiative a conduit le MEN⁵ pour la première fois à l'ouverture d'une véritable École Nationale d'Enseignement (ENES) aux années 1996. Cette institution avait pour mission de former des enseignants de collège. Elle assurait la formation initiale des cadres de haut niveau : des professeurs de collège, des administrateurs, des journalistes, des éducateurs sportifs. La durée de formation était limitée à deux années d'étude après le baccalauréat. Cette formation était sanctionnée par un diplôme d'étude supérieure de Premier Cycle (DESPS). Cette formation se proposait un modèle global de l'enseignant : l'enseignant est un agent actif et efficace du développement. Son activité conditionne le progrès économique et social. Avec ce plan, beaucoup d'opinions, de réflexions et d'orientations sont mises au premier plan pour développer la qualité de l'éducation. Ces réflexions ont conduit le MEN à mettre en place le *Plan national de l'éducation pour tous* en 2004. La finalité était de démocratiser l'enseignement primaire et secondaire. Pour y parvenir à cette forme d'éducation, les autorités comoriennes de l'éducation se donnent comme cheval de bataille : la lutte contre l'échec scolaire et l'accès de tous les enfants comoriens à l'éducation. Dès lors aux yeux, des autorités éducatives, l'éducation est devenue un droit fondamental inhérent à la personne humaine. Elles considèrent que toute personne n'a droit à l'éducation et celle-ci doit être gratuite au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental.

2.2.3 Rapport PASEC-CONFEMEN (2010) et Le RESEN (2012)

La prise en compte des recommandations issues de ces deux rapports sur l'éducation a impulsé la réflexion sur la qualité de l'éducation pour tous. Ces recommandations ont abouti à des réformes des dispositifs intégrés d'enseignement aux Comores dans tous les cycles. Dans l'enseignement préélémentaire, les autorités du MEN ont mis en place la réforme de « l'école coranique rénovée » en 2013, dans l'enseignement élémentaire « l'adoption du programme conçu par la pédagogie par les compétences » en 2005, dans le dispositif de l'enseignement supérieur « l'adoption du système LMD dans le système éducatif comorien » par des crédits capitalisables et transférables en 2003 applicable dans toutes les facultés et enfin, ces recommandations ont conduit à la mise en place d'un autre nouveau dispositif par rapport à l'ancien : « licence professionnelle : parcours professeurs des écoles » en 2014. Nous reviendrons largement dans ce dernier dispositif qui est l'objet de cet article. Ces deux rapports ci-dessus ont rythmé l'évolution du système éducatif comorien, puisque les orientations et les recommandations qui en découlent ont eu des implications sur les aspects institutionnels, administratifs et pédagogiques.

3 Descriptif du dispositif actuel de FIDPE à l'IFERE

3.1 IFERE, un Institut d'apprentissage professionnel et de Recherche en éducation

L'IFERE est un Institut de formation professionnelle d'enseignement et de recherche en éducation. Placé sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique, l'IFERE est un établissement public soumis à une gestion financière et académique de l'État. Il constitue, au sein de la Faculté de lettres et des sciences humaines, un département. Il applique la charte et les statuts de l'Université des Comores. Il vise a priori les objectifs suivants : (1) développer des connaissances et des compétences professionnelles chez les stagiaires ; (2) assurer le développement et la

⁴ L'ENES : Ecole Nationale de l'Enseignement Supérieur

⁵ MEN : ministère de l'éducation nationale

vulgarisation de la recherche en sciences de l'éducation ; (3) mettre en place un système de formation qui répond aux attentes de la population et particulièrement des stagiaires. (4) former des enseignants professionnels réflexifs capables de participer à l'efficacité d'un système éducatif et du développement économique du pays ; (5) mettre en cohérence la formation initiale, la formation continue et la recherche.

L'IFERE propose une licence professionnelle des professeurs des écoles. Cette licence se traduit par le développement de 14 compétences professionnelles. Ces compétences visent à rendre capable le stagiaire à mobiliser simultanément des connaissances, des savoir-faire et des attitudes pour gérer les situations concrètes ou complexes qui se posent à lui. Pour ce faire, le stagiaire suit une démarche active et progressive. Cette démarche permet au stagiaire de s'approprier petit à petit les savoirs, les savoir-faire et les attitudes utiles au métier.

