

50377
1994
238

50377
1994
238

UNIVERSITÉ DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE LILLE

THÈSE DE DOCTORAT
EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
U.F.R. C.U.E.E.P.

TITRE

***La formation des instituteurs
en Libye***

THESE NE POUVANT ETRE REPRODUITE

Présentée par **KADDUR Mahmud**

Sous la Direction de Monsieur le Professeur **P. DEMUNTER**

6/12/94

ANNÉE 1993 - 1994

SCD LILLE 1



D 030 257044 0

50577
1994
238

20 103 371
50377
1994
238

UNIVERSITÉ DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE LILLE 238

**THÈSE DE DOCTORAT
EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

U.F.R. C.U.E.E.P.



TITRE

***La formation des instituteurs
en Libye***

THÈSE NE POUVANT ÊTRE REPRODUITE

Présentée par KADDUR Mahmud

Sous la Direction de Monsieur le Professeur P. DEMUNTER

ANNÉE 1993 - 1994

SOMMAIRE

<u>INTRODUCTION GENERALE</u>	3
<u>PREMIERE PARTIE : HISTORIQUE ET CARACTERISTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT LIBYEN.</u>	
<u>INTRODUCTION.</u>	10
<u>CHAPITRE I. UNE PLURICULTURE</u>	13
<u>Section 1. Des fondements Islamiques</u>	13
A. L'ENSEIGNEMENT A CARACTERE STRICTEMENT RELIGIEUX	15
B. LA MISE A L'ECART DE L'ENSEIGNEMENT LIBYEN PAR LES OTTOMANS	16
C. LES ECOLES NATIONALES MODERNES A L'EPOQUE OTTOMANE	21
1. Les types d'écoles	22
<u>a. Les écoles primaires</u>	22
<u>b. Les collèges</u>	22
2. Les écoles des communautés étrangères	23
<u>a. Les écoles israélites</u>	23
<u>b. Les écoles des missions religieuses et des communautés étrangères</u>	24
<u>SYNTHESE</u>	25
<u>section 2. L'influence étrangère.</u>	25
A L'INFILTRATION ET LA COLONISATION ITALIENNE	26
1. Les écoles	27
<u>a. Les écoles sous tutelle du gouvernement italien</u>	27
<u>b. Les écoles assistées</u>	28
2. L'enseignement professionnel et les établissements de formation d'instituteurs (écoles normales)	30
<u>a. La défense ottomane : le sursaut</u>	30
<u>b. Le jeu italien</u>	31
B. L'ETABLISSEMENT DE LA PUISSANCE ITALIENNE (1922 - 1943)	35
1. Les établissements scolaires	36
2. La situation libyenne	37
3. Les minorités étrangères	37
4. Comparaison quantitative des enfants scolarisés	38
C. L'ADMINISTRATION ANGLO-FRANCAISE : PERIODE TRANSITOIRE (DE 1943-1951)	42
<u>SYNTHESE</u>	45

<u>CHAPITRE II L'ENSEIGNEMENT LIBYEN</u>	48
<u>Section 1. L'enseignement sous la période de l'indépendance</u>	48
A. LES TYPES D'ENSEIGNEMENTS	48
1. L'enseignement islamique.....	49
2. L'enseignement officiel.....	49
B. LE REGIME DE L'ENSEIGNEMENT DANS LES INSTITUTS DE FORMATION DES INSTITUTEURS ET DES INSTITUTRICES	50
1. L'organisation des instituts de formation.....	50
2. L'aspect quantitatif.....	54
3. Le contenu.....	57
<u>SYNTHESE</u>	58
<u>Section 2. L'enseignement depuis 1969</u>	58
A. LA POLITIQUE DE L'EDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT	58
1. La recherche d'effectifs plus importants.....	59
2. L'effort de la formation professionnelle.....	61
B. LE SYSTEME ACTUEL DE L'ENSEIGNEMENT	64
1. L'enseignement religieux.....	65
2. L'enseignement classique.....	65
a. L'enseignement primaire.....	65
b. L'enseignement préparatoire (collège).....	65
c. L'enseignement secondaire.....	66
d. L'enseignement supérieur.....	66
3. Les écoles spécialisées pour handicapés.....	68
C. ASPECTS STATISTIQUES ET DEMOGRAPHIQUES	68
1. Augmentation des effectifs scolaires.....	68
2. La situation des instituteurs.....	76
<u>Section 3. L'alphabétisation</u>	80
A. ALPHABETISATION ET DEVELOPPEMENT	80
B. L'ANALPHABETISME EN LIBYE	81
1. Mouvements démographiques et sociaux.....	82
2. Centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes.....	82
<u>SYNTHESE</u>	85

<u>CHAPITRE III. LEGISLATION ET ORIENTATION DU CORPS ENSEIGNANT</u>	88
<u>Section 1. Le statut du corps enseignant</u>	88
A. LE STATUT GENERAL DE LA FONCTION PUBLIQUE (LOI DU 24 MARS 1956).....	88
B. LE PERSONNEL DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (DECRET DU 8 FEVRIER 1967).....	89
1. Les cadres de l'inspection.....	91
2. Les cadres de l'enseignement.....	92
3. Le service de l'inspection de l'éducation.....	93
<u>Section 2. Approche globale de la formation du corps enseignant</u>	93
A. LES OUTILS DE LA FORMATION.....	94
1. La formation du personnel enseignant du 1er degré.....	95
a. Fonctionnement (les instituts de formation ou E.N.I : école normale des instituteurs).....	95
b. Le régime des études.....	97
c. La production.....	99
1- Le nombre d'Ecoles Normales.....	100
2- Les instituteurs formé par les E.N.F.I.....	100
B. REALITE DE LA FORMATION.....	104
1. Le personnel enseignant.....	105
2. La libyanisation.....	106
3. La sous-qualification de la formation du corps enseignant.....	106
<u>SYNTHESE</u>	108
<u>CONCLUSION :</u>	111
<u>DEUXIEME PARTIE : FORMATION ET SITUATION PROFESSIONNELLE DES INSTITUTEURS EN LIBYE</u>	
<u>INTRODUCTION</u>	114
<u>CHAPITRE I. LE CADRE GENERAL DE L'ENQUETE</u>	118
<u>Section 1. Aspects méthodologiques</u>	118
A. LA PROBLEMATIQUE.....	118
B. HYPOTHESES GENERALES ET OPERATIONNALISATION.....	123
<u>Section 2. Méthodologies du travail</u>	126
A- LES AUTEURS.....	127

B. OPTIONS METHODOLOGIQUES.....	130
C. LE RECUEIL DES DONNEES	131
1-La population enquêtée.....	131
2. Le questionnaire.....	132
a. Les auteurs	132
b. La démarche.	133
D LE DEROULEMENT DE L'ENQUETTE.....	134
1.Le terrain d'étude.	136
2. La situation sociale d'origine.	139
a. Les facteurs sociaux et culturels.	139
b. La profession et le niveau culturel de la famille des instituteurs.	142
<u>Section 3. situation sociale et professionnelle de l'enseignant</u>	150
A. PROFESSION ET SITUATION SOCIALE ET CULTURELLE.....	152
1. Aspects sociaux.....	152
2. La motivation des enseignants.	156
B. SITUATION CULTURELLE.	158
1. La reprise d'études.....	159
2. L'utilisation de moyens d'élargissement culturel	161
C. L'ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL.	163
1. L'échelle administrative et les quartiers sociaux.....	163
2. Des classes surchargées.....	167
<u>SYNTHESE :</u>	170
CHAPITRE II. LES INSTITUTEURS ET LEUR FORMATION.....	172
<u>Section1. Les instituteurs face à leur formation initiale</u>	172
A- LA NECESSITE D'UNE FORMATION.	172
B. LA FORMATION CONTINUE SUR INITIATIVE PERSONNELLE.	179
C. EDUCATION ET FORMATION.....	182
<u>Section 2. Formation psycho-pédagogique.</u>	185
A. LA MOTIVATION DE L'ENFANT.....	185
B. L'ENSEIGNANT ET LES MOYENS DES MOTIVATIONS	190
1. Récompenses et sanctions.....	191
2. La compétitivité.	193
3. Le travail pratique.....	194
<u>SYNTHESE</u>.....	197

CHAPITRE III. PROPOSITIONS ET ALTERNATIVES : VERS UNE FORMATION CONTINUE DES INSTITUTEURS EN LIBYE.	200
<u>Section 1. La formation continue.</u>	200
A. L'IMPORTANCE DE LA FORMATION CONTINUE.	200
1. L'explosion scolaire.	201
2. Le progrès technologique.	201
3. Les structures sociales et civiques.	202
4. Le problème des loisirs.	202
B-DEFINITION DE LA FORMATION CONTINUE.	204
<u>Section 2. La formation continue pédagogique et la pratique internationale.</u>	206
A- L'ALLEMAGNE.	206
B. L'ITALIE.	209
C. LA FRANCE.	213
<u>Section. 3 LA FONCTION ENSEIGNANTE.</u>	217
A- LA FORMATION CONTINU ET LES RESEAUX DU SAVOIR.	221
1. L'éducation informelle.	222
2. L'éducation formel :	223
B- ASPECTS CONSECUTIFS.	223
<u>Section 4 Vers une formation continue en Libye.</u>	227
A- LES INSTITUTIONS RESPONSABLES DE LA FORMATION CONTINUE.	228
1. L'évolution des institutions.	228
a- L'Etape associative.	228
b- La fondation du département de la formation continue en 1982.	228
2. Le département de la formation continue.	229
a- Les objectifs du département de la formation continue.	229
b- La mission du département de la formation continue.	230
c- Structure organisationnelle de la formation continue.	230
B. OBJECTIFS DE LA FORMATION CONTINUE	231
1. Les objectifs pédagogiques de la formation continue;	232
2. Les objectifs selon leur importance	233
3 Les objectifs pédagogiques compatibles à la formation continue.	233
4. Les sources et références des objectifs de la formation continue	234
a. Les références fondamentales	234
b- Les références secondaires.	235
5. Les conditions d'une bonne précision des objectifs	237
6- Les objectifs que la formation continue cherche à réaliser.	238
<u>SYNTHESE.</u>	240

<u>CONCLUSION</u>	241
<u>CONCLUSION GENERALE</u>	244
<u>ANNEXES</u>	
ANNEXE. I. LES RESULTATS DETAILLES.....	248
ANNEXES. II. QUESTIONNAIRE.....	258
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	268

ERRATUM

<u>N° page</u>	<u>Linge</u>	<u>Erreurs</u>	<u>Corrections</u>
4	20	Elle proviennent	Elles proviennent
11	13	phsionomie	physionomie

" Alors dit un professeur, parlez-nous

comprehension de la terre .

Khalil Gibran, le Prophète.

**LA FORMATION DES INSTITUTEURS
EN LIBYE**

INTRODUCTION GENERALE

"L'histoire nous introduit dans le domaine de la vie ; elle nous révèle les motifs qui divisent ou qui unissent les être humains. Elle nous dépeint ce qui est désirable et ce qui est nuisible".

J. DEWEY

De nos jours, l'avenir des nations passe par un niveau intellectuel suffisant des citoyens. Ce niveau de connaissance permet d'avoir une certaine compétitivité intérieure et extérieure. La compétitivité intérieure se traduit par la force du peuple qui provient de son identité mais également de son économie.

L'accès à la connaissance donne les moyens aux individus d'agir et de s'intégrer dans l'évolution de leur pays. Lorsque le pays est suffisamment fort intérieurement, il peut alors s'ouvrir vers d'autres nations. Ayant assez de puissance pour se défendre, il peut aussi échanger équitablement. Actuellement cette force passe par l'économie, une économie intérieure compétitive qui permet une ouverture vers l'extérieur, ouverture nécessaire aujourd'hui.

Or, pour aboutir à un niveau économique satisfaisant, il faut que le peuple ait reçu un apprentissage adéquat par des formateurs appelés "enseignants"⁽¹⁾. Cela devient impératif lorsqu'il s'agit d'un pays en voie de développement tel que la Libye.

"La Libye est une nation qui a connu des colonisations successives : sous l'antiquité grecque, la conquête romaine (96 av. J.C), l'arrivée des arabes (642-643 ap. J.C), la colonisation ottomane (1453), l'évincement et la fin du règne de ces derniers après la guerre italo-turque (1911). Elles se fondent sur un non-accès à la connaissance du peuple libyen pour mieux imposer leurs lois et leurs présences".⁽²⁾

(1) Nous précisons que nous utilisons les synonymes enseignant, maître et instituteur pour désigner l'instituteur. Cela correspond au mot arabe "AL MOU'ALEM". "l'enseignant" qui ne différencie pas la personne enseignant suivant les différentes étapes du système scolaire, comme en France, l'instituteur pour l'école primaire et le professeur pour le cycle secondaire.

(2) BESSIS J., La Libye contemporaine, Ed. L'Harmattan, 1986, pp.15-22

C'est également un pays bénéficiant d'une situation géographique et stratégique intéressante, ce qui explique les nombreuses colonisations. Elle représente l'axe des échanges économiques et culturels qui lie l'Orient d'un côté, à l'Afrique du Nord de l'autre⁽³⁾. Elle s'étend sur "1875000" km² et se partage entre oasis et désert.

Depuis quatre décennies, la Libye est devenue indépendante et a créé ses propres règles et principes. La révolution dite de "Septembre 1969" a révélé les ambitions, les soucis et les préoccupations des responsables politiques d'envisager et de promouvoir des réformes sociales, économiques et éducatives.

Or, un paradoxe subsiste. Malgré une volonté de se développer, le régime politique n'est pas assez ouvert pour permettre l'épanouissement du pays. *"Le développement de la Libye passe par son système d'enseignement mais celui-ci est limité par l'Etat qui filtre les informations et choisit celles que le peuple peut connaître"*.⁽⁴⁾

La présente étude a pour objet de montrer la volonté du pays de sortir de son sous-développement. Elle doit se comprendre par cette limite existant dans la réalité : certains projets qui paraissent normaux pour les occidentaux, sont révolutionnaires et interdits pour les Libyens.

L'enseignement doit être le centre des préoccupations de l'Etat: c'est par l'apprentissage qu'il donne au peuple que le pays peut relever son niveau compétitif. Or, les méthodes pédagogiques appliquées en Libye remontent à un système traditionnel pratiqué selon des coutumes et des traditions révolues. Elle proviennent également d'une époque caractérisée par un ramassage et assemblage de théories et d'idées empruntées et parfois copiées.

En observant les critiques générales sur les enseignants qui remettent en questions leurs compétences, nous avons choisi d'étudier "la formation des instituteurs en Libye". Ces critiques provenant de toute source sont renforcées par le passé à travers l'histoire du pays. L'étude reprend l'histoire de la Libye car cette histoire montre et explique l'état actuel de l'enseignement.

Comme le développement du pays passe par l'éducation de son peuple, il faut également reprendre son système de formation. Celui-ci doit viser plus particulièrement la formation du corps enseignant du primaire.

(3) AUDIBERT P., Libye, Ed. du seuil 1978, p.39.

(4) AWADE M., La politique de l'enseignement dans les pays arabes. "La maison de la science", Beyrouth 1993, p.132 (en arabe).

L'étude vise plus spécialement la formation initiale des instituteurs, car ils sont à la base du système de l'enseignement. C'est par eux que se construisent les fondements des connaissances et du savoir-faire aux enfants, mais ils doivent avoir eux-mêmes un niveau de connaissance suffisant pour permettre une transmission du savoir, une éducation moderne et une intégration socio-culturelle. C'est pourquoi notre étude, cherche à trouver des solutions pour les problèmes de l'enseignement primaire. C'est par une élévation du niveau des compétences et des capacités pédagogiques des instituteurs portant sur la formation initiale du corps enseignant du primaire qui sera le gage de progrès.

L'hypothèse générale énonçait que la formation initiale des instituteurs est insuffisante et ne permet pas de redresser le niveau de l'enseignement primaire en Libye, et un essai de projet de formation continue est mis en place.

A l'époque actuelle, la formation initiale ne va pas sans formation pédagogique. On tend à réaliser en la personne de l'enseignant la capacité à maîtriser certaines connaissances professionnelles et à réussir à les transmettre. La formation continue et les stages de perfectionnement vont en ce sens.

L'accent est mis sur une bonne connaissance et une bonne compréhension de l'autre d'où l'intérêt accordé à la psychologie de l'éducation et à la psychologie de l'enfant ou de l'adolescent.

La conséquence qui découle de cette évolution est que l'enseignement n'est plus l'exclusivité d'un personnage aussi compétent soit-il, il est devenu un travail qui associe plusieurs acteurs impliqués dans le processus de l'éducation même dans le cas de certaines pratiques pédagogiques dites directives.

Dans la première partie de cette étude, nous avons essayé de montrer l'état de l'enseignement au travers des étapes historiques de la Libye de la période Ottomane à nos jours. Cette période montre que le peuple turc n'a pas participé à la construction d'un système d'enseignement alors qu'il a son propre système et qu'il aurait pu le mettre en place en Libye.

Il a abandonné l'enseignement et a privé la population de la possibilité d'aller à l'école et a permis au système religieux de faire "main basse" sur l'enseignement. *"Les enseignants ne bénéficiaient d'aucune formation professionnelle, cette période qui a*

duré cinq siècles peut se qualifier de période noire dans la vie de la société libyenne. Elle a participé activement à la construction des bases du sous-développement (social culturel et économique) du pays".⁽⁵⁾ Le pays a été privé de l'accès à la culture et à la connaissance au profit de l'ignorance à cause de la politique de l'Etat Ottoman.

Puis, les italiens ont commencé à s'infiltrer pendant le XVIII ème siècle par la création d'écoles pour leurs ressortissants à Tripoli et à Benghazi en exerçant leur droit à l'enseignement contrairement aux libyens qui n'en avaient pas la possibilité, afin de gagner l'attachement du peuple libyen.

Après la colonisation de la Libye (1911), les italiens ont suivi la même politique que celle de l'Etat Ottoman et ont renforcé le sous-développement. L'enseignement religieux (classique) est le seul moyen d'accès à la connaissance jusqu'à l'arrivée au pouvoir du parti fasciste (1924) qui interdit même l'enseignement religieux.

L'administration italienne a donné l'ordre de fermer tous les instituts (Koutebs, Ez-zaouias et les Mousquets) et a imposé l'enseignement italien sous condition d'avoir la nationalité italienne, ce qui est difficile à obtenir.

La fin de la deuxième guerre mondiale a amené une décolonisation de la Libye et a mis ce pays sous l'influence de l'administration Anglo-Française jusqu'en 1951. Cette courte période n'a pas permis de mettre en place un système d'enseignement moderne.

Les Nations-Unies ont déclaré l'indépendance du pays le 24 décembre 1951. La Libye s'est trouvée démunie de cadres qualifiés dans tous les secteurs économiques notamment celui de l'enseignement. L'Etat, pour combler le manque de personnel dans le secteur de l'enseignement, a mis en place une politique de recrutement peu sélective et des formations rapides. Cela a atteint le niveau de compétence des enseignants.

Après le changement de régime en 1969, grâce aux ressources du pétrole, le pays a pu évoluer économiquement au détriment de la construction de l'homme et a investie une faible partie de son budget dans l'enseignement. *"En parallèle, se met en place une politique imaginaire, c'est-à-dire, qui se donne des objectifs irréalistes, aboutissant à des projets grandioses et abandonnant l'être humain."*⁽⁶⁾

(5) Ministère de l'enseignement et de l'éducation : (Etude historique sur l'évolution de l'enseignement en Libye) 2eme éd., Tripoli 1984, pp.42-45.

(6)AWAD M., "La politique de l'enseignement dans les pays arabes", Op. Cit., p.156.

Pour aboutir à une forte industrialisation, l'Etat se rend compte qu'il doit utiliser l'enseignement, c'est pourquoi il donne de l'importance à la création d'instituts de formation des enseignants et d'écoles, sans chercher la qualité. De plus, l'Etat est confronté à une explosion démographique qui a pour conséquence une explosion scolaire qui vient agrandir le besoin d'enseignants, en conséquence, il met en place une politique de formation rapide sans véritable sélection.

La deuxième partie se consacre à la problématique s'inspirant de l'étude de la première partie (historique et caractéristique de l'enseignement libyen). Cette problématique met au jour un cercle vicieux dans le système du corps enseignant qui l'empêche d'évoluer.

Une méthodologie est mise en place qui consiste en une enquête. Elle regroupe un échantillon de 232 instituteurs et institutrices dans quatre régions de Tripoli : deux quartiers populaires (vieille ville et Aboussalime) et deux quartiers résidentiels (Ben Achour et Andoulesse). Elle s'est effectuée en 1992-1993. Ce choix se justifie par la distinction des deux milieux socio-culturels de ces quartiers.

Dans les quartiers populaires, il y a une grande concentration de population reflétant un nombre élevé d'élèves en primaire pour un plus petit nombre d'écoles en pourcentage par rapport aux quartiers résidentiels qui bénéficient d'une plus faible concentration et d'une meilleure qualité du service scolaire.

Cette méthodologie permet également d'observer qu'il existe des liens entre le milieu social d'origine et la fonction enseignante. Il en est de même pour le problème de l'orientation professionnelle, du rang dans la fratrie et du sexe. Il en résulte une absence de motivation de la part des instituteurs qu'il faut retrouver pour changer le système du corps enseignant.

Il est possible que le milieu socio-culturel des parents influence le niveau scolaire de l'instituteur ainsi que sa formation professionnelle. *"Une famille ayant un niveau culturel plus élevé donne à l'enfant des possibilités d'obtenir un bon niveau scolaire par un nombre moins élevé d'enfants et la possibilité de participer et de suivre l'enfant pendant sa scolarité."*⁽⁷⁾

Nous avons également essayé de recueillir les opinions des instituteurs sur leur formation initiale et la formation continue sur leur initiative personnelle.

(7) Université "EL-FATAH", Faculté de l'éducation, "Etude sur le rôle de la famille dans l'enseignement primaire", Tripoli 1991, pp.96-98.

Après avoir analysé les résultats du questionnaire, nous proposons la mise en place d'un projet qui repose sur une formation continue basée sur l'expérience de certains pays développés, sur des conceptions modernes en ce qui concerne la fonction enseignante et les objectifs de la formation continue considérée comme une solution pour participer à l'évolution du niveau de compétence et apporter de meilleures capacités pédagogiques aux instituteurs.

Nous cherchons par tous les moyens de participer et de trouver des solutions aux problèmes de l'enseignement primaire en Libye. Il faut redonner confiance aux personnes déçues par l'enseignement et revaloriser le métier de l'instituteur pour répondre aux besoins de connaissances et de savoir-faire des générations futures.

Nous devons signaler certains problèmes auxquels nous sommes confrontés pour mener à bien cette étude. Comme nous l'avons déjà signalé, le régime ne permet pas d'avoir accès aux documents officiels qui sont considérés comme secret d'Etat et ne peuvent pas être apportés à l'étranger, par exemple : les statistiques officielles, les crédits réels alloués à l'enseignement et les montants des salaires des instituteurs etc... De plus, depuis 1991, le pays est l'objet d'un embargo international qui rend difficile la communication directe avec la Libye.

Jusqu'à présent, les études faites ici ou ailleurs, représentent officiellement et idéologiquement dans la plupart des cas, les ambitions de certains opportunistes avides de pouvoir. Ceux-ci tentent de masquer les vérités ou les vrais problèmes de crise socio-éducatives. Par ce choix délicat et difficile, nous justifions le manque de travaux et de recherches approfondis qui ne s'efforcent pas de faire de l'enseignement la priorité des problèmes nationaux.

PREMIERE PARTIE
HISTORIQUE ET CARACTERISTIQUES
DE L'ENSEIGNEMENT LIBYEN

INTRODUCTION

"Le système éducatif, hier construit à partir du postulat de la stabilité ou de la très lente évolution, l'était pour une masse parfois une minorité- sans grande prétention intellectuelle."

A. BONBOIR

L'enseignement est l'instrument constituant de toute société. Il n'est pas nécessaire d'être sage pour percevoir cette évidence, mais la sagesse réside dans la vision prospective qui maîtrise la relation entre le temps et la vie d'un peuple donné, l'écho de cette vie est la nécessité de la production matérielle représentée par la culture et l'enseignement.

Or, l'enseignement est également un instrument de pouvoir. Le peuple libyen en a observé les conséquences au travers des différents peuples colonisateurs qui l'ont empêché d'accéder à la connaissance. Par son indépendance, la Libye a pu donner une autre direction à l'enseignement de son pays.

L'instauration du régime national en 1951 s'accompagne de la création d'instituts spécialisés dans la formation des enseignants, mais l'accent était mis sur l'éducation du sexe masculin. A la suite de la révolution en 1969, des écoles normales ont été ouvertes. La loi de 1973 pour l'enseignement obligatoire en Libye est la consécration d'une longue préparation pendant laquelle de nouvelles écoles normales ont été créées pour former un nombre suffisant d'enseignants.

L'instauration d'un régime d'éducation primaire est une initiative courageuse face aux difficultés qu'opposent les coutumes socio-religieuses, particulièrement en ce qui concerne la scolarité des filles notamment dans les milieux ruraux.

Dans le premier chapitre sont étudiés les aspects islamiques de l'enseignement libyen auxquelles l'invasion ottomane ne s'est pas intéressée. Puis est montré le problème des colonisations étrangères qui ont utilisé l'enseignement au détriment du peuple libyen en ne lui permettant pas d'accéder au même niveau de connaissance que ces peuples colonisateurs.

L'indépendance de la Libye (deuxième chapitre) en 1951, confronte le gouvernement libyen à une situation telle d'analphabétisation (85 %) qu'il met dans ses priorités de réduire l'écart des niveaux d'enseignement entre son peuple et les autres. Le manque de moyens économiques ne lui permet pas de réaliser cet objectif. En 1969, le changement de gouvernement (la révolution) apporte une volonté d'élever le niveau scolaire de la population libyenne, mais l'Etat se trouve devant un manque d'encadrement pour accéder à cette volonté. Il doit donc mettre en oeuvre une politique éducative qui lui apporte des enseignants compétents.

Dans le troisième chapitre, nous présentons la situation juridique du corps enseignant, relative à la législation de l'intervention du pouvoir en matière d'enseignement, afin de situer le rôle des enseignants en tant qu'élément du système de l'enseignement.

Le but est de présenter les divers aspects de la phsionomie du système de l'enseignement en Libye.

**CHAPITRE I.
UNE PLURICULTURE**

CHAPITRE I. UNE PLURICULTURE.

"Les peuples qui ne connaissent pas leur histoire sont destinés à la revivre"⁽⁸⁾

"Les hommes qui n'ont pas de passé n'ont pas d'avenir"⁽⁹⁾

Le peuple libyen a subi les dominations ottomane puis italienne. La première lui a permis de garder ses fondements islamiques tout en laissant à l'écart l'enseignement. La deuxième a tiré profit de l'enseignement pour s'attirer les populations libyennes face à la faiblesse du pouvoir ottoman.

Section 1. Des fondements islamiques.

Durant la conquête islamique en 644 et eu égard à sa position géographique, la Libye a été le carrefour de plusieurs civilisations dont les libyens furent, sans contexte, imprégnés. Plusieurs facteurs ont permis l'apport de ces différentes cultures à la culture libyenne dont le principal est l'enseignement.

"La Libye a pu bénéficier de la renaissance culturelle scientifique et philosophique de l'école d'Alexandrie et de la civilisation de Carthagène." ⁽¹⁰⁾

De nombreux hommes de sciences ont fait du pays un point de passage et s'y sont même installés. Ces hommes ont transmis leur savoir et en ont fait bénéficier des disciples qui, à leur tour, se sont attelés à la même tâche ⁽¹¹⁾.

Après la conquête islamique, l'enseignement a commencé à prendre un caractère particulier, beaucoup d'efforts lui furent consentis tant sur le plan humain que matériel dans le but d'enseigner la religion islamique. Pour ce faire, beaucoup de musulmans ainsi qu'un grand nombre de tribus arabes ont immigré en Libye et s'y sont installés ⁽¹²⁾.

⁽⁸⁾ Miguel de Unanuno, in Juliette BESSIS., "La Libye contemporaine", L'Harmattan 1986, p.8

⁽⁹⁾ ISSAC Bashevis Singer, in Ibid., p.10

⁽¹⁰⁾ HASSAN SOULEIMANE, (La Libye entre le passé et le présent), éd. "SIJIL EL-ARAB", Le Caire - 3ème éd. 1962, p.211. (en arabe)

⁽¹¹⁾ CHOUKRI MOHAMMED., (Naissance de l'Etat de Libye), Imprimerie "EL-ITIMAD", tome I, 1957, p.210. (en arabe)

⁽¹²⁾ NICOLAS ZIADAN, (Conférence de l'histoire de la Libye), Institut des études arabes, Université arabe, 1958, p.132. (en arabe)

Le Calife OMAR BEN ABD-EL-AZIZ a délégué un groupe de savants auprès des populations de Libye et du Maghreb pour leur apprendre les préceptes de la religion et la langue arabe qui devint celle des autochtones. Les mosquées sont devenues des lieux de rencontres pour le savoir et l'enseignement en plus des pratiques religieuses islamiques (prières quotidiennes) (13).

Ces rencontres avaient lieu également dans les "AL-RABATATE" (14) puis dans les "EZ-ZAWIAS" (15) et dans les "KOUTTEBS" (16), établissements dépendant des "AWQUAFS" ou des "HABOUS" (17). Ils comptaient sur l'aide diversifiée des gens(18). C'étaient les seuls établissements préparant pédagogiquement et scientifiquement étudiants et enseignants.

L'école, en Libye, était l'étape moyenne entre l'enseignement primaire représenté par les "KOUTTEBS" annexés aux petites mosquées, et l'enseignement supérieur se caractérisant par les rencontres (cercles) dans les grandes mosquées telles "AL-N'AGHA" et "AL-ASMARIE".

Les "EZ-ZAWIAS" étaient des sortes d'établissements de formation d'instituteurs de "KOUTTEBS". Le programme qui y était enseigné englobait les sciences religieuses. On y enseignait la théologie, les "HADITHS" (19) et l'explication du Coran. Des cours d'astronomie, de géographie, d'histoire, de littérature et de grammaire étaient dispensés aux étudiants qui se voyaient récompenser par des

-
- (13) IBN KHALDOUN dans "L'Introduction" décrit les rencontres dans les Mosquées : "Le savant s'assied au milieu d'un cercle formé par des gens d'âges et de niveaux sociaux différents. Il leur apprend les choses de leur religion et de leur vie." Tom1, p.196.
- (14) "AL-RABATATE" : Des lieux de repos où les caravanes observaient une halte. On leur donna le nom de "EL-RABATATE" car on y attachait chameaux et chevaux. (EL-MASSOUDI. "Mouroudj Ed-Dahab). Tom 2, p.91.
- (15) "EZ-ZAWIA" : Des constructions avoisinant les mosquées et ressemblant aux écoles. On y dispensait des cours de religion. Université Mohamed Ali Senoussi (L'enseignement religieux en Libye).Exposé n° 4. Conférence des Ministres arabes de l'Education. Tripoli 9 au 14 avri: 1966, p.4.
- (16) L'équipement des "KOUTTEBS" est simple, les élèves sont assis sur des nattes autour de l'instituteur ou 'Moueddeb", et écrivent sur des planches à l'aide de morceaux de roseaux taillés, trempés dans l'encre fabriqués par leurs soins. EL-MASSOUDI., Op. Cit., pp.129-132.
- (17) -"AWQUAFS" et "HABOUS" : terres et domaines fonciers dont les revenus servaient aux mosquées et à leurs annexes, autrement dit les EZ-SAWIA" et les "KOUTTEB". Mohammed ATEF. (Economies de l'Islam), 1ère édition, le Caire 1959, p.112.
- (18) -Sous forme de rémunération mensuelle laissée à la discrétion des parents des élèves, et également sous forme de présents offerts au Moueddeb par les habitants du quartier dans certaines circonstances.Ibid., p.132.
- (19)-Récits traditionnels rapportant un acte ou une parole du Prophète. Les HADITHS font autorité, après le Coran, en matière de foi islamique. Op. Cit., p.108.

certificats leur permettant d'exercer leurs fonctions éducatives dans les "KOUTTEBS" ou les mosquées (20).

C'est dans les "KOUTTEBS" que les enfants étaient initiés à l'écriture et à la lecture. Ils étudiaient le Coran, quelques poèmes, des notions de grammaire arabe et d'arithmétique, en vue d'accéder à la mosquée d'AL-ASMARIE ou d'AN-N'AGHA pour y suivre des études secondaires puis supérieures.

La mosquée "AN-N'AGHA" que le Gouverneur AMER EBN AL'ASSE fit construire en 645 fut, au départ, un lieu de prière et d'étude de "HADITHS" (21) puis connu à partir du XIIème siècle un enseignement organisé. Après avoir fait figure jusqu'au XVème siècle de grand centre intellectuel et scientifique en Libye (22), elle devint peu à peu un lieu où l'on ne préparait les étudiants qu'aux fonctions traditionnelles de Muftis (23), Cadis (24) ou instituteurs.

L'enseignement régulier, dans sa forme traditionnelle comme actuellement, ne fut appliqué que vers la fin de l'ère ottomane (25).

Il faut donc observer que, de la conquête islamique à l'époque de AMER IBN EL ASSE jusqu'à la prise du pays par les Ottomans, l'enseignement libyen se caractérisait par un enseignement à caractère religieux.

A. L'ENSEIGNEMENT A CARACTERE STRICTEMENT RELIGIEUX.

Cette forme d'enseignement était liée au mouvement Senoussi fondé par Mohammed Ben Ali Senoussi et auquel il donna le nom de "EZ-ZAWIAS La Blanche"(26) constituée d'une mosquée pour la prière et d'une école coranique.

Les EZ-ZAWIAS des Senoussi furent implantées à travers la plupart des régions libyennes.

(20)-Université Mohammed Ben Ali Senoussi Islamique : (L'enseignement religieux en Libye) - Op. Cit., p.12.

(21)-Nadime Tahar, (La Libye et la conquête islamique), 2ème édition - Le Caire 1956, p.56-59.

(22)-Ibid., p.63.

(23)-"Muftis" : Interprètes officiels de la loi islamique.Op. Cit., p.112.

(24)-"Cadis" : Juges musulmans dont la compétence s'étend aux questions en rapport avec la religion. Op. Cit., p121.

(25)-Ministère de l'enseignement et de l'éducation, (Etude historique sur l'évolution de l'enseignement en Libye) - 2ème édition 1984, p.86.

(26)-AL-SHIKE R'AFATE, (Evolution de l'enseignement en Libye), 1ère édition, Le Caire 1972, p.103.

Par la suite est créée la EZ-ZAWIA de "AL-GHAGHUBE" (27) considérée comme un établissement de formation des étudiants dans diverses spécialités, telles que la langue, la psychiatrie et les sciences religieuses. Après leur formation, les étudiants exerçaient leurs activités. Ils enseignaient dans les KOUTTEBS ou les mosquées (28).

L'enseignement dans les EZ-ZAWIAS des Senoussi était typiquement traditionnel et ne put bénéficier de l'apport des sciences modernes. Cette forme d'enseignement n'avait aucune classification. De ce fait, les étudiants ne pouvaient prétendre à des promotions.

L'enseignement religieux était également lié aux "KOUTTEB". Les Ottomans ne s'en intéressaient guère et se contentaient par contre de recenser les KOUTTEBS implantés dans les villes principales comme Tripoli et Benghazi, en négligeant les autres régions (29).

En 1884, le nombre de ces établissements s'élevait à 8 à Benghazi. Le nombre d'élèves y était instable. Ceci confirme que ces établissements fonctionnaient grâce aux efforts individuels de la population.

En 1891, on comptait 15 KOUTTEB qui n'étaient pas tous opérationnels, à Tripoli (30).

A partir de cela, il faut constater que la Turquie n'a rien fait de concret pour promouvoir et vulgariser l'enseignement. Elle laissa les KOUTTEBS jouer leur rôle traditionnel. Les méthodes d'enseignement n'avaient aucune base scientifique, ni pédagogique. "AL-MOUEDDES" se contentait d'apprendre aux enfants la prononciation. Il les chargeait d'apprendre quelques versets du Coran sans se soucier de la compréhension du sens. Autrement dit, l'apprentissage se faisait machinalement (31). Cet enseignement avait pour but essentiel la pratique quotidienne de la religion.

B. LA MISE A L'ECART DE L'ENSEIGNEMENT LIBYEN PAR LES OTTOMANS.

En évoquant la situation de l'enseignement à l'époque ottomane, il faut rappeler que des écoles ont été créées par le gouvernement qui ont entraîné un accroissement de leur création. Il contribuait également à les gérer et donnait les autorisations pour leur ouverture.

(27)- Op. Cit. p.112

(28)-HASSAN SOULIMANE, (La Libye entre le passé et le présent), 3ème édition, Le Caire 1962, p.11.

(29)-L'Université Senoussi (L'enseignement religieux en Libye) - Op. Cit., p.11.

(30)-Ibid., p.14.

(31)-AL-SHIKE R'AFATE, (Evolution de l'enseignement en Libye) Op. Cit., ; p.124.

Il y avait des écoles pour les Libyens et d'autres construites par les communautés étrangères après l'accord du gouvernement ottoman.

Hassan Soulimane, dans son livre "La Libye entre le passé et le présent" (1962), écrit:

"L'enseignement, au temps de l'Etat ottoman, était l'objet d'une négligence flagrante de la part des gouverneurs et de l'Etat lui-même, à l'instar des autres conditions de vie. Force est de reconnaître que cet Etat n'a rien fait pour la vulgarisation de l'enseignement en Libye.

Jusqu'en 1887, les établissements scolaires, sous forme de KOUTTEB, continuèrent à remplir leur mission à Tripoli et Benghazi dans l'indifférence totale des autorités qui n'essayèrent ni de faire évoluer, ni de transformer l'enseignement. Les chances, pour accéder aux études étaient très limitées et ne pouvaient comprendre qu'un nombre infime d'élèves des grandes villes telles que Tripoli et Benghazi."

La politique du gouvernement ottoman en matière d'enseignement voulait qu'aucune aide financière ne soit accordée à aucun département dont les ressources financières ne pouvaient subvenir à la vulgarisation de l'enseignement (32).

Cet état de fait était tel qu'à cette époque, on relevait l'absence quasi totale d'un quelconque fonctionnaire responsable du secteur de l'enseignement en Libye. Cette situation a duré jusqu'à la fin de l'année 1899, lorsque l'Etat décida de déléguer un fonctionnaire ayant le titre de Directeur Général de l'Enseignement (33).

Le gouvernement turc imposa l'étude de la langue ottomane aux populations, dans les écoles. La tâche fut confiée à des officiers en retraite qui étaient rémunérés par le gouvernorat.

La circulaire publiée par la direction de l'enseignement à Istanbul interdisait la fonction d'enseignant, dans les écoles, à toute personne ne possédant pas la nationalité turque et fixait pour délai, pour l'application de cette mesure, la fin des vacances de 1910 (34).

Ceci montre les intentions du gouvernement d'imposer la langue turque.

(32)-Maison des Récits historiques de Tripoli, (Direction des Connaissances), Document historique n°117, p.3.

(33)-Centre de la lutte libyenne (Les méfaits du colonialisme turc en Libye) - Exposé n° 8, p.66.

(34)-Maison des Récits historiques de Tripoli (Direction des Connaissances) . Circulaire n° 69 émanant de la Direction de l'enseignement d'Istanbul - Turquie, le 17.11.1910.

Les instituts de formation des instituteurs étaient du même genre que les instituts religieux traditionnels, dans toutes les contrées de l'Etat ottoman, et dépendait des gouvernorats. Ces instituts étaient des établissements spécialisés dans la formation des instituteurs dans le cadre de l'enseignement religieux. Ils formaient également des enseignants de sciences de la loi islamique et de droit.

Les instituts civils furent créés pour la première fois sous forme d'écoles spécialisées dans la formation des fonctionnaires dont les services de l'Etat avaient besoin.

Les instituts de préparation pédagogique n'ont vu le jour que vers la dernière décennie du XIX^{ème} siècle (35).

Au moment où il y avait en Turquie des établissements de formation des instituteurs, l'organisation de l'enseignement dans l'Etat ottoman était, depuis le début, traditionnelle. Cette forme d'enseignement reflétait les conditions sociales et politiques qui durèrent sur le même rythme jusqu'à la crise de 1908 engendrant des évolutions dans la vie générale. Parmi les secteurs touchés par l'évolution : l'enseignement (36). On commença alors à s'intéresser à la préparation pédagogique des instituteurs dans tous les gouvernorats de l'Etat. Cette préparation avait lieu dans les établissements du chef-lieu du Califat (37).

La part de la Libye aux différentes formes de l'enseignement était la suivante :

1- L'enseignement se limitait aux "KOUTTEBS". Ce fut le cas jusqu'à la fin du règne ottoman. Quelques-unes furent désertées et on n'y dispensa aucun cours.

Un des inspecteurs notait en août 1891, dans un rapport sur les KOUTTEBS à Tripoli-Ouest :

"Lors de notre enquête, nous n'avons décelé rien de spécial ni de particulier" (38).

2- Un certain nombre d'élèves-instituteurs étaient acceptés dans les écoles préparatoires situées à Istanbul (siège du Califat). Il n'y avait pas d'écoles de ce genre dans le gouvernorat de Tripoli.

Dans une circulaire envoyée au gouvernorat en 1896, il était mentionné que :

(35)-AL-SHIKE R'AFATE, Op. Cit., p.138.

(36)-Ibid., p.139.

(37)-Op. Cit., p.141.

(38)-Centre de la lutte libyenne, (Division des documents historiques). "Deuxième ère othomane". Document n° 139 - Tripoli - Libye.

"Tripoli envoie, durant cette année, 3 étudiants pour les former dans le domaine de l'enseignement. C'est son quota pour cette même année." (39)

3- En 1902, les écoles étaient classées, à Tripoli, selon le tableau indicatif n° 1, suivant (40).

Tableau n°1 : effectifs des enseignants et élèves des écoles de Tripoli en 1902.

Ecoles	Nombre	Nombre d'enseignants	Nombre d'élèves	
			Externes	Internes
Ecole primaire de garçons	1	3	132	-
Ecole primaire de filles	1	3	160	-
Ecole préparatoire	1	6	70	-
Ecole militaire	1	10	80	70
Ecole technique et industrie "KOUTTEB"	1	4	-	65
	15	15	490	-
TOTAL	20	41	932	135

Jusqu'en 1909, il n'y eut pas d'école de formation d'instituteurs pour les différents paliers y compris le primaire.(41)

Tableau n° 2 : Répartition des écoles pour les communautés étrangères en 1902 à Tripoli (42)

Ecoles	Elèves		Total
	Garçons	Filles	
Ecole françaises	80	70	150
Ecoles Israélites	65	60	125
Ecoles italiennes	231	310	541
Ecoles italiennes commerciales et scientifiques	46	-	46
Totaux	422	440	862

(39)-AL-SHIKE R'AFATE : (Evolution de l'enseignement en Libye) - Op. Cit., p.80.

(40) Maison des récits historiques, Tripoli , Op. Cit., n° 117. p.5.

(41) Op. Cit., p.84.

(42) Maison des récits historiques, Tripoli - Op. Cit., Doc. n° 117. p.8.

D'après le tableau ci-dessus, il ressort que, comparativement au nombre d'écoles turques, le nombre d'écoles réservées aux communautés étrangères, à Tripoli, était supérieur par rapport au volume et au nombre d'habitants. Ceci montre combien les ressortissants étrangers s'intéressaient à l'enseignement et ne portaient aucun intérêt à celui dirigé par les turcs.

Les enseignants dans les écoles citées dans le tableau étaient formés dans leurs pays d'origine selon les méthodes pédagogiques modernes. Leurs capacités dépassaient de loin celles des enseignants exerçant dans les écoles turques. Ces derniers étaient formés dans les mosquées et les "EZ-ZAWIAS", et ignoraient les méthodes pédagogiques leur permettant de bien communiquer avec les enfants. A ce propos, Ali Fezzannie affirme : *"La violence et l'intimidation étaient les seuls moyens d'enseignement pour les enfants à l'époque d'avant l'occupation."* (43)

Tableau n° 3 : Nombre et genre d'écoles se trouvant à Benghazi en 1902.(44)

Ecoles	Nom- bre	Ensei- gnants	Elèves		Total	Observations
			Permanent	Non permanent		
Ecole primaire	1	-	25	119	144	Ecole primaire en congé à cause de non- disponibilité d'un instituteur
Ecole coranique	12	24	131	234	365	
KOUTTEB	8	8	117	378	495	
Total	21	32	273	731	1004	

(43) Ali Fezzannie, (Chants de mon pays). La maison du livre, 1ère édition, Benghazi 1969, p.46.

(44) AL SHIKE R'AFATE. Op. Cit., pp.66-68.

Tableau n° 4 : Ecoles non-arabes à Benghazi en 1902.(45)

Ecoles	Enseignants	Elèves		Total	Observations
		Permanent	Non permanent		
Ecoles israélites	6	60	-	66	Parmi eux 119 élèves apprennent un métier
Ecoles italiennes et maltes catholiques	19	175	-	194	
Total	25	235	-	260	

En ce qui concerne l'enseignement à FEZZANE, on ne donnait aucune importance à cette région contrairement à Tripoli et la Cyranique. Ceci s'expliquait par la pauvreté de cette région et l'insuffisance de ses ressources. Quelques-uns de ses habitants étaient instables et d'autres étaient tout simplement des nomades.

"C'est pour cette raison que l'enseignement était sans intérêt dans cette région et se limita à quelques KOUTTEBS. La plupart de ses habitants sont demeurés analphabètes. Ceux qui ont eu accès aux études, n'ont eu comme connaissances que la lecture, l'écriture et quelques notions de calcul." (46)

C. LES ECOLES NATIONALES MODERNES A L'EPOQUE OTTOMANE.

La Libye n'a connu l'enseignement moderne que vers la fin du XIX ème siècle. L'appellation "écoles nationales" fut donnée aux écoles fréquentées par les enfants libyens et créées par les différents gouvernements tures. C'étaient des écoles primaires et des collèges. Le pays était privé d'écoles supérieures et d'instituts de formation des instituteurs qui ne se trouvaient qu'en Turquie.

Les Ottomans avaient une volonté, en apparence, de permettre à la population libyenne d'accéder à l'enseignement devant la menace de colonisation italienne. Malgré tout, ils voulaient garder la main mise sur les libyens en ne permettant pas la formation d'instituteurs libyens et en rendant obligatoire l'apprentissage de la langue turque.

(45) Op. Cit., pp.66-68.

(46) AL SHIKE R'AFATE, Op. Cit., p.87.

1. Les types d'écoles.

a. Les écoles primaires.

Elles furent créées grâce aux cotisations de la population désirant l'éducation de leurs enfants. Le gouvernorat qui dirigeait ces écoles ne contribuait pas à leur financement. Il appartenait à chaque ville et à chaque village voulant construire une école de réunir l'argent nécessaire. Une fois l'établissement construit, une autorisation était demandée au gouverneur local par la population pour son ouverture. La condition pour cette ouverture exigeait que les parents d'élèves règlent le traitement mensuel de l'enseignant.

L'enseignant en question, désigné par le gouverneur, devait avoir suivi une formation à Istanbul et maîtriser la langue turque. La scolarité dans les écoles primaires s'étalait sur trois années. Le nombre d'établissements était réduit et ne se limitait qu'aux villes de Tripoli et Benghazi (47).

Il faut rappeler que les conditions relatives au travail émanaient de la Direction des Connaissances d'Istanbul et devaient être mises en application dans tous les gouvernorats, y compris la Libye. Ces conditions furent publiées en langue turque, en 1909. Elle comptaient 35 articles dont quelques-uns soulignaient la limite d'âge d'accès à l'école ainsi que, la bonne maîtrise de la langue turque par l'instituteur. Il n'a été fait ni allusion à la formation pédagogique de l'enseignant, ni à ses capacités d'enseigner (48).

b. Les collèges.

Ils représentaient la deuxième étape de l'enseignement. Seulement cinq établissements de ce genre furent créés en Libye : à Tripoli, Benghazi, Khoumesse, Fezzane et Darna. Les enseignants étaient des Trucs et l'enseignement était dispensé en langue turque (49).

L'objectif visé, à travers la création de ces établissements, était de préparer une partie de la jeunesse à occuper des fonctions d'Etat dont l'enseignement dans les écoles primaires.

(47) Hassan Soulimane (La Libye entre le passé et le présent), Op. Cit., p.32.

(48) Maison des récits historiques, Tripoli, (Connaissances). Loi de 1909 émanant d'Istambul, concernant l'enseignement primaire

(49) Op. Cit., document n°69, p.2.

Il est donc possible de constater que les instituteurs de l'époque n'ont fait l'objet d'aucune formation pédagogique leur permettant d'assumer leur tâche convenablement. De plus, il n'existait pas d'établissements spécialisés dans cette de formation, en Libye.

La première école préparatoire (ou collège) pour filles fut créée en 1908. Le nombre des élèves était de 54 pour la ville de Tripoli. La durée des études s'élevait à 4 années (50).

L'école préparatoire n'acceptait que les enfants d'officiers turcs. Les enfants libyens ne pouvaient y avoir accès.

En 1909, la durée des études fut portée à 5 ans et une commission fut installée à Istanbul pour mettre en place un plan d'étude pour ces écoles. Il fut décidé à cet effet d'introduire dans le programme la préparation pédagogique des futurs instituteurs sortant des collèges (51).

2. Les écoles des communautés étrangères.

Elles regroupaient les écoles juives, religieuses et de la communauté européenne.

Au moment où les juifs et les chrétiens fréquentaient ces écoles, ce qui représentait un privilège, les libyens furent lésés, car ils furent privés d'un enseignement moderne.

Cela provenait de la politique suivie par l'Etat ottoman qui cherchait à favoriser les autres communautés aux dépens des communauté musulmane (52).

a. Les écoles israélites.

Une communauté juive qui vivait en Libye a créé un certain nombre d'écoles à Tripoli avec l'aide du Congrès Mondial Juif.

La première école a vu le jour en 1804, où furent enseignés l'hébreu et le français.

(50) Op. Cit. Document n° 117.

(51) Ministère de l'Education et de l'Enseignement, (L'histoire de l'évolution et de l'enseignement en Libye) - 2ème édition - 1984, p.112.

(52) AL SHIKE R'AFATE, Op. Cit., p.96.

Parallèlement à cette école, il y eut une école commerciale où les jeunes juifs apprenaient les pratiques commerciales en 1876.

Les cours religieux israéliens furent dispensés dans les écoles dites talmudiques. Ces établissements étaient les annexes des synagogues. Ils furent créés grâce aux efforts des Juifs résidant en Libye et de l'Union Mondiale Israélienne dont le siège était à Paris (53).

Les enseignants étaient formés dans les grandes écoles d'Europe après sélection.

Les écoles pour les communautés étrangères bénéficiaient de l'apport d'enseignants de qualité, tandis que celles des Libyens souffraient de l'incapacité des siens (54).

Pour avoir l'autorisation d'ouvrir d'une école, il fallait passer par plusieurs étapes. Il y a quelques documents à ce sujet qui attestent des demandes formulées à l'époque(55) :

1- Une demande est formulée en 1882, par un groupe de israélites pour l'obtention d'une autorisation d'ouverture d'une école, dans une synagogue, afin d'apprendre à leurs enfants le Talmud et l'explication de la Tora.

2- En 1901, un Juif demande une autorisation permettant aux enfants de sa communauté d'étudier dans la synagogue de Tripoli.

3- Le 4 février 1901, l'Union Mondiale Israélienne demande au Gouverneur de Tripoli l'autorisation d'ouvrir une école israélite.

Il y a également un document portant des noms d'enseignants juifs qui devaient quitter le gouvernorat en 1896 pour aller poursuivre, en Europe, des études théoriques et pratiques dans le domaine de l'enseignement. Pour ce faire, ils fréquentèrent les écoles juives d'Italie et de France. Ce document demandait l'autorisation du gouverneur pour qu'ils puissent quitter le pays.

b. Les écoles des missions religieuses et des communautés étrangères.

Elles furent créées grâce à l'aide des missions religieuses. Chaque mission comptait sur la protection d'un pays européen pour devenir un moyen de diffusion de la

(53) Maison des récits historiques, Tripoli. Direction des connaissances, Op. Cit., p.86.

(54) AL SHIKE R'AFATE, Op. Cit., p.39.

(55) Centre de la lutte libyenne, (Division des documents historiques), Deuxième ère ottomane, in A. EL-KAMATI, Op. Cit., pp.76-77.

langue du pays protecteur. Outre l'enseignement des différentes sciences, on se chargeait d'enseigner la langue arabe dans le but de gagner l'estime de la population libyenne (56).

Les libyens qui fréquentèrent ces écoles en tirèrent profit grâce à l'enseignement de qualité et aux excellentes capacités des enseignants. Ces mêmes libyens étaient ceux qui ont occupé les importantes fonctions dans le gouvernorat après leur sortie des écoles en question(57).

Les enseignants exerçant dans les écoles pour communautés étrangères faisaient l'objet d'une formation scientifique et pédagogique de qualité, avant de rejoindre leurs postes de travail en Libye.

Ceci explique la réussite de l'enseignement dans ces écoles qui étaient très bien gérées et possédaient les moyens nécessaires à leur épanouissement contrairement aux écoles qui étaient sous tutelle du gouvernement turc (58).

SYNTHESE.

Tout au long de cette période, il faut retenir qu'il n'existe aucun enseignement officiel, ni de formation d'instituteur libyen. L'enseignement reste traditionnel, basé sur les aspects religieux. Le peuple libyen n'est pas armé pour suivre l'évolution des connaissances et sauvegarder son identité. Il lui sera plus difficile de combler ce manque lorsqu'il en aura la possibilité.

Section 2. L'influence étrangère

"Les dictatures fomentent l'oppression, la servilité, la cruauté ; mais le plus abominable est qu'elles fomentent l'idiotie."(59)

(56) Centre de la lutte libyenne, Division des documents historiques, (Situations de l'enseignement à l'époque II othomane), Tripoli

(57) Ahmed EL-KAMATI (Evolution de l'administration de l'enseignement en Libye), Maison arabe du livre Tripoli 1975, p.86.

(58) Ibid p.88.

(59) Jorge Luis Borges, in Juliëtte BESSIS, Op. Cit., p.24.

Les italiens ont commencé à s'infiltrer en Libye avant 1911 (date officielle de la colonisation) et ont créé leur propre système d'enseignement comparable à un Etat dans un Etat. Les deux pouvoirs, ottoman et italien, ne recherchent pas l'intérêt libyen. Ils sont portés par sa situation géographique et par la "mode" de la colonisation.

L'histoire de la colonisation de la Libye par l'Italie se décompose en deux étapes :

1- La première s'établit de 1911, date de l'occupation, jusqu'à la prise du pouvoir par le parti fasciste en Italie, en 1924.

2- La deuxième commence depuis le renversement fasciste jusqu'au déclenchement de la deuxième guerre mondiale.

Depuis l'occupation et l'abandon de la Libye par la Turquie lors du pacte de 1912, les italiens ont commencé à dominer le pays suivant deux méthodes :

-1ère méthode : l'encouragement à l'émigration.

-2ème méthode : l'italianisation de la culture et de l'enseignement.

A. L'INFILTRATION ET LA COLONISATION ITALIENNE.

Les missionnaires italiens ont été les premiers à créer des écoles en Libye. Par exemple, les franciscains se sont établis à Tripoli en 1810, et ont ouvert une école primaire pour un petit nombre d'enfants chrétiens. Ils ont également ouvert une école de filles, en 1846, qui fut dirigée par la mission des "Soeurs du Bon Berger" catholique. En 1881, les pères franciscains des frères Mars créèrent une école de garçons. L'enseignement était dispensé en langues italienne et française.

En 1888, ces écoles furent mises sous la tutelle du gouvernement italien. L'Italie fut de ce fait responsable vis à vis de ces écoles pour les doter en enseignants et programmes.

Le gouvernement italien créa une école de filles, une crèche et une école secondaire (industrielle et commerciale). Les études débutèrent en 1889 pour les garçons seulement, tandis qu'une classe pour filles ne fut ouverte qu'en 1890 (60).

(60) Ahmed ELKAMATI, (Evolution de l'administration de l'enseignement en Libye), Op. Cit., p.91.

En 1904, le gouvernement a essayé d'attirer les Libyens et de les intéresser afin qu'ils fréquentent les écoles. Le nombre d'élèves atteignait alors 45 par classe dans ces établissements où l'arabe et l'italien étaient enseignés.

Devant un tel état de fait, les autorités turques dénoncèrent cette pratique italienne et prirent des mesures afin d'empêcher les élèves arabes de fréquenter les écoles italiennes. C'est ce qu'ils firent en mettant en faction des policiers turcs devant chaque établissement concerné⁽⁶¹⁾.

1. Les écoles.

Malgré la domination ottomane, on observe la création d'écoles étrangères. Les écoles italiennes en Libye se scindaient en deux parties (62) :

- a- les écoles sous tutelle italienne,
- b- les écoles assostées.

a. Les écoles sous tutelle du gouvernement italien.

En 1876, il y avait à Tripoli une école primaire de garçons dans laquelle exerçaient 13 instituteurs et une école de filles, en 1878, avec 12 enseignants. En 1888, il y avait une école artistique avec 9 enseignants, 57 élèves dont 6 entre turcs et italiens.

En 1890, est créée dans les "Khoumesse" une école primaire grâce aux efforts de la communauté italienne qui est passée sous la tutelle du gouvernement italien en 1902. Le nombre d'enseignants qui y travaillaient était de 5 enseignants⁽⁶³⁾.

A Benghazi, est créée une école primaire de garçons avec 10 enseignants.

Les méthodes de travail, dans ces établissements, étaient tout à fait identiques à celles appliquées dans les écoles en Italie. Les enseignants étaient formés dans les instituts de formation en Italie et étaient rémunérés par le Consulat d'Italie à Tripoli.

En 1910/1911, le nombre d'élèves ayant fréquentés les écoles italiennes en Libye était de 840 dont la majorité appartenait à la communauté étrangère. Ces écoles

(61) Op. Cit., p.102.

(62) EL SHIKE R'AFATE (Evolution de l'enseignement en Libye), Op. Cit., p.119 et 124

(63) Ibid., p.126.

coûtaient au gouvernement italien 45 775 Lires par an dont plus de 16 000 Lires étaient réservées à l'école secondaire (64).

b. Les écoles assistées.

Une école pour enfants orphelins se trouvait à Tripoli. Elle était dirigée par les soeurs franciscaines. Il y avait également une école primaire de garçons dépendant de la mission catholique et une autre de filles dirigée par les "Soeurs de Saint Joseph".

En 1902, les écoles françaises étaient fréquentées par 150 élèves (80 garçons et 70 filles), les écoles italiennes par 562 élèves (331 garçons et 231 filles) (65).

Il faut observer que l'évolution de l'enseignement italien en Libye, vers la fin du règne ottoman, était intimement liée à l'organisation des différentes étapes caractérisées par l'école maternelle, l'enseignement primaire et enfin l'enseignement secondaire.

Ceci prouve que les familles étrangères (européennes et turques) permettaient à leurs enfants d'acquérir le savoir en passant par les étapes pré-citées. Les enfants libyens, quant à eux, n'avaient pas eu cette possibilité, ce qui les différenciait des enfants étrangers.

La différence existait également entre les enseignants, c'est à dire, entre ceux qui exerçaient dans les écoles libyennes. Ceux-ci ignoraient tout des méthodes pédagogiques (66).

Les instituteurs des écoles primaires n'avaient aucune aptitude scientifique avant la colonisation de la Libye par l'Italie. La fonction d'enseignant était réservée à ceux qui savaient lire et écrire, et qui avaient étudié dans les "KOUTTEB", les mosquées ou dans les écoles primaires avant d'obtenir des diplômes en langue turque(67).

(64) Ahmed ELKAMATI, (Evolution de l'administration de l'enseignement en Libye), Op. Cit., p.93

(65) Ibid., p.94.

(66) Op. Cit., p.110.

(67) Ibid., p.115

Tableau n°5 : Nombre d'élèves ayant fréquenté les écoles italiennes et le nombre d'enseignants en 1911, année de l'occupation de la Libye par l'Italie.

Etablissements scolaires	Elèves		Total	Enseignants
	Garçons	Filles		
TRIPOLI				
1. Ecole primaire de garçons	127	-	127	13
2. Ecole du soir pour adultes	148	-	148	
3. Ecole primaire de filles	-	146	146	12
4. Ecole maternelle	135	125	260	4
5. Ecole artistique	63	-	63	10
6. Orphelinat appartenant au Conseil	11	11	22	4
7. Ecole primaire dépendant de la mission catholique (les Frères Franciscains)	166	-	166	-
8. Ecole de Soeurs "Saint-Joseph"	-	353	353	
KHOUMESSE (68)				
1. Ecole primaire pour adultes	60	-	60	
2. Ecole primaire d'alphabétisation	92	-	92	5
3. Ecole de filles appartenant au Conseil	-	75	75	
BENGHAZI				
1. Ecole primaire	160	-	160	5
2. Ecole du soir pour adultes	130	-	130	
3. Ecole primaire de filles	-	166	166	2
4. Ecole de filles catholique franciscaine	-	140	140	-
5. Ecole de filles - Soeurs "Saint-Joseph"	-	131	131	-

Le tableau n° 5 englobe les écoles sous tutelle du gouvernement italien et les écoles à caractère religieux. Le nombre de garçons n'était guère supérieur à celui de filles, ce qui explique l'intérêt porté à l'alphabétisation de ces dernières. Côté enseignants, après comparaison, on observe que leur nombre est très petit par rapport à celui des élèves.

(68) KHOUMESSE est une agglomération mi-urbaine, mi-rurale situé' à 75 km à l'Est de Tripoli, sur la côte méditerranéenne.

Les écoles à caractère religieux sont fréquentées par un nombre de filles dépassant celui des garçons. Ces établissements furent créés à l'origine pour permettre aux filles d'acquérir une profession.

2. L'enseignement professionnel et les établissements de formation des instituteurs (écoles normales).

La formation des instituteurs est un enjeu important pour les deux pouvoirs en présence.

a. La défense ottomane : le sursaut.

Vers le début du XX^e siècle en 1901, est créée l'Ecole Normale de Tripoli et de Benghazi. La durée des études était de deux ans et l'enseignement était en langue turque. La récitation du Coran, la lecture et l'écriture étaient les seules conditions d'entrée (69).

L'année 1903 a vu la sortie de la première promotion d'instituteurs qui étaient au nombre de "sept". L'école ferma ses portes en 1910. En remplacement, fut ouvert un établissement de formation d'instituteurs des deux sexes. L'enseignement était dispensé en langue turque (70).

Le rôle des gouverneurs était de diriger et de sélectionner les enseignants dans le but de garantir l'allégeance de la population et d'amener à suivre la voie tracée par le gouvernement.

Le gouverneur s'occupait personnellement des affaires de l'enseignement. Il fixait les modalités de sélection des enseignants et surveillait leur comportement.

La lettre émanant de la Direction des connaissances à Istanbul, en octobre 1909, et dans laquelle était notée : *"l'Education de l'enseignant commence par la maîtrise de notre langue afin qu'il l'utilise comme moyen de communication avec ses élèves "*, confirme cet état de fait (71).

L'objectif de l'Etat ottoman, en créant les établissements de formation des instituteurs, fut purement politique.

(69) Maison des récits historiques, Op. Cit., p.112.

(70) Ministère de l'Education et de l'Enseignement (Etude historique sur l'évolution de l'enseignement en Libye), Op. Cit., p.9.

(71) Maison des récits historiques, Op. Cit., p.114.

Par ailleurs, la formation était loin d'être pédagogique ou scientifique. Les enseignants furent investis de la mission d'inculquer à leurs élèves l'amour et l'appartenance à l'Etat au nom de l'Islam. Ils jouissaient finalement d'un rôle politique au profit du Califat.

En réaction à la politique de l'enseignement ottoman en Libye le peuple libyen fournissait des moyens financiers non négligeables pour permettre à leurs enfants l'accès au savoir, suivant un enseignement arabe non officiel.

b. Le jeu italien

L'enseignement est à la base de la formation des instituteurs où il donne le niveau des compétences au futur instituteur. Pour cette raison, il faut préciser que les efforts consentis par la domination italienne pour l'enseignement peuvent être comparés aux efforts ottomans.

Les efforts consentis en faveur de l'enseignement, avant la colonisation, furent stoppés. Un enseignement traditionnel très limité était permis dans les régions dont l'occupation s'est avérée difficile. Cet enseignement était celui des "Koutteb" (72).

Dans le numéro d'avril 1912 de la revue "Le Monde" publiée en Pologne, Francis BOUKHASSENKI écrivait :

"Est-il dans la possibilité des analphabètes de Sicile et d'Abbruzzes de promouvoir le savoir ?

Quels progrès peuvent apporter les italiens, de leur pays, à Tripoli ?

S'agit-il du même progrès que celui que nous voyons en Calabre, en Sicile et en d'autres régions d'Italie où les habitants vivent comme des nomades ?" (73)

Parmi les mesures prises par les italiens pour camoufler leur politique colonialiste, et lui donner un cachet moral, se trouve la mise en place de croix dans les écoles et leur impression sur les manuels scolaires et les bibliothèques officielles (74).

(72) Op. Cit., p.116.

(73) EL Mejrab Abdelhamid, Histoire du théâtre Libyen. 1er éd., Benghazi 1986, pp.76-77.

(74) Ibid., pp.76-77

Toutes les écoles construites par l'Italie et fréquentées par les libyens étaient dirigées par les italiens. Aucun poste de direction ne fut confié à un libyen. D'ailleurs, l'enseignant libyen fut considéré comme étant inférieur à son collègue italien. La tâche du premier cité était consacrée à l'enseignement de la langue arabe et la religion, tandis que l'italien enseignait toutes les autres matières. N'ayant reçu aucune formation pédagogique, l'enseignant libyen se voyait jouer les seconds rôles face à l'italien (75).

A part quelques rares exceptions, les élèves libyens ayant achevé le cycle primaire ne furent pas autorisés à poursuivre leurs études secondaires et supérieures par les autorités italiennes.

En dépit de la vocation agricole du pays, il ne fut permis à aucun libyen de se spécialiser dans le domaine de l'agriculture moderne. Par conséquent, il fut procédé à la fermeture de l'école agricole de Tripoli. Ce fut également le cas de l'école des arts et des produits artisanaux islamiques qui fonctionnait depuis 1898 (76).

Les méthodes de travail dans les écoles primaires étaient similaires à celles appliquées en Italie car elles étaient l'oeuvre des italiens. L'élève libyen étudiait tout sur l'Italie, avant de connaître quelque chose de son pays (77).

Il n'y avait aucune formation pour les enseignants, à part l'Institut Ghaboube appartenant au régime des Senoussi à Cyranique. Ceux qui avaient une vocation et un désir de poursuivre leurs études, n'avaient d'autre alternative que de prendre le chemin de Tunis ou Le Caire afin d'étudier à la Mosquée Zitouna ou à El Azhar. D'ailleurs, ce fut très difficile aux libyens, à cette époque, de prendre une telle initiative, compte tenu des obstacles érigés par le gouvernement italien (78). Ceci montre les conditions et les possibilités offertes aux enfants libyens à l'époque du colonialisme italien (79).

En prenant le pouvoir, en octobre 1922, en Italie, le parti fasciste suivit une politique dure à l'égard du peuple libyen dans tous les domaines, y compris l'enseignement qui fut conçu selon le concept philosophique fasciste (80).

(75) Ministère de l'Education et de l'Enseignement (Etude historique sur l'évolution de l'enseignement en Libye), Op. Cit., pp.32-36.

(76) Al-Shike R'afate (Evolution de l'enseignement en Libye), Op. Cit., p.223.

(77) Op. Cit., p.51.

(78) El-Mejrab Abd-El-hamid, (Histoire du théâtre libyen), Op. Cit., p.78.

(79) Ahmed EL-KAMATI (évolution de l'administration de l'enseignement en Libye), Op. Cit., p.106.

(80) Ibid., p.115.

La première loi sur l'enseignement a vu le jour le 5 novembre 1926. Dans l'article 1 est cité le type d'établissements scolaires réservés aux libyens comme les Kouttebs, les écoles primaires, les écoles de l'enseignement secondaires et les écoles industrielles. Cette loi ne faisait pas allusion à la création d'écoles normales.

Comme cité précédemment, la tâche d'enseigner est confiée aux élèves sortant des écoles primaires et collèges. Ils n'avaient, par conséquent, aucune formation pédagogique.

Vers les débuts de 1922 / 1923, le nombre d'écoles s'élevait à 93. Voir tableau ci-dessous (81) :

Etablissements scolaires	Nombres	Elèves	Enseignants
Kouttebs	50	1469	50
Ecoles coraniques	16	869	48
Ecoles primaires	14	1169	62
Ecoles moyennes	8	352	21
Ecoles techniques	5	229	28
Total	93	4088	209

Les lycées et les écoles normales n'ont vu le jour en Libye que vers la fin de 1927.

Les familles italiennes résidant en Libye envoyaient leurs enfants poursuivre leurs études secondaires et supérieures en Italie, jusqu'à la parution de la circulaire n°2155, en février 1927, stipulant la création de la première école secondaire en Libye, à Tripoli et à Benghazi. La durée des études était de 5 années (82).

(81) Ministère de l'enseignement et de l'éducation (Division des statistiques pédagogiques) - L'enseignement à l'époque italienne - 1ère édition - Tripoli 1974, p.82.

(82) Ministère de l'Education et de l'Enseignement (Etude historique sur l'évolution de l'enseignement en Libye), Op. Cit., p.14.

Tableau n° 6 : Nombre d'élèves et d'enseignants de l'année scolaire 1927 / 1928 jusqu'à l'année 1937 / 1938 (83) :

Années scolaires	Elèves en écoles primaires libyennes	Enseignants	Elèves en écoles primaires italiennes	Enseignants	Elèves en écoles primaires italo-juives	Enseignants
1927 / 28	99	2	273	21	54	4
1928 / 29	313	6	1908	39	99	6
1929 / 30	731	12	1721	41	115	9
1930 / 31	425	12	1947	42	136	10
1931 / 32	422	14	2137	60	144	12
1932 / 33	487	15	2231	61	159	12
1933 / 34	506	16	2076	66	183	14
1934 / 35	679	18	2066	68	170	16
1935 / 36	558	18	2268	70	197	16
1936 / 37	571	18	2319	71	215	20
1937 / 38	611	16	3168	73	234	22
Total	5402	147	22114	612	1706	141

Ce tableau ne concerne pas les écoles primaires juives, les Kouttebs, les instituts religieux et les écoles secondaires. De 1927/1928 à 1937/1938, ces dernières ne furent pas fréquentées par les élèves libyens. Par contre, le nombre d'élèves juifs s'élevait à 166.

L'analphabétisation du peuple libyen par les italiens serait due à l'absence d'établissements de formation des enseignants.

Le tableau ci-après indique le peu de possibilités offertes aux étudiants libyens pour poursuivre leurs études dans l'enseignement secondaire, les instituts de formation professionnelle et l'enseignement artistique (84) :

(83) Ministère de l'Education (Division des statistiques pédagogiques), "L'enseignement à l'époque du règne italien", Op. Cit., p.91.

(84) Ministère de l'Education et de l'Enseignement (Etude historique sur l'évolution de l'enseignement en Libye), Op. Cit., p.117.

Années scolaires	1937 / 38	1938 / 39	1939 /40	1940 / 41	1941 / 42
Etudiants libyens	6	7	5	20	134

Les autorités italiennes ont pris des mesures draconiennes pour lutter contre l'enseignement religieux et imposer du même coup un enseignement typiquement italien.

Les Ez-Zawias des Senoussi et les instituts Al-Ghaboube étaient les seuls établissements en Libye à fournir des instituteurs pour les écoles primaires. Ils furent formés suite aux dites mesures. La lutte était menée également contre ceux qui décidaient d'envoyer leurs enfants vers "Ez-Zitouna" en Tunisie ou "El-Azhar" en Egypte. Cette campagne avait pour but d'obliger les Libyens à rejoindre les écoles italiennes (85).

B. L'ETABLISSEMENT DE LA PUISSANCE ITALIENNE (1922 - 1943).

Déçue par la colonisation italienne, la population libyenne avait espéré beaucoup de changements avec la venue du fascisme. Alors qu'en réalité, la politique fasciste s'est révélée aussi dure, si ce n'est plus, que celle nazie envers les juifs (camps de concentration, exécutions, exterminations, etc...) (86) .

En accédant au pouvoir, le parti fasciste commença à imposer son règne sur la Libye pour faire d'elle, par la force, une partie intégrante de l'Italie. Il a fait sien le slogan "*Lutte contre l'enseignement religieux en Libye*".(87)

Par conséquent, les Kouttebs et les écoles coraniques ont été les premiers visés par ce slogan (88).

(85) EL-FANICHE A; La société libyenne et ses problèmes ; éd "Maktabate En-Nour", Tripoli 1967, p.37. (en arabe).

(86) Ministère de l'Education et de l'Enseignement (Etude historique sur l'évolution de l'enseignement en Libye), Op. Cit., p.117

(87) Ibid. p.119.

(88) Ibid., p.39.

1. Les établissements scolaires.

A partir de l'installation du fascisme au pouvoir, la population libyenne s'est vue limiter l'accès à l'enseignement. En 1936, il ne restait que 56 écoles ouvertes aux libyens. Ils ne pouvaient plus suivre l'école secondaire ni les instituts de formation des instituteurs.

Par contre 44 écoles représentant diverses spécialités des différentes étapes de l'enseignement appartenaient aux italiens. Les enseignants étaient formés dans les écoles spécialisées d'Italie. Les écoles faisaient l'objet d'une attention particulière. Elles étaient bien équipées, contrairement aux écoles libyennes (89).

En 1924, les écoles primaires recevaient 1000 élèves libyens. Leur nombre passa à 6000 en 1939. Les enseignants n'étaient pas plus de 114. Ils n'étaient pas formés professionnellement car il n'y avait pas d'institut pour cela. Ces enseignants n'ont connu et n'ont poursuivi leurs études qu'à l'école primaire ou dans les instituts religieux (90).

En 1939, le nombre d'écoles réservé aux libyens était de 31 à Cyranique pour 2245 élèves dont 2095 garçons et 150 filles. C'est le nombre maximum d'écoles et d'élèves atteint à Cyranique (91).

Il faut remarquer que le nombre d'écoles italiennes était en pleine expansion, alors que celui des écoles arabes restait très limité, en plus de l'inexistence d'écoles normales et du manque de professionnalisme des instituteurs qui se contentaient uniquement d'apprendre aux enfants à lire et à écrire. Cette façon d'enseigner se rapprochait de l'alphabétisation.

Cela reflétait tout naturellement la politique colonialiste fasciste qui avait pour but de supprimer la culture arabe pour la faire remplacer par la culture italienne

"Il est toujours ardu et périlleux de faire le bilan d'une occupation coloniale. Au delà de son histoire mythifiée, revécue en fonction des clivages idéologiques et politiques par les générations successives, héritière des colonisateurs."(92)

(89) Ahmed EL FANICHE, (La société libyenne et ses problèmes), Op. Cit., p.39.

(90) AL SHIKE R'AFATE, (Evolution de l'enseignement en Libye), Op. Cit., p.239.

(91) Gouvernement du gouvernorat de Cyranique (Edition des statistiques de l'enseignement). Année scolaire 1957 / 1958 - Division des statistiques, p.12.

(92) Juliette B., La Libye contemporaine, Op. Cit., p.59.

2. La situation libyenne.

Le tableau suivant nous donne un aperçu sur les possibilités offertes aux libyens dans l'enseignement secondaire. Les chances ont été, bien sûr, minimales pour accéder aux écoles italiennes. La condition exigée pour pouvoir bénéficier d'un tel enseignement a été l'allégeance totale aux italiens. C'est ce qu'on appelle l'enseignement sous caution. La plupart des libyens refusèrent et rejetèrent cette condition. Ce qui les priva d'étudier.

Années scolaires	Nombre d'étudiants libyens dans l'école secondaire italienne (93)
1936 / 1937	52
1937 / 1938	53
1938 / 1939	55
1939 / 1940	77
1940 / 1941	47
TOTAL	284

Pour un peuple de toute une colonie, le nombre de 284 élèves fréquentant les écoles secondaires est vraiment infime.

Avec du recul, il est possible de comprendre que la politique d'analphabétisation (95%)(94) imposée par les italiens a de grandes conséquences sur la population libyenne encore aujourd'hui. Elle crée des conflits entre les générations qui ont vécu sous la domination italienne et (les anciennes générations) les autres, qui veulent le changement pour ravir le pays du sous-développement.

L'ancienne génération illettrée veut préserver les us et les pratiques archaïques avec fanatisme. La cause en serait due essentiellement à l'ignorance qui est imposée à ses pères et grands-pères.

3. Les minorités étrangères.

Par contre, la politique éducative italienne était autre à l'égard des communautés israéliennes et européennes.

(93) Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement, (Étude historique sur l'évolution de l'enseignement en Libye), Op. Cit., p.140.

(94) Ibid., p.140.

En effet, les écoles israéliennes sous la tutelle du Congrès Juif International et les écoles du Talmud continuèrent à jouer leur rôle et à remplir la mission qui fut la leur sans aucune ingérence des autorités italiennes.

Il faut également constater une augmentation du nombre d'élèves dans les écoles secondaires, artistiques et professionnelles à caractère italien.

Les israéliens ont été autorisés à créer un institut artistique et professionnel dans le but de former des enseignants pour leurs écoles.

Ci-après, ont été établies des statistiques sur le nombre d'écoles israéliennes et leurs types, en Libye, durant l'année scolaire 1939 / 1940. Les élèves étaient au nombre de 5049 (95).

Tableau n° 7 : Le nombre d'écoles réservées aux israéliens en 1939 / 1940 (96) :

Villes	Ecoles Maternelles	Ecoles Talmudiques	Ecoles Primaires	Ecoles Secondaires
Tripolitaine	2	14	17	2
Cyranique	1	3	2	1
TOTAL	3	17	19	3

4. Comparaison quantitative des enfants scolarisés.

En 1939, la Libye est intégrée au territoire métropolitain. La citoyenneté italienne "spéciale" valable seulement à l'intérieur de la Libye, est décernée aux Libyens sachant lire, dérisoire concession montrée comme preuve d'une politique d'assimilation. En fait, la population locale était délibérément laissée en dehors du progrès, à l'écart des décisions, malgré les garanties formelles du droit à la justice, au travail, à l'éducation et à la pratique religieuse(97).

La colonisation économique de la Libye a, dès ses origines, porté la marque de l'ambiguïté de l'"aventure" libyenne. Au départ l'occupation avait un but politique : la

(95) Ministère de l'Education et de l'Enseignement (Etude historique sur l'évolution de l'enseignement en Libye), Op. Cit., p.140.

(96) Ibid., p.141.

(97) GUENERON H., La Libye, 2eme éd., P.U.F 1976. p.46.

Libye était le dernier pays qui s'offrit aux ambitions de la jeune Italie. Elle s'est poursuivie, après l'arrivée au pouvoir des fascistes, en une aventure économique et démographique.

L'histoire de la colonisation est celle d'un effort considérable pour mettre en valeur et peupler un territoire relativement ingrat ⁽⁹⁸⁾.

Pour cette comparaison, sont utilisés les moyens statistiques mis à disposition pour aboutir à une vision globale de la situation de l'enseignement à cette époque.

(98) DESPOIS J., La colonisation italienne en Libye, problèmes et méthodes, Paris, Larose, 1935.

Tableau n° 8 : Nombre d'élèves dans les écoles de 1921 / 1922 à 1938 / 1939 (99).

Années Scolaires	Ecoles Primaires						Ecoles Secondaires				Ecoles Techniques				Total									
	Publiques			Privées			it.	arabes	israëlites	grec.	it.	arabes	israëlites	it.	arabes	israëlites	enseig.	écoles	israëlites	grecs	israëlites	arabes	italiens	
	it.*	arabes	israëlites	it.	arabes	israëlites																		
1921 / 22	1858	611	742	-	1792	220	-	270	6	66	45	1	48	69	359	-	1076	2559	2172					
1925 / 26	2337	1448	1617	-	5570	1211	56	342	7	93	45	6	31	117	405	56	2952	7369	2724					
1930 / 31	2845	3933	2211	-	5555	186	58	334	5	27	127	20	148	348	298	58	2572	9942	2306					
1934 / 35	5405	5840	2790	463	9864	1758	30	1435	20	64	412	29	32	644	462	30	4644	16246	7715					
1938 / 39	5297	6754	4035	248	7973	1303	16	1417	134	66	382	36	47	528	797	16	451	15497	7344					

* it. : italiennes

(99) Ministère de l'Education et de l'Enseignement (Etude historique sur l'évolution de l'enseignement en Libye), 2ème édition, Tripoli 1974, p.16.

La lecture du tableau n° 8 fait remarquer que le nombre d'élèves italiens est supérieur au nombre d'élèves libyens fréquentant leurs écoles respectives. Le paradoxe apparaît clairement lorsqu'on sait que le nombre de la communauté italienne était inférieur à celui de la population libyenne. Ceci contredit les dires des italiens qui prétendaient être venus en Libye pour civiliser le peuple libyen.

L'enseignement primaire fut délaissé au même titre que le recrutement d'enseignants de qualité.

L'enseignement italien fut formé à la suite de la création de la première école normale pour italiens sur décret royal portant le n°472 et publié le 31 janvier 1924 (100).

Tableau n° 9 : Pourcentage du nombre d'étudiants libyens et étrangers dans les différentes étapes de l'enseignement (101) :

Années scolaires	Libyens	%	Etrangers	%
1921 / 1922	2559	44 %	3249	56 %
1925 / 1926	7396	56 %	5732	44 %
1930 / 1931	9943	63 %	5936	37 %
1934 / 1935	16246	57 %	12389	43 %
1938 / 1939	14497	55 %	12811	45 %

Ceci démontre que les italiens dirigeaient à leur manière l'enseignement et appliquaient la politique d'analphabétisation du peuple libyen. Pour preuve, toutes les fonctions, durant l'occupation italienne, étaient occupées par les italiens. Les écoles normales étaient réservées aux seuls italiens qui y suivaient une formation pédagogique de qualité. *"Les écoles libyennes souffraient, au même moment, du manque de qualification de ses enseignants et de la rareté des moyens."*⁽¹⁰²⁾

(100) Hassan Soulimane., (La Libye entre le passé et le présent) - Edition "Sijil El Arab" - Le Caire 1961, p.310.

(101) Ministère de l'Education et de l'Enseignement, Op. Cit., p.147.

(102) AUDIBERT P., "Libye", Op. Cit., p.109.

C. L'ADMINISTRATION ANGLO-FRANCAISE : PERIODE TRANSITOIRE (1943-1951).

Le déclin de la puissance italienne dû à la deuxième guerre mondiale a obligé l'Italie à abandonner ses colonies. Ce sont les anglais et les français qui s'établiront à leur tour en Libye.

Ces derniers se trouvent confrontés aux problèmes de l'enseignement inexistant. Devant leur désaccord, ils se sont partagés le pays, chacun créant son propre système éducatif.

Dans ce contexte, les forces anglaises occupèrent Cyranaïque en 1943, puis Tripoli vers la fin de la même année. De leur côté, les français prirent possession de Fezzane.

Le conflit s'est même transposé sur le plan éducatif puisque l'administration anglaise a décidé d'appliquer un régime d'enseignement à Cyranaïque différent de celui de Tripoli. La France adopta le sien et fit en sorte qu'il soit différent de celui des anglais⁽¹⁰³⁾. Ces régimes se différenciaient des cultures d'un même pays ⁽¹⁰⁴⁾.

En 1947, fut créé à Benghazi, le premier institut de formation des instituteurs en Libye. En 1951, un autre à Tripoli. Dans cette même ville, et pour la même année, il en fut créé un troisième pour les institutrices fréquenté par 26 étudiantes ⁽¹⁰⁵⁾.

Le candidat devait avoir le certificat d'études primaires pour entrer dans ces instituts. La durée des études était de 3 ans. Etant donné la faiblesse des stagiaires après leur sortie, il fut décidé d'ajouter une année supplémentaire de formation ⁽¹⁰⁶⁾.

Des statistiques sur l'évolution du nombre d'écoles, d'élèves et d'instituteurs, ainsi que des instituts professionnels du primaire jusqu'aux instituts de formation, à Tripoli et Benghazi, montrent l'évolution de l'enseignement en Libye au cours de cette période.

(103) Ahmed EL-KAMATI., (L'administration de l'enseignement en Libye), Op. Cit., p.133.

(104) Nicolas ZIADAN., (La Libye : de l'occupation italienne à l'indépendance). Imprimerie "El Mikmalie", Le Caire 1958, p.129.

(105) Ahmed EL-GHAMATI.,(Evolution de l'administration de l'enseignement en Libye), Op. Cit., p.134

(106) Ibid., p.136.

Tableau n° 10 : Nombre d'écoles et d'élèves à Tripoli et Benghazi de 1943 / 1944 à 1950 / 1951 (107) :

Années scolaires	Primaire		Secondaire		Total Elèves	Total Ecoles
	Nombre d'Elèves	Nombre d'Ecoles	Nombre d'Elèves	Nombre d'Ecoles		
1943 / 1944	6484	69	234	3	6718	72
1950 / 1951	32089	193	898	8	32927	201

Une nette progression du nombre d'élèves scolarisés et d'écoles primaires et secondaires est observée. Cela pourrait s'expliquer par l'attachement du peuple libyen à l'enseignement.

Tableau n° 11 : Nombre d'écoles, d'élèves par sexe et d'instituteurs à Tripoli et Benghazi de 1943 /1944 à 1950 / 1951 (108) :

Années scolaires	Nombre d'Ecoles	Nombre d'Elèves		Total	Enseignants
		Garçons	Filles		
1943 / 44	69	6140	344	6484	201
1944 / 45	100	9730	580	10310	331
1945 / 46	116	11962	609	12571	327
1946 / 47	130	13808	1327	15135	459
1947 / 48	140	15541	2096	17637	587
1948 / 49	166	21862	2942	24804	743
1949 / 50	181	24241	3522	27763	889
1950 / 51	201	22466	3623	32089	1024

(107) Nicolas ZIADAN, Op. Cit.,p.132.

(108) Ministère de l'éducation et de l'enseignement, Op. Cit., p.20.

Tableau n°12 : Nombre d'élèves dans le secondaire de 1946 /1947 à 1950 / 1951⁽¹⁰⁹⁾

Années scolaires	Elèves		Total	Nombre d'Ecoles	Enseignants
	Garçons	Filles			
1946 / 47	81	-	81	1	9
1947 / 48	234	-	234	3	18
1948 / 49	293	-	293	3	29
1949 / 50	465	-	465	3	36
1950 / 51	613	23	636	4	50

Les enseignants du cycle secondaire étaient pour la plupart des arabes non libyens et quelques citoyens ayant vécu hors du territoire libyen, durant l'occupation italienne.

Tableau n° 13 : Nombre d'élèves-instituteurs de 1947 / 48 à 1950 / 51.

Années scolaires	Elèves-instituteurs		Total	Formateurs
	Garçons	Filles		
1947 / 48	20	-	20	4
1948 / 49	40	-	40	5
1949 / 50	63	-	63	6
1950 / 51	89	26	115	12

En 1950, il y avait à Fezzane, 15 écoles primaires et aucun établissement de formation d'instituteurs.

Les statistiques précédentes montrent qu'on ne donna de l'importance qu'à l'enseignement moyen, supérieur, professionnel et à la formation des instituteurs. L'objectif visé était la formation d'une génération pouvant occuper et accomplir des fonctions simples dans le monde du travail.

A l'indépendance du pays en 1951, l'Etat se trouve devant une situation de pauvreté intellectuelle et administrative dont les conséquences s'en ressentent encore aujourd'hui.

(109) Op. Cit., p.21.

SYNTHESE

A travers ce premier chapitre historique, il faut observer que la culture libyenne et son système enseignant se fonde sur les principes islamiques. Les différentes colonisations ont empêché une évolution de son système enseignant afin de garder le pouvoir au sein de ce peuple. De fait, l'enseignement apporté par les étrangers est envié car il représente le pouvoir, tout en le refusant car il demande un accord total avec le peuple étranger.

Malgré une possible entente religieuse entre les turques et les libyens, les turques n'ont pas cherché l'intérêt de la population libyenne, au contraire, ils l'ont mise à l'écart, dû à l'absence de sentiment national. La colonisation au nom de l'Islam aurait pu considérer la Libye comme une nation partenaire, et inciter la puissance colonisatrice à plus de considération envers la population libyenne. Cela ne s'illustre pas par la politique effectuée en matière d'éducation.

Devant l'alternative italienne, la population libyenne attendait un changement en sa faveur, or ce nouveau pays colonisateur a continué la politique ottomane. Mais, comment penser à une amélioration de la situation libyenne venant de la puissance italienne qui n'avait même pas de liens religieux et nationaux avec la Libye ? La politique de l'enseignement italienne, de même que celle ottomane, est inquiétante.

Avant la colonisation, en 1911, l'Italie utilisait l'enseignement pour s'attirer les bonnes grâces de la population libyenne. Puis, l'arrivée du fascisme lui permet de se désintéresser de cette population.

Durant cette période, il n'y avait pas d'enseignement au sens propre du terme, ni d'établissements de formation de quelque forme qu'ils soient. Il n'existait que quelques instituts religieux et des Kouttebs où les enfants apprenaient les principes du Coran. Après leur passage dans ces établissements, les élèves rejoignaient l'école primaire qui est pour eux le sommet de l'enseignement auquel ils pouvaient aspirer, et la fin du cycle primaire. Ils occupaient après leur sortie, différentes fonctions. Ceux qui choisissaient l'enseignement devenaient instituteurs.

La période transitoire se caractérise par des conflits : le désaccord entre les anglais et les français, une instabilité politique précèdent l'indépendance. De plus, le passé libyen ne permet pas de faire confiance au système anglo-français.

Durant ces années, le peuple libyen suit le système d'enseignement mis en place par les anglais et les français dans un climat de suspicion. Tout cela ne lui donne pas la possibilité de créer son propre système.

CHAPITRE II.
L'ENSEIGNEMENT LIBYEN.

CHAPITRE II. L'ENSEIGNEMENT LIBYEN.

"Il est plus difficile pour un pays de préserver son indépendance que de l'acquiescer."⁽¹¹⁰⁾

"(...) Vous êtes prêts à tout. Obéir, tuer, croire mais comme vous le siècle en a plein ses tiroirs ..."⁽¹¹¹⁾

L'indépendance en 1951 permet à la Libye d'agir sur son système éducatif, tout en restant attachée au système anglais. Devant la constatation de la pauvreté de son système d'enseignement, le pays cherche à augmenter le niveau scolaire de sa population par la mise en place d'un encadrement de celui-ci. Elle doit faire vite et privilégie l'aspect quantitatif au détriment du qualitatif. La formation des enseignants n'est pas basée sur un aspect scientifique, aussi, aujourd'hui, la Libye se trouve confrontée au problème de la compétence des enseignants.

Dans une première section, il s'agira d'étudier l'enseignement sous la période de l'indépendance, puis, en section 2, le système actuel.

Section 1. L'enseignement sous la période de l'indépendance.

En réponse à la suprématie étrangère, dès l'indépendance, la Libye met en place sa propre politique éducative fondée sur un principe de réduction de l'écart de l'apprentissage de sa population et des autres.

La première loi Libyenne est proclamée en 1952. Elle est connue sous le nom de "loi n°5" dans laquelle sont traduits les droits constitutionnels en mesure d'enseignement. Le premier objectif est de réunir toutes les conditions et les moyens permettant l'éducation du citoyen privé du savoir avant l'indépendance.

A. LES TYPES D'ENSEIGNEMENTS.

Deux types d'enseignements sont instaurés pour former le cadre national :

⁽¹¹⁰⁾ IDRIS 1er de Libye, in Juliette Bessis, Op. Cit.,p.78.

⁽¹¹¹⁾ Louis Aragon, in Juliette Bessis, Ibid.,p.61.

- L'enseignement islamique représenté par l'Université Senoussi Islamique et les instituts religieux ;
- L'enseignement officiel.

1. L'enseignement islamique.

La famille Senoussi a toujours eu une influence spirituelle en Libye, renforcée par l'indépendance. L'enseignement religieux, sous son initiative, est devenu officiel à partir de cette période. Comme pour l'enseignement en général, elle est confronté au problème des cadres enseignants dont le nombre est insuffisant. Elle crée donc un institut afin de former ces cadres en faisant appel aux enseignants égyptiens de l'Institut Egyptien AL-AZHAR. Elle s'inspire également de leur organisation qu'elle transpose en Libye, par exemple, l'enseignement à Benghazi ⁽¹¹²⁾.

2. L'enseignement officiel.

L'organisation de l'enseignement est établie à partir des conventions culturelles signées entre la plupart des pays arabes. Il en est de même pour les publications scolaires. Les diplômes obtenus dans les différents cycles ont la même valeur que ceux obtenus dans les autres pays arabes ⁽¹¹³⁾.

La Constitution libyenne stipule dans son article 28 que "*L'enseignement est un droit pour chaque citoyen. L'Etat veille à sa vulgarisation à travers la création d'écoles officielles et d'instituts de formation d'enseignants des deux sexes.*"⁽¹¹⁴⁾ Puis l'article "1" de la loi sur l'enseignement primaire n°5, en 1952 précise : "*Exécutant ce qui est cité dans l'article 28 de la constitution du pays, chaque gouvernant est tenu de créer, dans un délai raisonnable, les écoles et instituts officiels pour la formation d'enseignants, si les ressources le permettent.*"⁽¹¹⁵⁾

Hormis l'enseignement primaire et secondaire, l'Etude se dote de différentes formes d'enseignements professionnels, à commencer par les écoles normales pour

(112) Rapport sur l'état de l'enseignement (Benghazi 21.12.1959), centre de documentation éducatif dossier n°MA43, 1979, Tripoli, p.2.

(113) Ministère de l'éducation et de l'enseignement (Exposé n°1). Conférence des Ministère de l'éducation des pays arabes, Tripoli, 14 avril 1966, p.11.

(114) Ibid., p.14.

(115) Ministère de l'éducation et de l'enseignement (Législations de l'enseignement en Libye). 1er groupe, 1969, p.13.

instituteurs et institutrices. A leur sortie, les stagiaires peuvent poursuivre leurs études en se spécialisant dans les domaines scientifiques et littéraires de leur choix ⁽¹¹⁶⁾.

Le pays, nouvellement indépendant, est confronté au problème des financements (rareté des ressources), ainsi qu'à la mise en oeuvre des moyens matériels et techniques. Ce problème ne peut être résolu que par la coopération de toutes les sources pouvant réaliser cet objectif. Les premières contributions sont celles des citoyens qui ont consenti des efforts louables en faisant don de quelques bâtisses et en offrant des terrains pour la construction d'écoles. Les commerçants, de leur côté, ont fait la promesse de contribuer au budget administratif réservé à l'enseignement et ce, pour permettre à l'Etat de régler les traitements des enseignants. En plus de l'aide de l'UNESCO, l'Etat a bénéficié et tiré profit des accords bilatéraux signés avec quelques Etats qui ont apporté leur aide financière, technique et pédagogique⁽¹¹⁷⁾.

B. LE REGIME DE L'ENSEIGNEMENT DANS LES INSTITUTS DE FORMATION DES INSTITUTEURS ET DES INSTITUTRICES.

1. L'organisation des instituts de formation.

Les Instituts de formation sont créés en 1947. Le candidat doit être titulaire du Certificat d'études primaires pour y entrer. En 1954, est créé un institut à Tripoli. La condition d'accès se limite au brevet des collèges. Après la formation, le stagiaire-sortant se voit délivrer une autorisation spéciale pour enseigner et est affecté dans un collège.

Le 10 juin 1954, une motion, portant l'organisation des établissements de formation des instituteurs et institutrices, est publiée, son article 1 indique que la formation doit se faire sur deux niveaux :

- L'école normale classique formant des instituteurs et des institutrices d'écoles primaires.
- L'école normale spécialisée formant des enseignants par métier, pour les collèges.

L'article 2 de la motion stipule que les études dans ces instituts sont gratuites et que l'enseignant doit exercer au moins six ans après sa formation.

(116) Op. Cit., p.13

(117) Hassan Mahmoud S, "La Libye entre le passé et le présent", Entreprise "Sijil El-Arab", le Caire 1962, p.269 (en arabe).

L'article 3 clarifie le régime des échecs et délègue le droit d'exception à la direction de l'enseignement de chaque ville.

L'article 4 précise la formation d'un conseil administratif pour ces écoles.

En application des articles 9 et 10 sur la loi de l'enseignement paru en 1952, l'article 5 notifie que les méthodes de formation sont proposées par une commission formée par décision du ministre de l'enseignement. L'article 6 précise les conditions d'accès aux écoles normales classiques et la durée de formation⁽¹¹⁸⁾.

La durée de la formation initiale est le nombre d'années exigé pour la formation des instituteurs. Cette période globale se subdivise en trois étapes :

- 1- Les années d'études primaires ;
- 2- Les années d'études moyennes-secondaires (étape préparatoire) ;
- 3- Les années de la formation professionnelle.

Cette ventilation est toujours nettement établie. La simple énumération des âges et des années de scolarité n'est qu'un élément parmi d'autres pour l'analyse du système de formation des instituteurs.

La formation initiale est assurée dans les "Ecoles Normales". Pour y être admis, il faut ⁽¹¹⁹⁾ :

- Avoir terminé l'enseignement primaire qui commence à l'âge de 6 ans et dure 6 années sanctionnée par " le Certificat de Fin d'Etudes Primaires ".
- Avoir terminé le degré inférieur de l'enseignement moyen-secondaire qui dure 3 ans et obtenue le "Certificat de Fin d'Etudes Préparatoires".

L'âge légal d'entrée à l'Ecole Normale est de 15 ans. Les études dans cette institut comprennent deux cycles :

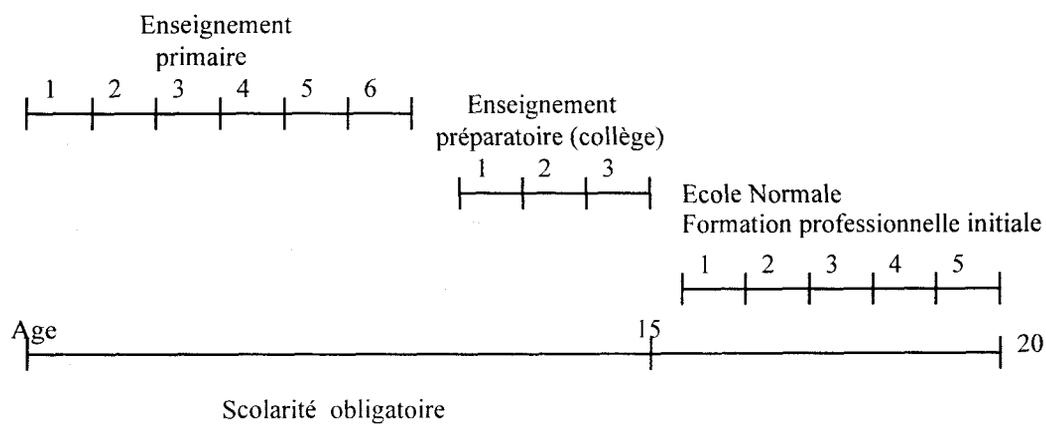
- Le premier, équivalant à la deuxième année de l'enseignement secondaire général, dure 3ans.
- Le second, de 2 ans, assure la formation professionnelle et aboutit à l'obtention du diplôme de "Maître de l'Enseignement Primaire", qui habilite à enseigner dans six classes de l'enseignement primaire.

(118) Ahmed EL-GHAMATI., L'enseignement en Libye, Op. Cit., p.91.

¹¹⁹Ministère de l'éducation et de l'enseignement (Organisation de l'enseignement), Op. Cit., p.31.

Evaluer la formation d'un enseignant, par sa place dans le système de l'enseignement et par le nombre d'années, de jours et d'heures requis pour cette formation, reste une démarche passablement approximative.

Les instituteurs sont formés à l'école normale (MAHED-AL MO'ALIMINES), établissement d'enseignement professionnel où l'on est admis à l'âge de 15 ans après 9 ans d'études préalables.



Organigramme des cycles de la formation initiale des instituteurs

Tableau n°14 : Nombre d'élèves instituteurs et institutrices des écoles normales classiques et spécialisées de 1952-1953 à 1962-1963.⁽¹²⁰⁾

ANNEES SCOLAIRES	Elèves-instituteurs en classe générale			%(¹²¹) d'augmentation	Nombre d'élèves en classe spéciale			%	Nombre de formateurs	%
	Garçons	Filles	Total		Garçons	Filles	Total			
1952/53	291	89	380	-	-	-	-	-	36	-
1953/54	394	190	584	53	-	-	-	-	47	30,5
1954/55	641	199	840	121	30	-	30	-	66	83
1955/56	872	198	1070	181,5	55	-	55	83	84	133
1956/57	881	252	1133	198	198	-	198	560	94	161
1957/58	1013	287	1300	242	200	-	200	566,5	128	255,5
1958/59	1089	275	1364	259	312	-	312	940	129	258
1959/60	1268	297	1565	312	316	-	316	953	162	350
1960/61	1416	375	1791	371	362	-	362	1106,5	176	389
1961/62	1376	430	1806	375	356	-	356	1086,5	157	336
1962/63	1376	543	1919	376	376	-	376	1153	229	536

(120) Ministère de l'éducation et de l'enseignement 'Rapport sur l'enseignement en Libye' de l'année scolaire 1950-1951 à l'année scolaire 1966-1967, Tripoli, p.39.

(121) L'année scolaire 1952-1953 est considérée comme la base pour le calcul du pourcentage d'augmentation de la formation classique. Pour la classe spécialisée, l'année scolaire 1954-1955 est la base du calcul des pourcentages.

2. L'aspect quantitatif.

Etant donné le manque d'instituteurs et d'institutrices, la situation exigeait une formation assez courte. Il a donc été tenu compte de la quantité au détriment de la qualité. Ceci a influé sur le niveau pédagogique de l'enseignement dans le pays.⁽¹²²⁾

Le tableau n°16, p.56 montre une augmentation massive du nombre d'élèves-instituteurs en classe générale. Ce nombre qui est, en 1952-1953, de 291 élèves passe à 1376 en 1962-1963. Les élèves-institutrices sont au nombre de 89 en 1952/1953 puis de 543 en 1962-1963. Le total est de 1919 élèves des deux sexes, d'où une augmentation de 40%.

Pour la classe spécialisée créée en 1954, le nombre d'étudiants passe de 30 en 1954 à 376 en 1962, soit une augmentation de 1153%. Les formateurs sont au nombre de 36 en 1952 puis de 229 en 1962. 95,5% sont des enseignants d'origine arabe dont 83,2% des Egyptiens ⁽¹²³⁾.

L'enseignement en Libye a réalisé des progrès considérables du point de vue quantitatif. Le nombre d'élèves du primaire est passé de 65000 en 1962-1963 à 361000 en 1969-1970 ⁽¹²⁴⁾. L'augmentation massive a touché également les enseignants, ce qui donne lieu à la création d'écoles normales dans les différentes régions du pays.

Mais l'augmentation du nombre ne signifie pas nécessairement une amélioration du niveau pédagogique et scientifique. Les carences sont nettes sur les plans pédagogique et professionnel chez l'enseignant du cycle primaire ⁽¹²⁵⁾.

En dépit des efforts considérables déployés par l'état pour améliorer la situation de l'enseignement, le niveau de ce dernier reste limité et est l'objet de critique. La moitié de son énergie d'assimilation est composée d'étudiants qui choisissent la formation professionnelle la plus courte. L'enseignement des filles concerne seulement les institutrices en formation.

(122) Ministère de l'éducation et de l'enseignement (Organisation de l'enseignement en Libye), Tripoli, mars 1968, p.39.

(123) Ministère de l'éducation et de l'enseignement (Organisation de l'enseignement en Libye), Op. Cit., p.42.

(124) Ministère de planification (évaluation de l'état de l'enseignement), Document n°5, Tripoli, 1973

(125) Mounir Moursi., (L'enseignement général dans les pays arabes), Le monde des Livres, Le Caire, 1972, p.388 (en arabe)

Tableau n°15 : Moyenne du nombre d'élèves pour chaque enseignant dans les différents cycles entre 1965-1966 et 1969-1970 ⁽¹²⁶⁾.

les différents cycles	1965- 1966				1969- 1970			
	Nombre d'élèves			Moyenne	Nombre d'élèves			Moyenne
	Total	Garçons	%Filles	d'élève pour	Total	Garçons	%Filles	d'élèves
				chaque				pour
				enseignant				chaque
								enseignant
primaire	189774	137136	14%	1/30	310846	303799	35%	1/28
préparatoire	18720	17108	8%	1/16	36609	30609	16%	1/15
secondaire	4326	3888	10%	1/12	8304	7223	10%	1/11

De plus, apparaît de nouvelles écoles normales créées en 1968-1969 afin de remplacer les anciennes. Y sont acceptés les titulaires du brevet du cycle préparatoire (collège). Une fois formés, les instituteurs exercent dans les écoles primaires. Ils deviennent titulaires d'un diplôme d'enseignement général⁽¹²⁷⁾.

La qualité des enseignants dépend d'un grand nombre de facteurs, notamment du niveau et de la qualité des établissements qui les forment. La recommandation concernant la condition du personnel enseignant par l'U.N.E.S.C.O et l'O.I.T. préconise que tout enseignant ait une formation de niveau supérieur dispensée dans des établissements post-secondaires, par des formateurs ayant eux-mêmes une formation supérieure⁽¹²⁸⁾.

Dans les pays à régime décentralisé, chaque établissement est responsable de son programme de formation, et le prestige dont il jouit compte beaucoup pour la reconnaissance et la validation des diplômes qu'il a délivrés. La Libye tient à jour une liste d'établissements qui forment les instituteurs. En définitive, tous les facteurs de l'apprentissage jouent un rôle dans la formation des enseignants.

(126) Morssie M. (L'enseignement en pays arabes), Op. Cit, p.389

(127) Ibid, p.391.

(128) Classification des systèmes d'enseignement. Paris. O.C.D.E. 1972 à 1975, p.70.

Tableau n°16 : Evolution du nombre d'élèves-instituteurs dans les écoles normales de l'année scolaire 1963-1964 à l'année scolaire 1969-1970⁽¹²⁹⁾

ANNEES SCOLAIRES	Nombre d'élèves en formation générale			% d'augmentation	Nombre d'élèves en formation spécialisée			% d'augmentation
	Nombre d'élèves en formation		Total		Nombre d'élèves en formation		Total	
	Garçons	Filles			Garçons	Filles		
1963-64	1149	673	1822	-	576	9	585	-
1964-65	724	692	1416	-22	941	31	972	66
1965-66	957	1142	2099	15	1161	70	1231	110
1966-67	1508	1647	3155	73	1526	134	1660	162
1967-68	1551	2113	3664	101	1435	155	1690	170
1968-69	1134	1997	3131	72	1822	206	2028	246,5
1969-70	1013	1472	2485	36	2036	204	2240	283

(129) source : Ministère de l'éducation nationale (Etude historique sur l'évolution de l'enseignement en Libye), 2ème édition, Août 1974, p.39

Le démarrage de la politique de l'enseignement en Libye a pour conséquence une baisse du nombre d'élèves de 22% en 1964-1965. En 1967-1968, on observe la plus forte augmentation de 101% des élèves en formation générale. Il y a eu, également, le plus important recrutement. Cela s'explique par l'évolution démographique, sanitaire, les ressources économiques et l'année de réalisation de la politique de l'enseignement. Le manque de place pose le problème de recrutements nouveaux. En formation spécialisée, le nombre d'élève augmente régulièrement.

3. Le contenu.

L'organisation, le contenu théorique de la formation des élèves instituteurs ont été importés d'Egypte et transposés en Libye sans l'adapter ni tenir compte des caractéristiques du pays. Il en est de même pour les formateurs des élèves-instituteurs. Il n'a pas été tenu compte des problèmes de l'enseignement libyen. Les matières enseignées comme base de formation initiale sont les suivantes :⁽¹³⁰⁾

	h/semaines	heures/mois	heures/an
éducation islamique	4	16	144
langue arabe	4	16	144
matière littéraire (dont l'histoire et la géographie)	3	12	108
anglais	3	12	108
mathématique	4	16	144
éducation sportive	2	8	72
travaux manuels et artistiques	2	8	72
total	22	88	792
un stage pratique de un mois en dernière année.			

La culture générale n'est pas assez approfondie et le stage pratique n'est pas assez long pour acquérir la compétence professionnelle nécessaire. De plus, des matières telles que la pédagogie, la psychologie de l'enfant, la psychologie de l'éducation ... sont absentes. C'est une formation qui apporte des connaissances théorique mais qui ne prépare pas à la transmission du savoir et des idées, à la communication avec les élèves.

(130) L'administration de planification annuelle de statistique éducative, recensement annuel pour l'année 1968-1969 (étude qualitative), l'unité d'éducation de Tripoli, Imprimerie du ministère de l'éducation, p.4. Le nombre d'heures correspond à la première année d'étude de la formation initiale.

SYNTHESE.

Il ressort de cette période que la Libye, devant l'héritage passé, est confrontée à l'insuffisance de l'encadrement enseignant. Elle crée des écoles normales pour répondre aux besoins de l'enseignement primaire. Alors qu'elle prolonge la durée de la formation et revoit la surcharge des élèves par instituteur, elle n'approfondit pas l'aspect du contenu de la formation qui n'intègre ni la pédagogie, ni la psychologie de l'enfant.

L'enseignement religieux influence la formation de telle façon qu'il n'y a pas d'apprentissage de la critique, de recul, de l'analyse des connaissances. L'aspect quantitatif est trop recherché.

Section 2. L'enseignement depuis 1969.

A une instruction économique et politique de dépendance ⁽¹³¹⁾ vis-à-vis des alliés, s'est progressivement substituée une période d'emploi sur le plan économique. Cela a permis, après le changement politique de 1969, de combiner les investissements dans le domaine de l'enseignement ⁽¹³²⁾ et de mettre en place une nouvelle politique éducative rendant obligatoire l'enseignement jusqu'à 15 ans. Cela entraîne le report de l'âge de l'entrée dans le monde du travail et bouleverse les traditions, en particulier la scolarisation des filles.

A. LA POLITIQUE DE L'EDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT.

A partir de 1969, la volonté de la Libye est de mettre en oeuvre un plan économique et social, mais elle se trouve face à une situation très conservatrice qui freine l'évolution du pays. Elle cherche donc à changer les mentalités en formant des cadres à tous les niveaux : entreprises, enseignement ...

La Libye joue sur l'enseignement pour se donner les moyens de développer le pays en formant des cadres enseignants.

(131) La balance des paiements a été excédentaire pour la première fois en 1963.

(132) La première université libyenne fut fondée en 1955, mais le premier professeur libyen (d'université) est apparu seulement en 1976. Pierre Audbert, Libye, p.109.

1. La recherche d'effectifs plus importants.

"L'enseignement et l'éducation dans notre pays ne servent plus une catégorie privilégiée en délaissant les autres ; ils ne s'intéressent pas à une minorité mais à liquider les écarts entre les diverses catégories sociales"⁽¹³³⁾.

C'est dans cet esprit que des plans d'alphabétisation des adultes ont été adoptés. Les crédits alloués à ces plans s'élèvent à 470.430.000 dinars libyens (1D.L.=18 F.F)⁽¹³⁴⁾ pour les cinq ans dont 111.990.000 D.L.

Le tableau "n°17, p.60", montre une augmentation régulière des budgets alloués à l'éducation de 1985 à 1990. Les courbes du de l'aspect statistique et démographique p.75" nous montrent l'évolution des effectifs dans le secteur de l'enseignement et de l'éducation depuis le plan quinquennal de 1976-1980.⁽¹³⁵⁾

"Face à une grave pénurie d'enseignants, nous avons lancé des appels pressants à des professeurs, des instituteurs des pays pères, pour assurer à tout prix le fonctionnement de nos écoles. Nous ne dissimulons pas toutes les difficultés que nous rencontrons pour résoudre les problèmes de l'enseignement et de la formation des cadres."⁽¹³⁶⁾.

La Libye estime que son devoir primordial est de mener une nouvelle politique d'éducation, répondent aux besoins des plans d'édification et de développement.

Le budget du secteur de l'éducation prélevé sur celui du plan triennal (1980/1983) est évalué à 137 572 000 dinars libyens dont 39 838 000 D.L. seront dépensés au cours de la première année financière (1980/1981). L'objectif vise à couvrir les villages et points isolés, en vue de donner à notre peuple une égalité d'accès à l'éducation.

Dans l'enseignement moyen (primaire, collège), il y avait avant 1969, 144 établissements, 29181 élèves, 2076 enseignants. Pour l'année 1971/1972, les chiffres ont augmenté passant à 198 établissements, 43346 élèves et 2986 enseignants ⁽¹³⁷⁾.

(133) Revue de la faculté de l'éducation. Op. Cit., p.281.

(134) change actuel, 1Dinare = 3dollard = 18FF.

(135) Ministère de la planification., plan quinquennal 1976-1980.

(136) EL HOUDERI H., les réalités Libyens, Toulouse, 1973, p.28.

(137) Ibid, p.29.

Tableau n°17 : Budget réel alloué et dépensé dans l'enseignement du plan de développement de 1985-86 à 1989-90 (en dinar libyen)⁽¹³⁸⁾.

Descriptifs	1985- 1986		1986- 1987		1987- 1988		1988- 1989		1989- 1990	
	budget	dépenses	budget	dépenses	budget	dépenses	budget	dépenses	budget	dépenses
Primaire	11 000 000	4 380 789	18 467 068	14 557 086	16 879 000	15 467 836	22 339 000	21 199 600	26 400 000	20 338 765
Moyen secondaire	3 300 000	2 705 847	3 697 000	2 822 691	7 632 000	4 590 698	8 828 000	7 803 129	13 200 000	11 174 281
Secondaire	3 125 000	2 645 470	1 517 000	1 041 281	3 300 000	1 812 660	3 965 000	2 365 289	4 000 000	1 856 889
Enseignement professionnel	1 600 000	86 439	1 032 000	533 932	250 000	110 025	62 067	6401	1 150 000	497 832
Instituts de Formation des instituteurs	1 330 000	1 140 880	2 490 000	1 782 444	4 606 000	1 922 825	5 841 000	4 720 977	5 460 000	4 107 479
Service général	820 000	207 992	815 000	403 407	825 000	2 800 075	746 000	497 402	1 650 000	341 470
Etudes supérieures d'échange	1 000 000	999 925	1 550 000	928 361	1 800 000	1 005 083	2 080 000	427 509	3 000 000	2 250 000
Analphabétisation	150 000	69 624	158 000	146 671	59 000	2374	70 000	69 686	500 000	88 335
Entretien des écoles	-	-	18 000	132 930	400 000	202 591	400 000	233 771	700 000	81 748
Imprimerie	-	-	100 000	-	100 000	80 005	-	-	-	-
Apprentissage	-	-	-	-	-	-	-	-	250 000	6 418
construction scolaire	-	-	-	-	-	-	-	-	1 500 000	666 886
Total	20 450 000	7 829 251	30 006 068	22 348 803	35 851 000	25 474 172	44 458 067	37 440 867	57 960 000	41 447 556

⁽¹³⁸⁾ Ministère de l'enseignement et de recherches scientifiques, Divisions de planification de l'enseignement, 1991.

La stratégie de l'enseignement, durant la période 1980-1985, est basée sur les éléments suivants:⁽¹³⁹⁾

- Donner à l'individu, le savoir et les capacités ainsi que la formation nécessaire pour qu'il puisse jouer son rôle dans la société plus efficacement, en participant à la prise de décisions dans tous les domaines.

- Lier l'enseignant aux nécessités exigées par les projets de transitions économiques et sociaux de sorte qu'il ne serait pas possible de considérer l'enseignant, sans tenir compte de cette transition car il en fait partie intégrante.

- Réviser le programme de l'enseignement dans ces différents cycles et créer une nouvelle structure éducative qui s'adapte aux besoins de la société avec l'application des méthodes originales de spécialisation et remplacement du système de l'enseignement secondaire par celui de l'enseignement secondaire général en se basant sur les programmes essentiels qui sont demandés par la nature de la spécialisation.

Tout ceci dans le but de réduire les temps nécessaires à chaque cycle de l'enseignement et de réviser les programmes universitaires libyens en se basant sur les études scientifiques⁽¹⁴⁰⁾.

Il est prévu que le nombre d'élèves et d'étudiants qui est de 508 006 en 1980-1981 devrait atteindre le chiffre de 854 665 en 1985-86 avec un taux de croissance annuel de 4,4%. L'augmentation devrait être grande dans le domaine de l'enseignement technique, car est prévu une augmentation annuelle de 14,4% et de 9,6% dans l'enseignement secondaire. En ce qui concerne l'enseignement universitaire et supérieur, il devrait suivre une augmentation de 9,6 % et atteindre 31,7%, ce qui représenterait une moyenne satisfaisante en comparaison à de nombreux autres pays arabes.