3.2 Acteurs pédagogiques de l'IFERE

3.2.1 Corps professoral et personnel administratif

Le corps professoral de l'IFERE est hétérogène. Il se compose de 54 formateurs dans l'ensemble du territoire national ayant une moyenne d'âge de 52 ans et une expérience dans l'enseignement variant entre 10 et 20 ans. Ils sont tous issus de l'Université des Comores et ils sont chargés d'assurer les cours, les TD et l'accompagnement des stages conformément aux principes et aux méthodes de système LMD avec des crédits capitalisable et transférables. Dans ce dispositif, nous avons identifié 5 catégories de formateurs : (1) d'abord, nous avons repéré des formateurs ayant un doctorat en sciences de l'éducation. Leur rôle est de former des enseignants professionnels ; (2) nous avons ensuite, identifié des inspecteurs pédagogiques titulaires d'un diplôme pédagogique de l'enseignement primaire et secondaire ; leur rôle est d'accompagner les futurs enseignants en stage. Mais souvent, ils interviennent dans les formations assurées par l'IFERE. En outre, ils participent également à l'évaluation des stages ; (3) en plus, nous avons observé des formateurs ayant un master disciplinaire ou en sciences de l'Éducation ; en didactiques des disciplines, ceux avec master occupent 80 % de ce corps professoral ; (4) nous avons identifié le personnel administratif et technique. Ils sont composés d'un directeur, de 5 adjoints qui sont les chefs des départements du 1er et du 2e degré et celui de la recherche et de la formation continue. Également, un chef de service de la scolarité, des assistantes de direction et un gestionnaire font partie du personnel administratif ; (5) enfin, l'IFERE emploie aussi des enseignants vacataires et des enseignants retraités pour assurer des cours inscrits dans la formation disciplinaire des stagiaires et enfin un nombre du personnel administratif et technique.

Les profils des formateurs à l'IFERE constituent un autre talon d'Achille de l'Institut de formation des enseignants. La formation initiale des étudiants-maîtres à l'IFERE mobilise plusieurs catégories d'intervenants qui exercent dans des domaines et champs disciplinaires différents, et dont les compétences sont plurielles. En plus des qualités liées à la discipline, plusieurs caractéristiques des formateurs sont mobilisées dans cette institution. Aussi, leurs pratiques pédagogiques sont sous-tendues par les mêmes conceptions que n'importe quel enseignant préoccupé par la transmission des connaissances. Autrement dit, l'identité dominante de personnel participant à la prise en charge de l'étudiant-maître est encore une identité d'enseignant, et non de formateur. Comme le souligne Tardif, les formateurs « *continuant d'enseigner lorsqu'ils étaient eux-mêmes étudiants à l'université comme auparavant et comme ils ont appris à enseigner.* » (2001 : 4) Par ailleurs, ce portrait indique que certains formateurs d'expérience et ceux qui sont plus qualifiés sont parfois très sollicités dans d'autres secteurs qui offrent des rémunérations et des conditions de travail plus stimulantes. En effet, les TICS pourraient combler les insuffisances et le déficit de formateurs par rapport aux besoins, aux demandes et aux aspirations. Néanmoins, les TICS sont faiblement explorés et utilisés difficilement dans l'enceinte de l'IFERE, en raison de l'obsolescence de la faible qualité de la connexion internet dont souffre le pays.

Presque tous les formateurs se plaignent surtout aux conditions de travail. Ils plaident pour le manque des matériels didactiques, des salaires impayés, des grèves d'enseignants incessantes hypothéquant les années académiques. Par conséquent, les efforts de l'IFERE pour former des enseignants professionnels réflexifs ne donnent pas

toujours les résultats escomptés. Alors que l'IFERE doit former des enseignants compétents qui répondraient aux besoins du pays. Comme le dit Julius Nyerere en 1966 : « *ce sont les enseignants, plus que tout autre groupe, qui déterminent les attitudes, les idées et les aspirations d'une nation.* ».