2. L'effort de la formation professionnelle.

Diverses actions sont effectuées par le gouvernement :

- la création de 7 096 nouvelles classes scolaires pour le cycle obligatoire avec ses deux niveaux primaire et secondaire (préparatoire) ; et 674 classes scolaires pour l'enseignement secondaire général, en plus de l'achèvement de 9 695 classes en cours

(139) Ministère de la planification, Plan 1976/1980, p.261.

(140) Ministère de la planification, Le développement économique et social de la Libye, 1984, p.175.

d'exécution. En conséquence, le nombre d'élèves par classe dans l'enseignement primaire passerait à 26,3 élèves durant l'année scolaire 1985-1986 ; pour l'enseignement moyen, le nombre s'élèverait à 29,9 étudiants.

- la création de quatre écoles normales d'instituteurs et d'institutrices, et l'achèvement de quatre écoles d'ingénieurs appliquées ainsi que la création d'instituts administratifs, financiers, industriels, agricoles et d'action sociale, et des écoles et instituts pour l'enseignement médical ainsi que des instituts d'électricité et de transport.

- l'achèvement des deux universités "El-Fateh" à Tripoli, et "Ghar-Younes" à Benghazi, de l'université technique à Brega, de trois écoles supérieures pour l'électronique, la mécanique et l'électricité, et l'école supérieure technique.

Le développement du nombre d'étudiants durant cette période exige l'accroissement du nombre d'enseignants :

- Pour l'enseignement primaire de 34 550 à 41 515 en 1985-1986 et une amélioration de la proportion de 19,5 élèves par enseignant à 19 élèves.

- Pour l'enseignement primaire, de 17 320 à 24 000 enseignants et enseignantes, et la proportion de 12,9 à 12,5 élèves par enseignant.

Les tableaux suivants mentionnent les principaux objectifs de l'enseignement durant les période 1968-1969 et 1981-86.⁽¹⁴¹⁾ Le premier montre l'évolution du nombre d'étudiants de 1968-1969 à 1980-1981 et l'évolution du nombre d'élèves de 1980-1981 à 1985-1986.

Pour l'enseignement secondaire général, les établissements étaient au nombre de 25 en 1968/1969 pour 7181 élèves et 609 enseignant. En 1971/1972, les établissements passent au nombre de 36 pour 9426 élèves et 970 enseignants.

Dans l'enseignement universitaire, il y avait en 1968/1969 : 2494 étudiants en facultés et 277 professeurs. En 1971/1972 les chiffres sont passés à : 6291 étudiants et 430 professeurs.

La planification vise à créer 9 écoles normales d'instituteurs et 7 écoles normales d'institutrices avec leurs internats.⁽¹⁴²⁾

L'enseignement professionnel est fondé sur l'adaptation entre les programmes d'enseignement et les stages de formation professionnelle d'une part, et l'adaptation des forces actives au programmes de planification d'autre part.

(141) Al Jamahiria : horizons et perspectives. Tripoli 1981, p.76.

(142) El HOUDERI H., les réalités libyennes. Op. Cit., p.28.

Du fait de l'évolution économique, sociale et politique en Libye, les programmes scolaires font l'objet de changements radicaux, surtout en ce qui concerne les mathématiques modernes, la langue arabe, les sciences et les travaux manuels. Les modifications sont d'une importance telle que les enseignants eux-même sont confrontés à des données entièrement nouvelles.

Tableau n°18 : L'évolution du nombre des étudiants en formation professionnelle de l'enseignement supérieur de 1968-1969 à 1980-1981⁽¹⁴³⁾.

LES FACULTES	1968-69	1972-73	1975-76	1980-81
Les études théoriques				
Lettres	1 002	2 322	2 687	3 470
Economie	435	1 164	1 856	3 000
Droit	411	820	2 006	2 350
Pédagogie	294	888	1 532	3 150
Langue arabe et étude islamique	459	773	1 064	1 500
Total	2 601	5 967	9 145	13 470
Les études pratiques				
Sciences	308	508	928	2 650
Polytechnique ⁽¹⁴⁴⁾	354	754	1 246	2 750
Agriculture	197	575	851	2 000
Médecine	-	235	786	2 000
Ecole dentaire	-	-	76	200
Pharmacologie	-	-	62	430
Ecoles des médecins vétérinaires	-	-	-	370
polytechnique du pétrole	-	181	423	1 600
Total	859	2 253	3 472	12 000
Total général	3 460	8 220	13 517	25 470

(143) Al Jamahiria "horizons et perspectives", Département de l'information pour l'étranger, 1ère éd. 1981, p.76.

(144) L'enseignement technique-à l'instar du professionnel-est un subasement majeur de tout processus économique productif. Toutefois, cette catégorie d'enseignement, contrairement à ce que l'on pourrait croire, est très réduite. La Libye souffre de cette réduction vu le regard traditionnel et la course vers l'enseignement générale des demandeurs d'éducatons.

Tableau n°19 : Evolution du nombre d'élèves durant la période 1981-1986⁽¹⁴⁵⁾.

	Nombre d'élèves et étudiants en milliers		Moyenne annuelle démographique
	1980-1981	1985-1986	1980-1981 ; 1985-1986
Primaire	675	788,8	3,2
Préparatoire (Moyen)	222,7	300,1	6,2
Secondaire général	49,4	78,3	9,6
Enseignement technique	13,8	27	14,4
Ecoles Normales d'institut..	27,8	30,5	1,9
Enseignement universitaire et supérieur	19,3	30,5	9,6
Total général	10 008,00	1 254,70	4,4
Recensement des habitants	3 245,80	1 254,70	3,20
Proportion des habitants scolarisés aux différentes étapes	31,1	31,7	

Le nombre des écoles ambulantes augmente de plus dans le but d'arriver à alphabétiser tous les enfants libyens.

L'alphabétisation et la formation des adultes sont considérées comme une action qui doit répondre aux besoins pressants du développement économique et social.

Le gouvernement a élaboré une politique qui vise à former des experts et des techniciens capables de réaliser des plans de développements dans différents secteurs. L'éducation, l'enseignement et la formation deviennent un secteur pilote qui mobilise de grands efforts.

B. LE SYSTEME ACTUEL DE L'ENSEIGNEMENT.

L'enseignement vise la préparation de l'enfant à devenir un "bon citoyen", cela passe par son éducation selon les principes socio-culturels et spirituels de la société ; il cherche également l'amélioration et le développement du niveau culturel, scientifique et artistique de l'enfant afin de lui permettre de suivre l'évolution rapide que connaît la science et la technologie actuelle.

(145) Al Jamahiria., Op. Cit.,p.76.

1. L'enseignement religieux.

Avant la révolution, la famille Senoussi justifiait sa présence au pouvoir par son appartenance à la descendance du prophète. Elle attribuait à l'enseignement religieux, une place importante. Or sa politique se fonde sur la corruption et débouche sur des problèmes sociaux.

Aujourd'hui, les dirigeants ne tirent plus leur pouvoir d'attributs spirituels et ne peuvent plus jouer avec pour garder la confiance du peuple. Ils ont donc intégré l'enseignement religieux à celui classique afin d'en garder la maîtrise.

Environ deux heures par semaine sont consacrées à l'éducation islamique à tous les niveaux de l'enseignement en dehors de l'enseignement supérieur. Les personnes qui assurent les cours n'ont pas de formation spécialisée, ce sont des "Al-SHIKE" qui reçoivent une formation en institut religieux⁽¹⁴⁶⁾.

2. L'enseignement classique.

Les étapes de l'enseignement précédant le cycle supérieur en Libye sont :

a. L'enseignement primaire.

C'est une étape de six ans, durant laquelle l'enfant exerce des activités éducatives progressives. L'objectif étant le développement des côtés spirituels et artistiques de l'enfant (éducation religieuse, artistique et physique). Cette étape est mixte, on y trouve des élèves des deux sexes dans la même classe.

b. L'enseignement préparatoire (collège).

C'est une étape non mixte de trois ans. Elle reçoit les enfants des deux sexes qui ont terminé l'étape de l'enseignement primaire. Elle a pour mission l'approfondissement des principes et concepts spirituels et religieux déjà reçus par l'enfant lors de la précédente étape. Les élèves ont des activités plus larges et plus évoluées correspondant tout à fait à leur âge. C'est une étape considérée comme obligatoire pour les enfants des deux sexes.

(146) L'université-islamique, "L'enseignement religieux en Libye", "Al-Baïda Benghazi, 1968, pp. 34-36.

c. L'enseignement secondaire.

C'est une étape non mixte qui se fait en trois ans d'études. La première année, tous les étudiants sont ensemble pour pouvoir s'orienter ensuite vers l'une des deux branches suivantes : littéraire ou scientifique. Cette étape permet la préparation de l'étudiant(e) pour débiter le cycle universitaire (après avoir passé les trois années avec succès).

Cet enseignement secondaire regroupe également d'autres spécialisations :

- Ecoles d'industrie pour garçons et filles
- Ecoles d'agriculture pour les garçons
- Ecole de commerce
- Instituts de formation des instituteurs et institutrices : Ils ont pour rôle la formation d'instituteurs(trices) de l'enseignement primaire et préparatoire. La durée des études est de cinq ans. Les trois premières années sont identiques pour tous les étudiants qui suivent des cours de langues, matières sociales, mathématiques, sciences, éducation religieuse, éducation physique et musique. Quant aux deux dernières, années, elles permettent un certain approfondissement d'une ou plusieurs disciplines. L'étudiant se spécialise dans un domaine précis en plus des cours de pédagogie et de psychologie.

- Section d'éducation spécialisée : La durée des études est d'une seule année. Cette section reçoit les étudiants qui ont obtenu le diplôme d'instituteur. Elle permet la formation de cadres compétents et spécialisés dans l'enseignement d'élèves handicapés. Les cours portent sur des matières culturelles, éducatives, scientifique et pédagogiques. Les instituteurs et institutrices peuvent se spécialiser dans l'un des trois domaines suivants :

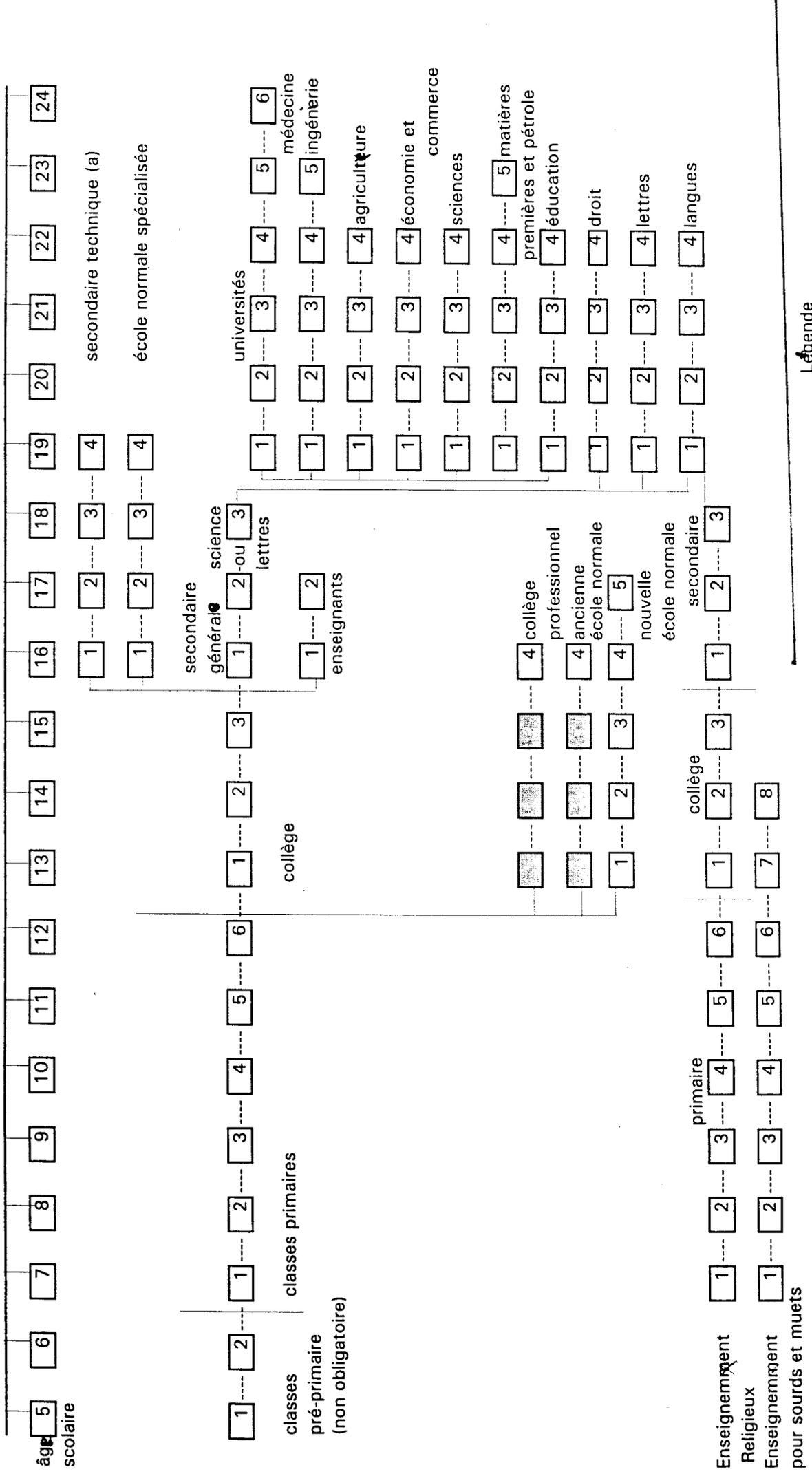
- enseignement pour déficients mentaux
- enseignement pour sourds
- enseignement pour aveugles

d. L'enseignement supérieur.

Suivant la spécialisation du cycle secondaire (lettres, sciences, technique) l'élève suit l'université correspondante. Chaque année, il doit passer un examen de fin d'année jusque la licence ou bachelaurius (4ème année) ou 6 ème année en faculté de médecine.

Les facultés de lettre ont un cycle de 4 ans, celles de sciences varient entre 4 et 6 ans.

Echelle de l'enseignement : primaire, secondaire, supérieur et professionnelle, année scolaire 1974-75
(fondement du système scolaire libyen de 1975 à nos jours)•



Légende

- passage normal avec examen d'une année à l'autre.
- ┆ certificat de fin d'études.
- (a) équivalence pour accéder à l'université sans passer par le baccalauréat.

3. Les écoles spécialisées pour handicapés.

Les écoles d'éducation spécialisée sont les suivantes:

-Ecoles pour aveugles : On y enseigne les mêmes programmes que dans l'enseignement primaire, secondaire et préparatoire, mais avec des méthodes adaptées aux problèmes particuliers que rencontrent les aveugles ; l'enseignement s'y fait par le toucher et l'ouïe.

-Ecoles pour déficients mentaux : La durée des études est de 8 ans. L'enseignement tient compte des difficultés spécifiques de chaque élève. Il a pour objectif la qualification professionnelle des déficients mentaux dans le but de leur faciliter la réinsertion dans la société.

C. ASPECTS STATISTIQUES ET DEMOGRAPHIQUES.

Afin de mieux comprendre la situation de l'enseignement en Libye, nous étudions les données statistiques concernant l'évolution des effectifs dans les écoles et ceux des instituteurs de 1975 à 1990 (tableaux de 21 à 23, pp. 73-74).

1. Augmentation des effectifs scolaires

Les courbes du tableau n°24 montrent une augmentation massive des effectifs du primaire au secondaire. Dans les années 1978-1979, il faut observer une forte augmentation des effectifs qui peut s'expliquer par différentes raisons.

Tout d'abord, l'école est rendue obligatoire jusque 15 ans en 1973, ce qui apporte un nombre important d'élèves entrant à l'école. De plus, à la même période, l'Etat encourage l'augmentation de la population dans le but de développer des forces productives, par le mariage et la natalité (par exemple, il facilite l'obtention de crédits pour l'habitat). Par conséquent, la population qui s'élevait à 2,3 millions de personnes en 1975 avec une moyenne croissante annuelle de 3,3% est passée à 3,4% en 1980 et 4,6% en 1990, avec des moyennes croissantes annuelles de 5,2% en 1980 et 6,1% en 1990. Une augmentation de la population de 46,5% avec un pourcentage de croissance annuelle de 3,7%, est observée.

Certaines études démographiques prévoient 6 millions de personnes en l'an 2000⁽¹⁴⁷⁾. La population non libyenne représente 12%, c'est à dire 366 000 personnes de la population libyenne en 1975, 441 000 en 1980 et 645 000 en 1990⁽¹⁴⁸⁾. La moyenne de la fécondité libyenne est importante (voir la pyramide des ages, p.70) et provient de la dimension de la famille (6 personnes). Selon le dernier recensement, c'est un résultat naturel d'évolution du service sanitaire et social, et une baisse de la mortalité notamment infantile.

La pyramide des âges de la population libyenne montre une base plus large représentée par la catégorie la plus jeune (-5ans), et un sommet étroit représenté par la catégorie la plus âgée (+75 ans). Cette situation est contraire à la situation Française et de l'ex Union-Sovietique où les populations jeunes sont moins importantes et dont le milieu de la pyramide est plus large (catégories situées entre 35 et 50 ans).

Il est donc possible de qualifier la société libyenne, de société jeune. La population de moins de 10 ans représente environ 37,4% de la totalité de la population libyenne, la catégorie entre 10 et 14 ans, 12,1%, ce qui fait un total de 49,5% de la population pour la période 1975-1990. Ce pourcentage est très important comparativement aux autres pays qui est au maximum de 29,5% en Hollande, 25% en France et 10% en Allemagne ⁽¹⁴⁹⁾.

Les catégories d'âges entre 15 et 60 ans représentent 44%, ceux de plus de 60 ans, 5,5%, alors qu'en France elles représentent 18,5% et 19% en Suède.⁽¹⁵⁰⁾

L'explosion démographique joue sur l'explosion scolaire. L'Etat accompagne sa politique par l'ouverture d'écoles (voir tableau n°20 p.71) notamment des écoles à la campagne afin d'accueillir les enfants nomades. Cela permet aux campagnes de rester habitées face à l'exode rural des années 1975-1980. Le phénomène observé en Libye aujourd'hui, est de même nature que celui produit par la révolution industrielle en Europe.

La Libye subit actuellement l'attraction des villes par sa population⁽¹⁵¹⁾. Cela peut également, expliquer le besoin accru de formations professionnelles ainsi qu'un besoin de cadres de l'enseignement. L'amélioration du niveau de vie oriente les enfants vers les études au lieu de travailler pour aider leur famille.

(147) Ministre de la planification (évaluation du plan de transition économique et sociale), 1988/1992, février 1992, p.27.

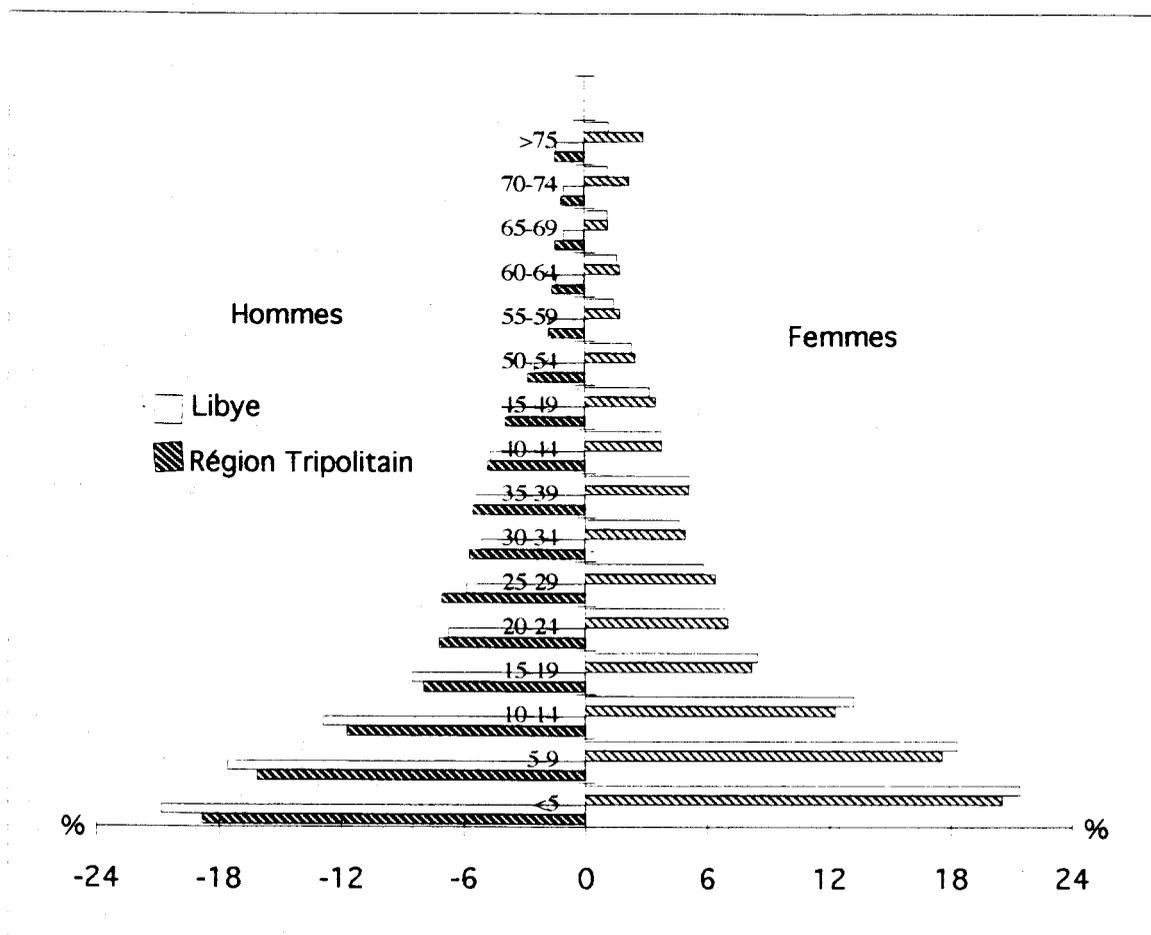
(148) WAHIBA Abdel-Fatah, (Géographie de la population) 2ed, Benghazi, 1991, p.97, (en arabe)

(149) PIERRE George (Géographie de la population), P.U.F, 1970, p.93.

(150) Ibid., pp. 91-93.

(151) Al-Sharnobi Mohammed(Géographie de la population) 1^{er} éd., Le Caire, 1978, p.176 (en arabe)

La pyramide des âges de la population libyenne en 1990



Source : Revue de la faculté de l'éducation. (La situation de la population en Libye), TANTICHE-RAJAB, étude sur la géographie économique en Libye, université d'EL-FATAH, vol. 16, 1990-1991, p.79.

Tableau n°20 : Nombre d'écoles construites de 1975 à 1980 dont les instituts de formation.⁽¹⁵²⁾

Année	Scolaire	primaire	%	d'augmen- tation	collège	%	d'augmen- tation	secondaire	%	d'augmen- tation	Ecole normale	%	d'augmen- tation	préparatoire	Institut Technique		%
															% d'augment	secondaire	
1975-76	1311	-	185	-	30	-	16	-	4	-	8	-	-	4	-	8	-
1976-77	1397	6,5	198	7	36	20	20	25	4	-	9	12.5	-	4	-	9	12.5
1977-78	1686	28,5	230	24	44	46,5	77	381	4	-	8	-	-	4	-	8	-
1978-79	1807	38	366	98	61	103	77	381	6	33	8	-	-	6	33	8	-
1979-80	1906	45	420	127	68	126,5	90	462,5	6	33	9	12.5	-	6	33	9	12.5

⁽¹⁵²⁾ Ministère de l'enseignement et de la recherche scientifique, unité de planification et de statistiques de l'éducation, Tripoli, 1991

Tableau n°21 : Evolution des effectifs de l'école primaire au secondaire de 1975 à 1980⁽¹⁵³⁾

Années Scolaires	primaire				collège				Secondaire				Enseignants				Technique			
	M	F	Total	%	M	F	Total	%	M	F	Total	%	M	F	Total	%	M	F	Total	%
1975-76	219 662	128 709	348 371	-	30 493	6 554	37 047	-	7 001	1 758	8 260	-	3 392	1 985	5 377	-	3 088	-	3 088	-
1976-77	243 869	159 566	405 435	16	34 291	9 055	43 346	17	7 852	1 574	9 426	14	4 087	1 897	5 984	11	3 202	-	3 202	3,5
1977-78	261 693	190 235	451 928	29,5	42 016	12 728	54 744	47,5	9 918	1 990	10 908	32	6 903	4 087	10 990	104	3 375	-	3 375	9
1978-79	270 106	214 880	484 986	39	54 747	19 181	73 928	99,5	10 996	2 475	13 471	63	8 032	7 574	15 606	160	3 411	-	3 411	11
1979-80	281 521	234 360	515 881	48	65 062	25 401	90 463	144	11 729	2 951	14 680	78	8 580	10 966	19 546	264	3 883	-	3 883	6,5

⁽¹⁵³⁾ Ministère de l'enseignement et de la recherche scientifique, unité de planification et de statistiques, Tripoli, 1981, p.24. Il est tenu compte de l'année 1975-76 comme base de calcul des pourcentages

Tableau n°22 : Evolution des effectifs de l'école primaire au secondaire de 1980 à 1985⁽¹⁵⁴⁾

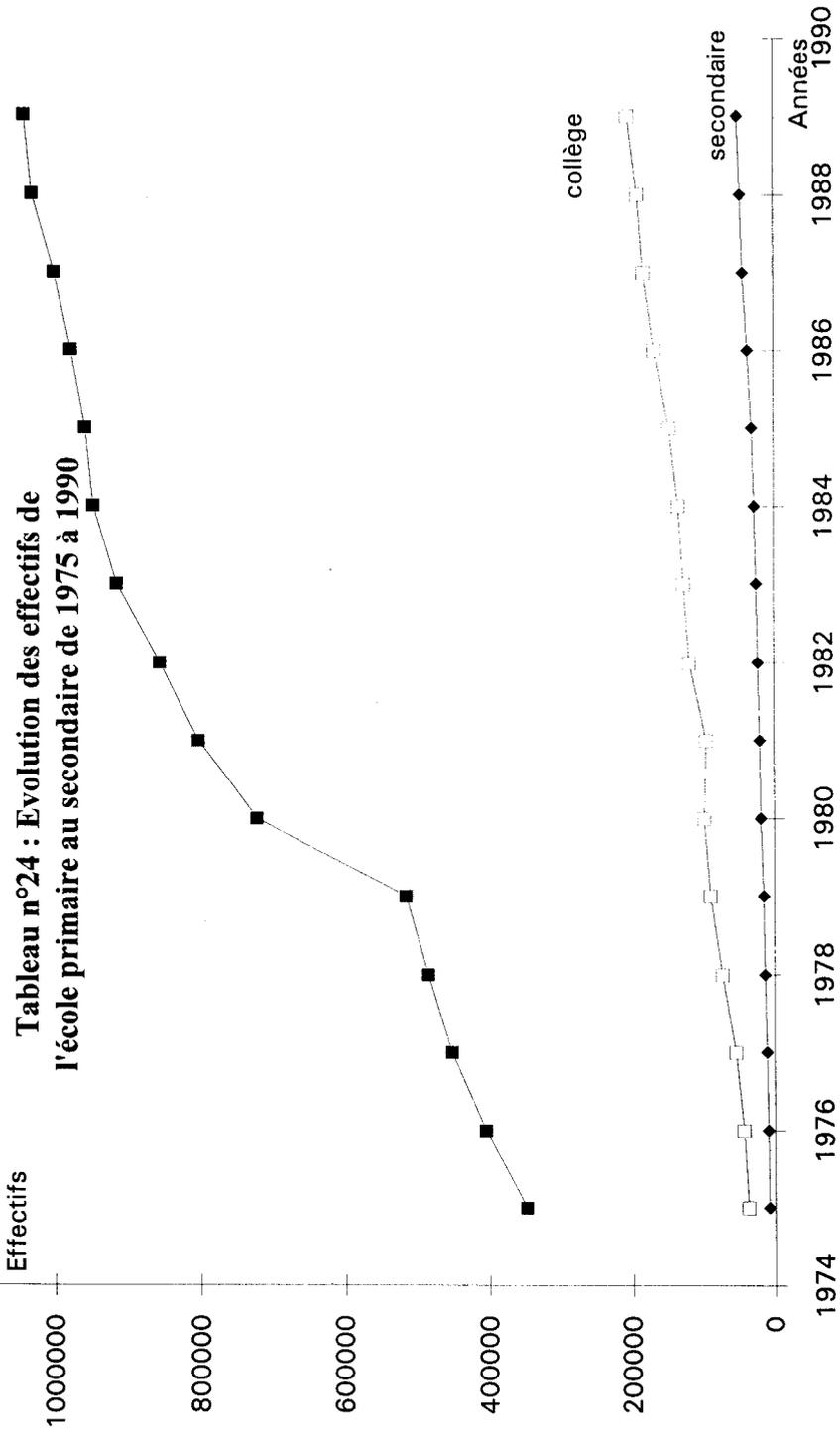
Années Scolaires	primaire			collège			Secondaire			Enseignants			Technique						
	M	F	Total	M	F	Total	%	M	F	Total	M	F	Total	%	M	F	Total	%	
1980-81	391 624	332 440	724 064	68 134	31 402	99 536	-	13 966	4 650	18 616	-	9 960	12 950	22 910	-	4 136	-	4 136	-
1981-82	404 321	399 710	804 031	72 212	24 306	96 518	7,2	14 360	5 997	20 357	9,03	10 412	14 360	24 772	8,1	4 319	-	4 319	4,4
1982-83	445 216	412 610	857 826	79 139	41 219	120 358	20,9	15 969	6 879	22 848	22,7	10 914	16 495	27 409	19,3	4 965	-	4 965	20,1
1983-84	476 110	442 012	918 122	82 221	46 133	128 354	28,9	17 101	7 686	24 787	33,2	11 314	18 693	30 007	31,1	5 614	-	5 614	35,7
1984-85	491 411	459 310	950 721	85 995	49 611	135 606	36,2	18 168	9 215	27 383	47,1	12 130	20 516	32 646	42,5	5 981	-	5 981	44,6

(154) Ministère de l'enseignement et de la recherche scientifique, unité de planification et de statistiques, Tripoli, 1986, p.39. Il est tenu compte de l'année 1980-81 comme base de calcul des pourcentages

Tableau n°23 : Evolution des effectifs de l'école primaire au secondaire de 1985 à 1990⁽¹⁵⁵⁾

Année Scolaire	primaire				collège				Secondaire				Enseignants				Technique			
	M	F	Total	%	M	F	Total	%	M	F	Total	%	M	F	Total	%	M	F	Total	%
1985-86	492 131	469 760	961 891	-	89 136	58 924	148 060	-	20 133	10 780	30 913	-	13 210	22 179	35 389	-	6 099	-	6 099	-
1986-87	502 260	479 280	981 540	2,1	99 496	69 460	168 956	13,4	22 655	13 860	36 515	18	14 101	23 985	38 086	7,6	6 359	-	6 359	4,3
1987-88	512 419	492 170	1 004 589	4,4	104 516	79 372	183 888	23,3	26 319	16 930	43 249	39,9	14 976	25 815	40 791	15,3	6 986	-	6 986	14,5
1988-89	519 396	516 310	1 035 706	7,6	109 891	82 460	192 351	29	27 529	19 311	46 840	51,5	15 131	26 939	42 070	18,9	7 439	-	7 439	21,9
1989-90	522 189	524 412	1 046 601	8,8	112 760	92 765	205 525	37,9	30 145	21 294	51 439	66,4	15 604	27 875	43 479	22,7	7 690	-	7 690	26,1

⁽¹⁵⁵⁾ Ministère de l'enseignement et de la recherche scientifique, unité de planification et de statistiques, Tripoli, 1991, p.59. Il est tenu compte de l'année 1985-86 comme base de calcul des pourcentages



2. La situation des instituteurs.

Une croissance régulière du nombre des instituteurs de 1975 à 1990 correspondant à 4,5% de la population active (tableau n°25, p.78) est observée. Elle suit l'obligation scolaire de 1973. Devant un plus grand nombre d'élèves (tableaux n°21 à 23, pp.72-74) l'Etat doit former plus d'instituteurs. Mais cette formation doit être rapide de façon à répondre le plus tôt possible à ses besoins. Il se pourrait que la baisse du niveau de l'enseignement soit liée à la rapidité de la formation.

De plus, cette politique a induit une sélection à moindre niveau pour les instituteurs ce qui incite les personnes ayant des problèmes économiques à s'orienter vers cette profession.

Il faut également constater la féminisation de l'enseignement à partir de 1980. Cela s'expliquerait par le maintien de la mentalité envers la femme, qui ne lui permet pas de choisir une profession caractérisée par la mixité. L'enseignement lui évite ces contacts. Cette orientation correspondrait aux choix familiaux et non personnels.

" Bien que des tendances humaines réprimées dans le processus d'aliénation sont devenues ainsi des traits "féminins" dévalorisés et en même temps cultivés par la société dans l'espèce "femme". La place qu'elle occupe aujourd'hui dans l'enseignement lui confère un pouvoir social qu'elle n'a jamais eu.

Pourquoi la femme enseignante est-elle maintenue dans les niveaux de base de la hiérarchie scolaire sinon en raison de l'anxiété que ce pouvoir évoque chez les deux sexes à la fois ? serait-elle capable d'utiliser ce pouvoir pour une revalorisation des traits qui lui sont propres ? lui serait-il possible de trouver dans ce processus bouleversant une nouvelle identité de l'être femme ?

" Prépare un terrain dans ce cas à une liberté intérieure grâce à laquelle son propre changement n'est plus lié à la "décolonisation" des traits : être "agressive" ou "passive", "logique" ou "émotionnelle" dans la vie professionnelle devient un comportement dépourvu de signification sexuelle!"⁽¹⁵⁶⁾.

Cette solution est beaucoup plus anxiogène, elle est exercée surtout dans les relations maître-élèves : des nombreuses recherches qui rendent compte des effets négatifs et positifs de la féminisation de l'enseignement sur le développement des

⁽¹⁵⁶⁾ ABRAHAM ada., Le monde intérieur des enseignants. éd. èrès, Paris 1982, pp.175-176.

enfants en temoignent. Elle s'exprime moins dans les relations avec l'autorité scolaire. Comme si une modification des structures intérieures des sentiments inconscients était à l'oeuvre dans le champ scolaire sans aboutir pour autant à des conséquences visibles dans l'équilibre du pouvoir⁽¹⁵⁷⁾.

La formation des enseignants met l'accent sur l'apprentissage des modèles désirables. Le centre d'intérêt est constitué, non pas par l'évènement concret, mais par les règles et impératifs abstraits qu'il faut appliquer. Cette méthode se révèle bonne pour l'apprentissage des idéaux et l'enseignement, mais elle n'en approche pas pour autant ceux qui exercent la profession, qui n'aide pas l'enseignant à faire face à des situations pédagogiques concrètes.

La formation, le processus de féminisation, la structure hiérarchique, la conception sociale et les conditions de travail renforcent donc chez l'enseignant la tendance à se sentir dévaloriser, à se réfugier derrière le masque conventionnel ⁽¹⁵⁸⁾.

⁽¹⁵⁷⁾ Op. Cit., p.176.

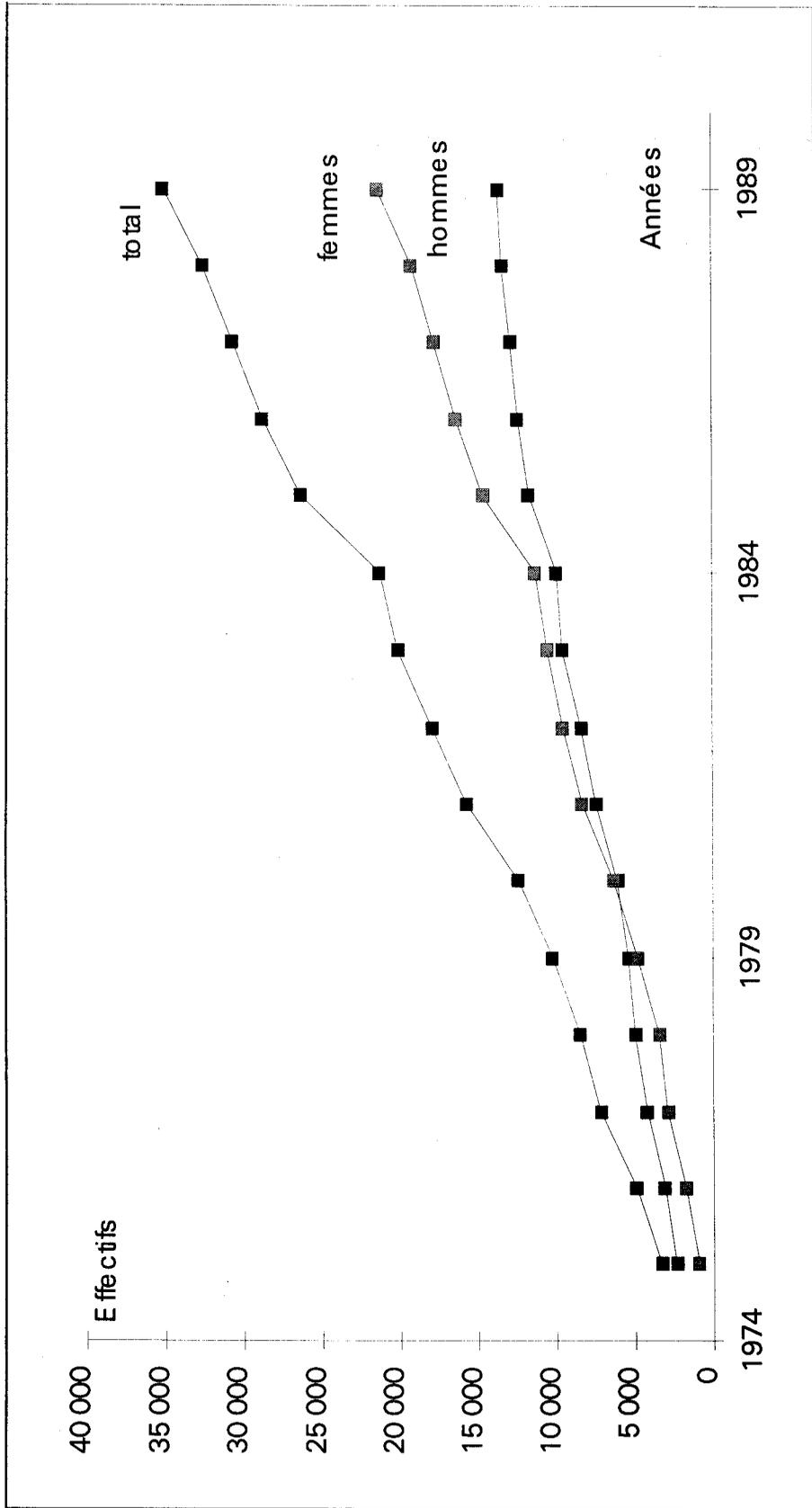
⁽¹⁵⁸⁾ ABRAHAM ada., Op. Cit., p.177.

Tableau n°25 : Effectifs des instituteurs du primaires selon le sexe et l'année scolaire⁽¹⁵⁹⁾

Année Scolaire	instituteurs				Années Scolaires	instituteurs				Années Scolaires	instituteurs			
	M	F	Total	% d'augm,		M	F	Total	% d'augm,		M	F	Total	% d'augm,
1975-76	2 401	945	3 345	-	1980-81	6 099	6 319	3 345	-	1985-86	11 714	14 691	3 345	-
1976-77	3 105	1 810	4 915	46	1981-82	7 455	8 314	15 769	27	1986-87	12 416	16 412	28 828	9,2
1977-78	4 225	2 960	7 185	114,8	1982-83	8 413	9 575	17 988	44,9	1987-88	12 896	17 819	30 715	16,3
1978-79	4 986	3 474	8 460	152,9	1983-84	9 604	10 568	20 172	62,4	1988-89	13 460	19 250	32 710	23,9
1979-80	5 406	4 836	10 242	206,2	1984-85	9 967	11 316	21 283	71,4	1989-90	13 730	21 496	35 226	33,4

(159) Ministère de l'enseignement et de la recherche scientifique, unité de planification et de statistiques, Tripoli, 1991. Il est tenu compte de l'année 1975-1976 comme base de calcul des pourcentages.

Tableau 26 : Evolution des effectifs des instituteurs hommes et femmes de 1975 à 1990



Section 3. L'alphabétisation.

A. ALPHABETISATION ET DEVELOPPEMENT.

La lutte contre l'analphabétisme est un problème très important dans les pays en voie de développement. En effet, la grande majorité des analphabètes sont des citoyens en âge mûr. Ils sont, pour la plupart, des travailleurs et des paysans, qui constituent la principale force productive du pays.

Il y a certainement une relation effective entre l'éducation et le développement comme : "pays sous-développés et pays-éduqués". La planification de l'éducation aurait donc une influence sur la planification économique et sociale.⁽¹⁶⁰⁾

La seule issue, pour les pays en voie de développement qui souffrent d'un enseignement embryonnaire et d'un taux d'analphabétisme élevé, est de mieux utiliser le potentiel humain. Pour réussir leurs programmes de développement, il faut élever le niveau d'éducation des travailleurs et des paysans.

Les expériences de quelques pays ont démontré le lien puissant qui existe entre l'augmentation de la productivité et la lutte contre l'analphabétisme. L'enseignement donné à des travailleurs pendant une année, fait augmenter la productivité de ces mêmes travailleurs d'environ 30%⁽¹⁶¹⁾.

L'augmentation de la productivité entraîne l'augmentation du revenu national, d'où une croissance des services publics rendus aux citoyens et une amélioration du niveau culturel des familles qui aide à la réussite scolaire de leurs enfants.

Les bienfaits de l'alphabétisation ne s'arrêtent pas là. Ils permettent également, de mieux observer les règles d'hygiène et de santé : une meilleure utilisation des aliments et une meilleure fréquentation des institutions sanitaires modernes, tout en délaissant les méthodes et les croyances archaïques.

L'alphabétisation permet aussi l'épanouissement intellectuel et crée un sentiment favorable envers les moyens de production modernes. Par exemple, le paysan ayant une formation, utilise plus fréquemment les engrais chimiques, sélectionne les graines, et fait un meilleur élevage, avec des races animales mieux adaptées au climat du pays etc... Il en est de même dans le secteur industriel. Tout cela a des répercussions favorables sur la production et la consolidation de l'économie du pays.

(160) FOURASTIER J., "La productivité", P.U.F Paris, 1980, p.19.

(161) PAGE André., "L'économie de l'éducation", Paris, 1971, p.92.

D'autre part, l'alphabétisation incite à une meilleure utilisation de l'audio-visuel, et à la participation dans les associations politiques et syndicales. Ainsi, le citoyen prend ses responsabilités dans tous les domaines. Elle permet également l'abandon des vieilles relations sociales basées sur les coutumes et traditions comme la féodalité, le tribalisme et le sectarisme.

Ainsi, le citoyen est plus apte à résoudre ses problèmes avec l'administration. Elle aide à faire admettre la femme dans le monde du travail et de l'éducation, en améliorant ses rapports avec son époux et ses enfants.

Indirectement, cette alphabétisme aide l'instituteur dans son enseignement. Il a moins d'efforts à fournir envers les enfants issus de familles alphabètes qui sont capables de suivre leurs enfants scolarisés.

B. L'ANALPHABETISME EN LIBYE

L'expérience, les études et les recherches ont montré que l'analphabétisme est avant tout un problème de civilisation. Par conséquent, l'alphabétisme ne doit pas se limiter à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, mais il doit s'étendre pour comporter les dimensions civilisationnelles et sociales de telle manière qu'il devient un instrument de la modernisation de la société.

Il est probable que le phénomène d'analphabétisme accompagne le phénomène de sous-développement. Plus la société est traditionnelle plus l'analphabétisme est son expression sociale.⁽¹⁶²⁾

En ce qui concerne le mouvement d'alphabétisation en Libye, dès 1970, il a pris une nouvelle orientation en considérant le problème d'alphabétisme comme étant un problème politique et social. L'Etat a lié ce phénomène à la structure et à sa fonction sociale pour arriver à la notion de l'alphabétisation obligatoire. De cette manière le problème a été considéré dans son vrai cadre et a pris dans sa notion complète les ressources humaines et naturelles du mouvement de développement global.

Il faut observer un progrès scolaire et quelques améliorations socio-économiques dans le pays entre les années 1952-1980.

(162) EL HOUDERI Hamed., Les réalités Libyennes, Op. Cit.,p.31.

1. Mouvements démographiques et sociaux.

Il faut noter une certaine modification dans la structure urbaine générale relative aux habitants de la ville, au monde rural ou aux nomades.

En 1952, les structures des population nomades, rurales et citadines étaient de 21%, 44%, et 35%. Certaine en 1964 (production de pétrole) étaient respectivement de 9%, 31% et 60% ⁽¹⁶³⁾. Ces chiffres témoignent de la diminution sensible de la proportion des nomades dans la société, ainsi que d'une diminution modérée des ruraux. Par contre, le nombre des habitants urbains a sensiblement augmenté. Cette augmentation s'explique par la progression de la procréation naturelle humaine et par les conséquences de l'exode important des nomades et des ruraux vers les villes.

2. Centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes.

Cette période s'est particularisée par des tentatives de réformes scolaires et par la promotion de diplômés libyens des universités étrangères qui étaient de retour sur le territoire national.

Ces diplômés ont apporté des idées et des conceptions nouvelles dans l'éducation et l'enseignement, ce qui a facilité les transformations dans les voies et les méthodes employées jusqu'alors. A partir de cette période, l'Etat libyen a mis en place un enseignement obligatoire pour toute personne analphabète ayant entre dix et quarante cinq ans. Les programmes portent sur des cours de langue arabe, d'éducation religieuse, de calcul et de mathématiques. Ces cours ont lieu le soir de 17 heures à 21h30, cet enseignement regroupe toutes les étapes de l'enseignement général⁽¹⁶⁴⁾.

Le nombre des écoles en 1952-1962 est de 77 pour 161 324 élèves pour les deux sexes encadrés par 4 785 enseignants et enseignantes. En 1963-1969, les chiffres sont passés respectivement à 1224 écoles, 355 466 élèves et 14 372 enseignants. Parallèlement à cette évolution, d'autres tentatives⁽¹⁶⁵⁾ ont eu lieu pour les analphabètes en Libye. Des mesures furent prises en leur faveur entre 1970-75 par l'ouverture de 80 centres pour le sexe masculin et 8 pour le sexe féminin comme le montre le tableau n°27, p.84.

(163) Ministère de la planification et de recherche scientifique, statistiques et recensements (les résultats de recensements de la population en Libye), 1973, B.G.S, p.419.

(164) Toutes les informations sur l'enseignement libyen proviennent de la division de la coordination au ministère de l'enseignement et de la recherche scientifique, juillet 1986.

(165) AL-ZAWIE Youssif., "Evolution des problèmes spécifique à l'alphabétisation." Ministère de l'enseignement général, Tripoli, 1986, p.56 (en arabe)

Le nombre des élèves inscrits dans ces centres était de 3549 hommes et 285 femmes. Celui des enseignants s'élevait à 115 du sexe masculin et 19 du sexe féminin. Le nombre de ces centres jusqu'en 1975-1980 était de 210 dont 175 pour les hommes et 65 pour les femmes, avec 963 enseignants qui encadraient 18 987 hommes et 2 380 femmes.

A partir de ces données, Il est possible de constater l'évolution survenue au niveau social, économique et scolaire par l'usage des réformes.

Malgré tout, ces modifications n'ont pas entraîné un changement profond qualitatif pouvant a long terme s'accorder avec les plans de développement économique et social.

"Nos ex-colonisateurs nous ont fermé toutes les voies donnant accès au savoir. La colonisation a formé une masse d'analphabètes dans tous les pays qu'elle a dominés. C'était sa meilleur méthode pour empêcher ses "administrés" d'avoir accès aux techniques modernes et pour avoir une abondante main-d'oeuvre à très bon marché. Notre pays n'a pas échappé à cette règle".⁽¹⁶⁶⁾

Les colons italiens ont été parmi les rares colonialistes dont l'atrocité est telle, qu'elle les a amenés à nous priver de tout enseignement, même élémentaire.

Lorsque la Libye prit en main son destin, notre pays manquait totalement de cadres supérieurs, n'avait pas de cadres moyens indispensables à la mise en marche de la petite entreprise, pas même de cadres moyens non plus pour assurer, ne serait-ce que la routine administrative.

⁽¹⁶⁶⁾ EL HOUDRI Hamed., les réalités libyennes, Op. Cit., p.28.

Tableau n°27 : Situation de l'analphabétisme en Libye : recensement des chiffres des centres de formation, des enseignants et des élèves pour les années 1970-1980⁽¹⁶⁷⁾.

Année	nombre de centres			nombre d'enseignant			nombre des élèves		
	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
1969-70	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1970-71	80	8	88	115	19	134	3549	285	3834
1971-72	92	12	104	180	28	208	4296	395	4691
1972-73	102	18	120	201	34	235	6419	419	6838
1973-74	112	22	134	231	44	275	7963	519	8482
1974-75	114	23	137	295	61	356	10360	890	11250
1975-76	121	32	153	369	82	451	12490	1250	13740
1976-77	123	44	167	483	162	645	14560	1734	16294
1977-78	134	51	185	596	240	836	16730	1936	18666
1978-79	159	59	218	634	286	920	17390	2110	19500
1979-80	175	65	240	664	299	963	18987	2360	21347

⁽¹⁶⁷⁾ Conseil supérieur de lutte contre l'analphabétisme, Ministère de l'éducation, Tripoli, 1981, p6.

Le tableau n°27 montre les points suivants :

- durant les années 70 la progression est manifesté en raison de la création de nombreux centres d'alphabétisation qui atteignent le chiffre de 88 en 1970-71. Malgré cet effort le taux des analphabètes du sexe féminin est resté stationnaire, notamment en zone rurale.

- L'alphabétisation est plus étendue au sexe masculin qu'au sexe féminin : ce déséquilibre est un obstacle au développement global ; en 1970 le nombre des analphabètes du sexe masculin de la tranche d'âge 14-55 a été de 174 936 contre 310 611 pour le sexe féminin.

- durant les années 60 des efforts ont été déployés pour réduire et effacer l'alphabétisme : le coup d'envoi a été donné par le deuxième congrès international arabe pour la planification et l'organisation de programmes d'alphabétisation.

De même, l'UNESCO s'y est impliqué en 1956 par la création d'un centre d'éducation fondamentale (Sir-Ellyan), ainsi qu'un plan d'éducation appliqué dans la région de Tripoli (JANZOUR) en Libye⁽¹⁶⁸⁾.

En 1970, donner un nouvel élan à la lutte contre l'alphabétisme a gagné l'intérêt des dirigeants. Ils se sont attachés à promouvoir l'expansion sociale et culturelle de la population par conséquent l'identité même du peuple et du pays. Jusqu'en 1980, le nombre de personnes suivant les cours est maximal, puis on observe une diminution des élèves. Après 1980, les élèves ne sont plus de la génération précédant l'indépendance. L'espérance de vie étant de 60 ans pour les hommes et 65 ans pour les femmes en Libye, la génération qui avait 20 ans en 1951 n'a plus autant de poids dans le problème de l'alphabétisation.

L'objectif d'alphabétisation de la Libye a gardé un caractère purement social dont le but est d'apprendre à lire et à écrire. De ce fait, aujourd'hui il n'est pas possible d'observer une amélioration du développement libyen liée à l'effort d'alphabétisation.

SYNTHESE.

A partir de 1969, un profond changement dans le système du pouvoir libyen s'effectue. Le gouvernement se trouve alors confronté à deux phénomènes : un alphabétisme élevé et une augmentation de la natalité due aux traditions, religion, amélioration du niveau de vie.

(168) GUENERON H., La Libye, Op. Cit., p.95.

Devant la promesse de sortir le pays du sous-développement, il rend l'école obligatoire en 1973 en établissant le principe : "l'enseignement est un droit pour tous". Manquant de main-d'oeuvre, il encourage également la natalité ce qui vient gonfler les effectifs scolaires. Il met donc en place une sélection à bas niveau et une formation initiale rapide des instituteurs afin de faire face à l'augmentation des effectifs. La sélection et la formation rapide des instituteurs ne permet pas d'enseigner à un niveau élevé, aussi un faible niveau général de l'enseignement est observé.

Développement important depuis l'indépendance, obligatoire dans l'enseignement, il l'est légalement, depuis 1973, jusqu'à l'âge de 15 ans.

Les chiffres de l'année scolaires 1992-1993 ⁽¹⁶⁹⁾ :

- Primaire : 860.000 (46% des filles).
- Préparatoire : 330.000 (38% des filles).
- Secondaire : 38.000 (24% des filles).
- Supérieure : 21.000 (16% des filles).

Le monde étudiant, lui, se prépare à assurer les responsabilités du pays. Ils sont en 1993 près de 21000, venus de tous les horizons sociaux, partagés entre les universités de Tripoli, Azzawia, Bouraïka et Benghazi, A Beïda, l'université islamique créée par le roi Idriss est devenue la faculté de langue arabe et d'études islamique, sa mission est de former des enseignants des "KETTABS" (écoles coraniques) et les instituts religieux.

⁽¹⁶⁹⁾ Ministère de l'enseignement et de la formation, unité de planification et de statistique, Tripolie, 1993.

CHAPITRE III.
LEGISLATION ET ORIENTATION
DU CORPS ENSEIGNANTS.

CHAPITRE III. LEGISLATION ET ORIENTATION DU CORPS ENSEIGNANT

"Vous êtes les arcs par qui vos enfants, comme des flèches vivantes, sont projetés."⁽¹⁷⁰⁾

Dans ce chapitre, est proposée l'étude de l'application de la législation par rapport aux statuts et à la formation du corps enseignant, ainsi que la réglementation administrative, depuis l'indépendance.

Section 1. Le statut du corps enseignant.

Dans le fonctionnement interne du système de l'enseignement, le corps enseignant occupe le rôle le plus important aussi bien sur le plan quantitatif, par l'effectif qu'il constitue, que sur le plan qualitatif, par sa contribution efficace au maintien du niveau de l'enseignement.

Les règles établies par ce statut témoignent de l'importance accordée au corps enseignant puisqu'elles favorisent la formation de ses cadres et tentent de faciliter l'exercice de leur profession dans l'intérêt de la société.⁽¹⁷¹⁾

L'examen du contenu de ce statut permet de comprendre le rôle confié aux enseignants, leurs droits et leurs obligations. Cela amène à découvrir l'étendue et les limites des professions du personnel enseignant. Ce dernier constitue une partie considérable du personnel de la fonction publique, puisqu'on comptait près de 28 800 enseignants dans le primaire et le secondaire pour l'année scolaire 1978/1979.⁽¹⁷²⁾

A. LE STATUT GENERAL DE LA FONCTION PUBLIQUE (LOI DU 24 MARS 1956).

Le statut général de la fonction publique de la loi du 24 mars 1956⁽¹⁷³⁾ concerne tous les fonctionnaires de l'état. Elle établit l'échelle administrative des grades

⁽¹⁷⁰⁾ Khalil GIBRAN, "Le prophète", casterman 1956, p.20.

⁽¹⁷¹⁾ Ahmed Al-GHMATHIE. "L'enseignement en Libye : législation et réglementation générale applicables aux membres de l'enseignement ". Analyse et référence de textes. Edition "Dar EL-Andalous" - BENGHAZI 1989, pp.301-322. (en arabe)

⁽¹⁷²⁾ Ibid., pp.324-329.

⁽¹⁷³⁾ La loi n°1 - 56 - 008 du 24 mars 1956 portant statut général de la fonction publique. Voir B.O. n°2476 du 11 avril 1956, pp.428-436.

correspondant au niveau d'étude ou d'ancienneté. Tous les quatre ans, après la formation initiale, l'enseignant monte dans l'échelle administrative appuyé par le rapport du service de l'inspection de l'éducation. Elle gère, également, les recrutements et contrôle tous les appareils administratifs de l'état.

Elle est applicable au personnel enseignant dans ses principes et modalités en général avec certaines dérogations dues à la situation particulière et au rôle qu'il occupe au sein de l'ensemble du personnel de la fonction publique. L'article 4 , paragraphe 2, précise cette position privilégiée.

D'autres catégories de fonctionnaires énumérées dans ce même article, bénéficient également d'un statut particulier. C'est ainsi que l'on peut lire : "*Les membres du corps diplomatique et consulaire, des corps chargés de l'administration des provinces, du corps enseignant.*" Pour ces différentes catégories "*des statuts particuliers pourront déroger à certaines dispositions du présent statut général de la fonction publique, incompatibles avec les obligations de ces corps au services.*"

Le personnel enseignant se distingue de l'ensemble des fonctionnaires par un certain nombre de dérogations, sans aller jusqu'à l'exclusion de l'application du statut général comme c'est le cas pour les magistrats et les militaires, précisé par l'alinéa 1er de l'article 4 indiqué ci-dessous.⁽¹⁷⁴⁾.

C'est pourquoi, tous les statuts particuliers du corps enseignant se réfèrent au statut général de la fonction publique du 24 mars 1956 comme ils se réfèrent à d'autres textes juridiques.

Le statuts du corps enseignant distingue le personnel de l'enseignement primaire et secondaire, de celui de l'enseignement supérieur. Seul est étudié l'enseignement primaire qui apparaît directement liée à l'étude.

B. LE PERSONNEL DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (DECRET DU 8 FEVRIER 1967)

Le personnel enseignant de l'enseignement du 1er degré est régi par le décret du 8 février 1967 portant "*statut du corps enseignant du ministère de l'éducation nationale*"⁽¹⁷⁵⁾

⁽¹⁷⁴⁾L'article 4, alinéa 1 stipule que : "Le statut général ne s'applique ni aux magistrats ni aux militaires.

⁽¹⁷⁵⁾ Décret royal n° 1284-66. B.O. n° 2852 du 8 février 1967. pp.174-188.

Ce statut est un décret royal qui exerce ses prérogatives en vertu de l'application de l'article 24, de la première constitution libyenne du 6 décembre 1952, relatif à l'état d'exception proclamé par le décret du 8 juin 1958 ⁽¹⁷⁶⁾. Il est appelé dans les textes officiels "statut particulier du corps enseignant du ministère de l'éducation nationale". En réalité, il ne s'étend pas à tous les enseignants de ce ministère.