3.2.2 Profil d'entrée : les bacheliers et les « difosistes⁶ »

Le recrutement se fait par concours. Comme stipule l'article 1 du décret présidentiel n° 5-106/. Pour s'inscrire en licence1 (1re année), il y a lieu de satisfaire deux conditions : (1) être titulaire du baccalauréat ou d'un diplôme reconnu équivalent ; (2) Être admis au concours d'entrée à l'IFERE. Le baccalauréat, qui sanctionne la fin des études secondaires, est considéré comme le niveau de maturité de base pour accéder à l'enseignement supérieur en général et en première année de l'IFERE en particulier. Il existe également d'autres possibilités d'accéder à la licence professionnelle : pour les « difosistes » sans expérience d'enseignement, ils accèdent à la licence 2, autrement dit en deuxième année de licence professionnelle. Par contre, ceux qui ont une expérience de 2 à 5 ans accèdent à la licence 3. Toutefois, les résultats du concours pour les bacheliers ne reflètent pas le niveau de référence, celui de la fin des études secondaires du deuxième degré, presque les moyennes varient entre 5 et 12. Par contre, les quelques difosistes qui ont des expériences donnent de bons résultats. À ce propos, l'un des spécialistes comoriens des sciences de l'éducation, Ahamada fait remarquer que les stagiaires qui s'inscrivent à l'IFERE ne répondent pas aux critères demandés. Et il propose « *à mon avis, il faut réfléchir sérieusement sur la modalité du concours d'entrée à l'IFERE. Il faut appliquer aux candidats des tests psychotechniques pour éviter de recruter n'importe qui.* » (2016:59)

3.2.3 Profil de sortie

À l'IFRE, le profil de sortie vise à développer chez l'étudiant-maître trois dimensions : (1) la dimension scientifique qui a pour objectif le développement des compétences disciplinaires et linguistiques ; (2) la dimension technique qui a pour objectif le développement des compétences professionnelles : savoir gérer des situations d'apprentissage, planifier, organiser, conduire, évaluer, remédier et développer la réflexivité. (3) La dimension humaine qui a pour objectif le développement des attitudes et des capacités à gérer les problèmes liés à la déontologie et à l'éthique professionnelle : le sens critique, la gestion des conflits moraux... Bref, développer les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être appropriés à la professionnalisation des enseignants.

4 Formation initiale des enseignants avant la réforme actuelle

La formation initiale des maîtres a débuté en Union des Comores depuis les années 80 dans un contexte historico-politique. Lorsque le pays accédait à l'indépendance politique en juillet 1975, soit un contexte hérité de la période coloniale et caractérisé par un déficit notoire tant en infrastructures qu'en ressources humaines. La formation initiale des enseignants est déterminante dans l'efficacité du système éducatif. Elle contribue à une réelle démocratisation, nous admettons que le souci majeur des pouvoirs publics au lendemain de l'indépendance en Union des Comores était de scolariser le maximum d'enfants. Pour faire face à la pénurie, beaucoup d'enseignants ont été recrutés sans aucune qualification pédagogique. Trois types d'institutions assuraient la formation initiale de base en Union des Comores. Il s'agit, en effet, de l'ENNI située sur la côte nord de l'île d'Anjouan et l'ENES, située à deux kilomètres de la capitale des Comores. Ces deux premières institutions délivraient respectivement le DFEN et le DESPC⁷, après le baccalauréat plus deux années de formation. La formation initiale a été d'abord assurée, en grande partie, par des expatriés « corps de la paix » ou des missionnaires, puis par les pouvoirs publics. Elle a connu un essor particulier dans les années 80-90. Cet essor est traduit par la construction des infrastructures pédagogiques partout dans l'ensemble du territoire « *les mudiriya* »⁸, la dotation en ouvrages didactiques et la mise à disposition d'enseignants expatriés. Le système éducatif comorien a bénéficié ainsi d'un effectif important d'enseignants qualifiés dans les deux degrés d'enseignement. L'ENES a donc

⁶ Les difosistes : les enseignants qui ont été formés dans le dispositif ancien. La formation durait deux ans.

⁷ DESPC : Diplôme d'Etudes Supérieures de Premier Cycle

⁸ Bâtiment en dur, construit avec un mélange de briques en argile et du ciment avec des toitures en tôles ondulées

formé les grandes élites comoriennes, autrement dit des enseignants de collège, des administrateurs, des journalistes et des éducateurs sportifs. Ces derniers ont joué un rôle indéniable non seulement dans l'édification du système éducatif comorien, mais aussi de la nation comorienne.

Quant aux enseignants de lycée, ils sont issus des universités étrangères en particulier dans les universités de l'Asie et de l'Afrique musulmane (Soudan, Maroc, Égypte, Algérie, Tunisie...). Nous rappelons que nous sommes à l'époque du régime communiste de « *Mongosi* »⁹ où les relations diplomatiques entre Moroni et Paris étaient tendues à la veille de l'indépendance. Par conséquent, les étudiants comoriens avaient des difficultés à accéder dans les universités françaises.