Les enseignants du degré supérieur sont dotés d'un autre statut particulier que leur confère le décret du 16 octobre 1973. De plus, les enseignants des établissements dits "de formation des cadres supérieurs" sont dotés, à leur tour, d'un statut distinct de celui de leurs collègues des établissements universitaires. Les deux statuts sont datés du même jour ⁽¹⁷⁷⁾.

Le décret du 8 février 1967 gère la formation des instituteurs qui s'étend à 2 ans après le C.E.P (certificat d'école primaire) jusqu'au décret de 1971. Il alloue les indemnités (aides financières) pour les élèves instituteurs (normaliens). Puis, il prévoit les cadres d'inspections et d'enseignement.

Ces deux catégories constituent le corps enseignant cité par ce décret, puisque tous les cadres de l'inspection sont recrutés parmi les enseignants. De plus, après avoir fixé les règles distinctes de ces deux catégories de cadres, dans son premier et deuxième titre, il fait une liaison étroite entre elles en précisant les dispositions communes.

Le décret fut complété et modifié à deux reprises : par le décret du 9 janvier 1971⁽¹⁷⁸⁾, puis par le décret du 16 octobre 1973 ⁽¹⁷⁹⁾.

Il est possible d'observer que, le statut particulier du 8 février 1967 n'a pas été complètement modifié par ces deux derniers décrets ; les modifications ou les précisions nouvelles sont dues essentiellement aux changements du 29 janvier 1971 intervenus dans la formation des enseignants après les modifications du statut de l'Ecole Normale ⁽¹⁸⁰⁾.

Les dernières modifications effectuées par le décret du 16 octobre 1973 ont été effectuées pour deux raisons :

⁽¹⁷⁶⁾ Décret royal n°132-52 du 2 juin 1958, B.O. 1967. p.708.

⁽¹⁷⁷⁾ Le statut particulier du personnel enseignant de l'enseignement supérieur.

⁽¹⁷⁸⁾ Décret n°2-71-049, B.O. n°3144 du 31 janvier 1971, p.196.

⁽¹⁷⁹⁾ Décret n°2-73-676. B.O. n°3286 du 22 octobre 1973, pp.624-625.

⁽¹⁸⁰⁾ Ahmed Al-GHMATHIE. "L'enseignement en Libye". Op. Cit., p.342.

-pour le nouveau choix décidé pour la formation du corps enseignant et le rôle que joue le nouvel institut pédagogique national dans cette formation.

- pour les modifications relatives aux indemnités de ce personnel, par un décret daté de ce même jour ⁽¹⁸¹⁾.

Le corps enseignant est en congé 15 jours pendant l'année scolaire et deux mois pendant les vacances d'été ⁽¹⁸²⁾.

L'institutrice bénéficie d'un congé de maternité de 3 mois après l'accouchement. En cas de problème de santé, il peut lui être accordé un congé supplémentaire avant la date de l'accouchement.

1. Les cadres de l'inspection

Les cadres de l'inspection étant intégrés au corps enseignant, leurs statuts dépendent de la loi du 24 mars 1956, modifiée et complétée par le décret du 8 février 1967⁽¹⁸³⁾. "*Le cadre des inspecteurs de l'enseignement du 1er degré comprend un seul grade, classé sur l'échelle de rémunération n°10*" (Art. 8).

Enfin, "*le cadre des inspecteurs adjoints de l'enseignement du 1er degré comprend un seul grade classé sur l'échelle de rémunération n°9*" (Art. 11).

La loi du 24 mars 1956 organise le recrutement des inspecteurs au sein des anciens enseignants ayant atteint un certain grade administratif.

Le recrutement est essentiellement basé sur l'expérience par préférence au diplôme. Lorsque ce dernier est absent, ils sont nommés inspecteurs adjoints avant de devenir inspecteurs.

Elle distingue quatre catégories d'inspecteurs dont celle des inspecteurs du 1er degré qui s'intéressent directement à l'étude.

(181) Décret n°2-73-679 du 16 octobre 1973, B.O. du 22 octobre 1973.

(182) Il n'est pas possible de se référer à des sources officielles, aussi, les informations sont tirées des instituteurs ciblés dans l'enquête.

(183) Le statut du 8 février 1967 prévoit les :

- Inspecteurs principaux (Art. 4)
- Inspecteurs de l'enseignement du 2e degré (Art. 7).
- Inspecteurs de l'enseignement du 1er degré (Art. 10).
- Inspecteurs adjoints de l'enseignement (Art. 13).

Leur fonction tourne autour de l'évaluation des enseignants dans les écoles par l'observation du niveau scolaire des élèves, de l'agenda scolaire de l'instituteur, des cahiers de notes et de la participation aux cours.

L'instituteur a, en moyenne, deux inspections par an, ni l'école, ni lui-même ne sont prévenus.

Il est intéressant de constater qu'avant d'observer la classe, l'inspecteur s'entretient avec le directeur de l'établissement ce qui peut faire naître des préjugés à l'encontre de l'instituteur.

Lors du contrôle, l'inspecteur évalue les compétences de l'enseignant. Dans le cas où cette évaluation n'est pas bonne, il établit un rapport sur le niveau de l'instituteur qui débouche sur une formation de remise à niveau. Cette inspection est superficielle car l'évaluation s'est effectuée lors d'une situation, à un moment précis qui ne révèle pas les véritables compétences de l'enseignant dans le but d'une réactualisation des connaissances et du métier.

Ils ont, également, la charge de donner des cours, 15 jours en été, aux instituteurs ayant déjà 5 ans d'expérience. Ils inspectent les élèves-instituteurs en stage. Ils participent et donnent leur avis lors de modifications des méthodes scolaires. Ils sont responsables moralement de l'objectivité scientifique des examens de fin d'études primaires ou de l'école normale, et préparent les examens. Le décret du 16 octobre 1973⁽¹⁸⁴⁾ met l'accent sur le niveau des inspecteurs et précise leur rôle dans la formation et l'encadrement.

Il n'y a pas eu de modification, quant à la mission principale des inspecteurs de l'enseignement du 1er degré. Ces derniers sont chargés de "*l'inspection des établissements d'enseignement du 1er degré, publics et privés, et des écoles régionales d'instituteurs*"⁽¹⁸⁵⁾ (Art. 9 du statut particulier).

2. Les cadres de l'enseignement.

La loi du 24 mars 1956 et le décret du 8 février 1967 organisent également, les conditions de recrutement des instituteurs (Art 19 décret du février 1967). Jusqu'au

⁽¹⁸⁴⁾ Décret n°2-73-676 modifiant et complétant le décret n°1184-66 B.O n°3286 du 22 octobre 1973, p.969.

⁽¹⁸⁵⁾ Qui deviennent depuis la rentrée scolaire 1979-1980, les " Centres de formation initiale des instituteurs".

décret de 1971, il n'était exigé que le certificat d'école primaire (C.E.P). En 1971, le niveau demandé est celui de l'école préparatoire (3 ans après l'école primaire).

" Les instituteurs sont recrutés parmi les candidats ayant accompli un cycle de formation équivalent au niveau de la fin des études préparatoires" (Art. 22 du statut particulier). Cette formation est confiée aux écoles normales de formation des instituteurs appelées, avant la rentrée scolaire 1983/1984, Centre de Formation des Instituteurs (C.F.I).

Cela peut s'expliquer par la baisse du niveau scolaire qu'il faut réévaluer. Mais il aurait fallu rehausser le niveau de sélection plus nettement (par exemple, au niveau bac) car il faut que l'instituteur ait un niveau scolaire plus élevé par rapport aux matières qu'il enseigne.

De plus, 1971 est le début de la période pendant laquelle l'Etat a besoin d'un grand nombre d'instituteurs pour remplacer le corps enseignant étranger et faire face à l'augmentation des effectifs scolaires.

Le décret du 16 octobre 1973 a élevé la durée hebdomadaire du temps de travail des enseignants du primaire qui est passée de 26 à 28 heures (Art. 21 modifié).

3. Le service de l'inspection de l'éducation.

Le service de l'inspection de l'éducation est composé d'inspecteurs et est régi suivant les mêmes textes : loi du 24 mars 1956 et décret du 8 février 1967. Il gère les conflits relatifs à l'enseignement : entre les instituteurs et l'administration ou la direction de l'école, les parents et l'école... Il est la partie civile de l'instituteur. La personne, partie au conflit, établit un rapport au service qui intervient.

Section 2. Approche globale de la formation du corps enseignant.

La formation des cadres nationaux est le souci primordial de tous les pays en voie de développement.

La Libye, depuis 1969, fixe parmi ses objectifs prioritaires la libyanisation, par le biais de la formation des cadres notamment ceux de l'enseignement qui forment les autres cadres. La réforme de l'enseignement de 1971⁽¹⁸⁶⁾ et tous les plans de

⁽¹⁸⁶⁾ Ahmed Al-GHMATHIE., "L'enseignement en Libye". Op. Cit.,pp. 196-204.

développement ont mis en relief ce principe de la “Formation des Cadres “ qui entre dans les principes fondamentaux de la Libye⁽¹⁸⁷⁾.

Les difficultés que connaît l’enseignement en Libye s’accroissent à cause du manque de cadres. Dans le primaire, en dépit de la libyanisation totale des cadres, subsiste un point noir : les instituteurs ont été mal formés et manquent de capacités pédagogiques.

Il est nécessaire de rappeler que toute formation du corps enseignant pour qu’elle soit efficace et avantageuse doit tenir compte de ses aspects qualitatifs et quantitatifs.

Dans cette section, est abordée la formation des instituteurs sous deux angles:

- Le premier vise à montrer les outils de la formation et les moyens mis en oeuvre.
- Le second amène à apprécier la réalité de cette formation.

A. LES OUTILS DE LA FORMATION.

La formation du personnel enseignant varie suivant le degré de l’enseignement primaire, secondaire ou supérieur.

Pour le primaire, la formation se fait dans les Ecoles Régionales des Instituteurs (E.R.I) dénommées, à partir de la rentrée scolaire 1979/1980, Centres de Formation des Instituteurs (C.F.I).

Pour l’enseignement secondaire, la formation des enseignants varie suivant les cycles:

- pour le premier cycle (étape préparatoire), elle se fait dans les Centres Pédagogiques Régionaux (C.P.R)
- pour le second cycle (étape secondaire), elle se déroule dans les universités.

Ces premiers outils constituent les établissements de formation du personnel enseignant dans le primaire et le secondaire. Cependant, la formation de ce personnel nécessite à son tour la formation de formateurs. Cette mission est assurée par des établissements spécialisés et les établissements de l’enseignement universitaire.

⁽¹⁸⁷⁾ Op. Cit., p.212.

L'étude des outils de la formation du corps enseignant doit donc être étendue à ces différentes formations qui sont étudiées dans les paragraphes suivants :

- * La formation du personnel enseignant du 1er degré,
- * La formation des formateurs.

1. La formation du personnel enseignant du 1er degré.

La formation du personnel enseignant du 1er degré est assurée principalement par les Ecoles Normales des instituteurs et des institutrices. Afin de bien comprendre le fonctionnement de ces écoles, il est nécessaire de montrer leur rôle dans la formation des enseignants du primaire, base de l'enseignement, en insistant sur deux points principaux : le fonctionnement de ces écoles et leur production.

a. Fonctionnement (les instituts de formation ou E.N.I : école normale des instituteurs)

La réglementation de l'organisation des Ecoles Normales des instituteurs est fixée par le décret du 16 octobre 1973⁽¹⁸⁸⁾ portant réorganisation⁽¹⁸⁹⁾ des dites écoles normales ou institutions de formation professionnelle des enseignants.

- Les instituts de formation : dès son premier article, le décret du 16 octobre 1973 susdit précise la mission des Ecoles Normales qui sont des établissements de formation des instituteurs et des institutrices. "*Elles peuvent permettre d'entreprendre des études dans le domaine de la recherche pédagogique.*"

(188) Décret n°2-73-673 portant réorganisation des Ecoles normales, B.O n°3286 du 22 octobre 1973, pp.1268-1770.

(189) Voir les textes officiels précédents relatifs à l'évolution de l'organisation de ces écoles. Ces textes suivent l'ordre chronologique :

- l'arrêté du ministère de l'Education du 02.04.1962 relatif aux recrutements des élèves-instituteurs B.O n°2883 du 27 avril 1962, p.606.
- ensuite, l'arrêté du ministre de l'enseignement n°777-66 du 05.01.1970 portant organisation des écoles normales des instituteurs et des institutrices, B.O. 1970, p.42.
- le décret en vigueur, signalé ci-dessus, du 16 octobre 1973.

Le régime de ces écoles repose sur l'internat (Art. 2), *"Elles comportent obligatoirement pour chacune d'elles une école d'application qui en fait partie intégrante"* (Art. 3).

Quand à l'administration et au fonctionnement de ces écoles, ils se caractérisent par l'existence du personnel et d'un conseil intérieur. A la tête du personnel se trouve un directeur. Chaque école normale est placée sous son autorité (Art. 10). Il est nommé par arrêté du ministre chargé de l'enseignement primaire et secondaire ; choisi parmi les professeurs de l'enseignement du premier degré et à titre exceptionnel parmi les inspecteurs, il dirige une équipe composée d'un personnel administratif et d'un personnel de service⁽¹⁹⁰⁾.

Le directeur de l'école normale a la responsabilité pédagogique, administrative, morale et matérielle de l'école (Art. 1). Cette responsabilité est précisée par cet article en affirmant qu' *"il est responsable de l'application des programmes et des horaires définis par le ministre chargé de l'enseignement primaire et secondaire. Il a autorité sur l'ensemble des personnes affectées à l'Ecole Normale. Il diffuse les notes et les circulaires émanant des services centraux et en assure l'application. Enfin, "il veille à l'observation des règles d'hygiène dans son établissement et des conditions de vie internes"*.

Le directeur remplit sa tâche à l'aide du surveillant général d'externat qui le remplace en cas d'absence. Ses attributions sont précisées par l'article 12. Pour la gestion matérielle et financière de l'Ecole Normale, il est aidé par le responsable des services économiques (Art.14).

Le directeur est assisté d'un conseil intérieur. La composition et le fonctionnement de ce conseil sont fixés par le chapitre IV du décret (Art. 13,16,17). Globalement, ce conseil est un organe à voix consultative et assiste par ses avis le directeur de l'école dans l'accomplissement de sa mission. (Art. 17, alinéa 1er)

Quant à la composition du conseil, elle est, selon l'article 16, comme suit :

- le directeur de l'Ecole Normale : Président ;
- le responsable des services économiques ;

(190) Les différentes catégories de ces personnels comprennent plusieurs fonctionnaires précises successivement, suivant l'ordre indiqué, par les articles 6,7,8 et 9 du décret suscité du 16 octobre 1973.

- les surveillants généraux d'externat et d'internat ;
- un enseignant par discipline ;
- deux instituteurs des classes d'application ;
- le directeur de l'école d'application.

Ainsi, l'administration, fait partie de l'organisation des écoles normales des instituteurs et des institutrices. L'autre partie de cette organisation réside dans le fonctionnement effectif de ces écoles à travers le régime des études et la situation des élèves-instituteurs auxquels le décret a consacré les deux derniers paragraphes, à savoir les articles 21 à 26.

b. Le régime des études.

Au lendemain de la révolution de septembre 1969, les besoins accrus en matière de personnel enseignant du primaire ont nécessité la formation rapide de celui-ci. Mais la baisse du niveau de qualification a obligé à renforcer cette formation. Ainsi, l'organisation des études et l'admission aux Ecoles Normales a été l'objet d'une modification totale en application des directives du plan quinquennal de 1971-75.⁽¹⁹¹⁾,

Tout d'abord, le recrutement des élèves-instituteurs s'est effectué après le certificat d'études préparatoires⁽¹⁹²⁾, c'est-à-dire après trois années d'études secondaires. La formation se faisait sur trois ans. Les stagiaires avaient droit à des études théoriques de pédagogie et des stages pratiques dans les classes primaires. La formation était sanctionnée par un certificat d'études normales⁽¹⁹³⁾ qui permettait au sortant de demander un poste d'instituteur de classe.

La réalisation du principe de la libyanisation au niveau du primaire implique que l'élève-instituteur soit "de nationalité libyenne" ; et pour qu'il exerce une longue carrière à son futur poste, il doit "*être âgé au 1er septembre de l'année du concours de 16 ans au moins et 25 ans au plus*". Enfin, comme la plupart des futurs fonctionnaires, il doit "*souscrire un engagement de servir dans l'enseignement public pendant huit ans, non compris le temps passé à l'Ecole Normale...*", naturellement si "*le candidat est mineur,*

(191) Le plan quinquennal, 1971-1975, vol II, p 424.

(192) Arrêté du Ministère de l'Education du 2 décembre 1970.

(193) Le certificat d'études normales est réglementé par deux arrêtés du ministre de l'éducation :

- l'arrêté n°392-70.

- complété par un deuxième arrêté n°161-71 du 30 mars 1971, p 521.

à l'engagement des huit ans doit être jointe une déclaration du père ou du tuteur l'autorisant à contracter cet engagement".

Il faut rappeler que la préoccupation d'élever le niveau de qualification des instituteurs ne se manifeste pas uniquement dans les conditions d'admission aux Ecoles normales, mais elle l'est également dans la durée et l'organisation des études.

Pendant ces trois années, *"les élèves-instituteurs reçoivent une formation pédagogique, théorique et pratique sous forme de cours magistraux, conférences, stages et séminaires"* (Art. 22).

Le régime des examens de ces écoles est fixé par l'article 23 du décret. *"Le passage de la première à la deuxième année est prononcé par le conseil de classe de l'école après étude des dossiers scolaires"*. A l'issue de la troisième année, les élèves-instituteurs subissent les épreuves d'un examen de sortie dont les modalités sont fixées par arrêté du Ministre de L'enseignement primaire et secondaire.

Après leur réussite à l'examen de sortie de l'Ecole Normale, les élèves-instituteurs sont nommés instituteurs de classes et affectés dans un établissement d'enseignement primaire.

Au cours des études à l'Ecole Normale, *"nul ne peut être admis à doubler, ni en première, ni en deuxième, ni en troisième année de scolarité"*, par conséquent, les élèves non admis en deuxième année sont rayés des contrôles de l'établissement (Art. 23). *"Les élèves instituteurs qui n'ont pas réussi à l'examen de l'école au terme de la troisième année d'études peuvent être recrutés dans les limites des postes vacants, en qualité d'instituteurs suppléants"* (Art. 24).

Les formes et les programmes du concours d'entrée, ainsi que le programme des études, sont fixés par arrêté ou décision du ministre de l'enseignement primaire et secondaire. (Art. 19 et Art. 24)

De plus la formation au sein de ces établissements a été l'objet d'une nouvelle réforme à partir de la rentrée scolaire 1983/1984 *"en vue d'atteindre les objectifs pédagogiques de la réforme de l'enseignement"*⁽¹⁹⁴⁾ comme l'a affirmé le ministre de l'éducation dans sa conférence de presse du 24 septembre 1983 ⁽¹⁹⁵⁾.

(194) Ahmed Al-GHMATHIE. "L'enseignement en Libye". Op. Cit.,p 218.

(195) Le texte de cette conférence de presse in :

- Al-Fagar Al-Jadide du 1er octobre 1983.

- Al-Mou'âlime du 2 octobre 1983.

Ainsi, dès cette rentrée scolaire, les écoles normales des instituteurs furent dénommées : Ecoles Normales de Formation des Instituteurs (E.N.F.I). En même temps, *"elles connaîtront de profonds changements dans leurs structures. Le certificat d'étude préparatoire sera exigé pour l'admission dans ces centres, au lieu du niveau d'étude préparatoire. La durée de la formation y sera ramenée à cinq années au lieu de quatre"*.

Cette réforme exige le certificat d'étude préparatoire (collège) à la place du certificat d'étude primaire. Elle augmente, également, le temps de formation pratique qui passe de un mois de stage à une journée de stage par semaine pendant la durée des études et un stage pratique d'un mois .

Elle rajoute des matières telles que l'éducation civile, annule celles des langues étrangères et établit des spécialisations dans le sport, le dessin , la musique et les travaux manuels.

Après 1984, l'instituteur n'a plus de formation artistique, il doit se spécialiser et retourner dans les classes.

En réalité, cela ne change pas le niveau des instituteurs car on modifie le contenu de la théorie mais il n'est pas suivi d'effets dans la pratique. Cela ne correspond pas à une recherche réelle d'augmentation des compétences ou des capacités pédagogiques.

Cette situation est fâcheuse. Elle est contradictoire avec le souci préalable visant l'évolution du niveau et l'amélioration de la qualification du personnel enseignant. Malgré tout, ces instituteurs non qualifiés peuvent, au cours des deux premières années de leur affectation, se présenter deux fois consécutives aux épreuves de l'examen de sortie. Ce remède est illusoire par des conditions non satisfaisantes car le maître suppléant doit préparer ledit examen. En réalité, ce replâtrage est l'encouragement de la sous-qualification des instituteurs.

c. La production .

La production des Ecoles Normales montre le degré des efforts déployés en matière de libyanisation des enseignants du primaire. Ces efforts se manifestent doublement à travers le nombre de ces Ecoles Normales et celui des instituteurs qui y sont formés.

1- Le nombre d' Ecoles Normales.

Depuis 1951, le nombre des Ecoles Normales a subi une évolution variée. A la veille de l'indépendance, en 1951, il n'existait que deux Ecoles préparatoires pour la formation des instituteurs libyens, l'une à Tripoli, l'autre à Benghazi ⁽¹⁹⁶⁾.

En octobre 1962, le nombre de ces établissements était de l'ordre de six. Pendant le premier plan quinquennal (1962-1966), leur nombre a considérablement augmenté puisqu'il est passé à huit en 1964, puis à dix en 1967 ⁽¹⁹⁷⁾.

Le plan quinquennal de 1971-1975 renforce la formation des instituteurs en prolongeant sa durée. Par conséquent, *"le système régulier de formation des instituteurs peut retenir comme objectif la production de 900 diplômés au cours des cinq années du plan de 1971-1975"* ⁽¹⁹⁸⁾,

Quant au plan quinquennal de 1976-1980, il précise, en matière de formation initiale en E.N.F.I, que *"les besoins en maîtres nouveaux seront (...), compte-tenu de l'évolution des effectifs scolarisés, d'une amélioration du rapport élèves-instituteurs et d'un renouvellement annuel de 1% des effectifs des instituteurs pour le remplacement du personnel rayé des cadres (démissions, transferts, décès, retraites, etc.)"* ⁽¹⁹⁹⁾

Enfin, lors de la rentrée scolaire de 1983-1984, le Ministre de l'éducation a annoncé la création de deux Ecoles Normales de formation pédagogique des instituteurs l'une à Ez-Zawia et l'autre à Al-Marrege⁽²⁰⁰⁾.

2- Les instituteurs formés par les E.N.F.I.

La première période de l'enseignement obligatoire est caractérisée par un effort en matière de scolarisation au niveau du primaire et par l'ouverture de plusieurs écoles normales dans les différentes régions de Libye.

⁽¹⁹⁶⁾ Ahmed Al-GHMATHIE. "L'enseignement en Libye". Op. Cit.,p.124.

⁽¹⁹⁷⁾ Le plan triennal (1966-1968) : Bilan du plan quinquennal (1962-1966) en matière de formation des cadres, p.176.

⁽¹⁹⁸⁾ Projet du plan quinquennal 1971-1975 présenté par le secrétariat d'état du plan à formation des cadres, p.24.

⁽¹⁹⁹⁾ Le plan de développement économique et social de 1976-1980. Secrétariat d'Etat au plan, au développement régional et à la formation des cadres, Vol. II, p.672.

⁽²⁰⁰⁾ Conférence de presse du Ministre de l'Education du 24 septembre 1983.

Les résultats de cet effort pour la formation des instituteurs se manifestent dans le recrutement des élèves-instituteurs au cours des années 1951-1969, et par le nombre accru des instituteurs formés par les Ecoles Normales : nombre qui est passé de 45 élèves instituteurs en 1951-1952 à 1814 en 1961-1963⁽²⁰¹⁾ et à 2142 en 1969 ⁽²⁰²⁾.

Quant à la formation globale des instituteurs par les Ecoles Normales, pendant le plan quinquennal 1983-1987, elle a été soutenue par un effort remarquable.

De 1975 à 1986, ces écoles ont formé 9424 instituteurs. Malgré cet effort, des insuffisances apparaissent. Par exemple, s'il y a eu 1100 instituteurs qui ont été formés dans les écoles normales en 1987⁽²⁰³⁾, le nombre de postes à pourvoir était de l'ordre de 3636, alors que le besoin immédiat était de l'ordre de 2440 instituteurs⁽²⁰⁴⁾. La situation s'est aggravé avec la période de recul, à partir de l'année 1984. Les auteurs du plan quinquennal de 1983-1987 ont reconnu ce fait, en dressant le bilan triennal de 1970-1972. "*Depuis 1969, la production des Ecoles Normales ne couvre que 60-70% des besoins en maîtres*".

De plus, au cours de ce plan triennal six Ecoles Normales, ont été supprimées. A la fin dudit plan on ne comptait plus que 14 Ecoles Normales.

Quand à la réalisation effective du plan quinquennal de 1971-1975 en matière de formation des instituteurs, elle fut la suivante⁽²⁰⁵⁾ : (voir tableau ci-dessous)

Tableau n°28 : La production des E.N.F.I.⁽²⁰⁶⁾ pendant le plan quinquennal de 1971-1975, de l'année scolaire 1970-1971 à l'année 1975-1976 ²⁰⁷

Années scolaires	1970-71	1971-72	1972-73	1973-74	1974-75
Elèves instituteurs	978	1073	1124	1412	1618

⁽²⁰¹⁾ Ministère de l'Education : L'enseignement en Libye, Bureau de documentation et d'orientation, Janvier 1963, p.12 ,

⁽²⁰²⁾ Khalifa Al-Thalissie : "L'enseignement primaire en Libye", p.39.

⁽²⁰³⁾ Khalifa Al-Thalissie : "L'enseignement primaire en Libye", p.42.

⁽²⁰⁴⁾ Ibid, p.49.

⁽²⁰⁵⁾ Le mouvement éducatif en Libye, Année scolaire 1970-1971, Op.Cit, p.20

⁽²⁰⁶⁾ E.N.F.I. : Ecole Nationale de Formation des Instituteurs.

⁽²⁰⁷⁾ Source : Le mouvement éducatif. Année scolaire 1975-1976, p.20.

En parallèle, depuis 1969 les Ecoles Normales de formation pédagogique ont permis d'accueillir annuellement plus de 400 élèves ⁽²⁰⁸⁾.

En dépit de cet effort, les documents officiels reconnaissent les insuffisances des prévisions faites dans le cadre des objectifs du plan quinquennal 1971-1975 en matière de recrutement des maîtres ⁽²⁰⁹⁾.

Le plan de 1979-1983 prévoit un programme quinquennal devant répondre aux besoins en maîtres nouveaux. Selon ce plan, les besoins de 1979 à 1983 seraient de l'ordre de 8286 instituteurs et institutrices, ainsi que le montre le tableau suivant :

Tableau n°29 : Les besoins relatifs en instituteurs de 1979 à 1983⁽²¹⁰⁾.

Années	1979	1980	1981	1982	1983	Total quinquennal
Instituteurs	2 047	2 142	1 728	1 165	1 180	8 286

Le tableau ci-dessous, montre que le plan quinquennal de 1979-1983 avait pour objectif une évolution des effectifs des ENFI de 1979 à 1984.

Tableau n°30 : Les prévisions du plan quinquennal 1979-1983 sur le nombre des instituteurs-institutrices formés dans les E.N.F.I ⁽²¹¹⁾.

Années scolaires	1979-80	1980-81	1981-82	1982-83	1983-84
1ère année	1 250	150	700	800	610
2ème année	1 000	800	500	400	590
3ème année	1 330	1 080	900	690	715
4ème année	1 270	1 110	850	500	545
Effectif total d'élèves-maîtres	4 850	4 030	2 950	2 390	2460

(208) Le mouvement éducatif en Libye, Année scolaires : 1973-1974/1974-1975, p.24.

(209) Le mouvement éducatif en Libye, Année scolaires : 1973-1974/1974-1975, p.28.

(210) Source : Plan de développement économique et social 1979-1983, p 416.

(211) Source : Le plan quinquennal de 1979-1983, tableau p.519.

D'après ces deux derniers tableaux, le total des besoins en maîtres nouveaux de 1979 à 1983 était de l'ordre de 8 286, et le total des effectifs des élèves-instituteurs de 4ème année des E.N.F.I, pendant la même période, ne dépassait pas 7-250 élèves-instituteurs. Cette insuffisance s'accroît par le fait que les effectifs de 4ème année des Ecoles Normales ne seront pas tous admis à l'examen de sortie de l'école.

Par conséquent, le déséquilibre s'aggrave au détriment de la formation des élèves et du niveau de l'enseignement.

Tableau n°31 : Evolution des effectifs des E.N.F.I de 1978-1979 à 1983-1984⁽²¹²⁾.

ANNEES	1978-79	1979-80	1980-81	1981-82	1982-83	1983-84
1ère année	968	900	1 000	1 100	1 136	1 560
2eme année	689	1 166	971	1 092	1 000	1 432
3eme année	560	1 025	1 200	1 261	956	1 161
4eme année	405	590	857	500	1 200	1 100
Totaux	2622	3 685	3 928	3 953	4 472	5 253

D'après les tableaux n°29 et n°30, les prévisions du plan quinquennal de 1979-1983, en matière de formation des instituteurs, n'ont pas été réalisées pour les deux premières années. En revanche, les prévisions ont été dépassées pour les trois dernières années afin de récupérer le retard et satisfaire les besoins dans ce domaine.

En 1984-1985, l'ensemble des élèves-instituteurs, dans les Ecoles Normales, était de l'ordre de 6824 élèves ⁽²¹³⁾. Seule l'Ecole Normale forme les futurs instituteurs⁽²¹⁴⁾.

Des 1983-1984, des Ecoles Normales pour la formation des institutrices furent ouvertes et ce, suite à l'arrêté du ministre chargé de l'enseignement primaire, du 5 mars 1983⁽²¹⁵⁾, pour la féminisation du personnel enseignant.

⁽²¹²⁾ Source : Le plan triennal de 1984-1986, Vol. II, p.36.

⁽²¹³⁾ Annuaire statistique de la Libye de 1989, Secrétariat d'Etat au plan et au développement régional, Direction de statistique, Tripoli, Enseignement, tableau XII, p.34.

⁽²¹⁴⁾ Arrêté n° 434.83 B.O. n°2110 du 17 mars 1983, p.676.

⁽²¹⁵⁾ Arrêté n° 434.83 B.O. n°2110 du 17 mars 1983, p.676.

Il est à observer que le nombre d'instituteurs demeure insuffisant malgré la libyanisation totale du corps enseignant du primaire. Les outils de formation des instituteurs et institutrices doivent être renforcés et élargis. En matière éducative, il faut revoir la tendance par plus de pédagogie, psychologie de l'enfant, approfondir les connaissances de façon à donner un niveau intellectuel nettement supérieur au niveau primaire, puis par des examens plus sélectifs intellectuellement (par exemple par des concours qui n'existe pas actuellement).

Si la libyanisation est réalisée au niveau de l'enseignement primaire, avec ses insuffisances pédagogiques, elle est loin de l'être dans le secondaire.

La situation quantitative du corps enseignant montre globalement deux défauts gênant le bon fonctionnement du système de l'enseignement : l'insuffisance du nombre d'enseignants et leur formation par rapport aux effectifs scolarisables, ensuite la diminution de la libyanisation au fur et à mesure que l'on monte dans l'échelle de la pyramide de l'enseignement, du primaire au secondaire.

B. REALITE DE LA FORMATION.

Selon l'article 7 du décret du 16 octobre 1973 portant sur la réorganisation des Ecoles Normales, le personnel enseignant desdites écoles comprend :

- des inspecteurs de l'enseignement du premier degré ;
- des instituteurs chargés des classes d'application ;
- enfin, des fonctionnaires de l'enseignement ou des personnes qualifiées, n'appartenant pas à l'enseignement, pouvant être chargés de cours spéciaux.

Le plan de développement de 1976-1980⁽²¹⁶⁾ prévoit la formation de 390 formateurs (professeurs) des Ecoles Normales des instituteurs, pendant la période quinquennale, se répartissant ainsi : lettres : 94 ; mathématiques et sciences : 80 ; psychopédagogie : 52 ; et divers : 44. formateurs.

La formation du personnel enseignant demande la formation préalable des formateurs afin de compléter celle du corps enseignant à tous les niveaux. Il est

(216) Le plan 1976-1980, Vol III, Op. Cit., p.159.

nécessaire d'étudier cette formation qui doit être différenciée suivant le degré du personnel enseignant à former, c'est-à-dire suivant le 1er et le 2e degré.

Avant de la développer, il est utile d'expliquer les raisons de la démarche choisie. L'étude s'intéresse à la formation du personnel enseignant, car une grande partie des formateurs est issue des établissements de l'enseignement supérieur.

Deux types de formations leur est proposées :

- Formation des formateurs des élèves-instituteurs.
- Formation des enseignants de l'enseignement supérieur.

1. Le personnel enseignant.

Parmi le personnel enseignant, se trouvent les formateurs des enseignants notamment ceux du premier degré encadrant les élèves instituteurs du primaire. Ceux-ci ont des responsabilités professionnelles. Ce sont des personnes ayant suivi un cycle universitaire jusqu'à la licence en faculté de l'éducation et de psychologie. Ils ne reçoivent pas de formation spécifique et sont choisis pour leur diplôme. (Tous les ans, le ministère de la fonction publique répond aux besoins de chaque secteurs. Par exemple, l'Ecole Normale demande X personnes, la fonction publique demande des personnes diplômées et les envoyé au ministère de l'enseignement sans formation préalable).

L'article 6 du décret du 26 décembre 1984 portant réorganisation des Ecoles Normales de formation pédagogique des instituteurs et institutrices, prévoit également dans le personnel enseignant⁽²¹⁷⁾:

- des inspecteurs de l'enseignement du second degré,
- des professeurs de l'enseignement secondaire qui "*peuvent être appelés à dispenser les cours dans les E.N.F.P.⁽²¹⁸⁾ des instituteurs de l'enseignement primaire*".

Quant au corps enseignant des E.N.F.P., il est de l'ordre de 412 formateurs et de 272 personnes composant le personnel d'encadrement⁽²¹⁹⁾.

Il est nécessaire de signaler le cas des 547 journaliers, soit 1% de l'ensemble du corps enseignant du primaire. Ce sont les seuls qui ne sont intégrés dans aucune catégorie de ce corps, ni comme titulaires, ni comme stagiaires, ni comme suppléants. Ils remplacent ces différentes catégories, pendant les jours où ces dernières se trouvent

(217) Le mouvement éducatif en Libye, Année scolaires : 1976-1977, p.25.

(218) Ecole normale de formation pédagogique, L'école normale ou ENFI ou ENFP font référence au même cycle de formation des instituteurs.

(219) Ibidem, p.27.

dans l'impossibilité de donner leurs cours. Ainsi, ces journaliers ne sont payés que pour les jours pendant lesquels ils ont remplacé les instituteurs absents.

2. La libyanisation.

Actuellement, la libyanisation du corps enseignant, dans le primaire, est totale. Pour la dernière année 1986-1987, leur nombre était de l'ordre de 47 722.⁽²²⁰⁾ Le processus de la libyanisation, au niveau du primaire peut s'observer depuis quelques années. Ainsi, dès la fin du plan triennal de 1966-1968, on comptait plus de 1 000 enseignants étrangers dans le primaire, sur un effectif de 12 000 instituteurs, soit 12%⁽²²¹⁾.

La réalisation de la libyanisation totale du corps enseignant dans le primaire est un point positif. Elle entre dans le projet fondamental de l'enseignement libyen et permet une baisse de l'écart des niveaux. Mais en 1966 elle reste insuffisante du fait de la non scolarisation d'un nombre d'enfants en âge de l'être, dans l'enseignement primaire. Il faut rappeler qu'au cours de cette année le taux de généralisation de l'enseignement pour les enfants âgés de 7 à 15 ans ne dépassait pas 41,2%.⁽²²²⁾ De plus, si la libyanisation du primaire est totale, en laissant de côté le problème de la généralisation, elle ne l'est pas dans l'enseignement secondaire.

Les conséquences des efforts consentis pour la généralisation de l'enseignement primaire se reflètent dans l'enseignement secondaire à partir de l'année scolaire 1979-1980 où les bacheliers deviennent de plus en plus nombreux. Ainsi, les effectifs qui ne dépassaient pas 1 296 étudiants en 1953-1954 sont de l'ordre de 45 000 étudiants au cours de l'année 1979-1980.⁽²²³⁾

3. La sous-qualification de la formation du corps enseignant.

L'étude se fonde essentiellement sur le texte du plan quinquennal de 1976-1980. La baisse du niveau des acquisitions des élèves et la médiocre qualification des instituteurs selon le plan, est le fait d'un nombre important d'instituteurs. Il y avait des projets pour remédier à cette médiocre qualification. Mais ceux-ci sont restés vagues et

(220) Annuaire statistique de la Libye 1983, Secrétariat d'Etat au plan et au développement social, Op. Cit., p.18.

(221) Le plan triennal, 1966-1968, Vol. I, p.496.

(222) Ibid, p 521.

(223) Conférence de presse du ministre de l'éducation et de l'enseignement, du 29-09-1979 ; in "El-Fager Al-Jadide" du 25-09-1979, p.10.

négatifs car ils n'ont pas été suivis d'une réalisation concrète. Ce sont les auteurs du plan quinquennal de 1976-1980 qui reconnaissent cette réalité.⁽²²⁴⁾.

Le plan s'est fixé comme objectif : le perfectionnement et l'amélioration du niveau des connaissances des instituteurs pendant la formation. Il prévoit d'autres mesures qu'il convient de citer :

" Le relèvement du niveau actuel suppose l'allongement de la durée de la formation initiale des futurs instituteurs".

Dans ce but, des sections normales se sont ouvertes dans les collèges, à la rentrée d'octobre 1986. Sont recrutés sur concours les titulaires du Certificat d'Etude Préparatoires (C.E.P). La formation générale dure quatre ans elle est suivie, pour les candidats retenus, d'une année de formation pédagogique théorique et pratique dans les écoles normales d'instituteurs.

" Par ailleurs, le contenu de la formation pédagogique actuelle et les moyens d'action dont les Ecoles Normales des instituteurs disposent, seront analysés et améliorés de manière à préparer progressivement les structures d'accueil des nouvelles promotions!"⁽²²⁵⁾

Le plan de 1976-1980 se soucie essentiellement de remédier à la baisse de la qualification des instituteurs. Ce plan prévoit que *"les programmes des E.N.I seront aménagés de manière à préparer les instituteurs susceptibles de s'adapter aux conditions du milieu où ils seront appelés à exercer, notamment en milieu rural. Leur formation sera adaptée aux tâches qui leur seront confiées dans les zones rurales."*⁽²²⁶⁾ Mais ces textes restent sans application réelle. Enfin, pour élever le niveau de qualification des élèves-instituteurs, le plan précise que : *" Les Ecoles Normales recruteront, à l'issue de la 3ème année préparatoire, les candidats titulaires du C.E.P qui seront dispensés du concours d'admission".* La sous-qualification de la formation des instituteurs est un autre aspect de la période dénommée : *"période de l'impasse du système de l'enseignement en Libye depuis 1964."*⁽²²⁷⁾

Or, il s'avère que le niveau atteint par les instituteurs est modeste. Le plus souvent, la formation des instituteurs est limitée. Parmi les titulaires, certains n'ont que le niveau du Certificat d'Etudes Préparatoires (C.E.P). Quand aux autres instituteurs, leur niveau est plus bas encore. Par exemple, en 1969-1970, on comptait dans l'enseignement primaire :

⁽²²⁴⁾ Le plan 1976-1980, Vol. II, Op. Cit., p.529.

⁽²²⁵⁾ Le plan quinquennal 1976-1980. Op. Cit., p.531.

⁽²²⁶⁾ Ibid, pp.532-535.

⁽²²⁷⁾ El-JARBI Mohamed : Lumières sur le problème de l'enseignement en Libye, 1985, Tripoli, p.115.

- 83% des instituteurs formés qui avaient le niveau du certificat d'études primaire
- 17% des instituteurs formés qui avaient le niveau du Certificat d'études préparatoire.

SYNTHESE.

L'enseignement primaire public regroupe 95,5%⁽²²⁸⁾ de l'ensemble des effectifs des élèves au cours des deux années. L'ensemble du corps enseignant dans le primaire, au cours de l'année 1987-1988 était de l'ordre de 47 722 enseignants . Ils se répartissent, comme l'indique l'annuaire statistique de l'enseignement primaire, en instituteurs, moniteurs, journaliers et autres. Leurs nombres respectifs se présentent suivant le tableau n°32. Ce tableau donne une idée concrète sur la situation effective de la qualification du personnel enseignant dans le 1^{er} degré.

La sous-qualification des instituteurs se limiteraient à 0,5% de cette population. Or, bien que les instituteurs représentent un taux de 95% de l'ensemble du corps enseignant du primaire, ils regroupent parmi-eux des catégories sous-qualifiées : 14% de stagiaires et 22% de suppléants contre 64% de titulaires.

Ainsi, les instituteurs qualifiés, à savoir les titulaires, ne représentent dans l'ensemble que 61% du personnel enseignant du primaire. La sous-qualification est, sans doute, plus accentuée chez ces journaliers.

Les efforts en matière de préparation du personnel enseignant du primaire, doivent être renforcés, non seulement pour répondre à la généralisation de l'enseignement du primaire, mais également pour élever le niveau de la qualification des instituteurs et renforcer le niveau de l'enseignement.

Enfin, l'analyse de la situation du personnel enseignant, permet d'affirmer que les données présentées et analysées précédemment, ont démontré l'insuffisance quantitative et qualitative du personnel enseignant. C'est pourquoi, des mesures d'encouragement doivent être prises pour intéresser les compétences et les personnes qualifiées dans le but de les amener à embrasser une carrière dans l'enseignement. Ces mesures ne devront pas se limiter seulement à l'augmentation des salaires, mais devront trouver des solutions à la situation quantitative et qualitative de l'encadrement de

(228) *Op. cit.*, p. 132 .

l'enseignement. Ces solutions ne seront que des moyens nécessaires pour garantir cet encadrement.

Tableau n°32 : Qualification du personnel enseignant du primaire pour l'année scolaire 1980-81
Les effectifs du corps enseignant du primaire par grade, en nombre et en %.

Grades	INSTITUTEURS				MONITEURS				JOURNALIERS	Autres	Ensemble
	Titulaires	Stagiaires	Suppléants	Total	Titulaires	Stagiaires	Suppléants	Total			
Nombre	29329	6251	9897	45,387	1749	1	31	1781	547	7	47,722
% par grade	64	14	22	95	98	-	2	3,75	1	0,25	100
% de l'ensemble	61	13	21	95	3,5	-	9,25	3,75	1	0,25	100

Source : Statistiques de l'enseignement primaire 1980-1981, p 48.

CONCLUSION

A travers la première partie nous avons présenté les éléments fondamentaux du système de l'enseignement en Libye, par le biais de l'évolution historique, les bases idéologiques sur lesquelles le système se fonde. Ces bases constituent les instruments idéologiques du système que nous avons tenté de démontrer par les faits historiques au cours de cette première partie.

Le niveau de l'enseignement en Libye a été influencé par les évolutions historiques et sociales qu'a vécues le pays durant de longues périodes. L'histoire de cet enseignement pourrait être un miroir reflétant le niveau d'évolution culturelle et éducative.

C'est au cours de la mise en place d'une politique éducative que sont apparus les problèmes que les libyens avaient hérités des époques passées.

Aujourd'hui, il est exigé de l'enseignement de faire sortir le pays du sous-développement qu'a connu le peuple libyen socialement et culturellement. Il doit aussi satisfaire les besoins des gens pour une connaissance non orientée idéologiquement et a pour mission de fournir aux domaines de production et services, des énergies humaines expérimentées pour accélérer le processus de changement social économique et l'orienter afin qu'il soit un changement qui assimilerait les objectifs requis.

La réussite de l'enseignement et l'élévation de son niveau dépend de l'efficacité et de la réussite des programmes de formation des instituteurs, en considérant que le métier de l'enseignement est la pierre angulaire du système éducatif.

L'instituteur détient le rôle clef sur la possibilité d'accéder à la connaissance. Il se voit chargé d'une mission de changement social qui enrichit sa fonction première.

L'étude s'appuie sur la première partie en poursuivant les différentes étapes et les conditions qui ont influencé le niveau de l'enseignement afin de connaître le présent et prévoir le futur.

Dans une deuxième partie, se consacre à la formation et la situation professionnelles des instituteurs. Une méthodologie de travail est mise en place qui consiste en une étude sur le terrain pour recueillir les opinions des instituteurs sur leur

formation initiale afin de mieux comprendre la situation professionnelle des instituteurs et le niveau de compétences du corps enseignant de l'enseignement primaire en Libye.

**DEUXIEME PARTIE.
FORMATION ET SITUATION
PROFESSIONNELLE DES INSTITUTEURS
EN LIBYE.**

INTRODUCTION.

L'évolution des techniques d'enseignement est le résultat du rapide développement des progrès scientifiques. L'éducation devient dès lors une variable liée à la technologie moderne, de sorte qu'il est impératif d'y adapter les enseignants, les méthodes et les programmes de formation professionnelle.

De nos jours, la formation est un élément essentiel pour l'évolution et la création des compétences. Le métier ne peut donc pas s'effectuer sans formation, notamment celle des formateurs, c'est-à-dire les enseignants. De plus, l'intérêt se porte plus particulièrement sur la Libye, pays en voie de développement, qui a besoin d'enseignants ayant un bon niveau de formation professionnelle.

Ce pays porte l'héritage d'un passé favorisant l'ignorance et l'analphabétisation. Il accompagne l'évolution des pays tout en la freinant. Pour sortir de cette situation, il faut redonner une compétence à l'enseignant en lui apportant la formation requise.

L'étude dans cette deuxième partie vise la formation des instituteurs de l'école primaire considérée comme l'étape fondamentale à une élévation du niveau des compétences par le niveau scolaire.

Or la Libye est confrontée à de nombreux barrages tels que les coutumes et les traditions, une interprétation rigide de la religion... Ce qui engendrent une certaine culture familiale empêchant un bon développement de ses évolutions. L'investissement humain doit devenir prioritaire à l'investissement matériel, alors que le pays a, jusqu'à aujourd'hui, dirigé ses efforts vers plus de constructions...sans tenir compte de leurs contenus.

Le système d'enseignement a également besoin de moyens humains pouvant et devant dynamiser le pays. Les enseignants sont cette réserve de dynamisme qu'il faut mettre en valeur par une formation initiale stricte au sens propre du terme.

Le progrès mondial observé proviendrait du résultat de la science et de la connaissance par l'intermédiaire de l'enseignement. Il faut donc que la Libye fasse

un effort vers une amélioration de son enseignement à partir de la formation du corps enseignant.

Le métier de l'enseignant exige une bonne formation et une culture générale fondée sur les connaissances et les compétences pédagogiques car c'est un métier de communication, différents des autres, il demande de transmettre un savoir, il est basé sur une relation humaine. Les élèves viennent de divers milieux sociaux-culturels dont l'enseignant doit tenir compte pour créer un équilibre afin que tous puissent accéder à la connaissance.

La formation continue est, certes, le moyen le plus sûr, pour éviter à l'enseignement la stagnation. Toutes les conférences nationales ou internationales sur l'enseignement ont émis des conclusions qui vont en ce sens. Les conférences internationales sont essentiellement axées sur :

- La corrélation entre la préparation et la formation des enseignants au cours de la vie active d'une part et d'autre part les problèmes posés par le système éducatif en vigueur, à savoir : l'enseignement obligatoire, l'éducation en milieu rural ;

- L'obligation d'assurer les occasions de formation au cours de la vie active particulièrement aux enseignants du primaire, afin de les tenir continuellement au courant des nouveautés en matière d'éducation;

- La corrélation entre la situation socio-économique de l'enseignant et sa formation au cours de la vie active, de sorte que tout problème, doit être résolu à ces deux niveaux ;

- La nécessité d'utiliser les techniques modernes pour l'élaboration des programmes de formation continue, travail de groupe, recour aux méthodes audiovisuelles(films, radio, télévision).

Cette partie présente avec détail nos hypothèses de travail et la description de la méthodologie suivie pour les démontrer.

Les résultats obtenus aussi bien par l'établissement de tableaux statistiques fournis par notre enquête que par l'analyse factorielle en composantes principales

vont nous permettre d'apporter quelques réponses aux questions posées et d'éclaircir les paradoxes.

Dans le premier chapitre sont présentés la problématique, les hypothèses, les méthodologies de travail, l'échantillon et le questionnaire.

Les instituteurs et leurs opinions face à la formation initiale sont étudiés dans le deuxième chapitre au travers de l'enquête. Dans le troisième chapitre, l'étude envisage une formation continue en Libye, en se fondant sur l'expérience de certains pays développés tels que l'Allemagne, l'Italie et la France.

Il nous a paru opportun d'étudier, d'analyser et de mettre en relief la place de l'enseignement dans le développement du pays et des obstacles qui s'y opposent. En effet, *"un projet éducatif n'a de sens que s'il y a cohérence entre les objectifs définis et les moyens mis en oeuvre pour les atteindre. Il faut d'ailleurs clarifier des objectifs autant que faire se peut pour qu'ils soient compris aussi bien des enseignants et des élèves que de l'ensemble de la société."* (1).

Notre objectif est de décrire et d'examiner l'évolution des idées de la formation des instituteurs et leurs situations professionnelles, ainsi que d'envisager une formation continue qui concourrait à la recherche de solutions permettant d'élever le niveau de compétences des instituteurs et participant à l'évolution de l'enseignement primaire en Libye.

(1) SCHWARTZ G., " De la cohérence en matière éducative", Revue de l'éducation permanente, n°20, 1973, pp.7-13.

CHAPITRE I.
LE CADRE GENERAL DE L'ENQUETE.

CHAPITRE I. LE CADRE GENERAL DE L'ENQUETE.

Dans ce chapitre, nous présentons les aspects méthodologiques à partir d'une problématique qui s'inspire de la paratie historique de l'étude. Elle montre que les problèmes de l'enseignement en Libye sont la résultante de plusieurs facteurs tels que politique et socio-culturels qui touchent la formation et le niveau professionnel des instituteurs.

L'étude sur le terrain permet de mieux appréhender le monde enseignant libyen à travers les opinions révélées par l'enquête. Il en découle une étude sur la situation sociale et professionnelle de l'instituteur.

Section 1. Aspects méthodologiques.

La première partie portant sur l'évolution du système de l'enseignement en Libye de l'époque ottomane à nos jours est intéressante car elle permet de faire ressortir la problématique et de formuler nos hypothèses sur la baisse du niveau des compétences notamment sur la formation des instituteurs.

A. PROBLEMATIQUE.

Le passé permet de mieux comprendre les difficultés de la Libye en matière d'enseignement.

Avant l'indépendance du pays en 1951 on observe qu'il n'existe aucune forme d'enseignement officiel, ni d'institut de formation professionnelle des enseignants. L'enseignement reste traditionnel, basé sur les aspects religieux. le peuple libyen n'est pas armé pour suivre des connaissances et sauvegarder son retard lorsqu'il en aura la possibilité.

" Dès les premiers jours de l'indépendance de la Libye, les problèmes étaient apparus, les conditions sanitaires étaient précaires, malgré les premiers apports médicaux anglais et français. Le trachome atteignait environ 40% de la population, 90% des habitants étaient illettrés ; le pays manquait cruellement d'écoles et de maîtres."(2)

La mobilité démographique liée à l'activité économique qui était basée sur l'élevage et la recherche de l'eau, s'effectuait par les nomades qui représentaient à l'époque 85% de la population. Cela n'a pas permis de créer un système

(2) GUENERON Hervé., La Libye, P.U.F, 1er éd., 1976, p.55.

d'enseignement. Cette situation a pris fin avec la découverte du pétrole en 1962, entraînant un exode rural, une stabilité des mouvements démographiques et la possibilité de mettre en place un système scolaire.

"La scolarisation est devenue quasiment générale, même dans les régions reculées. A Fezzan, où la première école des filles était ouverte en 1964, la population des écolières dans le primaire dépasse 45%. A l'intention des groupements bédouins isolés, des écoles ambulantes sillonnent le désert." (3)

Or l'amélioration du niveau de vie grâce aux revenus du pétrole, la baisse de la mortalité infantile, l'amélioration du service sanitaire et social, la volonté étatique d'alphabétisation, ont engendré une augmentation des effectifs que le système de l'enseignement n'a pas pu endiguer.

Confronté au manque d'enseignants, l'Etat a dû en recruter rapidement sans niveau d'étude élevé et nécessaire, et s'est essentiellement penché sur l'aspect quantitatif du problème afin de répondre le plus vite possible aux besoins du corps enseignants.

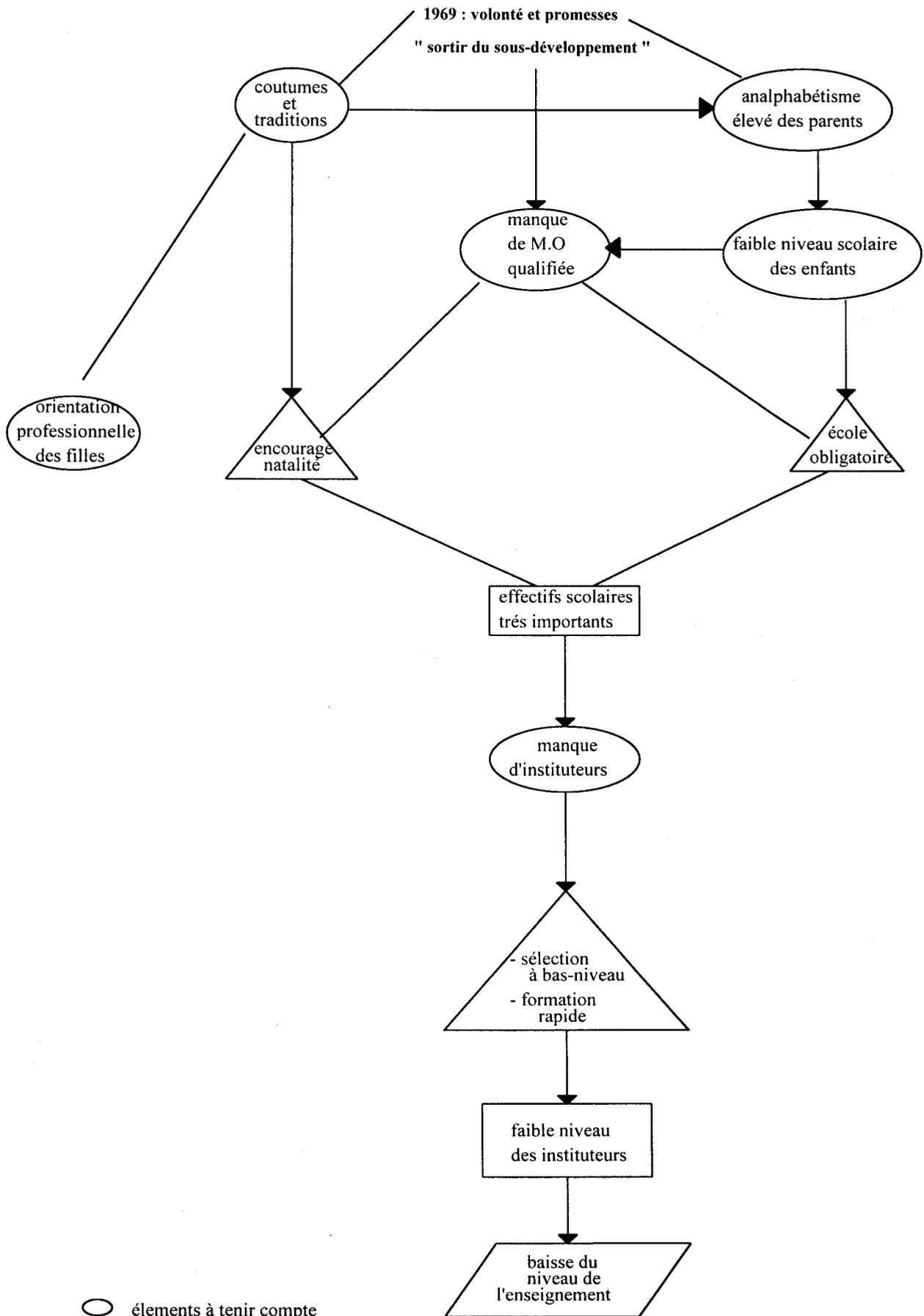
Il faut également constater que les coutumes et traditions héritées du passé ont freiné l'évolution de la société notamment du fait de leur conception de la femme. Celle-ci est considérée comme un objet de valeur qui ne peut exercer que les activités où les hommes et les femmes sont séparés. Elles peuvent travailler dans certains secteurs où il n'existe pas de mixité. L'enseignement primaire fait partie de ces derniers.

Il en a résulté une augmentation des effectifs et une féminisation du corps enseignants. De ce fait, la question des motivations réelles du corps enseignant qui avait une influence directe sur la volonté d'exercer cette fonction peut être posée.

Après le changement de régime en 1969, l'état est confronté à un taux d'analphabétisation, des coutumes et traditions fortes, un manque de main-d'oeuvre qualifiée en quantité et en qualité. Il encourage la natalité et rend l'école obligatoire en 1973. Les effectifs scolaires sont très importants. Devant le manque d'instituteurs, il a choisi une politique de rapidité par un recrutement très peu sélectif, une formation initiale courte (deux ans après l'école primaire), et un faible contenu pédagogique. Tout cela débouche sur un faible niveau des instituteurs et engendre une baisse de niveau de l'enseignement primaire (voir schéma A- page ci-après)

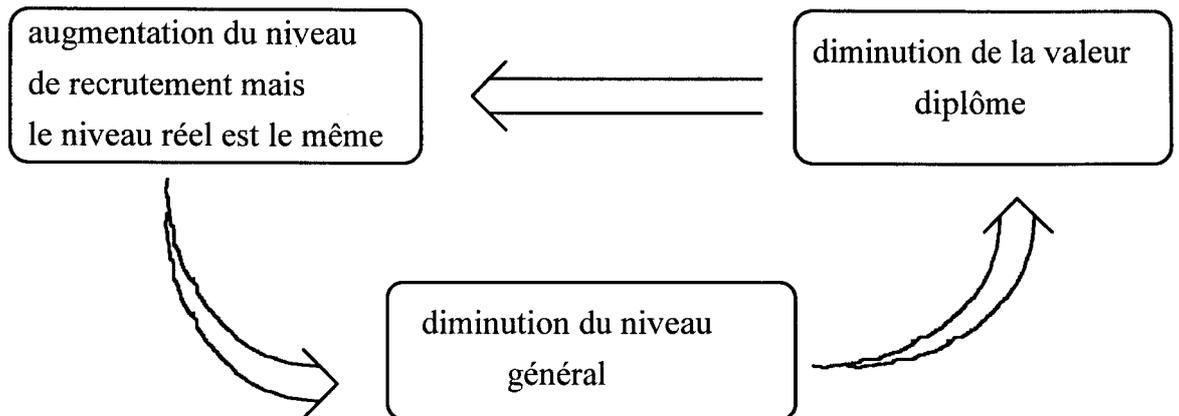
(3) AUDIBERT Pierre., "Libye", Ed. du Seuil, 1978, p.107.

Schema A : Déroulement de la baisse du niveau de l'enseignement.



- éléments à tenir compte
- △ mesures prises par le gouvernement
- ▭ résultats des mesures

Schema B : Scenario de la baisse du niveau de l'enseignement.



Le gouvernement a choisi de sortir le pays du sous-développement de façon économique, c'est-à-dire qu'il met l'accent sur le capital (par exemple : construction d'usines, exploitation agricoles etc ...) au détriment des aspects humains. Les actions lui permettent de faire une politique visible (nous avons fait cela ...) alors que les actions humaines notamment celles de l'enseignement ne montrent pas de résultat immédiat.

Cela est paradoxal car il montre une volonté de recherche de main-d'oeuvre qualifiée, mais l'action ne suit pas. "*De même, une politique de planification de l'enseignement est absente,*" (4)

De ce fait, le gouvernement a été obligé de relever le diplôme de sélection de recrutement des instituteurs alors que le niveau réel est resté le même. Cela entraîne une élévation du niveau de recrutement, sans augmenter réellement le niveau des enseignants.

Dans cette situation, il s'avérerait impossible de mesurer la compétence par l'expérience puisque les enseignants sont mal formés. Ils exercent donc mal leur métier. (le mot d'ancienneté à travers le grade administratif, est donc employé à la place d'expérience).

Cela influe également sur le niveau culturel des enseignants. Il est possible qu'ils soient bien cultivés mais la technique du métier apprise ne permet pas un bon exercice de cette profession.

(4) BENHALIM F., "La planification de l'éducation en Libye", 1er éd., Tripoli, 1992, p.56 (en arabe)

Celui-ci demande un apprentissage réel par de solides bases de formation ce qui manque dans la formation initiale des enseignants. L'apprentissage du métier reste trop théorique. Quelle formation apporterait aux instituteurs plus de compétences pour élever le niveau de l'enseignement primaire ?

L'enseignement primaire vient au premier plan car c'est la base de tous les autres stades de l'enseignement. Si les processus pédagogiques, durant cette période, se déroulaient de manière scientifiquement saine, leurs traces se répercuteraient sur les autres étapes. Les opérations pédagogiques dans les différentes étapes sont liées, c'est un tout indissociable. Chaque étape repose sur celle qui précède, avec à la base l'école primaire.

La réussite de l'enseignement primaire repose sur l'un des éléments essentiels du déroulement pédagogique : l'instituteur. Si l'instituteur détient les capacités pour la transmission des connaissances, du savoir et de la compétence, s'il est capable de se comporter scientifiquement avec les élèves, le possibilités de réussir le métier de l'enseignement serait plus grand. Ceci dépend directement du niveau de la formation initiale qui est le point vital de l'opération pédagogique.

Les différences rencontrées entre les instituteurs sont secrétées par des facteurs et des circonstances liés à la réalité culturelle et sociale. Cela veut dire que l'instituteur, qui vit dans la société, est influencé en premier lieu par un ensemble de facteurs sociaux-culturels.

L'instituteur qui a une culture élevée est-il différent de celui qui n'a qu'un diplôme lui permettant d'exercer le métier ?

Aussi, l'instituteur qui a été formé correctement et qui a suivi une bonne formation initiale est-il différent de celui à qui on a fait appel pour combler un vide car on avait besoin d'instituteurs ?

Est-ce cela qui influencerait le niveau de compétence de l'instituteur et qui causerait la baisse du niveau de l'enseignement primaire?⁽⁵⁾

⁽⁵⁾Après l'obligation de suivre l'enseignement jusque 15 ans en 1973, l'école primaire a eu besoin d'instituteurs. Cette nécessité a poussé les responsables à mettre l'accent sur la quantité et non sur la qualité des instituteurs, L'étude faite par le Département de Recherches de l'Université Char-Younès de Benghazi, en 1989, sur les problèmes de l'enseignement primaire, dit que : "Ce niveau d'enseignement est devenu inacceptable à la suite de la baisse du niveau des élèves résultant des faibles capacités pédagogiques des instituteurs".

Divers éléments ont une influence directe sur le niveau des élèves dans l'enseignement primaire. L'instituteur en est le premier car les élèves comptent beaucoup sur lui durant cette étape ⁽⁶⁾. Ceci est encore plus vrai dans la société libyenne où les niveaux culturels entre les familles varient et, où le degré d'analphabétisme est très grand ⁽⁷⁾.

La réussite de l'enseignement est-elle liée à la qualification de la formation initiale ou par l'ensemble des facteurs sociaux-culturels et économiques?

Avec ses interrogations un débat important s'ouvre relatif à ce qu'on appelle la crise de l'identité professionnelle de l'instituteur, cette problématique est donc double par l'interrogation sur l'identité personnelle de l'instituteur ⁽⁸⁾. Qui est-il ? Vers quelles perspectives d'avenir le mènera son choix d'orientation professionnelle ?

La prise de conscience autant que l'explication de ses motivations, de son désir et de sa vocation d'exercer le métier permet de saisir les dimensions de telles interrogations et de leur apporter des éléments de réponses.

B. HYPOTHESES GENERALES ET OPERATIONNALISATION

L'étude de la première partie (Historique et caractéristique de l'enseignement en Libye), montre les difficultés que la Libye a vécues pour intégrer un système scolaire. Il en résulte qu'aujourd'hui, la Libye se trouve confrontée à un niveau d'enseignement "sous développé" par rapport aux autres pays arabes.

L'étude cherche à analyser le système enseignant en se centrant essentiellement sur la formation des instituteurs.

Nous commençons donc par exposer d'emblée nos hypothèses détaillées.

⁽⁶⁾ L'instituteur consacre 85% de son temps dans le cycle primaire et les élèves se réfèrent à lui, essentiellement, dans les premières années du primaire. De ce fait, le rôle de l'enseignant, durant ce cycle, est très important par rapport aux autres cycles, Salah Abd-EL-AZIZ- L'éducation moderne, pp.115-118.

⁽⁷⁾ Université "EL-Fatah"-Faculté de l'éducation. Etude sur le rôle de la famille dans l'enseignement primaire(1991). Cette étude confirme que les moyennes d'analphabétisme entre certaines familles atteignent les 43% selon les milieux sociaux-culturels.

⁽⁸⁾ Voir colloque sur la formation des enseignants, université de Paris X Nanterre. Institut des sciences de l'éducation 18, 19, 20 Octobre 1979, p.14.

Hypothèses générales I

1- Cette formation initiale n'est pas satisfaisante et ne permet pas de redresser le niveau de l'enseignement primaire en Libye. Une étude sur le système actuel permet de vérifier cette hypothèse générale.

L'observation de cercles vicieux (augmentation du niveau de recrutement ; diminution du niveau général de l'enseignement ; diminution de la valeur diplôme) montre une dévalorisation du métier de l'instituteur, ce qui peut avoir des conséquences sur la motivation réelle de son orientation professionnelle. L'instituteur ne choisit cette profession qu'en dernier recours, lorsqu'il n'a plus la possibilité de s'orienter ailleurs. Peu d'instituteurs doivent avoir une motivation réelle d'exercer ce métier.

Un rehaussement du niveau de l'enseignement sur la capacité professionnelle de l'instituteur, dans les processus de cette formation, la réussite d'une formation initiale déterminent la réussite de l'instituteur dans sa fonction après concordance des désirs, des vocations des finalités et des objectifs.

2- Les facteurs socio-économiques et culturels expliquent mieux que le choix d'une formation professionnelle initiale.

Les variables retenues pour développer cette proposition sont constituées par :

- 1-La catégorie socio-professionnelle des parents.
- 2-Le niveau culturel des parents.
- 3-La dimension de la famille.
- 4-Le rang dans la fratrie

L'hypothèse d'un choix exclusivement personnel ne peut être retenue car le choix est déterminé autant par la spécificité de la personnalité (les goûts, la vocation, les aptitudes, les désirs, etc...), que par les conditions extérieures (par exemple l'intérêt de la famille et l'orientation professionnelle notamment en ce qui concerne les filles) qui interviennent dans l'adaptation d'une attitude envers telle ou telle profession.

Le choix de la carrière est donc une procédure collective dans laquelle les parents et la réalité sociale interviennent sinon directement et explicitement du moins par persuasion et par toutes sortes de voies détournées.

"Ainsi, dans une société où la famille est considérée comme une valeur irremplaçable, où l'école est la voie quasi unique de l'épanouissement socio-culturel et professionnel, l'individu se trouve complètement débiteur de son hérité d'une part de sa famille d'autre part, tout ne venant que renforcer ce qui se présente au départ comme une donnée." (9)

L'environnement socio-culturel de l'instituteur joue un rôle négatif sur ses capacités professionnelles. Les facteurs extérieurs tels que les facteurs socio-culturels et économiques influencent le choix de cette profession, en plus des choix internes à la personne. Elle entre en jeu dans la motivation de l'instituteur, dans son désir de s'actualiser, de s'investir dans son métier et de participer au processus d'une formation continue pour améliorer ses connaissances professionnelles.

Hypothèses générales II.

La connaissance du parcours scolaire des instituteurs, postulant à une formation initiale permet d'établir une corrélation entre la formation initiale professionnelle, la réussite, l'orientation et la position occupée par la fonction enseignante.

La fonction enseignante serait-elle le dernier recours? en d'autre termes, l'orientation professionnelle vers cette fonction répond-elle à un désir de remplir ce contrôle ou plutôt résulte-t-elle d'une influence sociale ?

Il est à supposer que le projet de suivre une formation initiale pour remplir le rôle d'enseignant n'obéit pas à une décision ni a une analyse intrinsèque à cette fonction et à sa portée sociale. Il résulterait d'une bifurcation des aspirations premières improbables.

Hypothèses générales III.

La relation pédagogique entre enseignants et enseignés intervient faiblement. Elle n'est pas assez développée pour s'intéresser à l'avenir des élèves.

(9) Bourguignon O., "Sociologie de l'éducation familiale", Debesse M., Mialaret G., traité des sciences pédagogiques, Paris, P.U.F. 1974, Tom 6 pp.191-212, p.216.

L'orientation professionnelle arbitraire, l'origine socioculturelle défavorable des parents analphabètes des instituteurs créent un décalage entre les projets initiaux et l'occupation d'un poste réel en l'occurrence celui d'enseignant. Il s'ensuit un désintérêt et une intériorisation du sentiment d'échec. Une fois de plus l'origine sociale déterminerait l'itinéraire suivi. L'initiation de l'état et la non résistance des étudiants issus des classes défavorisées devant les avantages immédiats qui sont attachés à cette formation, sont à prendre en compte dans la vérification de cette hypothèse.

Hypothèses générales IV.

La faiblesse de la formation initiale des instituteurs en matière psychopédagogique proviendrait de la faiblesse du niveau des capacités pédagogiques, il faudrait donc une alternative. La formation continue pourrait être l'un des moyens pour élever le niveau des capacités pédagogique pour l'avenir.

L'enseignement a un rôle très important dans la vie d'un pays qu'illustre le problème observé en Libye. Les caractéristiques de l'enseignement en Libye proviennent, entre autre, de facteurs historiques dont ils résultent plusieurs problèmes: baisse du niveau de l'enseignement, suivi d'une baisse des compétences de l'instituteur. Cet enchaînement serait influencé par le niveau socioculturel de l'origine sociale de l'instituteur.

Ces hypothèses seront confrontées à l'ensemble des séries d'interrogations soumises à la population que nous avons consultée.

Section 2 . Méthodologies de travail.

Les enseignants sont influencés par la société et la culture du pays dans lequel ils exercent leur métier. Les éléments caractérisant l'enseignement montré dans la première partie ont été utilisés pour orienter l'étude vers certains facteurs.

La méthodologie des questionnaires a été choisie car elle présente la possibilité d'observer la situation sociale et familiale de l'enseignant, ses motivations, la façon de se réactualiser dans son travail et son environnement professionnel. Les méthodologies utilisées par différents auteurs ont inspiré la méthodologie de l'étude.

A. LES AUTEURS.

Le recueil des données susceptibles de conduire à la connaissance des processus de la formation initiale et la formation continue⁽¹⁰⁾ des instituteurs et leurs capacités pédagogiques ne procède pas d'une méthode spécifique.

Les caractères de l'opération pédagogique, les particularité de la population visée, ou encore les propres postulats du chercheur à la nature des processus sont, au contraire, autant de facteurs conditionnant des choix divers dans la technique du recueil des données comme dans celle de leur analyse.

Dans la lignée de l'étude de AL-KABIR Yassine(1988) ⁽¹¹⁾ sur la sociologie de l'éducation, pour la plupart des recherches consacrées à la formation des enseignants ont procédé par interviews et entretiens semi-directifs [par exemple: M. ATTIRE (1976)⁽¹²⁾; D.JODELET (1976)⁽¹³⁾ ; V.SIANO (1981)⁽¹⁴⁾ ; A. AL-BOURKIE (1986)⁽¹⁵⁾ ; S.BEN YOUSSEF (1989)⁽¹⁶⁾. Toutefois, à l'expression orale, d'autres ont préféré l'expression écrite tout en veillant à ménager à leur sujets cette même liberté.

J.P. POITOU (1978)⁽¹⁷⁾ recueille des textes libres, E. LAGE (1978)⁽¹⁸⁾ a sollicité la participation des lycéens pour une rédaction sur le thème du métier de chercheur. P. MATHY (1980)⁽¹⁹⁾ a étudié la représentation du devenir professionnel chez trente neuf élèves ayants disserté sur le sujet. Quoi qu'il en soit, l'exploitation recourt, dans la majorité des cas, aux diverses techniques d'analyse de contenu (M.C. D'UNRUNG.(1974)⁽²⁰⁾ et L.BARDIN (1977)⁽²¹⁾).

(10)- La formation continue en Libye est un stage de quinze jours pendant les vacances scolaires qui permet au gouvernement de rappeler ses orientations idéologiques sous couvert d'une réactualisation, des connaissances aux instituteurs.

(11) AL-KABIR Yassine., "Méthodes de recherche sociologique", Université Ghar Youness, 1er éd, Benghazi, 1988, pp.129-132.

(12) ATTIRE Mohamed, "Sexe et orientation professionnelle des enseignants", Université EL-FATAH, étude en D.E.A. 1976, Tripoli-Libye.

(13) JODELET D., La représentation sociale du corps. Laboratoire de psychologie sociale EHESS, ronéotypé, 1976.

(14) SIANO, V., Représentation de l'école et du système sociale englobant chez les paysan : problématique, méthodologie, Bulletin de psychologie, 1981, pp.201-212.

(15) AL-BOURKIE Ali., Formation professionnelle et vocation des enseignants du secondaire, 1er éd, AL-NOUR, Benghazi 1986, pp.96-99 (en arabe).

(16) BEN YOUSSEF Salame. Les objectifs de la formation professionnelle. Université de technologie. BREGA. Libye "étude en D.E.A. 1989.

(17) POITOU J.P., La dynamique des groupes, une idéologie au travail, Ed. du C.N.R.S., Paris. 1976.

(18) LAGE, E. Les représentations sociales du métier de chercheur dans la jeunesse. Paris : EHESS, Ronéotypé, 1978.

(19) MATHY P., Vécu du savoir professionnel, P.U.F. "chaires du centre d'études d'emploi, n°21, Paris, 1980

(20) D'UNRUNG M.C., Analyse de contenu, Ed. universitaire, Paris, 1974.

(21) BARDIN L., L'analyse de contenu. P.U.F, Paris, 1977.

Ainsi, M. AL-AOUSSTA (1991)⁽²⁵⁾, dans son enquête pose des questions par l'intermédiaire du questionnaire aux élèves-instituteurs, à leurs désirs d'exercer le métier d'instituteur, et montre l'influence de l'origine sociale sur les réponses.

C'est le cas aussi de M. POSTIC (1977)⁽²⁶⁾ qui à partir des réponses par oui/non à vingt-deux propositions, observe combien le rôle de la formation, de la réussite au métier d'enseignement chez les enseignants est subordonné au modèle normatif imposé par l'inspecteur à travers sa notation.

Enfin, ces dernières évocations des diverses méthodes d'études concernent le problème le plus étroit de la mesure de l'attitude, communément définie comme la dimension effective et évaluative.

Dans son enquête l' "O.A.E.S.C"⁽²⁷⁾, propose la question suivante : "finalement, tout bien réfléchi, diriez-vous aimez exercer le métier dans l'enseignement primaire ?".

Une formulation est très semblable à celle des échelles de "LIKERT" utilisées par "ROSHAL", FRIEZE et WOOD(1972) ⁽²⁸⁾ où il s'agit pour le sujet de choisir l'un des cinq termes de la phrase :

always
usually
" I sometimes hate school"
rarely
never

T. HALADYNA et G. THOMAS (1979)⁽²⁹⁾ ont mis au point un procédé original dans leur volonté de trouver un instrument non-verbal adapté à la mesure des attitudes chez les élèves, procédé qui illustre parfaitement les caractères affectifs et évaluatifs : les sujets répondent en effet à chacun des items proposés en désignant l'un des dessins à leur disposition, à savoir le dessin d'un visage heureux, celui d'un visage neutre ou celui d'un visage triste. Ainsi, ont-ils jugé l'attitude des élèves vis-à-vis de l'enseignant, l'école et des disciplines scolaires.

(25) AL-AOUSSTA Mokhtar., "Ecole Normal et Formation Professionnelle", Université EL-FATAH, Tripoli-Libye, 1991.

(26) POSTIC M., Observation et formation des enseignants, P.U.F, Paris 1977.

(27) O.A.E.S.C., L'Organisation Arabe de l'Education, Science et Culture. "Etude sur la formation des enseignants", Tunis 1984, p.121(en arabe)

(28) ABDEL AZIZ Salah., "L'éducation expérimental" Ed., DAR-AL-MAAREF, le Caire, 1978, p.86 (en arabe)

(29) HALADYNA T., THOMAS, G., The Attitudes of Elementary school children toward school and Subject Matters, Journal of Experimental Education, 1979, 48, 1; pp.18-23.

B. OPTIONS METHODOLOGIQUES.

La méthodologie cherche essentiellement à recueillir des opinions des instituteurs sur leur formation professionnelle.

En conséquence, une attitude exploratoire "ouverte" ne s'impose pas, qui procéderait par entretiens, textes ou associations libre. L'étude cherche à montrer que les notions de formation initiale des instituteurs et celles de formation continue ne sont pas appréhendées de la même manière.

Le questionnaire, nous permet de montrer en quoi les caractères et finalités attribués à la formation initiale diffèrent au regard des critères explicités précédemment, critères liés à la position professionnelle et sociale des sujets et à leurs aspirations. Les sujets ont été dirigés sur des points particuliers, choisis au préalable. Le type de questionnement effectué a été construit suivant quelques idées directrices :

- La nature de la formation professionnelle serait une opération professionnelle, une opération relative liée à l'opinion de l'enseignant. Ce dernier désire-t-il poursuivre sa formation au travers d'une formation de réactualisation professionnelle ou se contente-t-il de celle déjà poursuivie ? Il faut connaître les motivations et les souhaits des enseignants en recherchant tout ce qui a un rapport avec le travail éducatif. Quel lien existe-t-il entre ce dernier et les demandes fondamentales au niveau de la compétence et des capacités pédagogiques permettant la pratique de la fonction enseignante ?

- Rechercher les rapports directs ayant une influence sur le niveau des capacités pédagogiques et l'opinion des enseignants sur la possibilité de poursuivre les programmes d'une formation de réactualisation dans le but de rénover, moderniser et approfondir les connaissances liées à la fonction enseignante.

- L'enseignant a une grande responsabilité dans la mesure où il s'occupe de générations d'enfants appartenant à des milieux socialement et culturellement différents. En tant qu'éducateur, il se doit de créer une atmosphère d'équilibre entre ces différences et ces contradictions dans le but de transmettre les connaissances d'après un concept d'égalité des chances entre les enfants.

L'enseignant est-il préparé à ce genre de mission ? Que prévoit la formation continue si l'enseignant ignore ces obligations qui ont des priorités dans le travail éducatif ?

Les questions ont été formulées de façon à faire référence le plus possible à une situation concrète et crédible où le sujet puisse se projeter aisément. Certaines questions posées aux instituteurs témoignent de cette démarche

L' étude débute par la situation sociale d'origine de l'instituteur : la profession et le niveau culturel des parents considérés qui peuvent avoir une influence sur la période de préformation (scolarité classique) du sujet. Au travers de la situation familiale du sujet, il est possible de préciser qu'il existe des facteurs sociaux et économiques pouvant jouer un rôle direct ou non sur l'orientation du sujet. L' étude méthodologique tourne essentiellement autour de ce qui a motivé le sujet vers le métier d'instituteur.

C. LE RECUEIL DES DONNEES.

Dans ce paragraphe sont présentés la population enquêtée et le questionnaire.

1.La population enquêtée.

Parmi les acteurs institutionnels du secteur enseignant, une seule catégorie de cette population a fait l'objet de l'étude : les instituteurs dans les écoles primaires. Ceux à qui ont été proposés le questionnaire au cours de l'année scolaire 1992-1993, sont tous des instituteurs et institutrices en cours d'exercice et ont reçu une formation initiale plus ou moins longue suivant la législation en vigueur dans des Ecoles Normales de Tripoli.

L'échantillon est composé d'enseignants des classes de l'école primaire⁽³⁰⁾ âgés de 20 à 40 ans. L'enquête vise à comprendre comment les individus, suivant leur appartenance sociale et leurs projets personnels, construisent une parcelle de leur réalité professionnelle. Il ne faut pas perdre de vue que la formation pour un métier particulier s'intègre elle-même dans des apprentissages plus vastes, celle de l'école en l'occurrence et plus largement celle de la société toute entière, de sorte que l'acquisition des connaissances de cette parcelle de réalité sociale dépend aussi de la façon dont sont construites les parcelles adjacentes.

(30) La formation initiale dure cinq années successives à la fin desquelles le stagiaire devient instituteur à l'école primaire.

La loi du 24-09-1985 du ministère de l'éducation et de l'enseignement général instaure la féminisation de l'enseignement primaire conformément à la politique qui confie cette mission (l'enseignement) à la femme et qui oriente les jeunes hommes vers d'autres secteurs de productivité.

Centrés sur la formation et la pratique du métier à l'école primaire, nous aurons donc le souci de l'associer à des attitudes et opinions touchant notamment le métier de l'instituteur en général. Nous avons cherché à établir un parallèle entre les opinions et attitudes des instituteurs, si bien que la population enquêtée a été soumise au même questionnaire. Avant de montrer le déroulement de notre enquête, nous exposons le contenu du questionnaire adressé aux instituteurs.

2. Le questionnaire.

Avant de parler du questionnaire, nous voulons montrer son importance en tant qu'outil pratique.

a. Les auteurs.

" Un certain nombre de scientifiques ont manifesté leur insatisfaction sur les méthodes expérimentales dans l'étude du comportement humain. Stanly Hall est considéré comme le premier à avoir constaté l'échec de ces méthodes.

Le questionnaire est donc l'un des moyens efficaces dans la collecte d'informations diverses et le demeure toujours dans le domaine des recherches socio-éducatives."⁽³¹⁾

Paulin Young affirme que l'utilisation du questionnaire s'est propagée au Etats-Unis dans les vingt dernières années. Il a été utilisé dans les recherches comme moyen aidant à collecter les informations sur les phénomènes sociaux ⁽³²⁾. Il a également été employé dans les sondages , notamment dans les domaines politiques, économiques, de la vie sociale et dans la recherche pédagogique.

De leur côté, D.BOULLDE et F.DALLIN expliquent que le questionnaire est considéré, dans certaines études, comme le seul moyen opérationnel permettant, après avoir réuni toutes les données, de confirmer ou d'infirmer une hypothèse ⁽³³⁾.

Si la méthode du questionnaire est comparée avec d'autres méthodes de collecte des données, comme l'observation ou l'entretien, le questionnaire présente beaucoup

(31) CARTER, GOOD et DOUGLAS., "Méthodes de recherche". Appleton. Contury.Crofts. Inc.1954, pp.604-605.

(32) Jamal ZAKI., "principes et méthodes de recherches sociologiques", DAR EL-FIKR, Le Caire 1982, p.208.(en arabe)

(33) BOULLDE DEY et DALLIN FALLE., "méthodes de recherche". traduit à l'arabe par NOUFALE M, 1ère édition, le Caire 1969, pp.453-454.

d'avantages car il permet de toucher un grand nombre de gens en même temps qui peuvent donner leurs avis en toute liberté, contrairement aux autres méthodes (34).

b. La démarche.

Le questionnaire est utilisé dans le but d'obtenir des données liées à la profession de l'enseignant afin de faire une évaluation objective sur la formation initiale. Pour cela des questions relatives à l'enseignant ont été posées. Elles portaient sur les motivations dans le choix du métier et sur les raisons du désir d'enseigner.

En ce qui concerne les capacités pédagogiques, l'accent a été mis sur les opérations d'ordre éducatif, le niveau du rapport élève-enseignant, la stimulation des motivations des élèves et leurs ambitions.

Les programmes de formation donnent-ils à l'enseignant la matière nécessaire relative aux sciences éducatives comme la psychopédagogie et la psychologie de l'enfant?

Une attention s'est portée sur chaque objet médian sujet et enquêteur, construit comme un tout. L'enchaînement des questions ne se justifie donc que par rapport à cette exigence. Ainsi, après quelques questions introductives sur les coordonnées individuelles, des questions concernant la formation initiale des sujets ont été posées. Cet aspect nous a semblé favorable à un investissement du sujet dès le début du questionnaire. Des questions générales touchant à l'ensemble des disciplines et méthodes de la formation initiale et la formation continue ont été abordées avant que ne le soient celles portant sur le cas plus particulier de l'étude pratique dans l'école primaire au cours de la formation continue. Après ces questions très étroites, la dernière est voulue comme un élargissement, une ouverture sur l'avenir professionnel du métier.

Quand à la forme des questions elles-mêmes, les ouvrages de Ghiglione et Matalon, 1978 ; (Les enquêtes sociologiques), et Al-Kabir Yassine, 1979 : (Méthodes de recherches sociologiques), ont été très utiles pour en guider la préparation du questionnaire(35).

(34) AL KABIR Yassine., " Méthode de recherche sociologique", 2e édition, Benghazi, Libye 1989, p.252.

(35) Voir, annexe, II.

D. LE DEROULEMENT DE L'ENQUETE.

Le questionnaire a été proposé au cours de l'année scolaire 1992-1993 à 232 instituteurs, répartis sur dix écoles primaires appartenant à des secteurs géographiques volontairement différents :

- Trois (3) écoles primaires de la grande banlieue Tripolitaine, dans un secteur majoritairement ouvrier "Aboussalim" d'un quartier populaire.

- Trois (3) écoles primaires dans le quartier populaire de la vieille ville de Tripoli.

- Deux (2) écoles primaires dans la cité-résidentielle "Ben Achour" ;

- Deux (2) écoles primaires dans le quartier résidentiel "Andoulesse"

Le questionnaire a été présenté par les directeurs dans chaque école primaire, après s'être assuré qu'ils étaient bien les chefs d'établissement. Il a été précisé aux instituteurs que le questionnaire est anonyme et qu'il ne s'agit pas de chercher des réponses justes, mais d'exprimer un avis personnel.

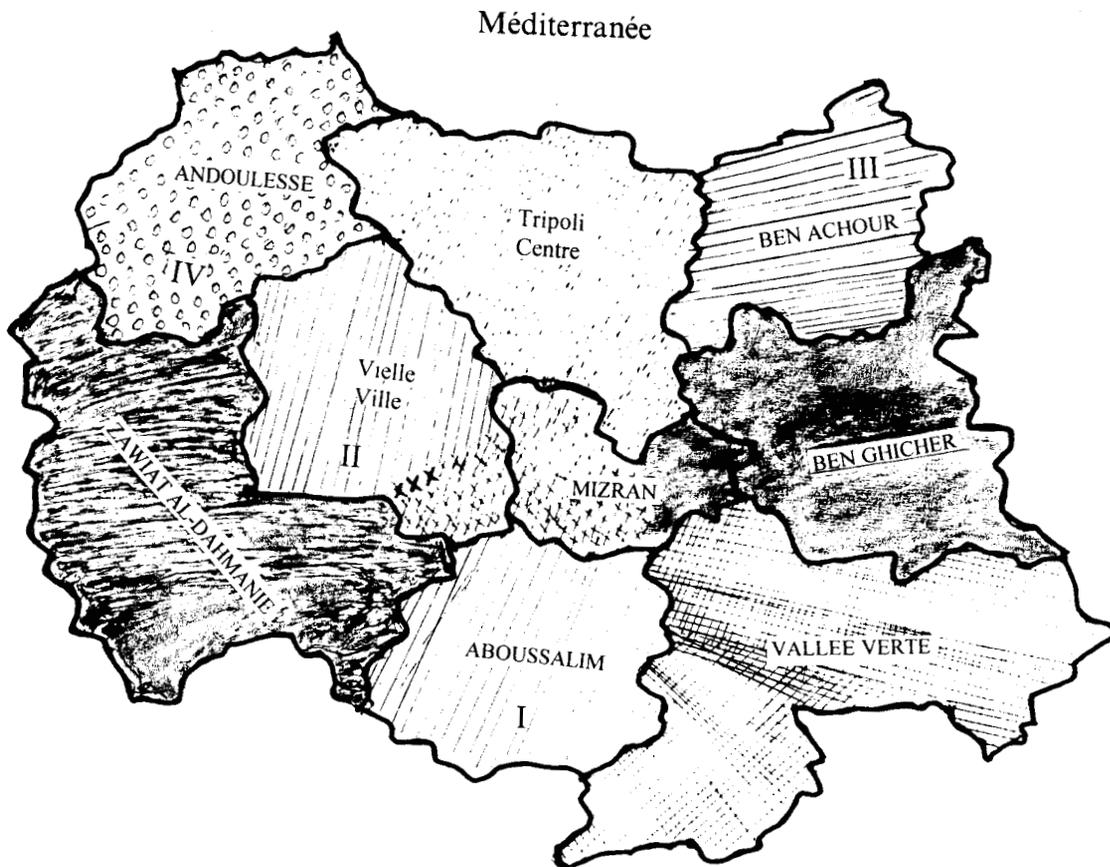
Un partage entre les dix écoles primaires concernés sur le nombre de questionnaires a été recherché.

Tableau n°1 : ⁽³⁶⁾ zones géographiques des sujets.

Régions	Nombre d'écoles	Nombre d'instituteurs
Banlieue Tripolitaine "ABOUSSALIM"	34	1090
Quartier populaire "Vieille ville"	25	801
Cité résidentielle "Ben Achour"	18	511
Quartier résidentiel "Andoulesse"	21	691
Total	98	3093

⁽³⁶⁾ Ministère de l'enseignement général. Statistiques du nombre d'instituteurs et institutrices, et d'écoles primaires dans des zones précises et qui sont l'objet de cette étude, durant l'année scolaire 1992-1993. Division des statistiques éducatives, Tripoli, Libye, 1993.

Carte de la répartition géographique
des 232 répondant au questionnaire.



	Répondants
I. Quartier populaire. Aboussalim	66
II. Quartier populaire. Vielle ville	62
III. Cité résidentielle Ben Achour	53
IV. Cité résidentielle Andoulesse	51

N.B La ville de tripoli compte 9 municipalités et 27 comités populaires. Sur le plan scolaire, les comités populaires peuvent s'associer et former des regroupements.

Avant d'aborder point par point les divers moments de cette analyse, il faut souligner que certains questionnaires ont été éliminés parce qu'ils ont été incomplètement remplis. L'analyse porte donc, sur les données fournies par deux cents trente deux (232) instituteurs et institutrices. Les sujets ont été identifiés suivant plusieurs variables. Aussi les indications sur les tableaux chiffrés établissent la ventilation de la population en fonction de celle-ci.

Il faut remarquer que par rapport à un bilan statistique établi sur l'ensemble des écoles primaires à Tripoli, la composition de la population est homogène, sans toutefois faire apparaître un éventuel déséquilibre d'ensemble.

1. Le terrain d'étude.

L'environnement d'étude et les statistiques tirées de l'échantillon sont montrés. A chaque zone géographique choisie correspond un échantillon d'instituteurs différent qui permet d'observer le sexe majoritaire et la moyenne d'âge.

Les femmes représentent environ les trois quarts de l'effectif des enseignants de l'écoles primaires (76%). L'enseignement primaire est donc une profession "féminisée" ou féminine, plus spécialement dans les grandes villes de Tripoli, Benghazi et Sabha. Dans l'ensemble, les institutrices représentent plus des trois quart (86%) du "corps enseignant" du primaire.

Tableau n°2 : Population du corps enseignant du primaire selon le sexe, dans les quatre régions de Tripoli ; 1991 ⁽³⁷⁾.

	Andoulesse		Ben Achour		Abou-Salim		Vieille Ville		Ensemble	
	QR		QR		QP		QP			
	effectifs	%	effectifs	%	effectifs	%	effectifs	%	effectifs	%
Hommes	139	20	96	19	104	9	106	13	445	14
Femmes	552	80	415	81	986	91	695	87	2648	86
Total	691	100	511	100	1090	100	801	100	3093	100

⁽³⁷⁾ Ministère de l'enseignement général "Division des statistiques éducatives", Tripoli 1993. p.26.

Dans les quatre régions de Tripoli, à titre de comparaison, notons qu'en 1990, les hommes représentent 76,9% des effectifs de l'enseignement secondaire et les femmes 23,1% (N=1024) : les pourcentages concernant les hommes et les femmes sont ici inversés par l'orientation professionnelle des filles influencée par le poids des traditions et des coutumes chez certaines familles conservatrices. Alors qu'en 1991, les hommes ne représentent plus que 14% et les femmes 86%⁽³⁸⁾.

Les données concernant l'âge des instituteurs d'école primaire dans les quatre régions montrent que, dans l'ensemble, les membres de la profession sont relativement jeunes. Ainsi près de 65% d'entre eux ont moins de 35 ans et 35% moins de 30 ans. Les institutrices sont proportionnellement en plus grand nombre dans les tranches d'âges inférieures ; corollairement, les instituteurs sont plus nombreux au sommet de la "Pyramide" des âges du métier dans le secteur de l'enseignement primaire suivant la politique de la féminisation de l'enseignement primaire.

Tableau n°3 : classes d'âges (instituteurs et institutrices) dans les quatre régions de Tripoli en 1991⁽³⁹⁾.

Classes d'âges	Hommes		Femmes		Ensemble	
	effectifs	%	effectifs	%	effectifs	%
20-24 ans	64	14	1293	49	1357	43,9
25-29 ans	81	18	612	23	693	22,4
30-34 ans	106	24	682	26	788	25,5
35 ans et plus	194	44	61	2	255	8,2
Total	445	100	2648	100	3093	100

Les instituteurs-trices de l'enseignement primaire achèvent leur formation initiale professionnelle à 20 ans. Cela explique la "jeunesse" du corps enseignant primaire en Libye.

Par ailleurs, les données quantitatives disponibles sont insuffisantes pour fixer précisément à quelle classe d'âges appartenaient respectivement les instituteurs et les institutrices qui sont massivement restés dans ce métier. Ce sont les instituteurs qui ont le plus de facilités pour obtenir une promotion dans l'échelle administrative ; directeur, inspecteur...

⁽³⁸⁾ Op. Cit., p.32.

⁽³⁹⁾ Ministère de l'enseignement général, Ibid., p.38.

Les institutrices, lorsqu'elles se marient et deviennent mères de famille quittent le métier provisoirement par les congés de maternité avant ou après l'accouchement. Par rapport aux variables "sexe" et "âge", les 232 répondants se répartissent selon les quatre régions de Tripoli de façon suivante :

Tableau n°4 : Le sexe des enseignants qui composent l'échantillon.

Sexe	Andoulesse		Ben Achour		Abou-Salim		Vieille Ville		Ensemble	
	QR		QR		QP		QP			
	effectifs	%	effectifs	%	effectifs	%	effectifs	%	effectifs	%
Hommes	16	6,9	18	7,8	9	3,9	5	2,2	48	20,7
Femmes	34	14,7	35	15,1	66	28,4	49	21,1	184	79,3
Total	50	21,6	53	22,9	75	32,3	54	23,3	232	100

Le Tableau ci-dessus précise le nombre d'instituteurs et d'institutrices sondés dans les régions choisies afin d'obtenir des informations par le biais du questionnaire distribué durant l'année scolaire 1992-1993 et dont le pourcentage est comme suit :

$$\frac{232}{3093} \times 100 = 7,5\% \text{ dimension de l'échantillon.}$$

Le panel qui atteint 232 se répartit entre les deux sexes, ce qui donne un pourcentage de 20,7% chez les hommes et 79,3% chez les femmes. Le pourcentage de femmes dépasse de beaucoup celui des hommes. Il faut préciser que le choix de ces moyennes n'a pas été prémédité lors de la distribution de nos questionnaires dans les écoles primaires. Le sexe majoritaire enseignants dans ces écoles était alors inconnu à l'étude. Toutefois, la densité du sexe féminin dans le secteur de l'enseignement confirme l'idée prononcée par quelques responsables politiques, concernant la féminisation de l'enseignement primaire.

Ceci est en accord avec la politique sociale d'orientation professionnelle, basé sur le principe du choix d'une profession par la femme qui doit opter pour une fonction qui convient à sa nature et nécessite un effort intellectuel. Il est à rappeler que la majorité des familles conservatrices⁽⁴⁰⁾ désire orienter leurs filles vers les secteurs de l'enseignement afin qu'elles puissent enseigner (travailler) dans un milieu non mixte.

⁽⁴⁰⁾ La famille conservatrice : celle qui vit sous le poids des traditions et coutumes qui se distingue par un niveau culturel inférieur à la moyenne, et a un caractère religieux très prononcé. Elle se répartit selon

La population enseignante a été différenciée selon la variable âge. La ventilation selon l'âge s'effectue comme suit:

Tableau n°5 : Catégories d'âges de nos sujets :

classes d'âges	hommes	%	Femmes	%	Ensemble	%
20 à 24 ans	-	-	56	24,1	56	24,1
25 à 29 ans	-	-	82	35,2	82	35,2
30 à 34 ans	6	2,6	28	12,1	34	14,7
34 à 39 ans	12	5,2	18	7,8	30	13,1
40 ans et plus	30	12,9	-	-	30	12,9
Total	48	20,7	184	79,3	232	100

L'âge a été retenu comme variable descriptive de la population enquêtée des enseignants.

2. La situation sociale d'origine.

" Nous ne sommes jamais assez reconnaissants à la révolution de nous avoir donné l'égalité civile et l'égalité politique. Elle ne nous a pas donné légalité sociale. "(41)

a. Les facteurs sociaux et culturels.

L'alliance stricte entre l'éducation et les classes sociales, ainsi que la perte de l'équilibre dans l'éducation a touché les classes sociales et leur a apporté des chances inégales.

Il est possible de qualifier l'éducation, par son histoire, d'éducateur" de certaines classes notamment en s'attachant à l'éducation des élites sociaux. Le plus important est que l'éducation, jusqu'à nos jours, a gardé ce caractère malgré les principes démocratiques et de généralisation de l'enseignement obligatoire. Elle reste éloignée de l'objectif d'égalité des chances entre les classes sociales.

des milieux géographique varies (ruraux ou urbains) : cité par SOUBHI GHNOUSSE., étude sur le phénomène de l'urbanisme en Libye, 1977, Op. Cit., p.474.

(41) GOBLOT E., la barrière et le niveau, F. Alcan, 1925, Paris.

Pour plusieurs raisons, ce type d'éducation a survécu, certains facteurs sociaux et économiques renforcent l'inégalité des chances et sont des freins à l'intégration de l'enseignement chez les classes les plus pauvres.

Sur cette base, plusieurs études ont été menées dans les pays développés qui éclairent la différence des classes dans l'enseignement. Dans ce domaine, ce type d'études n'intéresse pas les pays en voie de développement et sous-développés. Elle est rare et peut être interprétée comme une égalité des chances plus importante dans les pays développés.

Certaines études ont porté sur "le taux social de la scolarisation" et "l'origine sociale des étudiants". Ces études ont montré que le pourcentage des enfants de la classe pauvre (notamment les agriculteurs et les ouvriers) diminue au fur et mesure que l'on monte dans l'échelle scolaire. Il existe donc une répartition inégale selon la profession des parents, surtout dans l'enseignement secondaire et supérieur. Dans l'enseignement primaire, cela n'est pas observable car il est obligatoire.

Selon un sondage suisse de 1960⁽⁴²⁾, les classes sociales riches (professions libérales et patronat) représentent 15% des forces actives de la société alors que leurs enfants sont présents à 60% dans l'enseignement supérieur. Les enfants des parents travaillant dans le secteur tertiaire n'y participent qu'à 20%. Les petits commerçants, artisans, ouvriers et agriculteurs qui représentent 60% de la force active ont leurs enfants qui ne comptent que pour 15% dans l'enseignement supérieur.

En Angleterre, les enfants des ouvriers représentent 26% dans l'enseignement supérieur. En Italie, ils ne représentent, à l'université de Bologne, que 6%. En France, le pourcentage général de l'étudiant, enfants de l'agriculteur a augmenté de 1939 à 1959 de 1% (de 5 à 6%) alors que le pourcentage des enfants de fonctionnaires et des classes bourgeoises a évolué de 8% (de 38 à 46%). Les auteurs de ces études aboutissent aux résultats suivants : les enfants des parents de professions libérales et cadres supérieurs administratifs ont une chance d'entrer à l'université, supérieur à 50 fois par rapport à ceux des parents agriculteurs, et 100 fois par rapport à ceux des parents ouvriers.

Les classes sociales ne sont pas qu'un handicap pour l'enseignement, mais également un facteur négatif pour la réussite scolaire. M. REUCHLIN (1957) estime le

(42) ABDELAZIZE S., "L'éducation moderne", Op. Cit., p.219.

nombre d'élèves qui ne suit pas d'études supérieures, sur 600 000 à 100 000, pour des raisons économiques et sociales.

A. GIRARD (1954) a effectué un sondage sur les raisons de l'arrêt des études après la scolarité obligatoire. Il montre que la différence de classe joue un rôle réel dans l'enseignement notamment dans ses étapes supérieures chez les enfants de parents ouvriers et agriculteurs.

P. JACCARD⁽⁴³⁾ déclare qu'entre les facteurs très importants qui jouent un rôle négatif entre les classes sociales défavorisées (ouvriers et agriculteurs), il existe également des différences culturelles en plus de celles économiques et sociales. Les enfants qui vivent dans des milieux familiaux qui accordent de l'importance à la scolarisation continuent leur scolarité en étude supérieure à l'encontre des autres. Il existe une situation psychologique qui donne de l'importance à l'école pour les enfants des classes riches alors que les classes pauvres en accordent moins. Pour les jeunes issus d'une famille modeste, le fait de devenir instituteur n'implique pas nécessairement une rupture avec leur milieu d'origine. Il n'en reste pas moins qu'ils se situent au-delà du niveau social et culturel des parents.

A titre de référence, l'exemple est pris d'un vécu personnel de l'ouvrage d'un maître d'anglais (C. DUNETON, 1976, pp.21-22, 128-129) dans lequel l'auteur décrit en termes familiers les oppositions entre la culture du pauvre et celle des "héritiers" ; ... les livres de classe présentent la société sous un angle bien déterminé : sous prétexte de vie quotidienne et de condition moyenne, ils offrent aux enfants attentifs un univers essentiellement petit-bourgeois. Le monde du travail en est formellement absent. Les pères n'ont jamais un métier pénible. Souvent ils n'ont aucun métier du tout : de vagues allusions à des professions libérales, c'est tout, pas de problème de fins de mois, jamais de revendications.

Pour un enfant d'ouvriers, l'apprentissage du langage intellectuel constitue un pas important à franchir. Il n'y a pas que la vision qui doit changer. Ce langage non affectif, cultivé à la musicalité plus "distinguée" que la sienne, tend à le couper de son milieu familial. Toute une série de forces inconscientes s'opposent violemment à cette séparation, le retiennent. En fait, il s'agit de dépasser le père, de le rejeter avec la mère. En un mot, dans la symbolique Freudienne, de tuer. Même s'il n'est pas perçu en tant

(43) P. JACCARD., "Sociologie de l'éducation (Ch XVI) ; "le taux social de la scolarisation", payot, Paris, 1962.

que tel, c'est un rude moment intérieur, souvent autour de la puberté. "C'est quelque fois dur à "tuer" un père travailleur manuel." (44)

Les circonstances familiales peuvent donc être un frein à la continuation des études. Malgré le facteur du niveau économique, c'est le facteur culturel de la famille qui reste primordial et influence le niveau d'étude de l'enfant.

Le niveau culturel et social, au travers des traditions et des coutumes de la société libyenne et les idées stables qu'elles véhiculent, joue sur la scolarisation des enfants notamment l'enseignement des femmes par la dimension de la famille et la façon d'éduquer les enfants. Tout cela ne permet pas de donner de l'importance à la socialisation de l'enfant. C'est une influence extérieure à une vision négative sur les capacités de l'individu au niveau de l'enseignement, à son avenir professionnel et à son rôle dans la société.

b. La profession et le niveau culturel de la famille des instituteurs.

Ce qui est désigné par le niveau culturel des parents est le niveau atteint à l'école et qui a des effets sur le niveau social et économique de la famille. Ce niveau a par ailleurs une influence directe sur les enfants à travers les relations entre la famille et le niveau d'études des enfants, l'école et le degré de ces relations.

Tableau n°6 : Professions et niveau culturel des pères et mères des instituteurs.

Profession niveau d'étude	Sans profession		Salarie(e)s		Agriculteurs		Professions libérales		Fonctionnaires		Autres		Ensemble	
	effectifs	%	effec	%	effectifs	%	effectif	%	effectifs	%	effectifs	%	effectifs	%
Analphabète	29	6,3	34	7,3	59	12,7	0	0	0	0	0	0	122	26,3
Eco. coranique	15	3,2	68	14,7	53	11,4	0	0	0	0	0	0	136	29,3
Eco. primaire	6	1,3	33	7,1	69	14,9	6	1,3	0	0	0	0	114	24,6
Collège	0	0	0	0	18	3,9	16	3,4	14	3	4	0,9	52	11,2
Lycée	0	0	0	0	0	0	4	0,9	26	5,6	6	1,3	36	7,8
Universitaire	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0,9	0	0	4	0,9
Total	50	11	135	29,1	199	42,9	26	5,6	44	9,5	10	2,2	464	100

(44) DUNETON C., Je suis comme une truie qui doute, seuil, Paris 1976, pp.21-22.

L'action de la famille cultivée s'effectue dans le sens d'une coopération avec l'école, notamment par le contrôle du niveau de leurs enfants, par l'aide qui leur est fournie et "par le contact établie avec l'école"⁽⁴⁵⁾. En raison de la compréhension du rôle de l'école, celui-ci a un effet sur le niveau culturel des enfants et définit leur avenir.

"L'école en tant qu'institution sociale dont le rôle est l'enseignement et l'apprentissage des connaissances et expériences ne peut remplir ce rôle correctement que si la famille coopère avec elle dans le même sens."⁽⁴⁶⁾ Cela est fonction de la dimension de la famille, du niveau culturel de la famille et de la profession des parents.

Les chiffres du tableau n°6 montrent une certaine corrélation entre le niveau d'études des parents des instituteurs et le type d'activités exercées, ainsi un peu plus de 67% des parents analphabètes exercent une activité agricole et sont issus d'un milieu rural. Ceux, ayant étudié en école coranique, représentent à peine le tiers des agriculteurs, alors que plus de 38% des parents ayant un niveau dépassant le collège sont fonctionnaires et d'origine citadine .

En parallèle, les 24,4% des parents de la population étudiée sont salariés et ont un niveau d'études n'atteignant pas l'enseignement primaire. Mais si le niveau culturel a une influence directe sur la détermination de la profession, il n'en reste pas moins qu'il ne détermine pas le niveau économique. Ainsi certains enfants d'agriculteurs sont plus avantagés économiquement que ceux des parents fonctionnaires, tel est aussi le cas des techniciens dont les salaires sont élevés indépendamment de leur niveau culturel, ce dernier ayant plus un rôle social qu'économique.

Tableau n°7 : La niveau scolaire des parents selon leur milieu social.

	niveau scolaire	Analphabète		Ecole coranique		Ecole Primaire		Collège		Lycée		Université		Ensemble	
		effectif	%	effectif	%	effectif	%	effectif	%	effectif	%	effectif	%	effectif	%
Pères	urbain	10	9,3	16	14,8	30	27,8	12	11,1	36	33,3	4	3,7	108	100
	rural	30	24,2	75	60,5	19	15,3	0	0	0	0	0	0	124	100
Mères	urbain	22	20,4	15	13,9	31	28,7	40	37	0	0	0	0	108	100
	rural	60	48,4	30	24,2	34	27,4	0	0	0	0	0	0	124	100

(45) AI-CHOUHDI F., "Raï Tarbaoui" (point de vue éducatif). Op. Cit., p.210.

(46) JOHN DEWEY., "L'école et l'enfant", Op. Cit., pp.94-97.

De ce tableau il est observé que 48,1% des pères des instituteurs d'origine urbaine dépassent le niveau primaire avec un pourcentage important pour ceux ayant un niveau lycéen. Ceci constitue un indice positif pour l'enseignement dans la société libyenne si l'on compare ces taux avec les années 50. La loi instaurant l'enseignement obligatoire a donc joué un rôle positif. Par ailleurs 51,9% de ces pères ont un niveau inférieur au primaire.

Quant au niveau des mères, il est à signaler que la majorité des mères ont un niveau inférieur ou égal au primaire. Aucune mère de milieu rural n'a de meilleur niveau que celui de l'école coranique, ce qui est confirmé par le tableau qui montre que 72,6% des mères ont un niveau inférieur au primaire.

Tableau n°8 : Le niveau culturel en cumulés

niveau d'étude	Niveau culturel des Pères			Niveau culturel des Mères		
	effectifs	%	% cumulés	effectifs	%	% cumulés
Analphabète	40	17,2	17,2	82	35,3	35,3
Ecole Coranique	91	39,2	56,4	45	19,4	54,7
Ecole primaire	49	21,2	77,6	65	28,1	82,8
Collège	12	5,2	82,8	40	17,2	100
Lycée	36	15,5	98,3	0	0	100
Université	4	1,7	100	0	0	100
Total	232	100		232	100	

Le faible niveau scolaire des mères s'explique par plusieurs événements. La loi imposant l'enseignement obligatoire n'ayant été promulguée qu'en 1973, les mères des instituteurs concernées par cette enquête n'étaient pas touchées par cette loi vu leur âge et vu la résistance des familles (notamment dans la campagne) à scolariser leurs filles.

L'étude de S. GHNOUSSE (1977)⁽⁴⁷⁾ sur le phénomène de l'urbanisme en Libye, donne les raisons de l'augmentation de la moyenne de l'analphabétisation qui serait due à la mobilité de la population avant 1970. L'Etat ne pouvait pas organiser l'enseignement à cause de l'instabilité géographique de la société nomade.

⁽⁴⁷⁾ GHANOUSSE Subhi., "Le phénomène de l'urbanisme en Libye", Op. Cit., p.476.

O.Al-Shibanie (1984)⁽⁴⁸⁾ dans la revue "Les quatre saisons" consacre un article sur "*les raisons du sous-développement dans les régions rurales en Libye*" et explique que dans ce milieu, le poids des traditions et des coutumes ne donne pas toutes les possibilités à la femme d'accéder à l'enseignement même à l'école primaire. Elle a moins de chance que l'homme d'entrer dans l'enseignement secondaire et supérieur, en comparaison aux femmes des milieux urbains. Il en résulte moins de conscience culturelle, sociale et sanitaire. L'influence négative du sous-développement de la femme dans les milieux ruraux touche le niveau de scolarisation des enfants.

La mère est considérée comme le pilier central de la famille qui a été conditionnée par une conscience culturelle fondée sur l'éducation des enfants. Les composants sociaux des milieux ruraux se distinguent par un pourcentage élevé de pères et de mères analphabètes, avec un pourcentage d'analphabétisation plus important chez les femmes que chez les hommes.

Les statistiques soulignent le problème de l'analphabétisation et ses taux, notamment chez les populations se situant dans les catégories supérieures à 15 ans. Selon l'estimation du recensement de la population de 1964, le taux d'analphabètes est de 78,3% en 1964 dont les hommes représentent 67,5% et les femmes 95,8%.

L'état de l'enseignement apparaît amélioré dans le recensement de 1973 dont les statistiques montrent que le pourcentage d'analphabétisation est passé à 50,9% en 1973 dont 31,1% d'hommes et 72,3% de femmes. Elle font également observer que le taux d'analphabétisation du milieu rural est plus important que la moyenne générale.

Le recensement de la population de 1973 montre que dans les administrations régionales à caractère rural composant la Libye, celle de Khalige (Golf) a un taux d'analphabétisation de 64,9% dont 44,7% d'homme et 86% de femmes, celle de Khmousse un taux de 64,3% dont 41,8% d'hommes et 88,5% de femmes.

Si ces pourcentages sont observés par rapport à ceux situés dans les catégories d'âge de plus de 30 ans, un taux encore plus élevé est constaté⁽⁴⁹⁾.

L'enseignement s'améliore après 1973, mais il n'est pas possible de supprimer le problème de l'analphabétisation en Libye. Ce problème existe toujours avec un plus ou moins grand pourcentage, celui de 1984 est égal à 41,9% d'analphabètes.

(48) AL SHIBANIE Omar., " Les quatre saisons", n°16, Tripoli, 1984, p.8.

(49) Basher Salam, Rakiouvitch, Maya Brassad., "Suggestion autour de l'analphabétisation dans la main-d'oeuvre libyenne", Tripoli-Libye, Ministère de la planification et de la recherche scientifique, avril 1975, pp.91-93.

Nous considérons que le problème de l'analphabétisation en Libye surtout en milieu rural chez les femmes, est le problème le plus important hérité du passé qui prend un caractère culturel, social et économique. Cela se retrouve également chez les générations les plus âgées par le fait qu'elles ont moins de capacité à apprendre, ce qui influe sur l'éducation des enfants. Cela reflète le problème de la Libye, qui touche les capacités et les compétences de ses enseignants, et le niveau de l'enseignement.

Tableau n°9 : Dimension de la famille par nombre d'enfants

Dimension		Famille restreintes			Famille Larges			Ensemble
		1	2	3	4	5	6 et plus	
nombre de familles selon le milieu social	urbain	0	0	10	18	24	56	108
	rural	0	0	0	8	44	72	124
Total		0	0	10	26	68	128	232

Le nombre moyen d'enfants dans une famille issue du milieu urbain est de 558/108 soit 5,2 ; pour le milieu rural ce même taux est de 684/124 soit 6,3, la moyenne générale est de 1242/232 soit 5,4 enfants par famille dans la société libyenne (tableau n°10)

Tableau n °10 : Dimension de la famille et taux moyens par sexe.

	Sexe	Nb. d'enfants	moyenne	moyenne	moyenne
				garçons	filles
milieu urbain	masculin	259	5,2	2,4	
	féminin	299			2,8
milieu rural	masculin	373	6,3	3,4	
	féminin	311			2,9

Ce taux est relativement élevé si on le compare à celui des sociétés occidentales où le nombre d'enfants se situe en moyenne entre 2 et 3 enfants par famille. Ceci est dû

à la structure de la société libyenne entre 6 et 8 où le facteur tribal a joué et joue encore un rôle important. La force d'une tribu étant liée en grande partie à sa dimension, les parents continuent de perpétuer les coutumes et les traditions faisant des objets de fierté.

Par ailleurs le facteur religieux joue dans le même sens et fait que la contraception est considérée comme antireligieuse car elle suppose que "*Dieu ne peut pas s'occuper de ses créateurs*"⁽⁵⁰⁾. Ces deux facteurs étant très ancrés dans la campagne, les taux de natalité y sont donc très importants. Enfin l'activité économique principale dans le milieu rural est l'agriculture⁽⁵¹⁾, et ne favorise pas l'évolution sociale.

Quant aux familles restreintes elles sont presque inexistantes dans la société libyenne et sont le résultat de circonstances, comme par exemple la stérilité ou la maladie. Le mariage précoce fait que le taux de fécondité est très important. Tous ces facteurs ont été encouragés par l'amélioration des conditions économiques (en raison des revenus pétroliers) la gratuité des soins, de logements et l'école...

Il est possible que la dimension de la famille joue un rôle négatif sur le niveau de scolarisation des enfants, le temps attribué aux enfants est dispersé. Par exemple, une grande famille ne peut pas allouer le même temps d'attention à chaque enfants par rapport à une famille composée de un ou deux enfants. Les facteurs économiques accentuent ce phénomène car les besoins primaires représentent encore un souci fondamental pour les parents. L'individu doit d'abord répondre aux nécessités premières ce qui freine l'évolution scolaire. La théorie de MASLOW ⁽⁵²⁾ sur la pyramide des motivations illustre ce phénomène. Avant de pouvoir répondre aux besoins d'épanouissement dans le travail, il faut d'abord que les besoins biologiques n'existent plus. Dans la famille libyenne, les problèmes économiques sont encore trop présents pour pouvoir penser au développement intellectuel de l'enfant.

De plus, le niveau culturel de la famille large est en général inférieur à la moyenne. L'absence de possibilité de continuer la scolarisation à la maison par un nombre important d'enfants n'incite pas, par exemple, à faire ses devoirs et ne permet pas d'aider à les effectuer. Cela peut s'expliquer également par le défaut d'éléments qualifiés de primordiaux pour la réussite scolaire : chambre individuelle, jeux éducatifs, calme..etc... .

(50) AZOUHILEY WAHBA., "NIZAM AL-ISLAM" (système de l'islam), Op. Cit., p.126.