Quant à l'IFERE, la formation initiale durait deux ans et elle est sanctionnée par un diplôme de DIFOSI¹⁰. Elle s'organisait au tour de 8 compétences regroupées en 5 domaines : (1) une formation dans les disciplines, y compris les activités dites concrètes ; (2) Des formations générales ; (3) Une formation portant sur la connaissance de la classe ; (4) Une initiation à la recherche-action ; (5) Des formations complémentaires organisées à l'initiative de l'IFERE pour faciliter l'intégration des enseignants dans le milieu local.

Ce programme prend la forme d'une alternance des cours dispensés à l'IFERE et des stages dans les établissements primaires. Au moment de la recherche, elle commence par la formation théorique entrecoupée chaque fin d'année ou de semestre par un type de stages. Les stagiaires construisent bon nombre de concepts quotidiens, nés de leurs expériences propres et observations spontanées en stage. Deux examens certifient le module : le premier intervient après le premier semestre et vérifie la compréhension des concepts présentés au cours de la formation ; le second intervient après le deuxième semestre et vérifie les capacités d'analyse des étudiants dans les tâches. L'évaluation des acquis portait en première année sur des épreuves écrites et orales, sur la note de stage, la recherche-action et un compte rendu. Quant à la deuxième année, la validation portait sur la conduite de classe, sur la recherche-action et la présentation orale du dossier de stage remis au jury.

Mais, depuis la fin des années 2010, le pays est confronté à des difficultés économiques doublées de troubles sociopolitiques et d'une massification des élèves. L'IFERE n'a pas pu donc tenir le pari de la formation des enseignants en quantité et en qualité. Pour répondre à la demande sans cesse croissante en enseignants, les autorités éducatives comoriennes ont arrêté le fonctionnement définitif de l'ENES, car une période nouvelle en formation initiale des enseignants a été ouverte. Ainsi, la première réforme de formation des enseignants a vu le jour à l'IFERE. Comme stipule l'article 11 de la loi 1994. « *École Nationale de l'enseignement supérieur (ENES) est annulée et est remplacée par les Instituts de Formation des enseignants et de Recherche en éducation (IFERE).* »

De 1994-2014, l'IFERE a assuré la formation initiale des professeurs des écoles aux Comores, notamment ceux de primaire. Toutefois, par le souci d'améliorer la qualité de formation des enseignants, trois remarques ont été faites dans ce dispositif ancien : d'abord, le programme de formation initiale est centré sur une démarche fondée sur les contenus ou la pédagogie par objectifs ; ce programme est resté inchangé depuis une vingtaine d'années. Cette approche pédagogique a montré ses limites comme le faible investissement intellectuel de l'étudiant-maître, la décontextualisation des apprentissages, le découpage très poussé des unités d'apprentissage ; ensuite, pour les méthodes pédagogiques en particulier au cycle élémentaire, les instituteurs étaient libres de décider celles qui leur conviennent le mieux. Ils étaient également indépendants de choisir les manuels sur lesquels ils s'appuyaient pour assurer leur enseignement ; enfin, il a été constaté par MEN que : « *Les formations initiales et continues ne peuvent pas développer à elles seules les compétences professionnelles exigées pour une pratique qui répond efficacement aux obligations des résultats attendus.* » (2014 : 7)

Ainsi ; le ministère de l'Éducation nationale s'est engagé résolument à relever ce défi dès la rentrée universitaire 2014-2015. Ce ministère a mis en place un nouveau dispositif de formation initiale des professeurs des écoles à l'IFERE, car l'avenir des étudiants-maîtres et du pays en dépend pour une large part. Comme le souligne le MEN :

⁹ Président socialo-communiste de l'archipel entre 1975 et 1978, assassiné le 29 mai 1978 par des mercenaires français, après le coup d'État du 13 du même mois. Le coup d'État a été orchestré par le feu président Ahmed Abdallah, père de l'indépendance des Comores et président du pays de 1978 à 1989 ; date à laquelle il sera assassiné par les mêmes mercenaires qu'il avait engagés pour destituer Ali Soilihi.