(51) BADAWY ASSAID., "La société Arabe", Op. Cit., p.96.

(52) MASLOW., "Vers une psychologie de l'être", Fayard 1972, p.25.

Tableau n°11 : Le niveau culturel et la dimension de la famille.

niv. d'étude	Analpha-		école		école		collège		Lycée		Universit		Ensemble	
	bète		coranique	primaire	collège	Lycée	Universit	é						
dimension (nb. d'enf.)	effect.	%	effect	%	effect	%	effect	%	effect	%	effect	%	effect	%
1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Familles 2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
restreintes 3	-	-	-	-	-	-	-	-	8	3,4	2	1	10	4,3
4	-	-	-	-	7	3	12	5,2	7	3	-	-	26	11,2
Famille 5	15	5,6	12	5,2	24	10	14	6	3	1,3	-	-	68	28,4
large 6+	46	20	56	24	26	11	-	-	-	-	-	-	128	55,1

A partir de ce tableau il faut constater que 25,4% des familles ont d'un niveau culturel bas pouvant s'expliquer par l'analphabétisation des parents, ce taux est de 50,8% pour un niveau d'études ne dépassant pas le primaire, alors que 4,3% des familles restreintes ont un niveau d'étude supérieur au collège.

La famille remplit plusieurs rôles éducatifs, notamment celui de l'éducation sociale qui permet à l'enfant de s'adapter à son milieu social et de s'y intégrer (la socialisation).

Tableau n°12 : Le rang des instituteurs dans leurs familles.

	1er		2eme		3eme		4eme		Ensemble	
	effect.	%	effect.	%	effect.	%	effect.	%	effect.	%
Hommes	28	12,1	12	3,4	8	3,4	-	-	48	20,7
Femmes	97	41,8	61	26,3	20	8,6	6	2,6	184	79,3
Total	125	53,9	73	31,5	28	12	6	2,6	232	100

La profession d'instituteur touche essentiellement le premier enfant de la famille. Plus de la moitié de l'échantillon est composé des aînés de la famille : 59,9%, alors que

le cadet ne représente que 31,5% de l'échantillon. Le pourcentage d'aînés masculins est de 58,3% et 31,1% chez les aînés féminins.

L'homme a le rôle de subvenir aux besoins économiques de la famille. La formation des instituteurs est courte et se fait au profit de l'orientation professionnelle des autres frères. La femme, quelque soit son rang dans la fratrie, est orientée vers l'enseignement. L'aîné, à l'âge adulte est confronté à un nombre de frère et soeurs plus jeunes. Dans l'échantillon, la plupart des mères n'ont aucune activité économique, elles sont souvent femmes au foyer.

Deux facteurs jouent donc un rôle et influencent l'orientation professionnelle de l'aîné et du cadet : aider la famille et rechercher une indépendance économique pour combler les besoins auxquels la famille ne peut pas répondre.

M. AL. Farghe⁽⁵³⁾ explique que la situation économique, parfois sociale de la famille, pousse les enfants vers un métier et demande à rompre leurs études pour participer aux revenus économiques. Il précise que l'évolution rapide de la consommation et le développement des besoins a créé des circonstances sociales et professionnelles sans tenir compte des choix, des souhaits et des vocations. Cela se fait par l'environnement extérieur de la personne qui influence son orientation professionnelle comme c'est le cas de la profession enseignante.

Selon Jean Vêrdin (1971)⁽⁵⁴⁾ : La famille, "*En tant qu'institution sociale, éduque les enfants et permet la satisfaction de leurs besoins physiques et psychologiques et a une influence directe sur leur niveau intellectuel en fonction du niveau culturel des parents, influence qui se reflète au niveau des relations entre famille et l'école*". Ainsi la famille instruite et intégrée dans son milieu social est différente (quant à la scolarisation de ses enfants) de la famille analphabète qui est mal intégrée dans le cadre social ⁽⁵⁵⁾.

Les familles diffèrent par le degré d'attachement aux traditions et coutumes ce qui entraîne une attitude différente vis à vis des enfants en fonction de leur sexe. Ainsi les familles attachées aux traditions sociales, qui limitent l'accès de la femme au marché du travail notamment dans le monde rural où l'attitude vis à vis de la femme est différente de celle des citadins, se désintéressent à la scolarisation des filles ce qui avantage les garçons. Ceci à été réduit par l'enseignement obligatoire qui a imposé à la

(53) AL-FARGHE Moubarke., "Situation socio-économique et profession précoce", 1er éd, Kherthoume 1989, p.64 (en Arabe).

(54) Jean Vêrdin., "Les parents et l'école", Op. Cit., p.9.

(55) AL Chouihidi., "RAÏ TARBAOUÏ". (point de vue éducatif), Op. Cit., p.129.

famille rurale de s'occuper de la scolarisation des filles autant que de celle des garçons⁽⁵⁶⁾.

Malgré tout, la conception dominante de la fonction de la femme reste l'éducation de ses enfants et l'acquittement des tâches ménagères, ce qui se distingue de la conception urbaine, où la femme peut s'imposer et s'investir dans une carrière professionnelle dans les limites de la culture libyenne : la société libyenne garde une vision limitée, et continue à concentrer tous ses efforts sur les enfants de sexe masculin y compris dans le domaine de l'éducation.

Section 3. Situation sociale et professionnelle de l'enseignant.

Lorsque l'on discute sur la fonction des enseignants, on oublie souvent que ce sont des êtres sociaux dont la personnalité est influencée par des facteurs sociaux et culturels. Il faut dépasser la conception du métier d'enseignant dans son ensemble.

Avant de former une personne, il faut comprendre la réalité de celle-ci (avant de créer la machine, il faut savoir ce qu'elle doit faire) et adapter celle-ci à l'enseignant. (par exemple, la réussite d'une opération d'un malade est conditionnée par sa préparation: il faut connaître le groupe sanguin, la dose d'anesthésiant..etc...)

La plupart des auteurs, en science de l'éducation discutent sur la formation de l'enseignant, les programmes, les méthodes et les lieux de formation. Ils sont d'accord, sans se consulter, sur le problème de la formation et la personnalité de l'enseignant. Quelques fois, des oppositions surgissent sur le rôle de l'enseignant et des problèmes qui peuvent exister dans l'enseignement.

Il faut concevoir l'enseignant comme un acteur de la société, chacun interagissant sur l'autre. L'enseignant est d'abord un être humain, il naît dans une famille et se développe comme les autres. De cette famille, il apprend les valeurs sociales héritées du passé de la société. Elle lui inculque des traditions, coutumes et habitudes dans un environnement composé de temps et d'espace. La société favorise le développement de l'individu à condition que les individus participent à son évolution appelée "l'égalité objective de l'évolution entre la société et l'homme." ⁽⁵⁷⁾

(56) AL HACHMI ZAKIA., "La femme et l'enseignement en Libye", Op. Cit., p.86.

(57) ABDEL-AZIZE Salah, "L'éducation moderne", Op. Cit., p.149.

La société libyenne a vu son évolution sociale "poignardée" par cinq siècles de domination ottomane qui caractérise sa situation d'aujourd'hui. L'enseignant libyen est un individu dans la société influencé par le passé de celle-ci .

L'époque ottomane a eu pour conséquence la création de classes sociales et de l'aristocratie qui a fait naître la bourgeoisie. Celle-ci refuse le travail manuel et le considère comme une profession indigne, alors que les métiers fondés sur les connaissances manuelles sont à la base de la société.

La difficulté se situe dans la recherche d'enseignants motivés afin de réussir les programmes de formation débouchant sur son métier. La plupart des auteurs⁽⁵⁸⁾, ayant étudié le problème de l'enseignement libyen, conseillent d'encourager l'enseignant par des avantages matériels (augmenter le salaire...) afin de l'encourager à participer à l'éducation et au développement de l'état de l'enseignement.

Il est probable que les avantages matériels seuls ne soient pas suffisants, ils n'amèneraient qu'un calme extérieur au milieu d'une tempête psychologique et sociale intérieure. Ce métier est atteint par une désertification liée à une dévalorisation de celui-ci. Cela reflète la vision de l'instituteur : il se voit à travers une lentille griffée car les gens n'accordent pas de valeurs à ce métier alors qu'il est à la base de l'évolution sociale.

Avant de donner des avantages matériels, il faut changer l'image de l'enseignant et lui redonner toute sa valeur.

L'abandon de l'enseignement peut alors refléter une réaction saine de l'enseignant pour ressusciter alors son véritable soi. Mollo (1966) a décrit la fatigue morale et physique de l'enseignant en tant que malaise caractéristique de cette profession. Il nous semble que ce phénomène avec d'autres non encore examinés (pourcentage élevé de maladies psychosomatiques et maladies mentales, retraite anticipée...) ont pour cause eux-aussi, les conditions aliénantes, particulièrement dures de l'enseignement, le manque de sécurité psychologique que la profession peut assurer à l'individu⁽⁵⁹⁾ (...) *"L'enseignement est un métier soumis à de nombreuses pressions psychologiques. D'une part, on considère l'enseignant comme le représentant de la société : en tant que tel, il doit transmettre à la jeune génération la tradition du groupe. D'autre part, on exige de lui l'application de méthodes pédagogiques nouvelles pour augmenter chez l'élève la capacité d'adaptation aux changements qui interviennent dans la société."*⁽⁶⁰⁾

(58) F. Al-Chouihdi(1974), Jabber Hassan(1983), Ibrahim Aboumingel(1987) et Ahmed Arrafaie(1988).

(59) Ada Ibrahim, "Le monde intérieur des enseignants", Op. Cit., p.61.

(60) Ibid, p.129.

Les circonstances économiques et sociales dirigent la nature de l'enseignement général et professionnel, les traditions et les coutumes, la position culturelle du pays, à partir d'un enseignement qui reflète les besoins de la société et ses perspectives. Dans l'état actuel de l'évolution sociale, la disparité du changement touchant tous les domaines de la vie est responsable de la profondeur du problème enseignant.

Cela se manifeste dans la vie de l'individu et de la communauté. Dans le passé, la vie sociale était relativement sans changement. Le métier de l'enseignant pouvait affronter les différents besoins de la société, malgré le sous-développement économique. La formation professionnelle est incapable de fournir des enseignants pouvant répondre aux problèmes de la vie d'aujourd'hui pour atteindre les objectifs de la société.

A. PROFESSION ET SITUATION SOCIO-CULTURELLE.

1. Aspects sociaux.

L'individu vit dans un cadre déterminé et organisé par les valeurs sociales dont la famille exerce le contrôle social. Celle-ci est le noyau de la société et repose sur les liens du mariage. La société conserve la famille dans la réalité, elle défend son existence et sa structure.

Au contraire des sociétés occidentales où il est possible d'établir des liens entre hommes et femmes hors mariage, les sociétés musulmanes ne le permettent pas. Aussi, de cette conception, il en résulte un nombre important de mariages précoces et un taux de natalité élevé.

" Si l'on veut comprendre la dynamique de l'espace en tant que composante du rapport entre les deux sexes, le mieux est d'analyser le fonctionnement de la cellule familiale, seul modèle de relations hétérosexuelles que la société musulmane met à la disposition de ses enfants"⁽⁶¹⁾.

Cet auteur explique que le mariage a pour but d'établir des rapports entre l'homme et la femme, puis de faire des enfants. Les coutumes, traditions et religions cherchent à maintenir la famille comme noyau de la société en ne permettant pas aux deux sexes de se rencontrer hors du mariage.

(61) Fatima Mernissi., "sexe, idéologie, Islam", tierce, 1983 p.117.

Tableau n°13 : Situation familiale des sujets

Etes vous actuellement?	Hommes		Femmes		Ensemble	
	effectif	%	effectif	%	effectif	%
Marié(e)	42	18,1 (87,5) ⁽⁶²⁾	149	64,2 (82,3)	191	82,3
Célibataire	6	2,6 (2,6)	30	12,9 (16,3)	36	15,5
Divorcé(e)	0	0	4	1,7 (2,2)	4	1,7
Veuf (ve)	0	0	1	0,4 (0,5)	1	0,5
Total	48	20,7 (100)	184	79,3 (100)	232	100

Le tableau n°12 montre cet état de fait. Plus des 2/3 des personnes de l'échantillon sont mariées : sur l'ensemble des hommes (N=48), 87,5% le sont et sur l'ensemble des femmes (N=184), 82,3% le sont. Les célibataires ne représentent que 16,3% de femmes et 2,6% d'hommes.

La variable divorce est pratiquement inexistante de la population masculine alors qu'elle s'élève à 1,7% chez les femmes. Cela ne représente qu'un pourcentage infini venant d'un niveau culturel moyen. L'étude se situe dans un groupe de personnes ayant un niveau scolaire élevé, dans lequel on observe moins de divorces. En milieu rural, le

(62) Les pourcentages entre parenthèses signifie :

$$-\% \text{ des hommes: } \frac{\text{effectifs} \times 100}{N = 48} = \% \text{ hommes}$$

$$-\% \text{ des femmes: } \frac{\text{effectifs} \times 100}{N = 184} = \% \text{ femmes}$$

divorce est plus fréquent qu'en milieu urbain et plus important chez les personnes plus âgées. L'une des causes de divorce dans la société libyenne selon Ali Ben Zahla (1991)⁽⁶³⁾ est la polygamie. L'homme doit avoir l'accord de sa première épouse pour se marier avec une autre. Si elle refuse elle a la possibilité de demander le divorce. La polygamie se trouve essentiellement chez les personnes âgées en milieu rural alors qu'elle a pratiquement disparu chez les jeunes générations urbaines.

Tableau n°14 : La famille et les enfants.

Avez-vous des enfants?	hommes		femmes		Ensemble	
	effectifs	%	effectifs	%	effectifs	%
OUI	40	20,9	137	71,7	177	92,6
NON	2	1,1	12	6,3	14	7,4
Total	42	18	149	82	191	100

" Une famille sans enfant est une famille sans plaisir, les enfants sont la richesse et la beauté de la vie. "⁽⁶⁴⁾

Dans la société traditionnelle, l'enfant est une richesse notamment sur le plan économique et social car il participe à l'activité économique dès son plus jeune âge (par exemple, il aide à l'exploitation agricole) c'est un élément de fierté de la tribu dans la société rurale, surtout de sexe masculin.

Dans les villes, quelque soit leur sexe, les enfants sont plus un élément de plaisir et de consommation pour la famille. Leur éducation se fonde sur les responsabilités et un avenir planifié par les parents. Elle est conditionnée par le milieu socioculturel de la famille.

Au travers du tableau n°14, 92,6% de la population étudiée a des enfants (N=177), 7,4% sont considérées comme des familles restreintes.

L'étude n'a pas pour objet la recherche des raisons sociales du nombre d'enfants, les statistiques sont simplement observées.

(63) Ali Ben Zahia., "La polygamie et le divorce dans les sociétés rurales en Libye", 1^{er} éd, Tripoli-Libye., 1991, p.115 (en arabe).

(64) Iben Khaldoun., "L'introduction", Op. Cit., p.96 (en arabe)

Tableau n°15 : profession du conjoint (selon le sexe)

Profession	épouse		époux		Ensemble	
	effectif	%	effectif	%	effectif	%
sans profession	29	12,5 (69,1)	-	-	29	12,5
salarié(e)	2	0,9 (4,8)	12	5,2 (8,1)	14	6,1
agriculteur	-	-	8	3,4 (5,4)	8	3,4
fonctionnaire	11	7,3 (26,1)	108	59,5 (72,5)	119	66,8
profession libérale	-	-	21	11,2 (14)	21	11,2
Total	42	20,7 (100)	149	79,3 (100)	191	100

Les mêmes catégories socio-professionnelles des parents des instituteurs ont été gardées pour classer les conjoints. Il est frappant qu'à une exception près, tous les instituteurs aient épousé des femmes dont l'activité professionnelle se situe dans la couche moyenne : la majorité d'entre-elles sont des femmes au foyer (sans profession), 69,1% des fonctionnaires (essentiellement des institutrices) et des cadres représentant un nombre inférieur à la moyenne (employées et infirmières).

Les instituteurs ont essentiellement des épouses ayant un niveau professionnel inférieur au leur et les institutrices vivent avec des hommes ayant une profession plus valorisée que la leur (employés d'état, militaires...). Lorsque l'époux est instituteur, sa qualification et son statut sont supérieurs à ceux que l'épouse possède. 11,2% des époux des institutrices ont une profession libérale.

Il faut signaler qu'il subsiste une ambiguïté quant à la définition de l'activité professionnelle des épouses des instituteurs. Dans la catégorie (mère au foyer) "sans profession", se trouvent en réalité classées des femmes, qui à une période de leur vie ont occupé une activité et qui se consacrent aujourd'hui totalement à leur foyer. La question posée à ce sujet ne permet pas de distinguer les femmes encore actives de celles qui ont cessé de pratiquer leur métier.

Pour les professions libérales, selon la conception libyenne, il n'est pas possible de les classer dans une certaine catégorie sociale et économique. C'est un secteur libre, composé d'une diversité de catégories sociales : petits commerces, grandes entreprises...

Selon certaines conceptions, l'homme n'ose pas donner la profession de sa conjointe et le cache en la déclarant femme au foyer. Cela justifie le trois quart des réponses des instituteurs l'ayant affirmé.

C'est une mentalité fondée sur l'idéologie de l'Etat que le lieu naturel de la femme soit le foyer et que son rôle se situe dans l'éducation des enfants et son dévouement à l'époux. Un paragraphe du livre vert, chapitre 3 "En matière sociale" de sa "troisième théorie mondiale" justifie cette situation par : "*le foyer est servi par celui qui l'occupe*", il n'est pas possible de rémunérer une femme de ménage ou autre, c'est-à-dire que la femme ne peut avoir d'aide au foyer.

Le rôle de la femme, quelque soit l'évolution de la société, est conditionné par une même vision venant des racines culturelles des nomades, au yeux de la société urbaine libyenne, confortés par le gouvernement actuel. Malgré l'intérêt de la femme au niveau économique, l'homme refuse toujours de la voir différemment.

Les tableaux n°19 (A,B et C) illustrent cet état de fait. L'écart élevé des pourcentages entre les hommes et les femmes est dû essentiellement, au temps de la femme qui est consacré à son rôle familial, et l'absence d'adhésion féminine à une association reflète le problème de la mixité.

2. La motivation des enseignants.

V.G. De Landsheere écrit : qu'éduquer est conduire, orienter vers un objectif qui donne une direction. Mais, il faut savoir comment atteindre celui-ci. Cet objectif doit toujours être positif, par exemple, tourné vers la vérité, le bien, la beauté, et non vers le mal et la méchanceté. Cette idée paraît importante car l'éducation regroupe les actes commis envers les autres dans un but positif. L'acte d'éduquer signifie orienter l'élève vers les valeurs et finalités positives de la société.

Suivant la conception de Platon, l'éducation apporte dans sa globalité un beau corps et un bel esprit, préparer l'esprit à recevoir des connaissances comme on prépare la terre à l'agriculture, c'est-à-dire préparer l'élève à maîtriser l'enseignement.

Chez Durkheim, l'éducation apporte des acquis globaux favorisant la maturité pour la vie sociale (65).

(65) In S. Abdel-azize. "L'éducation moderne".

L'histoire de l'humanité serait une histoire d'objectifs et de motivation ⁽⁶⁶⁾. Le "sens de vie" pousse les individus vers un objectif dont ils n'ont pas forcément conscience. Le métier d'enseignant est une activité de travail qui leur apporte un indice à ce "sens de vie". Ce qui les pousse à suivre cette voie professionnelle ne vient pas toujours d'une motivation intérieure mais peut être lié à des influences environnementales. Dans ce dernier cas, des contradictions psychologiques naissent entre l'objectif intérieur et la demande sociale ⁽⁶⁷⁾.

Afin d'apporter un désir réel d'effectuer le métier d'enseignant, celui-ci doit concevoir son activité de travail comme un élément de réponse à son sens de vie, un élément que la vie lui donne afin de l'inciter à travailler sur sa personne dans une certaine orientation.

Lors de l'enquête, il a pu être observé un très petit nombre d'instituteurs ayant choisi cette voie par un désir réel. Il en résulte une faible motivation de l'ensemble des enseignants du primaire.

L'avenir de l'homme ne peut pas se déterminer par des objectifs conscients, mais il est influencé par des facteurs extérieurs. Ses caractéristiques lui permettent de s'adapter à la réalité tout en gardant un désir intérieur. En parallèle à la contrainte sociale, il va rechercher à progresser et à adapter son activité de travail suivant son objectif intérieur.

Au travers du tableau n°16, il existe un facteur économique qui freine l'aboutissement du désir de l'individu. Ce facteur (ex : temps, finances...) l'oblige à rechercher une activité qui répond à ses besoins immédiats, notamment matériels.

Alors que l'on trouve 60,4% des instituteurs (28/48) qui ont choisi cette profession pour des problèmes économiques, contre 8,5% des institutrices(16/184), la vocation ne représente que 3,9% de toute la population enquêtée. C'est un indice négatif de la compétence et de l'investissement dans ce métier.

Le facteur social n'a incité à cette profession que pour 6,5% de l'échantillon. L'influence familiale a un poids très important dans l'orientation des femmes puisque 72,8% de cette population a été poussée par la famille à exercer ce métier. Cela montre le rôle direct de la famille dans l'orientation professionnelle des femmes. Ceux qui ont

⁽⁶⁶⁾ Daniel Hameline, "les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue", éd. E.S.F entreprises modernes d'édition, Paris 1983, p.177.

⁽⁶⁷⁾ Ibid., p.184.

suivi cette formation pour d'autres raisons que celle énoncées représentent 11/29 personnes soit 37,9% dont 72,7% de femmes et 27,3% d'hommes. Souvent, dans cette rubrique est invoqué le choix professionnel pour des raisons de mariage, 44,8% pour des études (13/29) dont 76,9% de femmes et 23,1% d'hommes, "5" hommes et femmes n'ont pas répondu.

Tableau n°16 La raison du choix professionnel.

Qu'est-ce qui vous a motivé à devenir instituteur ?	hommes		femmes		Ensemble	
	effectif	%	effectif	%	effectif	%
La vocation	5	2,2 (10,4)	4	1,7 (2,2)	9	3,9
L'accès à la fonction publique	29	12,5 (60,4)	16	6,9 (8,7)	45	19,4
La promotion sociale	3	1,3 (6,3)	12	5,2 (6,5)	15	6,5
L'influence familiale	-	- -	134	57,7 (72,8)	134	57,7
Autres raisons précisez...	11	4,7 (22,9)	18	7,8 (9,8)	29	12,5
Total	48	20,7 (100)	184	79,3 (100)	232	100

On observe que la variable vocation est pratiquement inexistante alors que celle de l'influence familiale prime dans le choix professionnel des femmes, les hommes ne subissant aucune pression familiale.

Le nombre des facteurs sociaux, économiques et culturels (traditions et coutumes) a joué un rôle, dans le choix professionnel. L'échantillon montre peu de désir réel d'exercer le métier d'enseignant.

B. SITUATION CULTURELLE.

Tout d'abord il faut définir le concept de la culture. La culture prendrait ses racines de l'intérieur de la personne et se nourrirait des expériences de la vie. Elle ne serait pas conditionnée par des études officielles mais s'élargirait par les pôles d'intérêts de la personne.

La culture est donc une nécessité pour le développement de l'individu et lui permet de jouer un rôle actif dans la société. Elle est un apprentissage mental et une découverte progressive. Selon A.Clause (1959) "*La culture générale est une capacité d'adaptation et d'évolution.*"⁽⁶⁸⁾

La culture va à l'encontre des coutumes et traditions de la société. L'enseignement est fondé sur la transmission des connaissances de l'enseignement à l'enfant. Il faut donc former l'enseignant à la culture professionnelle (formation pédagogique). La culture aide l'enseignant au travers de ses connaissances, à transmettre l'expérience de la vie quotidienne aux élèves et lui donne les capacités d'analyser les phénomènes et les idées. La culture est donc un moyen de communication.

1. La reprise des études.

Tableau n°17 : Les instituteurs(trices) ayant repris leurs études.

	Avez-vous repris vos études?					
	Oui		Non		Ensemble	
	effectifs	%	effectifs	%	effectifs	%
Hommes	43	(89,6)	5	(10,4)	48	(100)
		18,5		2,2		20,7
Femmes	46	(25)	138	(75)	184	(100)
		19,8		59,5		79,3
Total	89		143		232	
		38,3		61,7		100

⁽⁶⁸⁾ Arnold Clause., "L'étude du milieu, base et objectif de la culture", in cahiers de pédagogie et orientation professionnelle, Liège 1959, p.178.

Tableau n°18 : Le niveau d'étude.

	Si oui, les quelles ?							
	Bac		Licence		Maîtrise		Ensemble	
	effectifs	%	effectifs	%	effectifs	%	effectifs	%
Hommes	12	(25)	27	(56,3)	4	(8,3)	43	(89,6)
		13,5		30,3		4,5		48,3
Femmes	28	(15,3)	18	(9,7)	0	(0)	46	(25)
		31,5		20,2		0		51,7
Total	40		45		4		89	
		45		50,5		4,5		100

Le tableau n°17 montre que les instituteurs ont plus de possibilités de reprendre des études : 89,6% sur la population hommes et 25% sur la population femmes. Cela se justifie par l'influence familiale qui joue un rôle négatif dans l'encouragement des études féminines. Les travaux ménagers, l'éducation des enfants prend la plupart du temps de l'épouse accentué par la dimension moyenne de la famille de 5,3 enfants en Libye ⁽⁶⁹⁾.

Il existe également des facteurs psychologiques qui poussent l'individu à poursuivre des études. Une volonté d'obtenir un certain niveau scolaire. Le diplôme permet d'atteindre une situation sociale plus élevée. Sur le plan économique, il détermine l'échelle administrative et le salaire. Le diplôme permet de "faire un bond" dans l'échelle administrative. Il augmente les capacités pédagogiques de l'enseignant et l'intérêt que ce dernier porte aux élèves. La culture influe sur les individus et le milieu scolaire.

Lorsqu'ils étaient étudiants, certains enseignants, par obligation économique et familiale ont choisi la formation d'enseignant, la majorité des femmes a été orientée

⁽⁶⁹⁾ Ministère de la planification, "annuaire statistique" pour le recensement de la population en 1983, Tripoli-Libye, il n'est pas possible d'obtenir des informations sur 1993 car les résultats ne sont pas encore publiés. Le chiffre de 5,3 se fonde sur le recensement de 1983.

dans cette filière. Il subsiste donc beaucoup de personnes sans implication dans le milieu de l'enseignement libyen.

Souvent, le mari empêche l'épouse de poursuivre ses études malgré les avantages économiques que cela représente. Cela s'explique par la vision et le rôle de l'homme dans la société qui ne conçoit pas que les femmes puissent faire quelque chose qui les élève par rapport à eux. Pourtant, un bon diplôme lui donne plus de capacités pour l'éducation des enfants, influence l'éducation scolaire et concourt à un meilleur climat familial (une bonne socialisation).

Le slogan répété par l'Etat : "*le droit à l'enseignement pour tout citoyen*" donne la possibilité à tous d'aller à l'école à toutes ses étapes sous obtention de diplômes.

Ce tableau permet d'observer que 13,5% des enseignants masculins et 31,5% de ceux féminins ont avoué avoir repris des études au cours de leur vie professionnelle enseignante. En comparant les pourcentages de ce tableau, il est à observer que les hommes ont plus de possibilités de reprendre des études que les femmes. Celles-ci reprennent leurs études pour un niveau inférieur à celui des hommes.

2. L'utilisation de moyens d'élargissement culturel.

La culture apporte à l'enseignant les connaissances dont il a besoin pour sa vie professionnelle et participe à l'activité par des lectures quotidiennes et un esprit d'ouverture sur le monde.

Elle développe son aptitude, les valeurs et principes de travail et de comportements demandés. Elle donne une volonté de travailler et d'améliorer les compétences. Elle aide l'enseignant à mieux s'intégrer dans le milieu scolaire et influence le processus de transformation de la société. Cela reflète l'évolution de ses compétences et permet de jouer son rôle de façon scientifique et objective. A travers les moyens de communication (mass-média...), l'enseignant voit l'évolution du monde. Il élargit ses compétences professionnelles.

Tableau n°19 (A) : La culture générale.

- Lisez-vous quotidiennement un journal ?												
	tous les jours		Plus. fois/jours		1 fois/semaine		rarement		Jamais		Ensemble	
	effectifs	%	effectifs	%	effectifs	%	effectifs	%	effectifs	%	effectifs	%
Hommes	32	13,8 (66,7)	14	6 (29,2)	2	0,9 (4,1)	-	-	-	-	48	20,7 (100)
Femmes	31	13,4 (16,4)	38	16,4 (20,7)	58	25 (31,5)	32	13,8 17,4	25	10,8 (14)	184	79,3 (100)
Total	63	27,2	52	22,4	60	25,9	32	13,8	25	10,8	232	100

La culture participe à la construction de la personnalité de l'enseignant, approfondit ses connaissances dont il a besoin pour son métier, apporte la compréhension des principes de base des relations humaines dans l'environnement scolaire et extérieur. Les associations permettent de s'ouvrir vers l'autre et d'établir des relations humaines. En tant que moyen, son objectif est de donner un rôle à l'individu dans la société. Elle recherche également des solutions aux problèmes de société (délinquance, pauvreté ...) Les personnes, membres d'une association sont donc sensibilisées aux problèmes sociaux et sont plus à l'écoute des élèves.

Tableau n° 19 (B) : La culture générale.

- Etes-vous membre d'une association culturelle ?						
	Oui		Non		Ensemble	
	effectifs	%	effectifs	%	effectifs	%
Hommes	37	15,9 (77,1)	11	4,8 (22,9)	48	20,7 (100)
Femmes	18	7,8 (9,8)	166	71,5 (90,2)	184	79,3 (100)
Total	55	23,7	177	76,3	232	100 (100)

Tableau n°19 (C) : La culture générale.

Si non pourquoi ?	Hommes		Femmes		Ensemble	
	effectifs		effectifs		effectifs	
		%		%		%
Manque du temps	4	2,3	21	11,9	25	14,2
Trop politisée	7	3,9	31	17,5	38	21,4
La Mixité	0	0	114	64,4	114	64,4
Total	11	6,2	166	93,8	177	100

En réalité, les associations ne sont ouvertes qu'aux hommes, et ne permettent pas aux femmes d'y participer pour des raisons traditionnelles telles que le problème de la mixité et du rôle de la femme au foyer.

Alors que si la femme est considérée comme la mère de la famille, un concept moderne la reconnaît comme la mère de la nation.

C. L'ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL.

1. L'échelle administrative et les quartiers sociaux

Selon la loi du 24 mars 1956 du ministère de la fonction publique sur le recrutement des fonctionnaires et leur place dans l'échelle administrative, les instituteurs ayant terminé leur formation initiale sont des fonctionnaires de l'Etat situé à l'échelle 7. Tous les quatre ans, l'instituteur monte dans l'échelle administrative.

L'ancienneté se décide selon les rapports du directeur de l'école et de l'inspection. L'une des conditions pour évoluer dans l'échelle est le niveau d'étude suivie⁽⁷⁰⁾.

⁽⁷⁰⁾ voir, pp. 88-93.

Tableau n°20 : Le grade selon l'échelle administrative.

- Pouvez-vous indiquer votre grade administratif ?														
	7 eme		8 eme		9 eme		10 eme		11 eme		12 eme et plus		Ensemble	
	effectif		effect.		effect.		effect		effect.		effect		effecti	
	s	%		%		%		%		%		%		%
Hommes	0	0	0	0	6	2,6	10	4,5	13	5,6	19	8,2	48	21
Femmes	61	26,3	75	32,3	32	13,8	16	6,9	0	0	0	0	184	79
Total	61	26,3	75	32,3	38	16,4	26	11	13	5,6	19	8,2	232	100

Le statut général de la fonction publique concerne tous les fonctionnaires de l'Etat. Elle établit l'échelle administrative des grades correspondant au niveau d'étude ou de l'ancienneté.

L'enseignant monte dans l'échelle administrative appuyé par le rapport du service de l'inspection de l'éducation. Elle gère, également, les recrutements et contrôle tous les appareils administratifs.

Le personnel enseignant se distingue de l'ensemble des fonctionnaires par un certain nombre de dérogations, sans aller jusqu'à l'exclusion de l'application du statut général, c'est pourquoi, tous les statuts particuliers du corps enseignant se réfèrent au statut général de la fonction publique du 24 mars 1956 comme ils se réfèrent à d'autres textes juridiques.

Tableau n° 21 : L'échelle administrative et le quartier où se situe l'école.

Echelles adminis.	7 eme		8 eme		9 eme		10 eme		11 eme		12 eme et plus		Ensemble	
	effectifs	%	effectifs	%	effectifs	%	effectifs	%	effectifs	%	effectifs	%	effectifs	%
Quartiers		%		%		%		%		%		%		%
Populaires	61	26,3	60	25,9	8	3,5	-	-	-	-	-	-	129	55,6
		(47,3) ⁽⁷¹⁾		(46,3)		(6,4)		-		-		-		(100)
Résidentiels	-	-	15	6,5	30	12,9	26	11,2	13	5,6	19	8,2	103	44,4
		-		(14,6)		(29,2)		(26,2)		(12,6)		(18,4)		(100)
Total	61	26,3	75	32,3	38	16,4	26	11,2	13	5,6	19	8,2	232	100

L'ancienneté est mesurée suivant l'échelle administrative (grade de l'enseignant), l'échantillon n'a donc pas été soumis à une question concernant l'ancienneté dans le métier. Le nombre d'années a été calculé par rapport au grade selon la loi du ministère de la fonction publique qui organise l'échelle administrative des fonctionnaires de l'Etat.

⁽⁷¹⁾Les pourcentages entre parenthèse signifie :

$$\text{Quartiers populaires} = \frac{\text{effectifs} \times 100}{N = 129} = 55,6\% . \text{ Quartiers Résidentiels} = \frac{\text{effectifs} \times 100}{N = 103} = 44,4\%$$

Selon l'échantillon, 18,1% de la population des instituteurs bénéficient d'un grade supérieur à 10. 72,4% de la population féminine ne se situe qu'au grade 8 ou moins, avec une ancienneté inférieure à 8 ans.

Les hommes sont plus âgés, et sont entrés avant les femmes dans l'enseignement. Cela reflète le phénomène de féminisation de l'enseignement qui ne s'est produit que dans les années 1980-1985. Les femmes sont donc arrivées plus tard dans le monde de l'enseignement.

En comparant avec les instituteurs masculins, ceux-ci ont plus d'ancienneté. Il est possible de répartir le pourcentage d'ancienneté des femmes de cette façon :

13,8% ont 8 ans d'ancienneté

38,3% ont 4 ans d'ancienneté

26,3% sont débutantes.

La société a créé un besoin d'enseignants pour participer par l'intermédiaire de l'école, à son évolution. Elle leur attribue toute responsabilité. Ce qui est important est d'analyser la place de l'instituteur dans l'échelle administrative.

Dans le tableau n°21, les écoles des quartiers résidentiels emploient des instituteurs ayant plus d'ancienneté que les quartiers populaires. Le fait de choisir des instituteurs avec plus d'ancienneté pour les quartiers riches montre que l'ancienneté peut être un facteur de compétence et/ou le placement dans ce type de quartier est une forme d'évolution sociale pour l'instituteur. Mais, avoir de l'ancienneté ne veut pas forcément dire avoir de bonnes capacités pédagogiques. La plupart des enseignants exerçant dans les quartiers populaires représentent 93,6% sont placés dans l'échelle administrative au grade inférieur ou égal à 9. Dans les quartiers riches, 86,4% de l'ensemble des instituteurs ont au moins le grade 10 et ont une ancienneté entre 12 et 18 ans de service dans le secteur de l'enseignement.

Souvent, les écoles des quartiers populaires reçoivent des instituteurs débutants ce qui influe sur le niveau scolaire des élèves et empêche leur évolution sociale alors qu'ils ont plus besoin d'instituteurs connaissant le métier. Ceci répond à l'idée d'A. Leger (1983) qui décrit le niveau d'expérience des enseignants du secondaire en France. Ceux qui ont le plus d'expérience sont concentrés dans la capitale (Paris) et sur la Côte d'Azur. Les milieux à caractère plus ouvrier comme le Nord, ont des enseignants avec moins d'expérience et pouvant moins contribuer à l'évolution des élèves⁽⁷²⁾. Bourdieu a également analysé ce problème : "*La culture va vers la culture*". Un cercle vicieux préexiste au sein des différents milieux. Ceux défavorisés, qui ont besoin que les enseignants aient plus de connaissances du

(72) ALAIN LEGER, "Enseignants du secondaire", N.V.F, 1983, pp.31-32.

métier, reçoivent leur débutants, et les quartiers plus aisés, qui ont le pouvoir financier de choisir la scolarité des enfants, ont ceux avec plus d'expérience.

"L'élite va à l'élite. On est frappé de constater que la hiérarchie des grades enseignants semble se calquer sur la hiérarchie sociale des établissements : le type d'établissement où les agrégés occupent la plus grande place est le lycée très bourgeois, tandis que celui où les auxiliaires sont le plus nombreux est le lycée très populaire."⁽⁷³⁾

Cela est renforcé par la situation familiale. Dans les quartiers plus pauvres, les enfants sont plus nombreux, la femme moins instruite, il y a donc moins d'aide à la scolarisation ; alors que dans les milieux résidentiels, les parents sont plus instruits et plus ouverts, ils ont moins d'enfants et peuvent leur apporter un soutien scolaire. Ces enfants, à leur tour, généreront une génération qui leur ressemblera et qui aura des difficultés à sortir de son milieu social.

Une grande majorité de l'échantillon a plus d'ancienneté et travaille en milieu aisé.

"A notre avis, ce sont des hommes ayant un poste à responsabilité dans le secteur de l'enseignement qui ont choisi une politique de sélection de l'instituteur suivant les quartier auxquels ils appartiennent." ⁽⁷⁴⁾

Il faut rappeler qu'il n'existe pas d'école privée en Libye, il n'est donc pas possible de choisir son école comme en France, par contre, les parents choisissent l'école publique. Ce choix est freiné par les moyens de transport qui sont coûteux et accentuent la différence entre les classes sociales.

2. Des classes surchargées.

Un autre problème vient agrandir la différence de niveau scolaire entre les élèves venant de la surcharge des classes en quartiers populaires, ce qui est quasi-inéxistant en quartiers plus résidentiels. La moyenne des élèves par instituteur dans les quartiers populaires est de 32 élèves. 55,8% des instituteurs de notre échantillon ont 32 élèves, 13,9% en ont 30 et 32,3% en ont 34 élèves par classe. Dans les quartiers aisés, 31,1% des instituteurs enseignent à 24 élèves, 41,7% à 26 élèves et 27,1% à 28 élèves par classe.

⁽⁷³⁾ ALAIN LEGER, Op. Cit., pp.32-33.

⁽⁷⁴⁾ AWADE. M., "La politique de l'enseignement" Op. Cit., p.152.

Le déséquilibre de la répartition de la population crée un déséquilibre dans le nombre d'élèves par école et par instituteur. Quelque soit leur compétence, celle-ci est influencée par le nombre d'élèves par classe.

La plupart des instituteurs des quartiers populaires ont moins d'ancienneté dans le métier. Ils sont confrontés à des difficultés dues à la densité des classes et la situation sociale et culturelle des élèves que l'on ne trouve pas dans les quartiers plus riches.

Tableau n°22 : densité des classes selon le milieu social.

Nombre d'élèves par classe, par instituteurs et par milieu social														
élève/classe	24		26		28		30		32		34		Ensemble	
		%		%		%		%		%		%		%
milieux sociaux														
Quartiers	-	-	-	-	-	-	18	7,8	72	31	39	16,8	129	55,6
populaires		-		-		-		(13,9)				(30,3)		(100)
quartiers	32	13,8	43	18,5	28	12,1	-	-	-	-	-	-	103	44,4
résidentiels		(31,1)		(41,7)		(27,2)		-			-			(100)

L'étude d'Ali Ben Jwad et Bacher Al S'Adie.(1989)⁽⁷⁵⁾ sur l'influence du milieu social et culturel sur le taux de réussite et d'échec scolaire à l'école primaire montre que la baisse du niveau culturel dans les quartiers populaires ne permet pas aux familles de rechercher des solutions aux problèmes scolaires des enfants. Dans ces quartiers, l'école se plaint de la densité des élèves qui empiète sur les compétences de l'enseignant. Le taux d'échec scolaire est plus élevé dans ces quartiers que dans ceux plus résidentiels.

Depuis les années 70, on enregistre, à tous les niveaux de l'enseignement, surtout dans le primaire, une augmentation rapide des effectifs. C'est l'explosion démographique avec une moyenne annuelle de 4,3%, selon le recensement de la population de 1983. Ce pourcentage est très élevé en comparaison à la moyenne annuelle mondiale de 1,9%⁽⁷⁶⁾. Quant à la

(75) Ben Jawad. A et Al' S'Adie. B; "L'influences du milieu social et culturel sur le taux de réussite et d'échec scolaire", Op. Cit., p.184,

(76) Ministère de la planification., "service de recensement de la population de 1983, annuaire statistique", Tripoli-Libye, pp.99-101.

répartition de la population, il existe un déséquilibre car à Tripoli, il n'y a que 39,5% de toute la population libyenne (plus de 998500 habitants) qui vit sur une surface n'excédant pas 15% de la Libye. Il existe donc la plus forte densité urbaine du pays à cet endroit soit 1448 hab./km² à Tripoli. La population du pays est une population jeune : 41,5% ont moins de 12 ans.

Cela permet d'expliquer en partie, le problème de surcharge des classes dans cette région ⁽⁷⁷⁾.

Le tableau n°22 montre un nombre important d'élèves allant à l'école primaire dans la région de Tripoli surtout dans les quartiers populaires. La densité des élèves a pour conséquence des classes surchargées.

Dans son livre "planification et société", Moth'Abe Jasseme (1978)⁽⁷⁸⁾ souligne *"que le sous-développement culturel se différencie suivant le niveau social dans une même société."*

Les milieux populaires se distinguent par une baisse du niveau culturel se reflétant par le niveau de scolarisation des enfants et leur comportement quotidien, et montre une élévation de la délinquance et de la criminalité.

Il conseille de renforcer le rôle éducatif de l'école et d'orienter les enseignants ayant des compétences et des capacités plus importantes vers ces milieux. Ils doivent être mieux formés professionnellement et spécialisés dans ce milieu social afin de limiter et diminuer l'agressivité reportée vers l'enseignant. Leur rôle est alors de canaliser les énergies de ces milieux sociaux vers une élévation de leur niveau culturel et social.

Il est possible que pour créer une égalité des chances, il faille augmenter le nombre d'écoles afin de diminuer la densité des élèves tout en élevant les compétences pédagogiques et la compréhension de ces milieux, ainsi que le nombre des enseignants pour apporter des solutions aux problèmes sociaux des élèves. L'enseignant le plus compétent en la matière pourrait être celui qui vient de ces milieux qui est le plus apte à comprendre sa population.

Un programme de réactualisation pourrait être mis en place, intégrant une connaissance des différents milieux sociaux et de leurs problèmes.

⁽⁷⁷⁾ voir, pp.68-70.

⁽⁷⁸⁾ Moth'Abe Jasseme., "Planification et société", éd. Université Gharyounisse-Benghazie, 1978, p.134.

SYNTHESE.

Dans ce chapitre, a été mis au jour l'environnement socio-culturel de l'instituteur avant puis pendant l'exercice de son métier par une méthodologie fondée sur l'enquête. Le terrain d'étude se situe sur quatre régions de Tripoli : deux quartiers résidentiels et deux populaires.

L'échantillon est tiré de la société statistique (ensemble des instituteurs et institutrices de ces régions, soit 232 sujets, en cherchant à ce que cet échantillon soit représentatif de la population globale des instituteurs). La dimension de cet échantillon est de 7,5% de toute la population (3093 personnes). Au travers de la construction du questionnaire, certaines questions ont été posées touchant la situation sociale et économique de l'enseignant dans l'objectif de connaître le niveau culturel et social ainsi que l'environnement entourant l'enseignant et influençant sa vie professionnelle. La situation sociale présente l'environnement scolaire dans lequel il travaille.

Il peut être observé que le milieu social d'origine, les coutumes et rôles sociaux ont une influence directe et un poids très important sur l'orientation professionnelle essentiellement pour les femmes.

Il est à considérer que le niveau culturel joue un rôle direct sur la compétence de l'instituteur au travers de toute sa scolarité.

Il faut, également, constater que les classes sociales, selon leur niveau économique, reçoivent des instituteurs ayant plus ou moins d'ancienneté : dans les quartiers résidentiels, la majorité des enseignants a le plus d'ancienneté au contraire des quartiers populaires. A cela s'ajoute la densité des classes qui est moins importante dans les quartiers les plus aisés.

Dans le chapitre suivant, sont étudiées les opinions des enseignants de l'échantillon tout sexe confondu, sur leur formation initiale professionnelle. Cette étude essaie de connaître leur motivation pour recevoir une formation de réactualisation (formation continue).

CHAPITRE II.
LES INSTITUTEURS ET LEUR FORMATION

CHAPITRE II. LES INSTITUTEURS ET LEUR FORMATION.

Dans ce chapitre, la deuxième partie du questionnaire est étudiée. La première a porté sur l'environnement socio-professionnel général des instituteurs, celle-ci montre les opinions des enseignants sur leur formation initiale, ainsi que leur avis sur une formation complémentaire orientée vers une réactualisation de leurs connaissances professionnelles (Formation continue).

La deuxième partie du questionnaire utilise le même échantillon (232 instituteurs et institutrices) sur les quatre régions de Tripoli précédemment déterminées.

Le questionnaire donné en annexe (II) se présente sous forme d'un triptyque, son premier volet concerne la formation initiale, les questions posées se proposent de cerner la position des instituteurs face à la formation initiale, de déterminer le cursus suivi par chacun d'eux et d'analyser leurs réactions face à une formation initiale que beaucoup considèrent comme insuffisante, voir inadaptée.

Le second volet s'intéresse à une formation complémentaire (formation de réactualisation). Les questions proposées, notamment leur résultat, permettent de montrer combien la notion est importante. Le troisième s'attache à analyser les positions des instituteurs face à la formation et à l'éducation permanente. En tentant une analyse prospective, une volonté d'augmenter leurs capacités pédagogiques se dévoile.

Section1. Les instituteurs face à leur formation initiale.

L'enquête montre la nécessité d'une formation initiale et précise son rôle.

A. LA NECESSITE D'UNE FORMATION.

Certains problèmes de l'enseignement en Libye sont liés à la faiblesse de la formation des enseignants en matière psychologique, pédagogique et professionnelle. Cela proviendrait de la faiblesse du niveau pédagogique des encadrants. C'est un double problème qui impose d'observer les politiques de formation et d'apprentissage dans l'enseignement, pour aboutir à un nombre suffisant d'enseignants ayant des capacités pédagogiques élevées.

L'absence de politique de sélection d'entrée à l'institut de formation a pour conséquence d'accueillir toute sorte de personnes qui n'ont pas forcément, de désir réel

d'exercer ce métier, et les qualités sociales et professionnelles demandées pour construire la personnalité professionnelle correspondante.

De même, l'ambiguïté de la philosophie de formation venant de ses méthodes et objectifs ne permet pas de garantir un certain niveau de connaissances et de compétences au futur instituteur.

La crise de l'enseignement en Libye est due à plusieurs facteurs.

- le petit nombre d'instituteurs par rapport à l'augmentation rapide des effectifs des élèves. Cela est lié au phénomène de l'explosion démographique⁽⁷⁹⁾ qui a entraîné une augmentation de la population en Libye depuis les trois dernières décennies. Cela crée un besoin d'enseignants que l'on cherche à former le plus rapidement possible, au détriment de la qualité de la formation.

- bien que l'enseignement primaire soit féminisé, le fait que les institutrices donnent elles-mêmes naissance à un nombre important d'enfants, ne permet pas d'investir dans leur formation. Elles sont amenées à abandonner ce métier pendant certaines périodes pour élever leurs enfants, la majorité n'exerçant ce métier que pendant une courte période. Il est donc difficile "d'investir" pour ces personnes alors qu'il n'y aura pas de retour pour l'enseignement.

Toutes ces raisons ont incité à une politique de recherche rapide d'enseignants empiétant sur la qualité de la formation leur permettant d'être compétents.

Il n'est plus possible d'imaginer un individu débiter dans la profession sans qu'il possède un minimum de connaissances pédagogiques, qu'il soit recruté par concours, ou contractuel de l'Etat, la formation devient indispensable.

Le questionnaire va essayer de cerner le rapport entre l'instituteur et sa formation. Il permet, également, de s'apercevoir qu'un bon niveau de formation n'existe pas toujours et que des solutions peuvent être proposées.

La question n°1 cherche à définir la position des instituteurs face à leur formation initiale. 36,37% de l'échantillon se situe au milieu de l'échelle de réponse. Cela peut être interpréter comme une réponse neutre qui permet aux instituteurs de ne pas se prononcer, ni

(79) Cette augmentation des effectifs prend une forme plus large dans les pays en voie de développement et sous-développés à cause de la jeunesse de la population. Les personnes de moins de 14 ans représentent 57% de la population de la plupart des pays arabes, alors qu'elles ne dépassent pas 35% dans les pays développés. Abdel D'Aïme, Abdel Alah. "L'éducation expérimentale", Op. Cit., p.439.

dans un sens positif, ni dans un sens négatif. Si on y ajoute les 10,91% de "sans opinion", 47% des instituteurs, c'est à dire presque la moitié n'ont pas osé répondre. Cela peut s'expliquer par la peur créée par le régime en présence⁽⁸⁰⁾, 32% de la population enquêtée pense que la formation initiale est plutôt bonne contre 20% ayant répondu qu'elle était mauvaise. Mais, il faut être prudent car le gouvernement libyen ne permet pas de remettre en question ses politiques, et influe sur les réponses de l'échantillon.

1- pensez-vous que la formation initiale que vous avez reçue pour exercer votre métier soit :		
	Effectifs	%
- Très bonne	12	5,45
- Bonne	68	27,26
- Assez bonne	75	36,37
- Mauvaise	50	20,00
- Sans opinion	27	10,91
Total	232	100%

Pour la méthode enseignée, l'instituteur considère qu'il existe une formation initiale (question n°2). Il détermine, non pas une opinion sur les méthodes pédagogiques, mais plutôt sur un ensemble de connaissances apprises antérieurement et principalement à l'institut de formation qui servent de base à son travail.

2- D'une façon générale, existe-t-il une réelle formation de l'instituteur ?		
	Effectifs	%
- Oui	36	15,29
- Non	163	70,43
- Sans opinion	33	14,28
Total	232	100%

⁽⁸⁰⁾ MO'ADEB Ahmed., "la liberté de l'expression et la créativité", DAR-ALNOUR, Benghazi, 1992, p.114.

Plus de 70% des instituteurs estiment qu'il n'existe aucune formation initiale préparant au métier, les individus se destinant à cette carrière ne possèdent aucune méthode pédagogique à leurs débuts.

La réponse quasi-unanime à la question n°3 (91,7% de oui) et à la question n°4 (96,35% de oui) montre combien est forte la volonté de ces derniers d'accéder à une formation au métier.

3- Avez-vous suivi tous les cycles de formation initiale ?		
	Effectifs	%
- Oui	213	91,7
- Non	19	8,3
Total	232	100%

4-La formation initiale vous semble-t-elle nécessaire avant d'enseigner ?		
	Effectifs	%
- Oui	224	96,35
- Non	8	3,65
Total	232	100%

La question n°4 élargit le champ d'application de la question n°3, en plaçant la formation sur un plan générale. Cette question implique la formation de l'individu au métier d'instituteur.

Si ces résultats sont interprétés en considérant les réponses positives sur la nécessité d'une formation (question n°4) et celle de la (question n°2) 70,43% des instituteurs ne pensent pas qu'il y ait une réelle formation de l'instituteur. Il apparaît que la formation n'est pas suffisante professionnellement malgré le fait que la majorité de notre échantillon ait suivi une formation initiale (question n°3 : 213 soit 91,7% de oui), celle-ci reste trop superficielle. Sur les 213 réponses positives, certains ont suivi une formation spécialisée dans l'éducation physique et artistique, c'est-à-dire qu'ils ont reçu des cours de psychologie, d'éducation afin

d'avoir de bonnes relations instituteurs-enfants⁽⁸¹⁾. Les autres ont suivi une formation classique, peu approfondie dans ces matières.

5- Selon vous, la formation initiale doit se faire sur quelle période ?		
	Effectifs	%
1an	2	0,86
2ans	12	5,16
3ans	124	53,32
4ans	60	25,80
5 ans	20	8,84
Sans opinion	14	6,02
Total	232	100%

Le niveau de formation initiale peut s'analyser par rapport au facteur temps. L'apprentissage procède du niveau de scolarisation de base et du nombre d'années d'études en institut de formation.

Dans son livre "la formation des enseignant en Amérique latine."⁽⁸²⁾ A. Oliveros (1973), présente une analyse des années requises dans la formation des enseignants du primaire.

La difficulté d'une telle tâche s'accroît avec le degré de précision exigé, surtout lorsqu'il s'agit de calculer le nombre de jours et d'heures qu'il faut définir par rapport à chaque pays. Il ajoute que la méthode de formation doit répondre au temps alloué à celle-ci. Pour évaluer les programmes de formation par rapport aux nombres d'années, cela dépend du temps et du pays dans lequel on se situe.

Le facteur temps basé sur le nombre d'années se représente par une courbe (hyperbole). Il existe une autre méthode de calcul suivant le nombre de jours de l'année scolaire mais qui manque, également, de précision à cause des congés, absences de travail

(81) Les instituteurs de l'éducation physique, artistique (dessin et musique) sont formés dans les instituts de l'éducation artistique dépendant du ministère de l'éducation et de l'enseignement.

(82) Angel Oliveros, "La formation des enseignant en Amérique Latine", Barcelone, formation culturelle S.A.Y., Edition UNESCO, 1973, p.54.

(grève, maladie ...). Le plus important semble l'intégration des méthodes par rapport au temps consacré à la formation et liées aux méthodes de formation professionnelle.

Dans le programme de formation des instituteurs, la part théorique est très importante au détriment de l'apprentissage pratiques. Cela proviendrait d'une coupure faite entre les études pratique et théoriques, accordant plus de valeurs à celles théoriques. C'est une des caractéristiques des méthodes de formation des instituteurs en Libye.

L'objectif des méthodes de formation est de donner à l'enseignant des sources de connaissances lui permettant de s'adapter au milieu dans lequel il travaille. Les méthodes de formations devraient comprendre des matières apportant une culture professionnelle et un apprentissage pratique complétant la formation théorique.

L'enseignant a besoin de connaissances relatives à son métier et à sa situation professionnelle pour comprendre le processus de l'enseignement et pouvoir créer un bon climat de travail.

L'alliance entre la théorie et la pratique est un facteur important de fondement d'une bonne formation. Le plus important, dans la formation initiale serait la connaissance de la personne à qui il faut enseigner et les conditions demandées à l'enseignant pour comprendre l'élève. L'éducation permet de faire plus qu'éduquer un individu isolé, elle est également un phénomène social. C'est ce qu'il est demandé.

L'objectif le plus important serait d'avoir une réelle relation entre élève et enseignant, et d'apporter des valeurs passées reflétant la philosophie de leur culture (ex : langage, coutumes et traditions).

Tant que les méthodes de formation évoluent, elle sont considérées comme base de l'évolution de la société scolaires puis de l'évolution globale. Les techniques de transmission des connaissances (art d'enseigner) doivent être prioritaires dans la formation initiale et intégrer l'apprentissage pratique. Elles permettent de donner les compétences à l'enseignant pour mettre en place un plan de travail et participer activement à la société scolaire.

Quelle que soit la matière qu'il doit enseigner, il doit avoir une formation pédagogique pour la transmettre, même si elle n'entre pas dans ses pôles d'intérêt. Pour cette raison, la formation initiale doit, avant tout, apprendre à transmettre des connaissances.

6- Votre formation initiale est-elle, selon vous, :

	Effectifs	%
- Trop théorique	124	53,45
- Trop pratique	22	9,48
- Incapable d'articuler théorie et pratique	80	34,49
- Articule la théorie et la pratique	6	2,58
Total	232	100%

7- Parmi les domaines de votre formation initiale, quels sont ceux qui se sont révélés les plus fructueux pour l'exercice quotidien de votre métier ?

	Effectifs	%
- Connaissances théoriques des disciplines	164	70,68
- Méthodes pédagogiques	29	12,50
- Connaissances en psychologie de l'enfant	30	12,93
- Etudes pratiques	9	3,89
Total	232	100%

La question n°6 montre que la moitié des instituteurs considèrent que leur formation est trop théorique (53,45%) et qu'il n'y a pas d'articulation entre la théorie et la pratique (34,49%). La question n°7 précise que les connaissances théoriques des disciplines sont celles qui ont été les plus fructueuses pour l'exercice du métier de l'instituteur. Il peut être interprété que les méthodes pédagogiques, les connaissances en psychologie de l'enfant et les études pratiques aient moins d'impact sur l'enseignement pratique car ce sont des notions peu utilisées dans la formation initiale.

B. LA FORMATION CONTINUE SUR INITIATIVE PERSONNELLE.

La formation initiale faisant défaut, l'instituteur se tourne vers la formation continue et essaie d'y trouver d'abord les éléments constitutifs à une bonne action et les moyens de la dépasser et de la rénover. Cette formation est volontaire et sur initiative de l'instituteur.

Les organismes dispensateurs de formation continue sont au nombre de deux. Les stages sont effectués dans des organismes liés à l'enseignement générale du ministère de l'éducation tels que L'I.S.P (Institut Supérieur de Pédagogie), l'université El-Fatah, faculté de l'éducation, l'E.N.F.P (Ecole Normale de Formation Professionnelle), ou liés à l'Etat, Université, Centre de formation professionnelle⁽⁸³⁾. La formation continue constitue un aspect important de la profession de l'instituteur. Le nombre d'instituteurs de l'échantillon ayant suivi des stages le confirme (65,52%). La moyenne des stages suivis est élevée : cinq pour huit ans d'enseignement. Cela correspond à un stage de formation continue par instituteur pour deux années travaillées.

8- Dans le cadre de la formation continue de l'enseignement du premier degré, avez-vous suivi des stages ?		
	Effectifs	%
- Oui	152	65,52
- Non	80	34,48
Total	232	100%

Il faut également observer les souhaits des instituteurs au travers du contenu des stages. Si dans la formation l'accent est mis sur l'interdisciplinarité, c'est la recherche pédagogique dans la matière enseignée (76,36%) et le besoin de renouvellement (60,34%) qui sont mis en avant (question n°9). Une volonté, de la part des instituteurs, de chercher ailleurs des éléments professionnels et de partager des expériences est constatée.

Le désir de changer le système enseignant se confirme par la question n°9. Même si tous les instituteurs n'ont pas suivi de stage de formation continue, ils considèrent que ces

⁽⁸³⁾ La loi du 22 mars 1982 émanant du ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur souligne le droit des enseignants du cycle primaire ayant le niveau du baccalauréat d'appartenir à l'université "Gharyouness" (Benghazi) dans le domaine des sciences humaines et de participer aux examens de fin d'année universitaire, au même titre que les étudiants. Ils bénéficient d'un mois de congés pour passer l'examen, perçoivent une mensualité et obtiennent un diplôme équivalent à la licence après quatre années d'études successives par correspondance.

stage sont satisfaisants quand ils les font réfléchir sur le système actuel. Les résultats de cette question montrent l'existence d'un besoin de changement et d'approfondissement pédagogique pour combler les manques en cette matière.

9- Parmi les idées suivantes, choisissez celles qui, selon vous, évoquent un bon stage de formation continue :

	Effectifs	%
- Remise en cause de l'enseignement	92	39,65
- Aller à l'encontre de ses méthodes	68	29,31
- Besoin de renouvellement	140	60,34
- Amélioration des capacités pédagogiques	177	76,36
- Initiation au métier	34	14,60
- Sans opinion	13	5,55

Les instituteurs peuvent répondre à plusieurs propositions. 5,55% seulement sont sans opinion. L'instituteur recherche dans le stage de formation continue une réponse à un besoin de capacités pédagogiques (76,36%), conscient que l'activité répétitive d'une année sur l'autre devient sclérosante pour lui et n'apporte rien à l'élève.

Plus d'un instituteur sur trois considère que leur rôle n'est plus satisfaisant, qu'ils doivent faire autres choses. Corroboré aux résultats de la question n°8, la majorité des instituteurs estiment que l'éducation actuelle doit être remise en cause car il n'existe pas de formation pédagogique.

10- Pensez-vous que le stage de formation continue puisse vous apporter quelques satisfactions ?

	Effectifs	%
- Oui	208	88,68
- Non	12	5,16
- Sans opinion	12	5,16
Total	232	100%

11- Si oui, sur quel plan ?

Si non, pourquoi ?

L'intérêt est mis essentiellement sur les satisfactions apportées par un stage de formation continue. Il apparaît alors une vision globale d'un besoin en formation qui ne cesse de s'accroître.

S'agissant de la question ouverte n°11, la multiplicité des réponses apportées montre combien la formation continue pour l'instituteur est un point primordiale.

De l'analyse des réponses, il semble opportun de distinguer quatre groupes d'idées, de réflexions et d'attentes :

- Un premier groupe serait celui de l'échange : échange avec d'autres instituteurs d'une même méthode ou non, groupe où les termes d' "ouverture", de "compréhension", de "mise en commun", sont souvent cités. C'est ici, la prise de conscience de l'instituteur comme individu faisant partie d'un ensemble et ayant désormais, grâce à la formation continue la possibilité de comparer, d'échanger des expériences. Charge à lui, lors de son retour, de restaurer dans son école un climat propice à l'application de ses nouvelles acquisitions.

- Un second groupe, proche du précédent par le fond, qui se distingue par sa forme, est celui appelé "outils pédagogiques" où les termes récurrents sont, "méthodes pédagogiques" et "connaissance" des programmes et méthodes de la formation.

- Pour le troisième groupe, celui de la remise en cause personnelle, la formation continue est perçue comme un lieu où l'échange et la mise en commun permettent une remise en cause de la baisse du niveau des compétences des instituteurs et la baisse du niveau de l'enseignement. L'idée de ce groupe est résumée par une institutrice : "*Le grand danger pour les instituteurs est l'autosatisfaction. Un stage permet une confrontation à d'autres idées et amène très souvent une remise en question enrichissante*". Cette remise en question permet aux instituteurs de s'adapter au moindre changement nécessaire au progrès de l'éducation que ce soit par rapport aux élèves, à l'évolution de l'institution ou à une éventuelle expérimentation.

- Le dernier groupe est celui qui dégage le caractère didactique d'un stage de formation continue. L'instituteur participe à un tel stage uniquement par besoin personnel, non nécessairement lié à l'école, ce qui ne l'empêche pas de l'intégrer à son enseignement.

Une enquête similaire effectuée en 1986 par deux chercheurs à l'université "Ghar Youness" de Benghazi⁽⁸⁴⁾ montre une appréciation globale des expériences vécues très positive, et la nécessité d'une formation permanente en priorité à la méthode enseignée, mais aussi une recherche dans la dynamique de groupe et dans les moyens audio-visuels.

La mise en parallèle d'une telle enquête permet d'insister sur l'aspect non isolé de la volonté des instituteurs.

Il doit changer son enseignement non seulement par rapport aux élèves, mais en fonction du progrès de l'humanité, les moyens techniques qui s'offrent à lui et qui devront lui permettre d'atteindre ce but.

Les instituteurs interrogés ont clairement posé les problèmes. Insuffisance de formation et demande de solutions adéquates qui, de plus, doivent dépasser le simple stade du remplissage, et qui doivent être sans cesse réformés pour les instituteurs désirant rénover leurs connaissances et être capables d'améliorer leurs capacités pédagogiques.

Les résultats de la question n°12 montrent une forte majorité en accord avec la proposition.

12- Il peut exister une autres formation que celle dans le cadre de l'enseignement générale.		
	Effectifs	%
- D'accord	158	68,30
- Pas d'accord	53	22,54
- Sans opinion	21	9,16
Total	232	100%

C. EDUCATION ET FORMATION.

L'analyse du deuxième volet du questionnaire permet de situer plus précisément encore la position de l'instituteur vis-à-vis de la formation, mais aussi de l'éducation, non plus en observant mais en tentant d'apprécier le désir de changement, la capacité pédagogique et l'adaptation ainsi qu'une éventuelle action dans un avenir plus ou moins proche.

⁽⁸⁴⁾ Abuguilla Bachir et Al Awami Mohamed., "Enquête sur la formation permanente des enseignants", Université Ghar Youness-Benghazi 1986.

En partant d'une remise en cause de l'enseignement, il est important de savoir comment est envisagée la formation. Force est de constater que l'instituteur, cherche des connaissances en se prononçant majoritairement pour la pédagogie et l'interdisciplinarité. On retrouve des arguments allant dans le sens d'une meilleure vision pour l'élève de toutes les facettes d'une notion tant technique que manuelle ou cognitive.

13- Avec laquelle de ces propositions êtes-vous d'accord ?		
	Effectifs	%
- Formation sur une seule matière	47	20,26
- Formation interdisciplinaire	181	78,01
- Sans opinion	4	1,72
Total	232	100%

La question n°14 propose une palette d'actions susceptible d'être étudiées lors d'une formation. Les résultats significatifs par ordre décroissant sont les suivants:

14- Parmi les propositions suivantes, choisissez le ou les points qui doivent être particulièrement étudiés dans la formation :		
	Effectifs	%
- la pédagogie	201	86,29
- le rapport avec les élèves	122	52,80
- l'audiovisuel	110	47,35
- l'interdisciplinarité	84	36,26
- l'orientation des élèves	99	42,75
- la vie pratique	43	18,75
- Sans opinion	4	1,72

La lecture de ses chiffres montre que les instituteurs privilégient la pédagogie. L'enseignant contemporain ne se considère plus comme "l'ancien" sur son estrade dispensant son savoir. Il veut désormais comprendre et avoir un contact avec les élèves. La formation qu'il veut suivre doit lui apporter des éléments de réponse concernant ses points précis.

Il nous semble important d'aller plus loin. Les résultats de la question n°14 permettent de prévoir ceux de la question n°15 qui déterminent précisément la situation présente.

15- Envisagez-vous actuellement une école éclatée, c'est-à-dire une école où le monde environnant aurait une place prépondérante dans l'éducation des enfants et où l'instituteur n'aurait plus sa place en tant que transformateur par le savoir, mais uniquement en tant qu'éducateur ?

	Effectifs	%
- Oui	47	20,25
- Non	181	78,03
- Sans opinion	4	1,72
Total	232	100%

L'énoncé de la question est claire, il impose le problème de la remise en cause du rôle propre de l'instituteur. Il doit descendre de son estrade, ne plus être le centre du monde éducatif, mais devenir un lien. Ceci entraîne implicitement une nouvelle relation avec les élèves, mais également, avec les parents, l'administration, le monde extérieure, les médias...

Un certain recul par rapport à la question précédente est enregistrée. Il est difficile d'accepter une remise en cause rapide de la fonction enseignante. Malgré cela, la proportion des réponses affirmatives est importante: près de 80% de l'échantillon envisage une profonde réforme du rôle de l'instituteur dans un avenir proche. Le mot "actuellement" étant souligné, la question posée est de savoir comment et pourquoi un nombre aussi important de rénovateurs n'a pas encore permis un changement profond de l'éducation.

La question n'implique pas de solutions uniques. D'autres facteurs freinent le changement. Il faut ajouter toute la lourdeur administrative qui ralentit le mouvement ainsi que le décalage important entre le dit et le faire des instituteurs, qui sont souvent près à changer les théories, mais ont des relations difficiles avec l'innovation concrète.

Les questions se proposent d'étudier avec les instituteurs, un type d'école nouveau. La question n°16 montre la vision des instituteurs d'une nouvelle école.

16- La vision d'une nouvelle école vous semble :

	Effectifs	%
- Utopique	56	24,19
- Mal fondée	16	6,90
- Difficile	146	62,85
- Insensée	4	1,75
- Attrayante	93	40,15
- Réalisable	70	30,28

Les réponses de la question n°16 viennent confirmer ce qui a été précisé précédemment, les caractères "insensée" et "mal fondée" d'une proposition de changement sont minimes. Par contre, la vision d'une nouvelle école n'est pas un mythe. Il faut remarquer l'opposition Attrait/Difficulté qui montre le problème du passage de la théorie à la pratique (la réalité). Il est intéressant de noter que 30,28% de l'échantillon affirme qu'une nouvelle école est réalisable et que les facteurs et les conséquences de tels mouvements rénovateurs seraient essentiellement psycho-pédagogique.

Section 2. Formation psycho-pédagogique.

Eu égard à leur rôle professionnel, les instituteurs sont appelés à stimuler l'apprentissage chez leurs élèves, à assurer la continuité et l'orientation de leur formation.

A. LA MOTIVATION DE L'ENFANT.

De ce fait, l'efficacité de l'instituteur augmente, à mesure qu'il comprend les motivations de ses élèves. C'est l'un des problèmes rencontré par un grand nombre d'enseignants du primaire de savoir comment motiver l'élève.

Le manque de bonne volonté chez certains élèves rend le problème encore plus difficile si l'instituteur n'essaie pas de comprendre la cause des difficultés que peuvent rencontrer ses sujets.

"Partant du comportement humain, un résultat émane de l'intérieur de l'individu et un autre de l'extérieur".⁽⁸⁵⁾

⁽⁸⁵⁾ JABER Abdelhamid., "Psychologie de l'éducation", 3ème édition, "Dar EL-NNAHDA", le Caire 1982, p.26. (en arabe).

Il y a des moments où les circonstances externe poussent l'être à accomplir un travail précis, et des moments où ce sont les sentiments intérieurs qui en sont la cause. Or, ce qui se produit en général, c'est que, ce que l'être accomplit n'est que le résultat de la rencontre de deux forces intérieure et extérieure.

La motivation est un concept qui se définit par un certain comportement ou activité, en vue d'atteindre un objectif ou de réaliser une tâche. Elle demande la réunion de deux conditions, être capable de l'exécuter et en avoir la volonté⁽⁸⁶⁾. Ces comportements ou activités peuvent provenir de la recherche de l'assouvissement de besoins ⁽⁸⁷⁾.

La clé de ladite motivation chez l'élève réside dans ce qu'il peut assouvir comme besoins selon le rythme de son comportement. L'acte d'enseigner a lieu quel que soit le rapport avec la matière à enseigner, le problème personnel ou social. L'élève apprend la résolution des problèmes de calcul ou d'analyse des faits historiques, non pas parce qu'il a un penchant inné pour ces travaux, mais parce qu'à travers ces derniers il assouvit son besoin de reconnaissance parmi ses camarades de classe, sa considération pour son instituteur, ou son intégration, et surtout le besoin affectif envers ses parents.

17- Pensez-vous qu'il y ait des problèmes qui peuvent résulter de l'échec de l'instituteur dans l'intéressement de ses l'élève ?		
	Effectifs	%
- Oui	165	71
- Non	44	19
- Sans opinion	23	10
Total	232	100%

L'instituteur fournirait un grand effort afin d'amener ses élèves à bien assimiler leurs leçons mais vainement. D'après le tableau ci-dessus, 71% du public enquêté affirment que l'enseignant rencontre des problèmes et que ceux-ci résultent de l'échec dans la motivation de leurs élèves. Ceci fait comprendre que les instituteurs sont sujets à des difficultés en ce qui concerne l'adaptation de l'élève avec le milieu scolaire. Afin de surmonter ces difficultés, il faudrait bien comprendre les circonstances objectives accompagnant l'opération pédagogique

(86) Claude Levy-Leboyer., "La crise des innovations", P.U.F, 1990, p.90.

(87) A.H.Maslow., "Vers une psychologie de l'être", Op. Cit., p.25.

et les prendre en considération dans le programme de formation des instituteurs pendant la formation continue, en insistant sur les méthodes psychopédagogiques et la psychologie de l'enfant afin d'élever les capacités des enseignants du cycle primaire.

Le tableau n°17, montre que les instituteurs sont mal préparés à la pédagogie. Ils ont donc plus de difficultés à retenir l'attention de leurs élèves sur les matières qu'ils enseignent.

Le tableau n°18 complète les observations du tableau n°17.

18- D'après-vous, le fait d'encourager l'élève à participer aux différents activités scolaires permet-il d'atteindre les objectifs escomptés ?		
	Effectifs	%
- Oui	145	62,24
- Non	50	21,51
- Sans opinion	37	16,25
Total	232	100%

Il faut une pédagogie tournée vers l'encouragement ⁽⁸⁸⁾. On obtient de meilleurs résultats en encourageant, plutôt qu'en décourageant. Le fait que l'enseignant libyen ne tienne pas compte de la pédagogie, fait naître des tensions psychologiques : par exemple, un instituteur ne sachant pas intéresser ses élèves génère chez lui des tensions d'angoisse, d'appréhension qui sont ressenties par les élèves, qui, à leur tour auront un comportement plus perturbateur et augmenteront ses angoisses.

La cause ne vient pas, en premier lieu, des élèves, mais du système de formation qui n'apporte pas les armes nécessaires aux enseignants pour bien faire leur métier.

"L'objectif majeur de toute intervention pédagogique, aux divers degrés et à tout âge et donc tout milieu, est d'aider les élèves à "apprendre à apprendre!"⁽⁸⁹⁾(...) "L'efficacité de l'acte pédagogique, origine de tel résultat ; à ce sujet, on ne peut guère que marquer son accord, toutefois, le terme auquel on vise peut être dit qualitativement et quantitativement valable!"⁽⁹⁰⁾

(88) P. Osterrieth., "Faire des adultes", Pierre Mardaga éditeur, 1988, p.66.

(89) Anna Bonboir., "Une pédagogie pour demain", Op. Cit., p.14.

(90) Ibid., p.48 .

Parmi les rôles que l'enseignant devrait jouer, ce devrait être d'abord l'évaluation des probabilités de succès ou d'échec, l'observation de ce qui empêche l'élève de s'investir complètement et donner le maximum de son capital cognitif et intellectuel. Or, l'ambiguïté pédagogique, le manque d'évaluation génèrent parfois énormément de troubles intellectuels et mentaux. N'est-ce pas cette difficulté de situation entre le présent et l'avenir qui est derrière toutes les difficultés scolaires dans ce pays ?

L'évocation du problème de l'élève ne doit pas faire oublier le problème de l'enseignant. Les troubles psychologiques de l'enseignant peuvent participer à l'échec pédagogique.

La question n°18 fait remarquer que 62,24% du public enquêté affirme que la réalisation des objectifs pédagogiques réside dans la nécessité d'offrir les opportunités nécessaires à l'élève, à savoir sa participation aux différentes activités pédagogiques et cela pour toutes les pulsions et les désirs qui se manifestent constamment chez les écoliers.

Or, il faut constater que 21,51% croient le contraire et que la participation de l'élève ne contribuerait en rien à la satisfaction évoquée. Mais cela est certainement dû à l'ignorance des enseignants des nécessités primaires qui peuvent construire l'écolier vers la formation initiale qui tourne souvent le dos aux mécanismes pédagogiques. Si cela est vrai, il est donc possible de dire que les niveaux d'intérêts chez l'élève conduisent vers deux tendances antagonistes et conflictuelles.

- La première est, comment l'élève peut éviter l'échec, les frustrations, les peines résultant du désir de compétitivité.

- La deuxième est celle qui cristallise le désir de la réussite et de l'obtention d'un niveau scolaire idéal.

Il reste alors à soulever le rôle de l'enseignant afin de trouver la charnière adéquate pour retrouver l'articulation entre ces deux niveaux et éviter le déséquilibre.

Les recherches en la matière ont dégagé deux tendances qui résultent également des pressions sociales et qui visent dans la plupart des cas à satisfaire ce que la société attend de l'élève, c'est-à-dire la réussite et la distinction, sans parler du rôle personnel dans l'évaluation des capacités intellectuelles propres à chaque élève.⁽⁹¹⁾ Ainsi les recherches pédagogiques ont

(91) John Dewey, "L'école et l'enfant", Op. Cit., p.18.

permis de constater que souvent les élèves aspirent à ce qui dépasse leurs capacités intellectuelles afin d'éviter ce qui génère les troubles et les peines ⁽⁹²⁾.

C'est pour cela qu'il ne faut pas que l'enseignant confonde l'aspiration et l'objectif de l'élève, malgré leur connexion et leur opacité. De même, l'élève ne concilie pas facilement la diversité des intérêts et les capacités qu'il a vis-à-vis de toutes les matières. C'est pour cette raison qu'il ne faut pas que l'élève occulte les difficultés qu'il peut rencontrer durant sa scolarisation.

L'intérêt de l'élève n'est pas toujours le même car il change chaque fois qu'il est en face d'une autre matière, et seule la récursivité ambitieuse peut constituer l'une des bornes qui balise l'itinéraire et le cursus scolaire. Ainsi, il distinguera entre ses capacités cognitives et ce qui est réalisable dans la réalité.

	Effectifs	%
19- Les enseignants ont une influence sur le niveau d'intérêt de leurs élèves et ceci exige d'eux qu'ils établissent des objectifs que les enfants pourront atteindre. Etes-vous?		
- D'accord	92	39,61
- Pas d'accord	56	24,19
- Sans opinion	84	36,20
Total	232	100%

Il n'est pas possible de faire porter toute la responsabilité à l'instituteur en cas de non obtention d'intérêt de l'élève. D'autres facteurs entrent en compte comme celui du milieu social et culturel.

Un enfant de primaire est géré par l'affectif, il cherche à attirer l'attention de son père ou de sa mère par un bon ou mauvais travail. Il commence seulement à prendre conscience de l'avenir.

Cette situation ne facilite pas l'apprentissage, surtout quand il s'agit d'élèves aux origines sociales et culturelles défavorisées. C'est pour cela que l'enseignant doit prendre en considération l'évolution psychologique de l'enfant afin de voir les capacités intellectuelles des élèves et la possibilité de leur concrétisation.

(92) Roger BARKER, "Success and Failure in the classroom", Progressive éducation. Traduction Ahmed Khanime, Le Caire 1978, pp.121-124.

"Il faudrait que les enseignants encouragent leurs élèves et suscitent en eux le désir d'apprentissage. C'est de cette façon qu'ils peuvent prévoir la possibilité de réussir ou non dans l'avenir."⁽⁹³⁾

Il est possible que le travail scolaire ne soit pas facile pour l'écolier, car ce dernier vise toujours les résultats au détriment de la préparation ou la capacité de faire face aux exigences des programmes scolaires.

Cependant, il est clair que l'instituteur ne devrait pas s'abstenir dans le projet éducatif et l'orientation de l'élève. C'est la connaissance de cette réalité qui peut faire la part des choses et réaliser parfois le réalisable afin d'éviter que l'élève ne soit la victime de toutes les lacunes pédagogiques résultant des programmes mal préparés et mal conçus au cours de la formation initiale professionnelle des instituteurs.

Cela est confirmé par le pourcentage d'enseignants (24,19%) déclarant qu'ils n'ont jamais fait attention à cette réalité.

Par ailleurs, on constate que 39,61% déclarent n'avoir pas de connaissance, ni d'opinion à propos de cette réalité. Ce qui nous pousse à poser des questions à propos de l'attention et du laxisme des enseignants envers leur métier.

Pourquoi l'enseignant se sent-il irresponsable et inattentif ?

Il est possible qu'il croit que son rôle devrait se conjuguer et s'intégrer au rôle primordial que la famille peut jouer en l'occurrence.

Les critiques de la famille envers l'école et les enseignants enrayeraient et bloqueraient les ambitions des instituteurs. C'est donc le côté négatif de l'enseignement en Libye qui demeure occulté et sans critique.

B. L'ENSEIGNANT ET LES MOYENS DES MOTIVATIONS.

Les enseignants libyens emploient souvent et de plusieurs façon des moyens de motivation et d'encouragement pour dépasser ou résoudre le problème de l'échec scolaire. Mais ces moyens de motivation ne sont pas toujours efficaces pour tous les élèves car ceux utilisés pour susciter le désir d'apprendre chez l'enfant rappellent à l'élève l'autorité de l'enseignant, ce qui peut compliquer la relation entre enseignant et enseigné.

⁽⁹³⁾ Paulin S. Sera Leveis., "Of aspiration of academically Successful and unsuccessful children", Journal Abnormal Psychology V.5, 1960, pp.498-503.

Les motivations peuvent également générer une véritable pulsion d'apprentissage et faciliter l'adaptation scolaire. Mais les motivations ne sont pas toujours porteuses de miracles pédagogiques et leur portée est parfois très limitée car le problème demeure toujours celui de l'élève.

"Quand les enseignants sont bien préparés à la tâche éducative, ils utilisent les motivations d'une façon très efficace et parviennent souvent à savoir ce qu'ils attendent de leurs élèves". (94)

1. Récompenses et sanctions.

En ce qui concerne l'effet de la récompense, ceci ne peut pas toujours être en corrélation directe avec l'effet escompté, mais il peut donner d'autres réactions auxquels l'enseignant n'a pas fait attention et qui n'ont pas de relation directe avec la cause initiale.

La récompense ne doit pas être systématiquement matérielle mais peut être verbale ou autre. Il est rare de rencontrer l'enseignant exemplaire qui emploie la récompense à bon escient (95),

Le problème réside alors dans la nature de la récompense et les conséquences qu'elle peut avoir car elle n'est pas toujours considérée par l'élève comme récompense mais il peut lui donner un effet punitif, cela dépend de la position de chaque élève, son désir et les moyens adéquats pour les satisfaire ainsi que des prédispositions intérieures de l'élève.

Il faut donc constater que les excitations extérieures ne sont pas toujours motivantes.

20- D'après-vous, quel est le meilleur moyen pour orienter le comportement de l'élève ?		
	Effectifs	%
- lui prodiguer des conseils	98	42,21
- le blâmer	63	27,18
- utiliser la sanction morale et matérielle	56	24,36
- autres	15	6,25
Total	232	100%

(94) Peroival M. Symond., "What education has to learn from psychology, learning is reacting". Vol.5, 1957, pp.5-8, Bureau of publications teachers college. Columbia University.

(95) AL ALEME Mohamed, "La formation en cours de service". 1er édition, DAR ARRACHAD, 1988, Casablanca., p.98 (en arabe)

Quant à la sanction, elle n'est pas toujours mauvaise mais peut rappeler à l'élève ce qu'il doit ou il ne doit pas faire. Elle peut donc corriger certains comportement indésirables ⁽⁹⁶⁾.

C'est pour cette raison que la motivation négative pour certaines matières, telles que les mathématiques par exemple, ne fait que freiner la capacité d'apprendre. Il est possible que l'enseignant utilise la sanction mais il appartient à lui seul de savoir à quel moment il peut l'utiliser, et en fonction de quel relation ou rapport avec l'élève. C'est donc à l'instituteur d'employer la sanction et de savoir exactement quels sont ses effets positifs, en fonction des moyens dont il dispose et conformément à ses objectifs.

Les pédagogues constatent que les compliments ne sont pas toujours inutiles mais peuvent, au contraire, jouer un rôle de motivation plus que les reproches ⁽⁹⁷⁾.

Toutefois, le problème se trouve plus posé chez les courants pédagogiques que chez les enseignants. Les classiques demeurent toujours pour les sanctions, quant aux rénovateurs, ils ne peuvent être que pour utiliser la récompense et l'encouragement.

"Ahmed Majid", ramène cette réalité à la politique : *"Si l'enseignant est issu d'une société "démocratique", cela reflétera nécessairement ses pratiques éducatives et c'est pour cela seulement que l'enseignant maîtrisera d'une façon ou d'une autre le problème de la sanction et de la récompense."*⁽⁹⁸⁾

21- Considérez-vous que la sanction contredit la démocratisation de l'éducation dans l'école moderne ?		
	Effectifs	%
- Contredit	72	31,26
- Ne contredit pas	103	44,28
- Sans opinion	57	24,46
Total	232	100%

⁽⁹⁶⁾ JABER Abdelhamid, "Psychologie de l'éducation", Op. Cit., p.46.

⁽⁹⁷⁾ P. Osterrith, "Faire des adultes", Op. Cit., p.76.

⁽⁹⁸⁾ Ahmed MAJED., "La démocratisation de l'éducation", Le Caire, 3e édition, 1986. p.36 (en arabe).

Les réponses données ci-dessus montrent que 44,28% de l'échantillon confirment que la sanction ne contredit pas la démocratisation de l'enseignement dans l'école moderne car ils croient que la sanction constitue l'un des moyens les plus efficaces dans l'application des programmes pédagogiques. C'est une façon d'enseigner et de transmettre la connaissance.

Par ailleurs, 31,26% des sujets croient fermement que la sanction est incompatible avec les conceptions pédagogiques modernes. Enfin 24,46% de la population ne se sont pas prononcés sur cette question pour des raisons objectives ou inconnues.

2. La compétitivité.

La compétitivité peut être un moyen pédagogique mais il faut pouvoir la mettre en application car elle peut être source d'encouragement pour certains et de blocage pour d'autres.

"Si la vie est un champs de compétitivité pour les adultes qui ont la possibilité de lutter et de se retirer en cas de défaite, ce n'est pas le cas de l'élève qui n'est pas capable de faire la part des choses!"⁽⁹⁹⁾

Il semble que l'insistance sur la compétitivité ne facilite pas l'adaptation de l'élève, ce qui entraîne parfois le blocage et la déviation qui peuvent résulter de la jalousie et des conflits entre les enfants.

22- Pensez-vous que la compétitivité soit un moyen efficace pour élever le niveau scolaire ?		
	Effectifs	%
- Je pense	159	68,34
- Je ne pense pas	58	25,36
- Sans opinion	15	6,21
Total	232	100%

Ce tableau fait observer que 68,34% croient que l'emploi du principe compétitif entre les élèves contribue à élever le niveau scolaire. C'est aux enseignants alors de bien employer ces critères de motivation. Toutefois, ce mécanisme demeure dépendant des capacités et des compétences des enseignants eux-mêmes.

⁽⁹⁹⁾ Ahmed Majed., "La démocratisation de l'éducation", Op. Cit., p.41.

C'est à l'enseignant de distribuer les rôles, de déterminer les objectifs et de cerner les règles de la compétitivité entre les élèves car si cette dernière n'aboutit pas aux objectifs assignés c'est parce que l'enseignant n'a pas fait ce qu'il devrait faire afin d'éviter les inhibitions, la déviation et enfin le blocage.

3. Le travail pratique.

On dit souvent que l'instituteur passe environ 75% de son temps en classe, alors qu'en réalité l'enseignant libyen n'y passe que 25%. Telle est la réalité de l'enseignant en face des programmes pédagogiques en classe.

Cette activité pratique est considérée comme l'axe primordial autour duquel pivote toutes les activités scolaires et éducatives.

Cependant, le problème est plus profond que cela et si les failles évoquées caractérisent la réalité pédagogique et scolaire libyenne, ceci procède d'une autre réalité parfois transcendante aux capacités et au bon vouloir des enseignants. Ce sont donc les écoles normales qui préparent les enseignants qui sont en réalité, la source des problèmes observés.

La préparation des programmes est l'une des sources de ces problèmes, à savoir les programmes préparés pour les enseignants. Ils sont souvent théoriques et ne donnent à la partie pratique qu'un temps très minime, surtout quand il s'agit d'une préparation qui touche des futurs enseignants qui n'ont pas connu, auparavant, le travail éducatif.

Les matières sont essentiellement centrées (travail pratique) sur les mathématiques. Cependant, le temps consacré à l'exposé des idées, leurs analyses et les règles déterminantes demeure minime et insuffisant.

"Pendant les quatre années du cycle primaire, l'élève accomplit quatre cents (400) heures en apprenant à l'école primaire plus de cent (100) règles et, de principes toutes les quatre (4) heures. Le reste du temps, il le passe en reproduisant constamment les mêmes règles et principes mathématiques simples et inefficaces."⁽¹⁰⁰⁾

Si on examine les manuels de lecture dans ces écoles, on constate qu'ils emploient beaucoup de synonymes pour que la compréhension et l'assimilation soient respectées. On fait en sorte que ces synonymes accompagnent, dans toutes les pages qui suivent, d'autres mots.

⁽¹⁰⁰⁾ Al'Aleme Mohamed, "L'éducation moderne dans l'école normalienne", 1er édition, DAR ARRACHAD, 1986, Casablanca, pp.120-121.

L'objectif de l'école moderne vise surtout la compréhension des idées nouvelles qui, par récurrence, génère chez l'élève de nouvelles capacités de réflexion. C'est pour cette raison que la tâche principale de l'enseignant consiste à bien expliquer les principes théoriques que le programme pédagogique sous-tend.

Quel que soit le pouvoir de l'instituteur et son regard sur le programme, ce qui doit faciliter l'enseignement et l'apprentissage, et la préparation. Bien que l'enseignant utilise un manuel bien précis de mathématiques, il doit en outre évaluer les besoins scolaires de ses élèves.

On constate qu'il y a un véritable problème de maîtrise de la pratique. L'enseignement ne procède que par l'apprentissage du simple, jusqu'à ce que l'élève acquiert un nombre très important de notions et principes parfois disparates et non organisés. Le problème est donc celui d'une technique qui recompose et réorganise toutes les notions acquises dans un système d'idées intègres et solides.

Par exemple, l'instituteur dispense un cours pour expliquer les causes primordiales qui ont conduit à l'émergence d'un événement historique. Les idées doivent certainement être nouvelles pour l'élève qui devrait comprendre la matière en question et trouver une articulation avec la structure cognitive par l'enseignant sans excès. Ceci se déroule souvent quand l'enseignant recommande à l'élève la lecture des premiers chapitres du manuel scolaire qui traite l'histoire. Et toutes les questions posées plus tard viseront d'une manière directe l'assimilation du cours. C'est à la fin de tous les efforts fournis par l'élèves que l'instituteur apporte les explications précises de certaines idées que l'élève n'a pas pu comprendre.

A la fin de l'année l'enseignant peut clore ou non le chapitre, et ce après vérification des possibilités de compréhension de la matière.

"Si on met en considération cette vérité, l'enseignant se trouve obligé d'expliquer une quantité permanente de cette matière sans avoir le taux de compréhension de l'élève dans la réalité. Cette vérité est que l'enseignant doit apprendre à l'élève une quantité de connaissances pendant une tranche horaire bien limitée. C'est pour cela que l'organisation de la pratique et sa maîtrise conduit l'enseignant à faire l'économie du temps pendant lequel est dispensée cette matière," ⁽¹⁰¹⁾

(101) JABER Abdelhamid, "Psychologie de l'éducation", Op. Cit., p.56.

Pour ces raisons, sont examinées toutes les variables en rapport avec ce travail. Le premier groupe de ces variables, se sont les variables dépendantes, telle que la conduite de l'élève en face d'une catégorie nouvelle de notions.

Il se peut que l'instituteur insiste sur le processus ou sur l'effet de la maîtrise de l'élève de la matière pour employer cette capacité procédurale dans des contacts nouveaux. Mais, si l'objectif de l'enseignant est le processus d'évolution au cours d'un laps de temps, ceci ne donne pas les mêmes résultats, si le but initial est l'effet de l'apprentissage.

Quant aux variables indépendantes esquissées par l'enseignant, elles consistent dans les facteurs qui se limitent à la durée de l'exercice pratique, l'exemple donné, la synthèse, la prononciation et le temps adéquat pour accomplir tout cela.

Il s'ajoute à toutes ces variables, d'autres variables satellites, telles que la précision, la complexité, la cohérence et l'enchaînement.

23- Quelles sont les étapes pratiques que vous accomplissez avant et pendant votre présentation de cours ?

	Effectifs	%
- Répartition de l'horaire imparti	165	73
- Répartition de la matière enseignée	213	92
- Exposition des idées	125	54
- Utilisation des moyens explicatifs	190	82
- Explication des expressions difficiles	113	49
- Evaluation du niveau des élèves	127	55

Le principe et l'objectif est de savoir comment l'élève peut relayer et articuler toutes les idées, les notions, les principes, depuis le commencement de l'année scolaire jusqu'à la fin, et comment il peut construire une structure cognitive solide et cohérente.

A travers la question n°23 soulignant les étapes par lesquelles l'enseignant doit passer pour exposer son cours, 92% du public interrogé déclarent donner plus d'attention à la préparation de la matière enseignée.

Par ailleurs, 73% mettent en avant le facteur temps à travers l'horaire imparti à la dispense du programme scolaire.

Enfin, 82% emploient des moyens explicatifs pour atteindre les objectifs dans la transmission des connaissances programmées. Ils utilisent les images et les figurines.

Toutefois, 54% seulement commencent souvent par l'exposé des idées, ce qui contredit la méthode appliquée et que les enseignants doivent connaître. Les enseignants libyens ne respectent pas toujours les méthodes précises et académiques pendant leur exercice pédagogique. L'enseignant doit connaître les raisons de l'utilisation de telle ou telle méthode pédagogique, les facteurs qui entrent en jeu dans l'application de telle technique et être capable d'assurer et d'évaluer la cohérence de son action éducative.

SYNTHESE.

Le prestige professionnel est la source des réformes de l'enseignement. Le corps enseignant réclame la formation continue (réactualisation) pour améliorer sa capacité pédagogique et sa position professionnelle. Il peut ainsi justifier sa demande par l'augmentation des traitements et son désir d'être placé sur un pied d'égalité avec les enseignants d'autres cycles.

Les possibilités d'enseigner que confère le diplôme d'instituteur constituent un autre aspect intéressant de l'analyse. En générale, elles sont limitées à l'école primaire. Cependant, la scolarité obligatoire tend aujourd'hui à être prolongée de sorte qu'elle englobe souvent l'enseignement moyen secondaire.

On peut donc être certain que le niveau réel de préparation de l'instituteur est moins élevé que celui de la formation initiale. Une analyse des études actuelles permet de se faire une idée claire de la formation continue (Formation réelle d'actualisation des connaissances).

Dans l'évaluation, l'exercice de la profession entre souvent en ligne de compte. Il faut avoir rempli les fonctions d'enseignant d'une façon jugée satisfaisante pour une formation continue.

Le maître qui forme les nouvelles générations doit être exemplaire, ce qu'on ne demande pas pour l'exercice d'autres professions. Le maître doit transmettre des valeurs, la culture et il doit partager celles de la société dans laquelle il vit. C'est le rôle de la formation continue qui améliore les capacités pédagogiques des instituteurs.

La majorité des instituteurs affirment que la formation continue améliore leur niveau, que ce soit sur le plan pédagogique ou scientifique et qu'elle leur offre la possibilité et l'opportunité d'être informés des méthodes d'enseignement les plus modernes. C'est de cette façon qu'il pourront mener à bien leur mission pédagogique et corriger les fautes qui pourraient être commises sur le plan professionnel. Le troisième chapitre est consacré à la formation continue. Nous proposons la mise en place d'un projet sur cette formation, basée sur l'expérience des pays développés et sur des conceptions modernes en ce qui concerne la fonction enseignante... .

**CHAPITRE III. PROPOSITIONS ET
ALTERNATIVES : VERS UNE FORMATION
CONTINUE DES INSTITUTEURS EN LIBYE.**

CHAPITRE III. PROPOSITIONS ET ALTERNATIVES : VERS UNE FORMATION CONTINUE DES INSTITUTEURS EN LIBYE

L'enquête effectuée vient renforcer le problème du système enseignant libyen quant au niveau de compétence des instituteurs. Sur ces observations et conclusions, il est alors possible d'essayer de mettre en place des solutions permettant de relever le niveau professionnel des enseignants en libye.

La formation continue paraît être un bon outil d'amélioration et de changement du système enseignant libyen. Cette formation continue doit se dérouler suivant des objectifs clairement définis et déterminés.

Le pouvoir décisionnel enseignant doit en prendre conscience et avoir une volonté de la mettre en place de façon à ce que tous les instituteurs y participent et soient motivés dans leur choix professionnel.

Dans une première section, est expliqué le pourquoi du choix de l'outil de la formation continue. Celle-ci est approfondie et comparée aux systèmes internationaux dans une section 2. Puis la section 3 se consacre à une réflexion sur la fonction enseignante, la section 4 met en place une formation continue en Libye et une section 5 décrit ses objectifs.

Section 1. La formation continue.

Avant de définir la formation continue (B) , nous montrons pourquoi celle-ci doit être mise en place (A).

A. L'IMPORTANCE DE LA FORMATION CONTINUE.

Durant toute sa vie professionnelle, l'enseignant est confronté a un environnement en évolution. C'est pourquoi, il doit continuellement chercher à se réactualiser. La formation initiale des instituteurs en Libye ne lui permet pas de suivre les progrès de l'éducation. Pour sortir du cercle vicieux du système enseignant libyen (déséquilibre stable des connaissances), celui-ci doit faire appel à la formation continue qui apporte le bilan actuel des connaissances et permet une remise à niveau.

"La science, en intervenant, a modifié les rapports entre la nature et l'action sociale. Par la suite, la technologie a marqué la vie et les relations humaines".⁽¹⁰²⁾

Compte tenu des bouleversements, l'être humain s'est vu confronté à des problèmes nouveaux que le système éducatif traditionnel ne pouvait pas résoudre.

La formation continue est une solution aux problèmes professionnels contemporains.

1. L'explosion scolaire.

L'un des problèmes majeurs qui se posent à la plupart des pays, est la croissance rapide des populations. L'une des premières conséquences est d'ordre quantitatif, c'est-à-dire que les effectifs augmentent.

Dans l'éducation, la demande est en continuelle expansion. Le nombre d'élèves de plus en plus important, engendre des classes surchargées et un besoin d'enseignants. Pour cette raison, le gouvernement libyen a suivi une politique de sélection peu sévère et de formation rapide des instituteurs.

De plus, parallèlement à la croissance des populations, se développe le droit universel à l'éducation.

"Si rapides et massifs que soit les efforts des structures traditionnelles, l'école et les instituts ne peuvent suffire à la tâche".⁽¹⁰³⁾

Dans notre pays, il faut attendre de nombreuses générations avant que l'équipement scolaire corresponde aux besoins des générations d'enfants et d'adolescents d'aujourd'hui.

L'effort éducatif doit être poursuivi bien au-delà de l'âge scolaire pour assurer la distribution des connaissances et de type de formation dont les enseignants auront besoin, de manière croissante.

2. Le progrès technologique.

Les progrès de la science et les modifications de la technique atteignent progressivement l'ensemble des humains. *"On a, maintes fois, mis en lumière les transformations extrêmement rapides qui se produisent dans le domaine de la technologie. C'est la raison pour laquelle, plusieurs études concernant les problèmes de la formation des enseignants ont constaté que les découvertes ou procédés qui, étaient à l'avantage de la science de l'éducation, sont déjà tombés en désuétude".*⁽¹⁰⁴⁾

⁽¹⁰²⁾ HAWAS H.W., "Education permanente : Ecole et curricula dans les pays en voie de développement", UNESCO, Paris 1975, p.29.

⁽¹⁰³⁾ LEGRAND P., "Une introduction de l'éducation permanente", UNESCO, Paris 1979, p.25.

⁽¹⁰⁴⁾ BRANCHER D., "L'environnement et la formation des enseignants", Etude sur la formation des enseignants, UNESCO, Paris 1982, p.25.

Cette évolution rapide demande un corps enseignant bien formé ayant un niveau de connaissances lui permettant de suivre celle-ci. Les instituteurs peuvent alors apporter un niveau scolaire aux élèves et à la société, qui à leur tour, devront répondre au progrès technologique. Ils pourront le faire facilement car leurs instituteurs leur auront apporté les bases de leur intégration.

3. Les structures sociales et civiques.

"Les changements qui s'opèrent dans les structures sociales, économiques et pédagogiques du monde, s'accompagnent de modifications non moins constantes dans le domaine des structures de la cité politique". Les hommes qui atteignent aujourd'hui cinquante ans ont vécu dans l'instabilité politique, à l'exception de quelques révolutions et d'innombrables changements de régions ⁽¹⁰⁵⁾.

Assurément, les choix politiques essentiels ne sont l'affaire de l'éducation que d'une manière indirecte. Le clivage de la société entre force de progrès et force de stabilité, l'option entre la justice et l'ordre sont imposés par les facteurs qui dépassent de beaucoup les désirs, les goûts, les intérêt et les passions.

Cependant, si l'éducation ne joue pas un rôle déterminant dans le déclenchement des événements, elle est appelée à intervenir dans leur préparation, leur exploitation et leurs conséquences sur le plan de la vie des groupes et des individus.

4. Le problème des loisirs.

Un autre facteur tend à jouer un rôle déterminant dans la condition d'un grand nombre d'habitants de notre planète : " c'est l'extension des loisirs"⁽¹⁰⁶⁾ Ce n'est probablement pas un phénomène aussi universel que les éléments dont il a été fait mention précédemment. En effet, le loisir, dans sa forme, sa portée et son contenu moderne, est le produit de la société industrielle. Dans les sociétés traditionnelles de type rural, loisirs et métiers ou, si on préfère, activités de travail et divertissement sont, dans bien des cas, intimement liés. L'effort de production et le plaisir se mêlent de manière inextricable.

(105) GASTON P., "Education ou aliénation permanente", Dunod, Paris, 1977, pp.210-211.

(106) FAURE E., "Apprendre à être", UNESCO, Paris 1972, p.138.

Le problème latent est celui du développement des capacités humaines, en recourant à l'enseignement et à la formation, car la vie des individus et des sociétés ne peut se figer au niveau d'une qualité d'enseignement donnée.

Mais, comment faudrait-il préparer les individus à la nouvelle vie ? Et comment ces mêmes individus pourraient-ils s'adapter aux changements suivant les principes et les normes de civilisation ?

Ces nécessités, quant à leur résolution, requièrent un examen de tous les systèmes de la vie professionnelle et des moyens de savoir-faire, afin de connaître ce qui se passe dans le monde de l'éducation⁽¹⁰⁷⁾. Par conséquent, l'opération est une action dynamique par le pluralisme des orientations, des normes et des moyens ⁽¹⁰⁸⁾. *"C'est pourquoi, l'éducation ne peut à elle seule se suffire en s'isolant de la force scientifique, technologique et de ses méthodes."*⁽¹⁰⁹⁾

Il en résulte aussi que l'éducation doit être renouvelée constamment dans son contenu, ses objectifs et ses méthodes, puisqu'elle vise deux sens : verticalité et horizontalité.⁽¹¹⁰⁾

- L'objectif vertical présente l'individu à travers sa confrontation à l'action de l'enseignement et les différentes étapes qui englobent la formation continue des enseignants.

- L'objectif horizontal signifie les expériences et les acquisitions, dans le domaine de l'enseignement, contenant les modes de formation et de préformation et la perspective des programmes de la formation continue.⁽¹¹¹⁾.

J. DEWEY confirme que *"l'enseignement est la mission fondamentale dans la vie et dans chacune de ses étapes afin de participer à l'élévation de ses sensibles significations"*.⁽¹¹²⁾

L'éducation est donc tenue à fournir un effort spécial pour chaque étape de la vie et assurer, par là, le passage d'une étape à une autre. De même, l'éducation est dans l'obligation de tenir compte de l'expérience et de la dextérité des spécialistes, ce qui nécessite une formation donnée, des normes et des connaissances que la formation continue est susceptible de fournir.⁽¹¹³⁾

Ces affirmations se confirment par l'étude effectuée par DUBIN (1974), aux Etats-Unis, selon laquelle le métier d'enseignant est constamment en conflit avec les problèmes

(107) DAVE R.H et STIEMELING N., "L'éducation et l'école", UNESCO, Paris 1973, p.74.

(108) Ibid., p.88.

(109) ABD-EL-DAÏM A., "La révolution technologique de l'éducation", Maison de la science, Beyrouth 1982, p.40 (en arabe).

(110) HAINAUT L.D., "Programmes d'études : éducation permanente", UNESCO, Paris 1974, p.291.

(111) Ibid., pp.227-229.

(112) DEWEY J., "Democracy and education", New-York, 1940, p.178.

(113) Ibid., p.180.

résultant du progrès rapide de l'information, de l'expérience de la science de l'éducation. Les enseignants en exercice aux Etats-Unis sont confrontés à des prévisions relatives à leurs acquisitions d'informations, durant leur formation pédagogique, avant leur activité professionnelle.

Ces dernières années, il y eut un intérêt évident pour la recherche dans l'éducation par des institutions et organisations internationales pour l'éducation, comme l'U.N.E.S.C.O. et d'autres organismes.

Cet intérêt s'est matérialisé par une série de congrès, conférences, cercles d'études, recherches et rapports mettant l'accent sur l'importance manifeste de la formation continue des enseignants dans les pays industrialisés, et des difficultés qu'ils rencontrent⁽¹¹⁴⁾.

Ces pays avancés se sont intéressés à la formation continue, en se hâtant de la renforcer par la mise en application de lois encourageant les actifs à poursuivre leur participation à ladite formation. Aussi, ont-ils accordés une importance accrue aux centres de formation continue par les cours du soir. Les centres sont qualifiés de lieux de progrès pour l'homme.

B. DEFINITION DE LA FORMATION CONTINUE.

L'idée de formation continue n'est pas une création de notre époque, bien qu'elle se soit imposée durant les dernières années marquées par la diversité des travaux à son sujet, surtout à partir de la publication du "Rapport d'Edgar Faure" en 1972, qui figure dans son livre "Apprendre à être", dans lequel il mentionne : "*Nous proposons l'éducation permanente comme idée maîtresse des politiques éducatives pour les années à venir*".⁽¹¹⁵⁾

Globalement, l'éducation concerne tous les indices de développement de l'individu d'une façon complète et équilibrée, dans le cadre où il vit.

En réalité, la formation continue n'est autre que la poursuite du système éducatif dans le temps et dans l'espace, et l'organisation des expériences et des activités éducatives pour qu'elles soient à la portée de ceux qui manifestent l'envie d'apprendre durant leur vie professionnelle.

LYNCH J. confirme que l'idée de la formation tend à agir comme une ligne de force sur l'évolution des systèmes éducatifs⁽¹¹⁶⁾.

(114) UNESCO., "Perspectives de l'éducation", revue de l'éducation, n°2, Paris 1978, pp.211-219.

(115) FAURE E., "Apprendre à être", Op. Cit., p.206.

(116) LYNCH J., "Education permanente et formation du personnel de l'éducation", UNESCO, Paris 1978, p.33.

Quant à SCHWARTZ B., il définit, dans "L'éducation de demain", la formation comme *"l'intégration des actes éducatifs dans le temps et l'espace , par le jeu d'un ensemble de moyens institutionnels, matériels et humains qui rend cette intégration possible"*.(117)

Dans cette définition, le terme "Formation", ne se limite donc pas aux seules activités de la vie professionnelle mais s'élargit à celles de la vie sociale qui sont ou peuvent être directement ou indirectement porteuses d'éducation. C'est donc tout le milieu qui peut être éducatif : l'école, certes, mais aussi la famille ou les moyens de communication de masse.

Pour DAVE H., c'est *"une opération continue et complémentaire pour la vie de l'individu de la "société scolaire", et pour l'évolution professionnelle du personnel enseignant et l'amélioration de sa capacité pédagogique."*(118)

L'U.N.E.S.C.O., intéressée de plus près, définit la formation continue comme une idée globale de l'enseignement (formel et informel), de l'éducation à l'école, à la maison, dans la société et sur les lieux de travail éducatif. Autrement dit, l'enseignement se prolonge, à travers la vie de l'individu, par son progrès et la concrétisation de toutes les probabilités de l'évolution sociale et professionnelle. *"L'enseignement n'est pas seulement la préparation à la vie mais la part de la complémentarité de la vie."*(119)

WRIGHT M. la conçoit comme l'organisation des expériences et des activités secondaires sous forme de cycles scolaires ou de cycles libres d'une façon particulière pour les enseignants désirant l'amélioration de leurs niveaux professionnels et de leurs capacités pédagogiques à coté de leurs niveaux actuels.(120)

En Libye, le centre de formation continue de l'Université d'AL-FATAH, à Tripoli, s'est intéressé depuis 1986 à la formation continue, surtout pour le compte des enseignants. Elle définit cette formation comme étant la *"préparation des enseignants et des formateurs pour les Ecoles Normales, et leur évolution permanente d'une façon qui correspond aux progrès scientifiques et pédagogiques, en application dans le monde de l'éducation, pour répondre aux besoins du pays et favoriser l'évolution des enseignants dans le champs du métier afin de suivre l'évolution scientifique."*(121)

Selon l'enseignement de J.DEWEY, la vie, c'est l'évolution. L'évolution, c'est la scolarité et l'organisation de nouveau, de personnes même à travers ses expériences, en cas de réorganisation.

(117) SCHWARTZ B., "L'éducation de demain", Paris 1973, p.60.

(118) DAVE R. H et STIEMELING., Op. Cit., pp.50-55.

(119) UNESCO., "Perspective", Revue de l'éducation , n°4, 1982, p.80.

(120) WRIGHT M., Artical analysis of continuig education : Programmes and Institutions of Higher Education in metropolitan areas. University texas, 1976, p.12.

(121) UNESCO., "Perspective de l'éducation", Revue de l'éducation, n°9, 1972, p.40.

C'est la raison pour laquelle est né le besoin d'apprendre et de former, pilier de la tâche pédagogique qui facilite les objectifs de l'éducation, à travers l'action pédagogique. A ce sujet, il est utile de montrer l'intérêt du Ministère de l'Education, en Libye, qui a promulgué une série de lois et de décisions, dont les plus importantes sont⁽¹²²⁾ :

- La loi sur la formation pédagogique continue des instituteurs, N°028-86, 1986.

- La loi sur la gratuité de la formation continue, N°102-86. 1986.

- La loi sur l'organisation de la formation continue des formateurs à l'Université d'AL-FATAH à partir des vacances d'été 1986, N°117-86, 1986.

- La loi sur le mois de la formation pédagogique, pendant les vacances d'été 1987, pour les instituteurs, N°031-87, 1987⁽¹²³⁾.

Ces mesures éduco-juridiques ont contribué amplement à aider l'enseignant à approfondir ses connaissances pour le développement de ses capacités pédagogiques, afin de répondre aux besoins de ses élèves et d'élever le niveau de l'enseignement primaire dans le pays.

Section 2. La formation continue pédagogique et la pratique internationale⁽¹²⁴⁾

Afin de mieux élaborer notre projet sur la formation continue nous nous tournons vers la pratique des pays développés. L'ensemble des pays européens ont entrepris une réforme pédagogique en passant par la mise en place de nouveaux programmes et par une formation continue qui se veut la plus efficace possible. Le constat de l'insuffisance de la formation initiale est évoquée pour chacun de ces pays.

Nous concentrons notre étude autour de trois pays européens choisis arbitrairement parmi ceux ayant une politique structurée concernant la formation continue.

La formation continue est le résultat logique de réflexions sur la formation des enseignants. Elle devient l'instrument nécessaire à la réactualisation des connaissances pédagogiques.

A. L'ALLEMAGNE.

L'évolution du système éducatif est largement déterminé par le plan global de l'éducation datant de 1973 et voté en commun par les chefs du gouvernement du Bund et des

(122) Université d'AL-FATAH, Centre de la formation continue, Rapport sur la formation des enseignants, 1987, p.24.

(123) Université d'AL-FATAH, Centre de la formation continue, Rapport sur la formation des enseignants, 1990, p.36.

(124) L'ensemble des informations est tiré de l'ouvrage : "La formation continue des enseignants dans la communauté européenne", collection série éducation, Bruxelles, Novembre 1976.

Länder fédéraux. Il recherche à unifier le plus possible les conditions de vie dans toutes les régions de la R.F.A. Il se base sur les principes suivantes :

- Mise au point d'un système éducatif qui satisfait au droit de chaque individu à s'élever, à épanouir ses aptitudes. Ses intérêt et ses talents lui permettant ainsi d'organiser sous sa propre responsabilité sa vie personnelle, professionnelle et sociale.

- Egalité des chances et capacité de rendement, principes complétant et se conditionnant mutuellement ainsi que la différenciation et l'individualisation des enseignements proposés.

- La participation et la prise de responsabilité démocratique doivent faciliter la prise de conscience et la compréhension de tous les intéressés.

- Une formation et la prise de nature scientifique assure la mobilité professionnelle et, par là même, de meilleures chances sociales. Chaque individu doit être encouragé à s'insérer dans le processus économique, apprendre à être créatif , spontané, responsable dans le cadre d'un apprentissage durant toute la vie.

Le point émergeant de l'ensemble du projet réside dans la démocratie à l'école. En effet la pédagogie, les relations, l'ensemble du système scolaire doivent être étroitement liés. Presque tous les Länder Fédéraux de la R.F.A. ont pris, depuis plusieurs années, des mesures pour instaurer la participation et l'autogestion à l'école. Dans cet esprit, de nombreuses décisions concernant la vie de l'école sont prises au sein de conseils constitués par les enseignants, les élèves et les parents.

La formation pédagogique a un double aspect sur le plan institutionnel. Il s'agit pour l'université, de la détermination des cycles d'études et des diplômes, et, sur le plan individuel de l'autonomie des enseignants dans leur métier.

Cette formation pédagogique pour chaque enseignant peut être analysée comme la liberté d'aborder le programme de la manière et avec les méthodes qu'il juge utiles. Cette liberté traditionnelle peut être limitée par l'obligation d'assurer un certain service. Sur ce point l'article 41.5 du projet allemand apporte certaines restrictions, en précisant que, de par leur statut les enseignants et les professeurs assistants sont tenus d'enseigner leur matière dans tous les programmes d'études.

Cet article vise à empêcher que certains ne se spécialisent dans des cycles orientés vers la recherche, tandis que d'autres se consacrent exclusivement à des cycles orientés vers la formation professionnelle. Il est certain que cette disposition, qui vise à assurer la mobilité des enseignants à travers les différents cycles d'enseignement constitue un limitation de leur indépendance de leur activité d'enseignant.

En Allemagne, la possibilité de la formation des enseignants, comme celle du système scolaire dans son ensemble, appartient aux onze Länder. La formation continue y est partout reconnue par la loi comme d'une importance désormais égale aux deux phases (académique et pratique) de la formation initiale.

Les textes officiels demandent aux enseignants une obligation professionnelle, morale, réglementaire parfois, de continuer à se former et de participer aux sessions organisées à leur intention par les autorités.

En dépit d'efforts multiples, participations des villes, des universités, de l'Etat Fédéral, l'essentiel de la formation continue des enseignants reste ce qu'organisent pour eux les Länder. Dans deux d'entre eux, Berlin et Basse Saxe, les activités sont gérées directement par un service spécialisé du ministère lui-même. Tous les autres ont créé des institutions autonomes, relayées ou non par des antennes locales.

Elles ont en commun de grandes priorités d'actions inspirées d'une même conception générale du rôle de l'école dans la société : une fonction éducative et sociale à laquelle doivent se préparer les enseignants. La formation continue de ces derniers est explicitement conçue comme devant accompagner les réformes en cours ou en projet, dans la double perspective de la démocratisation et de la modernisation de l'enseignement.

Les catalogues semestriels des cours témoignent de cette double préoccupation : élargir chez les enseignants la vision de leur rôle propre et de celui de l'école, dans une perspective de préparation à la vie dans tous ses compartiments, travail, action civique, loisirs, leur faire adopter vis-à-vis de leur enseignement une attitude plus expérimentale, objective, scientifique, soucieuse de rigueur autant que d'efficacité.

La pédagogie des stages s'inspire aussi d'une double idée. D'une part l'enseignant d'aujourd'hui doit voir au-delà de sa discipline et de la transmission des connaissances. D'autre part, il doit se considérer comme un professionnel, capable de définir ses objectifs, de déterminer les voies à suivre pour les atteindre et d'évaluer les résultats obtenus.

En Bavière qui compte 70 000 enseignants, c'est l'académie de Dilligen qui organise et coordonne les actions de formation destinées à toutes les catégories du personnel.

Tous les semestres, des brochures annoncent les programmes de formation continue sans grande variété des programmes, on observe les préoccupations dominantes ⁽¹²⁵⁾.

(125) "Leher Fort Bildung in Bayern" Brochure n°10 Février-Juillet, 1976, p.76.

L'accent est mis sur :

- La pédagogie par objectifs et les procédures d'évaluation correspondantes;
- L'observation et l'orientation des élèves;
- Les problèmes de l'éducation distingués des problèmes de l'enseignement, ils concernent la formation affective, relationnelle, sociale, de préparation à la vie de famille et de loisirs ;
- La pédagogie de groupe;
- L'administration scolaire.

C'est en fait toute une philosophie politique et pédagogique qui est sous-jacente.

La philosophie politique, c'est celle qui s'exprime dans l'engagement conjoint des Länder et du Bund d'assurer à tous, à chances égales, leur droit effectif à l'éducation, de démocratiser l'enseignement, de le moderniser dans un souci d'efficacité pratique, enfin, de mettre en oeuvre une véritable éducation permanente.

A cette philosophie politique, correspond une philosophie pédagogique. Son trait majeur est de substituer à la notion traditionnelle de programmes, celle de "canicula", c'est-à-dire un ensemble de démarches et de mesures conduisant vers des objectifs éducatifs clairement définis.