« *L'Université des Comores à travers l'IFERE et le ministère de l'Éducation nationale ont jugé nécessaire de mettre en place, dès la rentrée universitaire 2014-2015, la licence professionnelle (option : professeurs des écoles) pour améliorer ses offres de formations.* » (2014 : 12)

Les réformes principales qui ont eu lieu pendant cette période de transition sont les suivantes. La durée des études à l'IFERE est désormais trois ans alors que dans l'ancien programme n'étaient que deux ans. Ce fait a eu des conséquences, d'une part, sur le niveau et la qualité de la formation de base des enseignants et, d'autre part, sur le prestige social de la profession. Le diplôme universitaire des futurs enseignants fut officiellement reconnu comme équivalent de DIFOSI dans l'ancien programme et licence professionnelle en sciences de l'éducation dans le dispositif actuel. L'encadrement des stagiaires a toujours été effectué par des enseignants-chercheurs titulaires d'un diplôme de doctorat et des inspecteurs pédagogiques. L'effort soutenu par des multiples experts nationaux et internationaux en sciences de l'éducation a eu comme résultat l'enrichissement du contenu du programme de licence professionnelle, ainsi que l'amélioration des perspectives professionnelles de leurs diplômés. Cet enrichissement s'est traduit en une augmentation d'unités d'enseignement par rapport au programme ancien.

5. Dispositif actuel de FIDPE à l'IFERE

5.1 Ingénierie pédagogique

La réforme actuelle entreprise à l'IFERE en 2014-2015 a donné lieu à un nouveau dispositif de formation initiale des professeurs des écoles innovant par rapport à la formation des enseignants traditionnels décrite ci-dessus. Ce nouveau projet a été piloté par le ministère de l'Éducation nationale avec la participation d'une panoplie d'experts internationaux et nationaux. Il s'agit de Mme Marguerite ALTET, M. Joël CLANET, professeurs en sciences de l'éducation, Mme Ali ELAROUTI et Mme Marie Claude PAYET, inspecteurs pédagogiques, des spécialistes comoriens des sciences de l'éducation. Par rapport à leur mission prioritaire qui leur a été assignée par le MEN, ces experts ont jeté les bases incontournables d'un nouveau DFIDPE à l'IFERE. Ce nouveau dispositif est baptisé « *Licence professionnelle des métiers de l'éducation : parcours professeurs des écoles* » en enseignement primaire. Il est présenté sous forme d'une maquette qui respecte les exigences du système européen de Licence-Master-Doctorat avec des crédits capitalisables et transférables. Ils ont ciblé surtout, dans la mise en œuvre de ce dispositif, la professionnalisation des métiers de l'éducation et de formation notamment pour les professeurs des écoles.

Ce nouveau dispositif s'articule autour de 5 éléments : les compétences professionnelles, les unités d'enseignement, les modalités de recrutement et d'évaluation ainsi que les profils des intervenants.

L'effort soutenu par ces experts nationaux et internationaux a eu comme résultat l'enrichissement du contenu du programme par une panoplie d'approches pédagogiques. Cet enrichissement s'est traduit dans un certain nombre de cas en une augmentation de la durée de formation, de l'augmentation d'unités d'enseignement et d'une démarche didactique commune et interdisciplinaire.

5.2 Professionnalisation dans le dispositif actuel de FIDPE : principes, fondements théoriques et modèles

Le nouveau dispositif actuel de FIDPE à l'IFERE se base sur un certain nombre de principes, des fondements théoriques et des modèles, c'est-à-dire des choix stratégiques pour cette ingénierie de formation.

5.2.1 Adoption de l'APC

Les concepteurs de ce dispositif de formation ont adopté l'approche par compétences. Ils considèrent qu'il ne s'agit plus de parler des contenus ou des objectifs comportementaux, mais plutôt des compétences professionnelles. Ainsi, les concepteurs de la maquette ont développé un référentiel de 14 compétences où les modules de formation sont rattachés. Alors l'APC, nous semble-t-il, bien choisit puisqu'elle a fait une rupture avec l'ancien système de formation. Ce DFIDPE est conçu à partir des 14 compétences professionnelles visées que l'on cherche à mettre en œuvre. Ce sont les

compétences que les étudiants-maîtres doivent acquérir au terme de leur formation, ainsi que les activités et les contenus d'enseignement nécessaires pour les atteindre.

5.2.1 Modèle simultané

Le dispositif adopte un modèle de formation simultanée et une flexibilité des modules. Il s'agit d'une nouvelle modalité de l'organisation de la formation qui, dorénavant, se structure selon des modules comme des cours séquentiels. La formation professionnelle théorique et pratique est assurée en même temps. La dimension théorique est constituée de cours magistraux de spécialité en didactique disciplinaire, en psychologie d'apprentissage, en sociologie de l'éducation et en pédagogie. Ces disciplines peuvent être des disciplines fondamentales, obligatoires ou complémentaires selon les cas. Le volet pratique a trait aux travaux dirigés (TD, TP), des travaux individuels ou collectifs, aux leçons d'essai, aux stages pédagogiques supervisés, à des applications en salles de classe dans les établissements scolaires, etc. Outre cette alternance théorie-pratique, la production d'un rapport final de stage ou d'un mémoire de fin de formation est une autre dimension très importante.

5.2.2 Principe d'alternance intégrative

En outre, les futurs enseignants suivent une formation de trois ans en alternance intégrative entre l'IFERE et les établissements scolaires. Il est généralement reconnu qu'une formation en alternance intégrative aiderait les futurs enseignants à aplanir le passage du statut d'étudiant au statut d'enseignant. Les modules sont construits sur la base d'un modèle intégré. Tout le monde travaille sur une même logique, c'est-à-dire sur les compétences ciblées dans le référentiel et sur une relation entre théorie et pratique. Ces lieux de formation sont utilisés pour permettre des intégrations entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques. Le stagiaire développe des compétences professionnelles avec un minimum de 250 heures de stages auprès des inspecteurs pédagogiques et des chercheurs universitaires. Ces périodes de stage sont réparties durant ces trois années. La réussite de la formation initiale à dominante professionnelle mène automatiquement à l'obtention de licence professionnelle.

5.2.3 Alternance tripartite

Ce nouveau dispositif s'inscrit dans le paradigme « *pratique-théorie-pratique* » selon Marguerite ALTET. Ce dernier favorise le transfert des acquis professionnels dans un contexte donné à un autre contexte donné. Autrement dit qu'elle donne beaucoup d'attention au terrain, ce qui se passe au terrain avant de revenir à la théorie. Ce paradigme cherche à développer chez le stagiaire la notion de réflexivité sur le métier et sur ses actions. Dans cet angle de vue, le dispositif a privilégié le modèle de « *l'enseignant professionnel réflexif* ». Comme le souligne SCHÖN : « *le savoir d'expérience en classe et à l'école qui se construit dans un esprit de recherche qui développe l'exercice de l'analyse réflexive* ». (1993 : 1). Ce dispositif est basé sur une approche modulaire et andragogique. Le public cible est constitué des adultes que l'on cherche à former et la formation est sanctionnée par un bac+3. Cette formation suit le schéma classique proposé par Ravanis et al : « *Formation institutionnelle ayant trait à une formation initiale des enseignants dans le cadre d'un enseignement principalement universitaire.* » (2015 : 3).

5.2.4 Allongement du cursus de formation

La mise en œuvre de ce dispositif de FIDPE a tenu compte de l'allongement de la durée de stages et l'adoption d'une introduction à la recherche-action. Chaque stagiaire est tenu de présenter en fin de formation son rapport de stage ou son projet. Par rapport au projet, le stagiaire identifie une problématique à partir du terrain, développe un certain nombre d'hypothèses et d'outils pour faire une proposition. L'objectif prioritaire de cette recherche-action est de développer la dimension réflexive chez le stagiaire. Cette réforme de licence professionnelle a conduit les enseignants à commencer dans leur métier avec un niveau de diplôme plus élevé qu'antérieurement, elle a aussi entraîné, de fait, un rapprochement de la formation avec la recherche. En effet, la recherche est introduite par deux unités d'enseignement (UE) d'initiation à la recherche-action : la méthodologie de recherche et le mémoire de fin de formation. Cette initiation à la recherche permet aux stagiaires de s'approprier des connaissances de base utiles pour s'interroger sur la réalité

du métier. Elle sert aussi à émettre des hypothèses sur le dysfonctionnement d'apprentissage, imaginer des alternatives (Perrenoud, 2020) d'amener les futurs enseignants à maîtriser « *l'état de l'art et du savoir* ».

5.2.5 Modèle de « spécificité partielle »

Le dispositif de formation initiale des enseignants adopte le modèle de « spécificité partielle ». Le dispositif comporte des problématiques communes et des problématiques spécifiques. Il se caractérise par la « didactique générale » conçue comme un tronc commun et le modèle systémique ouvert dont le noyau dur est le référentiel de compétences. La visée est de former des enseignants professionnels auxquels toutes les composantes saillantes du programme, sont liées, les unes et les autres. Dans ce même ordre d'idées, le dispositif propose une panoplie de méthodes pédagogiques actives. Ces dernières visent à permettre à l'étudiant-maître de faire face à la suite de sa formation aux différentes problématiques complexes liées au métier de l'enseignant.

5.2.6 Démarche didactique commune

Dans la mise en œuvre de la formation initiale des étudiants-maîtres, ce dispositif a emprunté une démarche didactique commune dans le processus d'enseignement-apprentissage. Ce processus est basé essentiellement sur cinq éléments: la mise en situation active, la structuration, l'intégration, le réinvestissement et l'approfondissement. Cette démarche didactique traduit la manière dont tous les formateurs sont censés conduire et accompagner les étudiants-maîtres dans le processus de construction des compétences professionnelles. Elle vise aussi à construire progressivement et tout au long du parcours de formation, « *l'ensemble des compétences clairement définies dans le référentiel, en suivant un programme et des principes de professionnalisation des enseignants* » (MEN, 2014b).

5.2.5 Limites de la formation initiale des professeurs des écoles

La formation a incontestablement des retombées positives sur la qualité des enseignements. Ce constat, bien entendu, ne repose pas sur une enquête de terrain, mais résulte des impressions des inspecteurs et des formateurs. La formation procure à coup sûr des aptitudes et des compétences nouvelles et facilite la transmission du savoir. Florence Robine, lors d'un entretien le 2 mai 2019, souligne à juste « *Enseigner est un métier (...) qui s'apprend tout au long de la vie* ». Mais nous reconnaissons qu'à l'IFERE, une partie des étudiants-maîtres ne s'estime pas réellement prête à l'issue de cette formation, et se montre critique vis-à-vis de celle-ci. Dans les faits, il existe peu de collaboration entre milieu scolaire et universitaire. Et pourtant Beckers (2004) souligne que sans cette collaboration, le sentiment de compétence professionnelle des enseignants est fragilisé, et le développement continu de l'enseignant est compromis.

Le système LMD a facilité l'adoption de la maquette de formation. Celle-ci est reprise aux programmes de l'UFM au point que les tenants de la création d'un modèle sui generis comme Damir Ben Ali, ont pu dire qu'ils étaient « importés ». L'adaptation aux besoins nationaux a sans doute été trop faible. La mise en place de la licence professionnelle « Professeurs des écoles » révèle aussi les résistances à la prise en compte du nouveau paradigme de la professionnalisation. Sur le terrain, ce dispositif pose beaucoup de difficulté dans sa mise en œuvre. Cette résistance peut se traduire également, toujours selon Ben ALI, par des conceptions erronées à l'égard du métier d'enseignant. Il est constaté que bien des enseignants comoriens considèrent qu'une formation doit avoir comme finalité l'amélioration de leurs connaissances académiques, ceci prouve la persistance de l'image de l'enseignant-détenteur du savoir chez eux. Autrement dit, dans la société comorienne, on croit à l'infailibilité de l'enseignant qui est censé incarner le savoir, d'où l'intérêt porté de renforcement sur leurs connaissances académiques au détriment des savoir-faire pédagogiques. Au-delà de ses limites, tous les spécialistes de l'éducation reconnaissent que la formation initiale ne peut développer à elle seule les compétences professionnelles exigées pour une pratique efficace et équitable. Elle doit nécessairement être complétée par la formation continue.

6 Formation continue en Union des Comores

D'un point de vue historique, la formation continue des enseignants comoriens est assurée dans divers cadres de formation institutionnelle. Cette formation continue s'est organisée soit au niveau national par des organismes du ministère de l'Éducation nationale, soit dans l'enceinte de l'inspection générale de l'éducation ou dans les CIPR¹¹. La formation continue des enseignants en exercice est confiée en principe aux inspecteurs, sous forme de séminaires, journées pédagogiques, etc. Mais ceux-ci, souvent surchargés par le suivi de nombreux enseignants, se sont cantonnés dans une fonction plus administrative que pédagogique. D'ailleurs, la formation continue des enseignants aux Comores fait toujours face à des problèmes sérieux, étant donné qu'elle n'est offerte qu'à un petit nombre d'enseignants en place. Cette formation n'est pas exclusivement liée aux programmes scolaires et aux didactiques des différentes disciplines, mais elle s'étend sur des aspects plus généraux. Le plus souvent, elle est prise en charge avec un financement extérieur. La durée et la fréquence dépendent de ce financement. Les organismes non gouvernementaux organisent des formations continues en fonction de thématiques intéressant les ONG sans tenir compte des besoins des bénéficiaires. Enfin, la formation continue semble largement déconnectée avec la formation initiale.

Conclusion

Au-delà de l'évolution du système éducatif, l'élaboration de ce nouveau dispositif de formation des enseignants est passée par l'adoption de l'approche par compétences, de l'approche de l'alternance intégrative et la mise en place d'une démarche commune de tronc commun. Cette élaboration a également privilégié l'adoption du modèle simultanée et l'initiation à la recherche-action. Ces éléments constituent les ingrédients significatifs et indéniables pour dynamiser le processus de professionnalisation de la FIDPE. Ainsi à partir de ses principes, ses fondements, ses méthodes, nous déduisons que le dispositif de FIDPE proposé à l'IFERE est un « *dispositif professionnalisant* ». Paquay & Beckers 2002 in Tahiri Abdelaadim le définissent ainsi « *ensemble articulé et finalisé de processus et de moyens, qui visent à faire émerger des compétences et des composantes identitaires susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles données.* » C'est un dispositif qui est susceptible de contribuer au développement de compétences professionnelles et de composantes identitaires professionnelles chez les stagiaires. Il est à dominance professionnelle et non disciplinaire. La formation initiale est envisagée sous l'angle de la « professionnalisation », gage d'efficacité « *d'une école résolument tournée vers l'avenir* ».

Bibliographie

- ABOUDOU, A. (2013) *La formation des enseignants aux Comores : Acquis, faiblesses et perspectives* [Thèse de doctorat]. Université de Rouen.
- ATTOUMANE, A. (2016) « Évolutions, potentialités et contraintes du système éducatif comorien en ce qui concerne l'accès à l'éducation. ». N° spécial éducation. Ya Mkobe, CNDRS KomEDIT, pp. 97-107.
- ALTET, M. (2011) *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire*. Édition : De Boeck Supérieur
- ALTET, M. (1994) « La formation professionnelle des enseignants. Paris : Presses universitaires de France. » *Revue des sciences de l'éducation*, 22(1), 175.
- Beckers, Jet al. (2002) *Les méthodes actives au service de la professionnalisation des étudiants de l'enseignement supérieur. Analyse de dispositifs qui favorisent le développement des compétences et de l'identité professionnelle.* (Thèse de doctorat) Université catholique de Louvain.
- BOTERF, G. (2005) « Quelle ingénierie de la professionnalisation pour des individus acteurs de leur professionnalisme ? » *Éducation permanente*, n° 164, 197-209.
- Bourgeois, T. (2013). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Éditeur : De Boeck Supérieur.
- BOUTIN, G et al (2004). « L'approche par compétences en éducation : Un amalgame paradigmatique ». *Connexions*, 81(1), 25-41.

¹¹ CPR : Circonscription pédagogique régionale

- BEN ALI, D. (2016) Opinion. Système éducatif: Lettre aux associations culturelles des jeunes de Moroni
- CUQ, J-P. (2003) Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris. Clé internationale
- DARKAOUI, A. (2016) « La qualité de l'éducation aux Comores : évolutions, potentialités et contraintes ». N° spécial éducation. yamkobe, CNDRS, KomEDIT, pp.109-143
- FIGARI, G (2014). « L'évaluation des dispositifs éducatifs. » *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 77-93.
- GAGNON Yves-C et al. (2013). « Fondements et pratique de l'alternance en formation à l'enseignement professionnel : Quelques données de recherches autour de l'élaboration et de la mise en œuvre à l'Université de Sherbrooke. » *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 21-41.
- LAPOSTOLLE, G. (2013). Formation initiale des enseignants et professionnalisation : Un itinéraire de recherche (Thèse de doctorat) Université de Bourgogne.
- MEN. (1996). « Le Bulletin officiel » n° 2. 22 janvier.
- MEN. (2014a). Cahier des charges stage.
- NOUROUDINE, A et ATTOUMANI, A. (2012). Rapport d'état du système éducatif : diagnostic du système éducatif comorien pour une politique nouvelle dans le cadre de l'EPT. Pôle de Dakar, UNESCO-BREDA.
- PHILIPPE, L. & LIONEL, L. (2016). « L'éducation aux Comores. » *Revue Tiers Monde*, N° 226-227(3), 197-221.
- PERRENOUD, Ph. (1993). La formation au métier d'enseignant: Complexité, professionnalisation et démarche clinique. Paris, l'Harmattan, 1994, chapitre IX, pp. 197-220.
- RIVARD. M-C et al. (2009). « La triade: Une stratégie de supervision à redéfinir ! » *Éducation et francophonie*, 37(1), 140-158.