Le rôle des enseignants change donc et est plus décisif. Il consiste à organiser sur le terrain des situations d'apprentissage permettant aux élèves d'atteindre des objectifs éducatifs⁽¹²⁶⁾.

La formation continue des enseignants en Allemagne montre la recherche d'un approfondissement d'une culture professionnelle nécessaire et suffisante, la préparation à une fonction technique de haut niveau qui consiste à organiser l'enseignement, l'évaluation des résultats obtenus étape par étape de manière à contrôler, et à régler la progression de chacun.

B. L'ITALIE.

La formation continue des enseignants se développe actuellement en Italie dans le cadre d'une restructuration d'ensemble du système éducatif⁽¹²⁷⁾.

"L'institution scolaire ne peut plus se replier sur une mission d'enseignement idéale, indépendante des réalités sociales. Bien au contraire, depuis 1955, toute une succession de mesures législatives et

(126) Op. Cit., p.80.

(127) "La formation continue des enseignants dans la communauté Européenne". Op. Cit., p.143.

réglementaires ont tendu à faire de l'école un instrument de progrès social plutôt que de reproduction."⁽¹²⁸⁾

La vocation de l'école évoluant, le rôle et le profil de l'enseignant se transforment également. " *on attend de lui une nouvelle attitude pédagogique dans sa classe et une nouvelle conception de son rôle dans l'établissement.*"

Les chercheurs italiens précisent que l'enseignant devra désormais centrer son action bien plus sur l'élève en train d'apprendre que sur la matière à enseigner, un déplacement de l'intérêt sur l'élève a déjà été constaté de nombreuses fois, ainsi que se considérer comme responsable avec tous les intéressés de l'action éducative en générale déployée dans la communauté scolaire. La conscience politique italienne s'est penchée sur le problème. Son dynamisme se fonde sur la responsabilité, l'autonomie et la coopération. La référence est même très claire.

" L'enseignant participera à l'expérimentation pédagogique, menée pour mieux adapter l'école aux besoins sociaux et à la gestion démocratique de l'institution dans tous ses comportements." (129)

La formation continue en Italie est héritière d'une vieille tradition qui veut que les enseignants aient le devoir de mettre à jour continuellement leurs connaissances à mesure que la science évolue. En 1928 déjà, la loi italienne dispose que les autorités scolaires peuvent organiser à leur intention un recyclage à base de cours et de travaux pratiques.

A cet effet, des structures ont été mises en place. De 1942 à 1960 dix centres pédagogiques ont été créés. Parmi les formes les plus diverses de formations continues telles que la documentation, l'informations la radio, la télévision scolaire, la plus spécifique reste le stage.

Le contenu du stage est lié au recyclage ou au perfectionnement, la forme est double résidentielle ou non.

Les stages résidentiels sont ceux qui regroupent les stagiaires en internat durant une semaine au minimum, les stages non résidentiels intéressent les enseignants d'une région ou d'une académie particulière et se déroulent en dehors des heures de service.

Les thèmes qui sont développés lors des stages sont novateurs, la liste qui suit en donne un aperçu ⁽¹³⁰⁾:

⁽¹²⁸⁾ Op. Cit., p.143.

⁽¹²⁹⁾ Ibid., p.143.

⁽¹³⁰⁾ "La formation continue des enseignants dans la communauté Européenne". Op. Cit., p.149.

-Parmi les principaux problèmes psychologiques touchant l'enseignement, on s'intéresse aux problèmes relationnels (famille, école, enseignant, élève), et de gestion.

- Aux problèmes des handicapés, non seulement physiques ou mentaux mais aussi scolaires en s'intéressant aux cas de dysorthographe, dyscalculie etc ...

- A la méthodologie dans les diverses disciplines.

- Aux nouvelles techniques pédagogiques.

Nous assistons alors à une révision de stratégie de la formation continue en Italie non pas dans le contenu, mais plus encore dans la nature. Depuis 1967-1968, une nouvelle formule de formation continue se met peu à peu en place. Les principes de bases sont les suivants⁽¹³¹⁾ :

- Décentraliser le plus possible les actions de recyclage.

- Eveiller l'intérêt des participants au-delà de leur spécialité, pour les problèmes éducatifs généraux.

- Appuyer les activités de recyclage sur les réalités scolaires et sociales.

- Associer les stagiaires à la gestion collective de leur stage dans toutes les phases de son déroulement.

- Amorcer un processus de recyclage permanent.

Ce dernier est très important. En effet, il remplace le principe sur lequel reposait la formation continue et qui consistait à laisser l'enseignant assister à des stages ponctuels, à en tirer des informations et à en faire une analyse personnelle.

Cette permanence doit entraîner tout d'abord et logiquement une adaptation de l'enseignant à tous les changements de la société, ainsi qu'à une participation à un travail interdisciplinaire, beaucoup plus intensif et dont les résultats peuvent être positifs.

Les objectifs liés à cette formation continue sont nombreux, ils indiquent en tout état de cause une volonté d'innovation. Le principal étant de :

" Résoudre les problèmes pédagogiques en termes de besoins sociaux à satisfaire au travers de situations d'apprentissage adéquates, l'enseignant doit reconsidérer sa discipline comme élément spécifique d'un ensemble coordonné. "(132)

A cette fin, il devra connaître l'enfant et son milieu, intégrer l'apport spécifique de sa matière dans une formation générale de l'enfant ayant pour double objectif la conquête de

(131) "La formation continue des enseignants dans la communauté Européenne". Op. Cit., p.149.

(132) Op. Cit., p.150.

l'autonomie et l'esprit de coopération, apprendre à évaluer, soutenir et stimuler les processus de formation.

En Italie, depuis 1965, un organisme de formation continue joue un rôle important dans cette volonté d'innovation, c'est l'O.P.P.I (Opéra per la Preparazione Professionale Insegnanti - Organisation de formation professionnelle des enseignants).

L'O.P.P.I conduit de façon autonome des activités de formation, sous forme de stages, et de recherches. Elle collabore avec d'autres instances, soit dans l'organisation d'activités de formation ou de recherche, soit en fournissant des consultants.

Jusqu'en 1975, on assiste à une évolution continue de la méthodologie des échanges verbaux sur des expériences pratiquées en situation de classe, on passe à une théorisation des expériences, à une expérimentation des méthodes non directives, et à un emploi systématique de technologies pédagogiques modernes.

L'objectif de l'O.P.P.I en ce qui concerne la formation continue a cependant toujours été identique, il réside principalement dans la volonté d'une prise de conscience.

Faire en sorte que les enseignants mesurent le fossé qui sépare l'école attachée en priorité à la transmission d'une culture, et une réalité socio-économique à laquelle l'école prépare insuffisamment les jeunes.

L'O.P.P.I pratique alors une "méthodologie spécifique pour l'innovation"⁽¹³³⁾ dont la conception est la même que la pratique médicale, établit un diagnostic et en préconise une thérapeutique.

Le diagnostic intervient sur les stagiaires en essayant d'établir les lacunes qu'ils possèdent dans le domaine de la culture professionnelle et dans celui des techniques pédagogiques.

Même si les enseignants ont conscience d'une crise, cela ne suffit pas. L'O.P.P.I. tente de leur montrer qu'il ne s'agit pas seulement de déficiences professionnelles mais que les changements affectent le public scolaire, et que c'est aux enseignants de réagir par un changement de pédagogie.

(133) "La formation continue des enseignants dans la communauté Européenne". Op. Cit., p.160.

La thérapie consiste en un traitement systématique des difficultés recensées par des stages répondant aux objectifs déjà cités, mais aussi, et c'est nouveau, par une assistance psychologique, afin d'aider l'enseignant à surmonter tout malaise résultant de la désadaptation ressentie.

C. LA FRANCE.

La formation professionnelle continue a pris son réel essor en 1971, avec une loi qui permet à tout employé d'une entreprise française de combiner dans la mesure du possible, emploi, salaire et formation individuelle.

En 1984, une place importante dans la vie publique lui est réservée, rendue plus solide sur le plan légal par la création d'un ministère consacré aux organismes privés de formation proposant leurs services.

Ce qui permet une intégration des individus quasi-totale, à la vie économique et sociale en France.

Lorsque l'on parle de formation continue, on oublie bien souvent qu'elle ne vient qu'après une période scolaire appelée "formation initiale", cette dernière est essentielle car sans elle toute formation continue est impossible, la grande majorité des actions de formation continue n'étant qu'une amélioration, sous diverses formes, de la formation initiale.

Dès le départ, le monde enseignant en France s'est intéressé à la formation continue à deux niveaux, comme consultant tout d'abord, prêt à répondre à la demande et à effectuer le travail de pédagogue, non plus seulement pour l'école mais aussi pour l'entreprise ; comme participant ensuite, la plupart des enseignants se rendant compte du besoin de réévaluation, de remise à niveau, de découverte également.

La pédagogie, la façon d'apprendre change au fil des ans. Pour l'entreprise ou l'école, il y a la volonté de s'adresser autrement à celui à qui on enseigne, d'aborder autrement l'éducation en classe.

Une formation continue adaptée au monde enseignant, cherche à améliorer la formation initiale dispensée par les instituts de formation. En France plusieurs efforts sont effectués (études, recherches) pour élever le niveau de compétence des enseignants et changer la méthode pédagogique vers un renouveau des méthodes pédagogiques appliquées différemment suivant le contenu, les lieux et les époques.

"L'échec de l'enseignement est patent et universel. Il a nécessairement aboutit à une remise en cause de la fonction enseignante. Cette remise en cause entraîne, depuis une vingtaine d'années en France, une réflexion générale sur la formation initiale d'une part et porte un intérêt évident à la formation continue d'autre part."⁽¹³⁴⁾

Dès l'origine, les objectifs de la formation professionnelle continue sont clairement définis.

Autoriser chaque salarié à suivre une formation lui permettant une qualification professionnelle et donc à terme une amélioration des conditions globales de travail. Ce sont implicitement les conditions matérielles et sociales des travailleurs qui doivent s'améliorer par l'utilisation de la formation professionnelle continue.

Même si l'on constate une fréquence plus importante pour les cadres que pour les employés et ouvriers dans les stages de formation, il est nécessaire d'en souligner le succès.

Son utilité prouvée dès 1971, a été plus encore démontrée avec la crise sévissant depuis 1972.

La flexibilité accrue de l'emploi provoque une demande pas toujours satisfaisante dans le temps et dans la qualité.

La formation professionnelle continue va donc répondre à plusieurs exigences :

1. améliorer la qualification du travailleur ;
2. améliorer la vie sur le poste de travail même ;
3. donner toutes les possibilités pour rechercher un emploi.
4. chercher la volonté individuelle de formation et de connaissance d'autres horizons ;
5. répondre à la politique de lutte contre le chômage, en particulier par toutes les actions d'insertion professionnelle des jeunes.

Mieux encore, la formation professionnelle continue destinée en premier lieu à une population particulière, dans le secteur secondaire, s'est étendue aux autres secteurs de l'activité économique.

L'importance de la formation continue est grande, la cerner constitue la première action qui déclenchera le mouvement rénovateur.

(134) BELBENOIT G., Former des enseignants, Ed. privat, 1970, p.9.

Cinq finalités précises peuvent être accordées à la formation continue des enseignants⁽¹³⁵⁾ :

1. Améliorer les compétences dans l'emploi de l'ensemble du personnel d'une école ou dans un groupe du personnel.
2. Améliorer les compétences dans l'emploi d'un enseignant pris individuellement.
3. Etendre l'expérience d'un enseignant
4. Développer les connaissances et l'approche professionnelle d'un enseignant.
5. Elargir l'éducation personnelle ou générale d'un enseignant.

La formation continue prend une place entière dans les préoccupations des membres du service éducatif en France. L'intérêt des différentes études préparées dans le cadre des activités de l'O.C.D.E. (Organisation pour la Coopération et le Développement Economique) sur "les changements dans le rôle de l'enseignement et leurs conséquences" et sur "la modification des tâches de l'enseignant et ses conséquences" réside dans l'analyse du détail des transformations essentielles qui modifient le rôle de l'enseignant.

Elles s'étendent de la restructuration administrative des emplois du temps, des horaires de travail et des fonctions, jusqu'aux profondes transformations des valeurs des enseignants et du contexte culturel dans lequel ils exercent leurs activités. *"En définitive, ces études ne décrivent rien de moins que la création d'une identité nouvelle de l'enseignant"*.⁽¹³⁶⁾

G. Ferry et A. Braun déterminent les objectifs de la formation continue⁽¹³⁷⁾ par :

- Le recyclage lié aux insuffisances de la formation initiale et à l'évolution des objectifs, structures, contenus et méthodes d'enseignement ;
- Le perfectionnement dans le même emploi ;
- Les stages plus ou moins longs dans les institutions, économiques, sociales et culturelles.
- La préparation à un changement d'emploi.

L'évolution de la formation continue en France permet alors de revenir sur l'idée que la formation continue doit être axée sur les besoins de l'école et que celle-ci est la mieux placée pour évaluer correctement les besoins de formation de son personnel. Cette formation pourrait être donnée dans l'école même en utilisant certaines de ses propres ressources humaines.

(135) BELBENOIT G., *Former des enseignants*, Op. Cit., p.10.

(136) EGGLESTON S.J., "La formation initiale et continue, tendances et concepts nouveaux O.C.D.E. Paris 1974, p.12.

(137) FERRY G et BRAUN A., "Tendance dans le domaine de formation continue", O.C.D.E. Paris 1974, p.24.

L'intérêt de ce type de formation est évident, elle favorise la participation du corps enseignant aux décisions concernant cette formation, soit individuellement soit par le biais de leurs représentants.

L'innovation dans la formation continue en France se remarque tout d'abord par une rénovation du contenu et des méthodes. On offre maintenant de plus en plus de programmes destinés à des groupes particuliers : chefs d'établissements, enseignants débutants etc...

On remarque l'adoption de méthodes utilisées dans d'autres secteurs : conférences, discussions de groupe, simulation, résolution de programmes, enseignements programmés, programmes pré-élaborés.

Les méthodes nouvelles révèlent logiquement un certain manque de connaissances de bases dans divers domaines de la formation continue : la manière dont les adultes apprennent, la mise en oeuvre de politiques de formation axées sur les besoins de l'école et des techniques d'évaluation de programmes de formation, l'efficacité des nouveaux matériels pédagogiques disponibles.

En France un certain nombre d'experts ont fait clairement comprendre que dans le cadre de la création et du développement des rôles nouveaux, ils attachaient à présent une plus grande importance à l'aménagement de la formation continue qu'à celui de la formation initiale.

La formation continue inclut toute une gamme d'éléments et d'objectifs, tels que le recyclage des compétences et des connaissances des enseignants sans que le rôle de ces derniers soit changé, leur préparation à de nouveaux rôles et à de nouvelles fonctions.

L'ensemble de ces considérations permet d'apprécier avec de plus en plus d'intérêt le concept de la formation continue en France comme moyen de fournir aux enseignants un capital nouveau de connaissances professionnelles.

Sous sa meilleure forme, la formation continue centrée sur l'école est l'un des aspects de la politique de perfectionnement des enseignants et fait partie intégrante de politiques d'ensemble de développement de l'école.

Le rôle de l'école prendra lui, beaucoup plus d'importance, en France. On considère de plus en plus que l'initiative de la formation continue revient essentiellement à l'école qui en est le pôle de convergence.

"On exige beaucoup, mais on exigera encore davantage de l'enseignant. Il devra donc être formé en fonction de sa mission d'éducation au sens plein du terme, et non simplement pour transmettre le mieux possible des connaissances."⁽¹³⁸⁾

La formation continue deviendra l'instrument d'un renouveau pédagogique. Elle englobe de nouvelles pratiques qui, utilisées par les enseignants, vont déboucher sur des pédagogies effectives. La volonté d'entreprendre la demande de formation qui s'élargit de plus en plus trouve une réponse dans la formation continue des enseignants en France.

Section 3. La fonction enseignante

L'évolution globale de la fonction enseignante peut être liée à des facteurs spécifiques. Le premier concerne l'évolution de la société, qui par l'introduction du progrès technique, par l'amélioration des conditions matérielles, par l'évolution des conditions matérielles, par l'évolution globale des mentalités, entraîne son changement. Le second réside dans la prise de conscience même d'une partie non négligeable du monde enseignant. Par la profession enseignante, c'est aussi l'école qui est touchée :

"Naguère les gens allaient à l'école pour changer de condition sociale et devenir petit bourgeois. Aujourd'hui, on fait des études pour aller à l'usine. C'est un changement fondamental." ⁽¹³⁹⁾

L'école n'en a pas fondamentalement tenu compte L'installation de la société industrielle au cours des vingt dernières années a donné à l'école une importance qu'elle n'avait pas autrefois... En quelques années, l'école a pris une responsabilité immense qu'elle n'avait pas. Elle peut moins que jamais se targuer d'être a-politique avec un rôle pareil, et les enseignants non plus.

"On ne peut pas se dire a-politique quand on accepte pour fonction de trier les torchons et les serviettes, les ouvriers et les patrons."⁽¹⁴⁰⁾

En fait, la société a changé et l'enseignant s'en est rendu compte indépendamment de l'institution, il cherche à enseigner autrement que de la manière classique.

"On demande aux gosses, alors qu'ils sont, les plus touchés par ces transformations, de réagir comme leurs grands-parents qui vivaient dans un silence millénaire."⁽¹⁴¹⁾

⁽¹³⁸⁾ DOLORS Jaques., Actes du colloque National sur l'éducation, Tom 1, Paris, 1973.

⁽¹³⁹⁾ DUNETON C., "Je suis comme une truie qui doute", Op. Cit., pp.77-78.

⁽¹⁴⁰⁾ Ibid., pp.77-78.

⁽¹⁴¹⁾ Op. Cit., p.83.

Le problème qui se pose là, réside en fait dans un conflit interne chez l'enseignant, car malgré la volonté d'innover, rien n'est facile, le maître ayant un passé à partir duquel s'est constitué un inconscient, plus ou moins assumé, qui va intervenir au niveau de l'action éducatif.

H. Hannoun va même jusqu'à considérer la pédagogie comme une des conditions d'aide à l'enseignant pour s'accepter, se connaître davantage, prendre conscience de sa véritable attitude dans une situation pédagogique⁽¹⁴²⁾.

L'aspect futur de la formation passe par une définition précise de la fonction enseignante, il faut d'abord la connaître, pour alors envisager tout l'aspect formateur.

L'enseignant se pose, évidemment, en tout premier lieu comme éducateur, il faut dépasser l'aspect anecdotique des maladies professionnelles de l'éducateur, et de sa recherche de l'équilibre physique et psychologique qui semblent chez G. Mialaret⁽¹⁴³⁾ être l'essentiel de cette profession.

L'enseignant est un individu faisant partie intégrante de la société à ce titre, il est l'égal de ces élèves. La différence se situant dans l'expérience. Il doit éduquer, partager avec ses moyens la profession de socialisation traditionnellement dévolue à la famille.

L'enseignant éducateur sert de lien entre la société et les élèves . Pour cette raison, il doit être en mesure de répondre à toutes les questions que se posent ses élèves, et être capable de dépasser le seul cadre de sa mission.

En second lieu, il est aussi animateur. Etre animateur, c'est accompagner la fonction enseignante sur une autre dimension comprenant l'organisation, le conseil, l'attitude psychologique.

L'enseignant animateur est amené à changer sa relation avec les élèves, l'estrade doit symboliquement disparaître, le rapport maître/élève se modifie car il doit connaître les problèmes spécifiques de ceux qu'il enseigne, enfant, goûts, milieux socioculturels. Dans le groupe de la classe, sa profession animatrice est simple.

Face à la réalité scolaire, rien n'empêche l'enseignant d'avoir une attitude de recherche et de créativité. L'institution scolaire figée dans ses structures n'a pas permis et ne permet pas

(142) HANNOUN H., Les conflits de l'éducation, Ed, E.S.F. p.47.

(143) MIALARET G., Op. Cit., pp.37-44.

encore la totale innovation. Il y a des programmes officiels encadrés par les inspecteurs, les examens recherchant la réussite.

Comme toute profession, l'enseignant doit chercher à s'impliquer dans son métier. Pour cela, il a besoin que le système enseignant lui donne envie d'évoluer dans sa profession en lui apportant de bonnes conditions de travail. Ces derniers la dynamise pour s'actualiser régulièrement dans son métier, être à l'aise et chercher d'autres rapports avec leurs élèves.

La possibilité d'une telle action passe par la prise en compte d'une autre profession appelée fonction communautaire. La profession communautaire comprend toute action mettant l'enseignant en présence d'un groupe différencié d'élèves, c'est-à-dire collègues, parents, administration.

L'un des aspects de la profession communautaire, qui nous paraît peu développé, tant dans les différentes études sur la formation pédagogique que dans la formation elle-même, est la relation de l'enseignant avec les parents. C'est un aspect de la rénovation pédagogique qu'il faut étudier avec attention. Peu de choses sont possibles si les parents sont exclus des diverses tentatives de changements. L'expérience montre souvent que l'accord entre l'enseignant représentant l'école, et les parents représentant la famille est souvent gage de succès.

L'un des premiers objectifs en la matière est de réconcilier les uns envers les autres, afin de faire disparaître toute trace de méfiance qui existe vis-à-vis de l'adversaire. Le rôle de transmission de culture et de patrimoine de la famille doit être complété par celui de l'école tournée vers la compréhension de ces concepts.

Dans une deuxième phase une collaboration est recherchée et privilégiée entre parents et enseignants.

Pourquoi ne pas envisager des temps de formation communs passant par un temps d'éducation permanente créé pour les parents ?

L'école redevient alors le lieu où l'on apprend la vie, notamment la vie professionnelle, pourquoi ne pas mettre en place des périodes de stages en entreprise pour les jeunes, où les parents seraient alors forcément impliqués ?

Pourquoi ne pas créer des temps plus longs et plus fréquents de réflexion pour la triade, Parents- Enfants- Enseignants, afin de mieux comprendre l'Education ?

Un des derniers aspects de la profession communautaire est celui des relations de l'enseignant et de l'administration. Les critiques à ce sujet sont nombreuses et virulentes : chez Duneton .C, Mialaret .G etc ... le schéma critique est partout le même. Il est impossible d'envisager une quelconque formation pédagogique sans modifier les relations entre l'enseignant et l'administration.

Le rapport hiérarchique doit se modifier, pour certains (Mialaret) en collaboration, il existe d'ailleurs dans les catalogues de stages bien des actions allant dans ce sens. Pour d'autres, il doit disparaître (Lobrot) l'évolution de la société passant par le régime bureaucratique entraînant donc à terme sa disparition ⁽¹⁴⁴⁾.

L'essentiel réside dans la proposition suivante : l'enseignant doit se mêler à la vie qui l'entoure et être un individu à part entière afin de bien remplir ses fonctions éducatives. Il doit pour cela connaître les problèmes que toute action entraîne dans les rapports avec l'administration. Progressivement, il peut alors actualiser ses connaissances. Il se révèle que la fonction enseignante serait incomplète, si l'enseignant ne parvenait pas à avoir une compétence professionnelle.

Tous les enseignants n'ont pas la vocation de leur profession, mais le système enseignant doit chercher à redonner une image forte de ce métier en permettant une meilleure implication de son personnel. En effet, cette image a été ternie par de nombreuses actions telles qu'un recrutement massif dans les années soixante-dix, la crise de l'enseignement entraînant une remise en question souvent pessimiste, l'évolution dévaluant l'enseignant.

Redorer le blason de l'enseignant passe par une meilleure compréhension de son rôle, ainsi que par un salaire répondant au travail réellement effectué, c'est-à-dire par la remise en compte globale de toutes ses fonctions et par son intégration dans le système social productif.

La remise en cause de la fonction enseignante par ses propres acteurs peut-elle s'effectuer et quelles en seront les conséquences nouvelles ?

La réponse comprend deux phases. La première est de faire le constat qu'il n'existe pas une seule fonction enseignante mais une série dont l'union réalise et concrétise l'enseignant. Il faut parler des professions d'enseignant, d'animateur, qualifiées de communautaire, professionnelle, l'absence de l'une d'entre-elles provoquant l'absence de la profession enseignante.

⁽¹⁴⁴⁾ S. Abdel-Azize., "L'éducation moderne", Op. Cit., pp.214-216.

Dans une seconde phase, il est montré que si ces fonctions sont respectées par tous les acteurs de la vie éducative, alors la remise en cause peut s'effectuer de façon permanente. Quand aux conséquences endogènes, elles sont nombreuses. Ce sont certaines d'entre-elles qu'il nous faut étudier.

A. LA FORMATION CONTINUE ET LES RESEAUX DU SAVOIR.

L'expression d'Ivan Illich, montre tout l'intérêt qu'il faut porter sur les réseaux du savoir⁽¹⁴⁵⁾.

La connaissance provenant des multiples réseaux à considérer, provoque de nouvelles institutions éducatives. Il continue dans les nouvelles institutions éducatives.

En fait, l'éducation doit prendre de nouvelles formes. Au système basé sur le rapport amélioré entre un enseignant et ses élèves, doit s'ajouter une série de méthodes le complétant et le dépassant.

L'éducation et la connaissance sont des besoins qui ne sont pas toujours ressentis comme tels par les élèves. La difficulté proviendrait du système éducatif qui ne permet pas de faire du "cas par cas" avec les personnes. Pour certaines, les méthodes ne répondent pas à leur psychologie et engendrent une fermeture de ces personnes envers tout ce qui se rapproche des systèmes éducatifs dont la formation continue pour adulte ⁽¹⁴⁶⁾.

Il est possible que l'on n'ait pas assez mis en avant les besoins des individus au profit de ceux de la société. Le système éducatif est également une méthode de socialisation des personnes. Il faut donc rétablir un équilibre entre l'attente sociale et celle individuelle qui peut s'effectuer au moyen du système éducatif.

"Les réseaux du savoir subissent une dichotomie, car, s'ils n'ont pas vieillis sur le fond, la forme quant à elle doit être repensée, la seule évolution des techniques informatiques, ou la crise économique, doit nous pousser à réactualiser les processus du savoir." ⁽¹⁴⁷⁾

Il faut donc mettre sur pied de nouveaux réseaux du savoir, en fait de nouvelles formes d'apprentissage éducatif. Deux peuvent être distinguées, dont la particularité est d'exister à l'état larvaire, ce qui permet de les insérer intégrer à de nombreuses sessions de formation continue : l'éducation informelle et l'éducation formelle.

⁽¹⁴⁵⁾ ILLICH I., "Une société sans écoles", Ed. Seuil, Paris, 1971, p.130

⁽¹⁴⁶⁾ S. Abdel-Azize., "L'éducation moderne", Op. Cit., p.219.

⁽¹⁴⁷⁾ ILLICH I., Op. Cit., p.131.

1. L'éducation informelle

Dans une société développée, une part des connaissances est acquise en dehors de l'établissement scolaire. La particularité de l'éducation informelle est qu'elle se fait souvent de façon inconsciente, mais également de manière désordonnée. Cela se trouve aussi dans le contexte informel, l'audiovisuel comprenant la radio et la télévision, ainsi que les articles de magazines et de journaux, affiches de rues, articles glanés.

L'organisation de l'utilisation de ce secteur lui ferait gagner en efficacité. Il n'est pas utopique d'envisager la création dans les établissements scolaires d'une unité audiovisuelle dépendante des centres de documentations et d'informations, et regroupant outre la bibliothèque, un service audiothèque et vidéothèque ⁽¹⁴⁸⁾.

La formation continue dans les stages qu'elle propose aux enseignants se doit de prendre en compte ce phénomène, et doit se tourner de plus en plus vers l'utilisation de telles méthodes.

En dehors du système scolaire, le phénomène a déjà toute sa force, on assiste même à des tentatives directes de vulgarisation éducative plus ou moins heureuses, qui ont au moins le mérite de répondre à une demande populaire.

L'information extrême de tous les secteurs d'activités entre pour sa part, dans le processus informel. La possibilité d'accéder de plus en plus facilement à ce mode de communication permet une propagation de ce type d'éducation. Le caractère informel se précisant de plus en plus avec l'installation de réseaux informatiques individuels, qui permettent à chacun d'accéder, quand il le désire, à l'information qu'il recherche. L'avantage d'un tel système est évident, à la condition bien sûr qu'il soit compris comme tel. En effet, c'est en fait à une véritable extériorisation de l'éducation que l'on peut assister, l'école n'étant plus le lieu que d'un apprentissage de bases nécessaires à la compréhension des informations volontairement demandées.

L'éducation informelle se réalise aussi par l'expérimentation. Quoi de plus facile à comprendre et à retenir que ce que l'on a soi-même découvert même en restant dans un certain cadre scolaire. C'est une opportunité pour les enseignants de comprendre en dehors du cadre de l'école un maximum de concepts pas forcément nouveaux, puisqu'ils ont pu en classe être approchés théoriquement.

⁽¹⁴⁸⁾ S. Abdel-Azize., "L'éducation moderne", Op. Cit., p.224.

2. L'éducation formelle.

Après l'éducation informelle, premier réseau du savoir vient le réseau formel proprement dit, c'est à dire, celui qui met en présence deux individus : l'éducateur et l'éduqué. Ce réseau d'échange de connaissances doit permettre à tous ceux qui ont envie, de partager leur savoir-faire.

L'enseignant a le rôle d'aider quiconque a décidé de se former. L'instituteur doit, par sa formation, connaître tous les moyens dont dispose la société pour parfaire l'éducation. Il agit en fait comme aiguilleur, conseiller, et même régulateur.

Le professionnel ensuite a une fonction éducatrice qui ne doit pas être indépendante de son temps de travail. Il est à même d'expliquer précisément les techniques et méthodes existantes que ce soit dans le secteur industriel, agricole etc... .

En résumé, deux types d'éducation interdépendantes, formelle et informelle préexistent, chacune composée d'une série de réseaux précis. La formation continue n'existe alors plus en tant que période de remise à niveau mais comme élément permanent d'éducation, non seulement pour les enseignants mais pour tout individu.

B. ASPECTS CONSECUTIFS.

La mise en place d'une éducation permanente, d'une formation continue ne peut se faire sans conséquence. S'il faut privilégier cette éducation permanente, elle se fait au travers de la formation continue des enseignants.

La mise en place de nouvelles méthodes de formation engendre des conséquences à tous les niveaux : politiques, économiques, sociales et juridiques ... Le déplacement de l'intérêt du contenu enseigné vers les individus auxquels il s'adresse "*L'insuffisance reconnue des méthodes intellectuelles de formation permanente*"⁽¹⁴⁹⁾, fait que les problèmes pédagogiques apparaissent comme des problèmes politiques. Le terme politique est employé dans son sens large, il désigne l'ensemble des valeurs et des options morales, ainsi qu'un certain type de rapports entre les hommes, qui caractérisent une société donnée.

"Changer la pédagogie, ce n'est pas seulement enrichir le savoir, c'est transformer le comportement social, c'est agir sur la personnalité" ⁽¹⁵⁰⁾

(149) LEGRAND L., "Une méthode active pour l'école d'aujourd'hui", Delachaux Niestlé 1971, p.150.

(150) Ibid., p.150.

L'aspect politique doit donc être envisagé. L'avenir de la pédagogie est un problème politique, sans toutefois penser à changer les institutions globales par un changement social dû à une révolution⁽¹⁵¹⁾, il faut sans doute dénoncer les inégalités culturelles, la prédominance de la hiérarchie, la discipline et la contrainte ou les méthodes anti-imaginaires.

Même s'il est difficile d'envisager les conséquences des transformations pédagogiques celles-ci seraient donc très limitées, si elles ne s'accompagnent pas d'une transformation politique et sociale.

Il est sûr que les bouleversements pédagogiques actuels ont une influence sur la participation à la vie culturelle, à tout ce qui touche à la connaissance, l'information, l'art etc...

A une culture passive profitant en fait du développement des médias, pourrait se substituer une culture dite de participation, par exemple : une tendance à démocratiser la culture, en donnant à l'enfant dès son jeune âge les moyens de création et de critiques nécessaires dont il a besoin pendant son existence ; *"aidant les adultes de demain à ressentir combien devenir homme c'est devenir responsable!"*⁽¹⁵²⁾

La place de l'éducation est donc double :

D'une part, elle a le rôle de former les générations futures à leurs nouvelles professions, et d'autre part de permettre ainsi une meilleure adaptation aux techniques et procédés nouveaux.

La formation des enseignants, parce qu'elle représente une aide aux formateurs, démontre bien ainsi cette volonté de transformation économiques en vue.

L'éducation a donc une action formatrice, mais aussi et surtout elle doit former pour répondre à une demande qui est en train de généré par son secteur.

La formation permanente des adultes et celle des enseignants occupe une place primordiale comme porteurs de connaissances.

De ces conséquences économiques, résultantes des diverses formes pédagogiques, il faut souligner les points suivants :

(151) LOBROT M et ALLI., Changer l'Ecole, Ed. E.P.I, 1970, p.69.

(152) D'ESTAING O., "In éducation et civilisation", Ed. Fayard, Paris 1971, p.56.

1. L'extériorisation évidente de l'éducation qui a pour conséquence l'accroissement inévitable de créativité, cette créativité donnant lieu à l'apparition de techniques nouvelles de production, mais aussi de savoir, de loisirs et de consommation qui font le circuit économique.

2. La demande culturelle des peuples qui va croissante. Cette demande culturelle qui est paradoxalement comprise par les unités commerciales et de loisirs, plus que par le système éducatif lui-même. Une collaboration plus étroite entre ces deux secteurs est facilement envisageable par l'augmentation de l'apprentissage par le plaisir.

3. La mobilité sociale limitée qui est remarquée dans les pays industriels est due en grande partie, selon "BOURDIEU", au coût financier de l'éducation à la disproportion entre les taux de fréquentation de l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur, il serait donc tout à fait inutile d'envisager même, l'embryon d'une révolution éducative si aucune étude sur les coûts ne se faisait.

Selon cette perspective, nous proposons les solutions suivantes :

a- Développer l'information sur l'éducation dans un but strictement égalitaire permettant à chacun d'avoir sur le sujet une information complète et gratuite.

b- Augmenter la part des entreprises dans la formation permanente des salariés.

c- Procurer aux unités de production les moyens internes d'une telle formation, ceci impliquant une baisse des coûts de formation

d- Rendre gratuit les frais éducatifs dans le secteur traditionnel allant de l'école primaire à l'université.

e- Améliorer le choix des études ce qui entraînerait une amélioration du coût collectif de l'éducation. C'est par exemple l'abandon des méthodes d'orientation arbitraires effectuées dans le circuit éducatif traditionnel qui obligent à choisir des filières non désirées ce qui à terme a un effet pervers lié au non intérêt dans le travail, ainsi qu'à un coût supplémentaire d'éducation si ces individus désirent reprendre certaines études pour retrouver leurs premières aspirations.

f- Organiser rapidement un système unifié de formation initiale et continue d'enseignants et de formateurs. Former un corps spécifique d'individus dont la tâche serait de participer à toutes les activités éducatrices qu'elles se fassent dans l'école, ou dans un cadre informel.

g- Développer une économie de l'éducation non plus sur le matériel, mais sur l'humain, et prendre en compte désormais dans cette discipline, tous les travaux liés aux sciences humaines et particulièrement aux sciences sociales du travail.

h- Humaniser les rapports entre l'administration éducative d'une part et les administrés d'autres part et les utilisateurs. Pour les premières, il serait bon d'éviter par exemple les aberrations recensées par certains dans les titularisations de certaines personnes à bonne distance de leur domicile réel. Pour les seconds, il faudrait éviter la remise en place d'une bureaucratie envahissante qui empêche de plus en plus le dialogue qui se doit d'être enrichissant pour l'une et l'autre partie.

Cette liste non exhaustive permet de réduire les coûts sociaux et individuels de l'éducation.

L'aspect juridique d'une transformation pédagogique n'est pas non plus à négliger. Le tissu social, basé sur des liens régis par des lois, transformé à cause du mouvement de la pédagogie, engendre également des modifications dans les rapports juridiques.

Dépassant le cadre de la formation professionnelle continue, il faut que le législateur présente à l'ensemble de la société un projet s'appuyant sur le principe de l'éducation permanente.

C'est un nouveau droit qu'il faut instaurer au côté du droit du travail, du droit civil, pénal etc... . C'est un droit de l'éducation qu'il faut mettre en place.

Ce nouveau droit doit tenir compte des principes suivants :

a- Au-delà des mots nobles "du droit à l'éducation pour tous", il y a une place pour une législation fondée sur la scolarité obligatoire pour tous.

b- Mettre en place un système qui efface la césure entre la période dite scolaire ou universitaire, et la période professionnelle. Il n'est plus possible aujourd'hui, pour les jeunes d'intégrer la masse de connaissances qui leur est demandée. Il faut désormais penser à un système où chacun puisse apprendre à son rythme, apprendre ce qu'il veut, et ce tout au long de sa vie.

c- Réfléchir à un corps non pas unique, mais unifié des enseignants appelés aussi éducateurs, animateurs. Abandonner le caractère élitiste du recrutement et se tourner vers une

professionnalisation plus complète et peut-être plus restrictive des individus désirant s'orienter vers ces métiers.

Reconsidérer l'actuelle législation sur la formation professionnelle et en élargir le plus possible le domaine d'application. Lier davantage le secteur professionnel et le secteur éducatif qui devient en fait la pierre angulaire de tout l'édifice de formation de l'individu.

En conclusion, les efforts effectués dans le domaine de la formation continue des enseignants tendent vers une rénovation de la pédagogie dans son ensemble. Or, il est impossible de considérer la phase de la formation continue sans tenir compte de l'environnement social, économique et juridique, par ce qu'un environnement ne signifie pas seulement causes ou effet, mais aussi précautions et règles nécessaires à appliquer pour aboutir à la réalisation du projet souhaité.

Section 4. Vers une formation continue en Libye .

La nécessité de la formation continue des instituteurs est donc reconnue. Elle revêt cependant une importance particulière pour développer le niveau de l'enseignement en Libye.

Le ministère de l'éducation se propose de réorganiser le système de l'enseignement primaire pour l'adapter aux besoins de développement du niveau scolaire. Il encourage les enseignants du primaire à s'orienter vers les disciplines pédagogiques.

Les écoles normales sont, en particulier, des institutions indispensables pour l'exécution du plan de développement de l'enseignement primaire, et c'est à ce titre qu'a été créée à Tripoli, en 1986, l'école normale supérieure et la faculté de l'éducation à "AZZAWIA" en 1987 ⁽¹⁵³⁾.

La Libye est passée par des étapes de changements et de déséquilibres. Les variations politiques et éducatives ont laissé des influences claires du point de vue sociologique, psychologique et des comportements sur l'individu libyen de telle sorte qu'il est devenu difficile de faire croire à l'efficacité d'un nouveau changement. Aussi l'essai du changement social n'est aucunement aisé après la défiguration subie par la société et demande des efforts énormes. Il incombe à l'Etat de reformer un système enseignant homogène pour créer un processus de formation continue et il lui appartient d'essayer de développer le pays afin qu'il soit au même niveau d'extension par rapport aux autres pays du monde.

⁽¹⁵³⁾ Ministère de l'enseignement supérieur. Décision n°116/1987 relative à la création de l'Université "d'AZZAWIA". Début des études à la faculté de l'éducation dès l'année Universitaire 1988/1989. La mission de cette faculté est la formation des formateurs chargés de former les enseignants du cycle primaire.

A. LES INSTITUTIONS RESPONSABLES DE LA FORMATION CONTINUE.

La formation continue des instituteurs peut se réaliser suivant le modèle existant pour les enseignants du secondaire.

1. L'évolution des institutions.

a. L'étape associative.

Avant 1980, aucun service ne s'occupait de la formation continue. A partir de cette date des cours pour les enseignants ont commencé à être organisés.

Les syndicats Libyens des enseignants ont senti la nécessité de former les corps enseignants et de perfectionner leur connaissances en raison du nécessaire développement dans les domaines de l'éducation ⁽¹⁵⁴⁾.

Au début, la tâche a consisté à former les formateurs, épisodiquement. Mais cette attitude ne pouvait subvenir au besoins croissants du corps enseignant. C'est pourquoi les syndicats ont pris l'initiative d'organiser des cycles courts et limités, en étroite liaison avec la profession.

Cependant, les cours dispensés étaient de portée limitée et peu nombreux, en raison du manque de formateurs et d'expérience en matière d'éducation ⁽¹⁵⁵⁾.

Ces cycles organisés par les syndicats des enseignants ont souffert de :

" l'absence d'organisation et de l'inexistence d'un organisme responsable et détaché pour s'occuper de la responsabilité de l'organisation des cycles, au niveau financier, intellectuel et méthodologique."

b. La fondation du département de la formation continue en 1982.

En 1982, l'université d'AL-FATAH adopte le projet de la formation continue tendant à dispenser des études variées aux enseignants du primaire et secondaire, en recourant à l'organisation d'un programme composé de cycles et de conférences.

Le département de l'université, à titre expérimental, dès sa création est perçu comme un "moyen" de réussir la formation continue. Ce qui encourage le Ministère de l'Education et

(154) "Rapport du département de la formation continue", Université d'AL-FATAH, 1986, p.12.

(155) Op. Cit., p.15.

de la Recherche Scientifique à installer le système de la formation continue dans certaines universités nationales ⁽¹⁵⁶⁾.

Cette décision a débuté par l'ouverture du centre de formation continue à l'université "d'AZZAWIA" en 1988-1989 ⁽¹⁵⁷⁾.

Un comité supérieur de planification de la formation continue est créée par l'université d'AL-FATAH pour permettre le fonctionnement du département. Celui-ci prend des décisions de principes relatives à ses besoins et à ses activités. Il compte parmi ses membres, des représentants des instituts de formation initiale et des universitaires.

Ce département a la charge de l'ensemble des opérations du cycle : identification des besoins existants pour un enseignement d'apprentissage donné ; annonce des cours; préparation du matériel pédagogique etc... .

La nécessité d'un cours déterminé peut apparaître à la faveur de contacts avec les enseignants, le département de la formation continue joue, à cet égard, un rôle important. Il réunit des formateurs et des responsables pour discuter des besoins en matière de formation et d'éducation professionnelle, ainsi que des moyens pour les satisfaire. Le département apporte son concours pour tout ce qui a trait aux dispositions relatives à l'organisation des cours : durée, calendrier, nombre de participants, lieu etc... Il met en place le dispositif pédagogique, enregistre les réponses faites par les participants aux questionnaires qui leur sont distribués à la fin des cours et évalue l'efficacité de ces derniers sous l'angle des besoins futurs.

Le département de l'université d'AL-FATAH, chargé de la formation continue peut jouer un rôle dans l'élévation du niveau de compétence des instituteurs.

2. Le département de la formation continue.

a. Les objectifs du département de la formation continue.

L'absence d'une formation continue des enseignants en Libye laisse au département de formation continue un champ d'activité très large. C'est pourquoi, un certain nombre d'objectifs lui ont été confié :

- renouvellement et amélioration des connaissances des enseignants dans le domaine du métier de façon permanente afin de rester informé des derniers progrès scientifiques.
- préparation des instituteurs (masculin) à de nouvelles fonctions au sein du ministère de l'éducation en raison de la féminisation du secteur de l'enseignement primaire.

⁽¹⁵⁶⁾ Université d'AL-FATAH, "Rapport Final, 1988.", Tripoli, p.19.

⁽¹⁵⁷⁾ Université d'AZZAWIA, "Rapport sur la formation continue des enseignants, 1989, p.24.

- le cours avec la collaboration de l'université et de l'Ecole Normale de formation initiale pour garantir la permanence de l'effet consécutif au progrès.
- participation à la préparation des enseignants indispensables dans les secteurs de l'enseignement.
- opérer et analyser les dernières évaluations dans le domaine de l'éducation des enfants.

b. La mission du département de la formation continue.

La formation continue s'est donnée pour but, l'apprentissage, la préparation et l'évolution perpétuelle des enseignants en exercice de leur profession à mesure de l'évolution scientifique dans le monde de l'éducation, afin de répondre aux exigences des plans de développement de l'enseignement du pays. Les universités sont des établissements aptes à procéder à la réalisation de ces buts au sein de leurs cadres scientifiques et administratifs. L'université d'AL-FATAH a donc pris l'initiative, d'adopter le système de formation continue dont les buts sont délimités par les points suivants ⁽¹⁵⁸⁾:

- Demande de stages spéciaux par les établissements concernant
 - l'évaluation de la qualification ;
 - le recyclage dans les disciplines pédagogiques ;
 - la formation du corps enseignants de l'enseignement primaire et secondaire.

-Analyse de la nature des problèmes que rencontrent les enseignants dans leur profession et de leurs besoins sur l'évolution de leurs capacité pédagogiques.

- Connaissances des dernières évolutions technologiques dans les domaines de l'éducation et de l'enseignement pouvant avoir un impact sur l'amélioration de leurs compétences.

- Elaboration d'un cadre global d'un plan de formation continue.

Cette tâche n'a rien d'aisée et demande un effort collectif et coordonné de la part de toutes les parties de l'éducation.

c. Structure organisationnelle de la formation continue

L'évolution continuelle des objectifs et des missions de la formation continue pousse à étudier la structure organisationnelle du département de la formation continue au sein de l'université d'AL-FATAH. Celle-ci ayant décidé d'entretenir une étroite collaboration avec le corps enseignant.

⁽¹⁵⁸⁾ Université d'AL-FATAH, "La formation continue au service de développement de l'Enseignement", Tripoli, 1990, p.17.

L'université rattachée directement aux organismes s'occupant de la formation continue, dispose, pour l'exécution de sa politique et du déroulement de ses affaires, de spécialistes :

- un conseil de l'université
- un département de la formation continue
- deux responsables du ministère de l'éducation de l'enseignement primaire et secondaire.
- deux représentants des services de l'inspection

B. OBJECTIFS DE LA FORMATION CONTINUE.

La science avance à grands pas et détermine de plus en plus le devenir des hommes. Elle change leurs modes de vie et les touche sans qu'ils s'en rendent compte, dans leurs réflexes les plus profonds. Malgré cela, ils continuent à penser et à agir comme si de rien n'était. La vitesse de l'évolution et le développement scientifique multidimensionnel qui caractérisent ce siècle obligent les sociétés à y adapter leur système éducatif.

Celui-là doit assurer aux enfants, une formation socioprofessionnelle répondant à ces exigences. Cette formation s'effectue par le biais de l'enseignement qui doit développer la créativité par des enseignants compétents. L'échec du système éducatif libyen montre le manque de compétence chez les enseignants, alors qu'ils devraient pouvoir créer de nouvelles méthodes de transmission de connaissances et de développement des idées chez l'enfant.

"Ce qui doit être préoccupant aujourd'hui pour aboutir au développement économique voulu ce n'est pas le manque énorme de moyens matériels mais plutôt l'éducation handicapée, qui est la cause directe de notre négligence de la science et plus particulièrement la négligence de la formation professionnelle de nos enseignants."⁽¹⁵⁹⁾

Il est aussi à remarquer qu'en Libye le niveau insuffisant de formation pédagogique de beaucoup d'enseignants oblige à réviser et à revoir sa politique d'enseignement et à établir de nouvelles normes assurant l'élaboration et l'aboutissement au nombre voulu d'enseignants compétents. Cette section montre le rôle majeur que joue la formation continue à travers ses objectifs, ses raisons, et ses sources.

(159) ABDED-EDAÏM A., "Planification de l'éducation", Op.,Cit., p.36.

1. Les objectifs pédagogiques de la formation continue.

L'objectif pédagogique selon C. Birzea (1979) serait : "*une planification des intentions pédagogiques, avec une précision des résultats de l'aboutissement de l'enseignement*".⁽¹⁶⁰⁾ R. Mager (1977) le définit comme "*la description de l'ensemble des comportements et réalisations par laquelle l'élève fera preuve de ses capacités*".⁽¹⁶¹⁾ Quant à E. De Corte (1979) il écrit "*l'objectif est un changement (formulé par des termes spéciaux) valable, voulu et réalisable dans le comportement de l'individu, et qui revient à l'enseignement acquis par laquelle il acquiert un nouveau comportement ou par lequel il perfectionne un comportement déjà acquis*". En d'autre terme il le décrit comme : tout ce que l'élève doit apprendre ou être en mesure de faire ou de croire en fin d'une certaine étape d'enseignement. Il est lié à un changement que l'enseignant veut incarner dans son élève et qui sera qualifié de comportement modulé ...⁽¹⁶²⁾.

De ces définitions, l'éducation serait une opération venant d'un changement recherché dans les comportements des individus et de la société. Il en ressort également différents objectifs pédagogiques qui peuvent être classés de diverses façons :

- des objectifs pédagogiques individuels;
- des objectifs professionnels ;
- des objectifs sociaux.

* les objectifs individuels

Les objectifs pédagogiques individuels seraient, l'ensemble des changements liés aux connaissances, aux habiletés et aux comportements que les enseignants de la profession doivent incarner et qui leur permettront de mieux comprendre les fondements philosophiques, sociologiques et psychologiques du système éducatif et de ses différentes opérations, ainsi que les particularités et les besoins de leurs élèves pour mieux les orienter et les encadrer.

* Les objectifs professionnels

Les objectifs professionnels sont l'ensemble des changements, des projets pour l'amélioration des conditions d'exécution de la profession pour les enseignants stagiaires et pour leurs élèves. L'efficacité de la formation a des conséquences directes sur les méthodes d'enseignement, la profession et tout le système éducatif dont l'enseignant est l'un de ses principaux éléments.

⁽¹⁶⁰⁾BIRZEA C., *Rendre Opérationnelle les objectifs pédagogiques*. P.U.F., Paris 1979, p.186.

⁽¹⁶¹⁾ MAGER R., *Comment définir les objectifs de l'éducation*. Bordas. 2e Ed. 1977, Trd : Decorte, p.5.

⁽¹⁶²⁾ Decorte E., *Les fondements de l'action didactique*, A. De Boeck, Ed. S.A. Bruxelles 1979, p.50.

* Les objectifs sociaux

Les objectifs sociaux sont l'ensemble des changements qui affectent la société d'une façon directe ou indirecte. Ces objectifs s'illustrent par la relation de l'enseignant à son environnement : les collègues de travail, les parents d'élèves et tous les individus qu'il fréquente.

L'objectifs serait d'aboutir à un niveau de relations satisfaisants pour tous.

2. Les objectifs selon leur importance.

* Les objectifs suprêmes.

Les objectifs suprêmes peuvent se définir par : "*l'ensemble des fins auxquelles la société veut parvenir, et qui se résument en la formation d'enseignants compétents pouvant faciliter et rendre abordable l'opération éducative.*" (163)

* Les objectifs généraux.

Les objectifs généraux concernent l'élargissement des horizons culturels des enseignants, notamment dans le domaine de la psychologie et de la pédagogie et l'aide à l'élaboration d'une philosophie personnelle sur l'éducation qui les guide dans leurs actes, leurs choix et leurs décisions, et leur permet d'améliorer leur rendement ainsi que l'approfondissement de leurs connaissances liées directement à leur profession. Par exemple, cela peut s'effectuer par la méthodologie, le système d'évaluation, l'administration par conséquent la maîtrise et la domination de leurs classes.

* Les objectifs partiels spéciaux.

Les objectifs partiels spéciaux sont la précision et l'explication détaillée et claire des objectifs généraux cités précédemment. Les changement qu'ils opèrent commencent par la sensibilisation aux problèmes sociaux et éducatifs et finissent par l'acquisition des différentes connaissances liées à la profession, qui doit passer par la passion de la lecture être autodidacte, ainsi que d'avoir le sens de l'initiative et la capacité d'agir juste quelles que soient les nouvelles circonstances et situations.

3. Des objectifs pédagogiques compatibles à la formation continue.

Les objectifs de la formation continue, qui est une fonction éducative très importante, doivent être très clairs, bien déterminés et solidement liés aux objectifs pédagogiques de tout le système éducatif dans lequel la formation initiale acquise avant l'exercice de la profession et la formation continue ne représentent qu'une simple partie.

(163) ABDED-EDAİM A., "Planification de l'éducation", Op.,Cit., p.42.

La planification, qui représente un passage obligatoire pour le bon déroulement et le succès de toute l'opération éducative, doit bien définir la philosophie et les objectifs de la formation continue pour ne pas sortir du cadre de sa logique. Cette définition a pour conséquences :

- L'orientation des efforts, travaux et décisions et la création d'un climat d'entente et de coopération, pour les formateurs et les responsables dans les différents institutions pédagogiques, culturelles et d'information ayant un lien quelconque avec la formation d'enseignants, dans le but d'être guidés par les objectifs généraux et spéciaux de l'opération.

- La facilité d'accès pour les planificateurs responsables de l'élaboration des programmes et contenus au bon choix des méthodes et moyens pédagogiques les plus efficaces.

- Le bon déroulement des opérations d'évaluation de tout le système de formation afin de conserver et d'améliorer ses points forts. L'évaluation doit être générale et doit obéir aux normes et critères établis après fixation des objectifs de cette formation continue. Cela oblige à faire le bilan de tous les programmes, méthodes d'enseignement ou moyens pédagogiques et de mesurer son degré de succès, son efficacité et sa conformité aux objectifs qui ne doivent pas être implicites mais toujours bien explicites.

4. Les sources et références des objectifs de la formation continue.

Les sources et références des objectifs de la formation continue sont nombreuses. Elles peuvent se regrouper selon leur importance :

a. Les références fondamentales.

*. Les références individuelles.

Elles sont directement liées à la personnalité de l'enseignant Libyen que l'on veut former, à savoir : ses besoins, ses passions, ses motivations dans le cadre de sa profession, ses problèmes professionnels et sa position vis à vis de ses responsabilités.

*. Les références sociales.

Elles sont liées à la société libyenne dans laquelle se déroule les opérations de formation continue, ces circonstances particulières, ses besoins, ses problèmes, ses préventions et ses objectifs qui doivent obligatoirement encadrer les objectifs de la formation contenue.

*. Les références professionnelles.

Elles sont liées à la profession de l'enseignant du pays avec tous ses problèmes, ses revendications et ses objectifs.

*. Les références internationales.

Elles dépassent les frontières nationales aux horizons universels pour s'enrichir de tous ce qui est bénéfique et fructueux des différentes expériences vécues par les différentes sociétés.

b. Les références secondaires.

*. Les besoins des enseignants Libyens.

Ce sont les besoins exprimés par les responsables de l'éducation qui sont en contact directe et permanent avec les enseignants et qui sont au courant de tous les détails de leur vie professionnelle. Les études et recherches faites dans le domaine de l'éducation peuvent préciser ces besoins qui ne sortent généralement pas du cadre de la culture générale: l'approfondissement des connaissances, le développement des méthodes d'enseignement, l'amélioration de leur capacités à utiliser les nouvelles techniques d'enseignement.

Les satisfactions à ces besoins peuvent être prises comme objectifs visés par la formation continue.

*. Les problèmes des enseignants cités dans les études et recherches.

Parmi, les problèmes professionnels des enseignants on trouve les lacunes en culture générale, l'insuffisance des connaissances liées à la profession, l'incapacité de créer des relations humaines durables avec leurs collègues de travail et leurs élèves, l'incapacité de bien évaluer leurs élèves et d'utiliser les nouveaux systèmes d'évaluation. Ainsi les résolutions à tous ces problèmes peuvent former des objectifs de la formation continue.

*. Qualités acquises approuvées par les études expérimentales pour le succès professionnel.

Parmi ces qualités, on peut citer la conscience des réalités sociales et des facteurs historiques, sociaux, économiques, politiques et religieux pouvant avoir une influence directe sur la société, ainsi que la conscience de la nature et des particularités du monde contemporain avec ses interactions, son évolution, ses changements très rapides et ses conflits idéologiques et intellectuels.

Dans le domaine des tendances, des sentiments et des positions psychologiques on peut classer l'estime et la conviction par la valeur de la profession comme étant l'une des plus importantes branches de l'oeuvre sociale.

Toutes ces qualités améliorent l'apport des enseignants qui exercent leur métier avec honnêteté, ambition, optimisme et confiance en soi.

*. Les besoins de la profession de l'enseignant.

Il est très important de mettre en évidence les besoins de la profession pour améliorer son niveau, renforcer sa position et lui redonner le mérite d'une profession à structures indépendantes et aux institutions morales rigoureuses. L'amélioration porte sur l'application des conditions de recrutement et d'admission à la formation initiale, l'élaboration de programmes et méthodes de formation s'inspirant de la philosophie de la société et la conviction d'élèves doués à faire partie du corps enseignant.

*. La conscience des problèmes professionnels.

En Libye l'enseignant n'a pas la même estime que le médecin, l'ingénieur ou le magistrat. La faiblesse du niveau culturel et celui de la formation ainsi que la passivité des élèves fréquentant les "Ecoles Normales" sont les causes de l'inexistence de traditions professionnelles assurant le bon déroulement et la continuité du travail. Aussi les résolutions de ces problèmes peuvent inspirer, définir clairement les objectifs de la formation continue.

*. L'exigence de la profession.

Les planificateurs doivent tenir compte, en choisissant les programmes, des exigences de la profession, en s'inspirant d'une philosophie générale de l'éducation qui guide les choix des enseignants, améliorer leur niveau et les sensibiliser envers leurs responsabilités et obligations professionnelles.

*. Les problèmes de la société Libyenne et ses particularités

Parmi les problèmes de notre société on trouve l'absence d'esprit de créativité et d'initiative, ainsi que le sens de la coopération et du travail d'équipe chez les élèves. Et c'est ce que l'enseignement par le biais d'enseignants compétents doit prendre en charge. Aussi l'enseignement doit-il vivre en auscultation continue avec la société afin de pouvoir intervenir et remédier au bon moment ⁽¹⁶⁴⁾.

(164) EL-CHIBANIE O., Les pensées éducatives, Op. Cit., p128.

*. Les préventions de la société, de ses individus et de ses enseignants.

Tous les membres d'une société, et les enseignants en particulier doivent une grande dette chacun selon ses capacités et ses particularités.

"La société Libyenne ne fait pas exception à la règle en attendant de ses membres, d'être créatifs, sérieux, précis dans leur travail, objectifs dans leurs critiques, logiques dans leur raisonnement, patients dans leurs jugements et loyaux."⁽¹⁶⁵⁾

*. L'expériences des autres pays.

En plus des références citées précédemment il faut utiliser les plans, politiques, les objectifs et programmes développés dans d'autres pays et consulter toutes les études, recherches, congrès conférences et débats pouvant enrichir les connaissances, et réaliser l'ouverture sur le monde extérieur.

Tout ce transfert doit obéir à un certain conditionnement pour être mieux adapté à nos réalités et à notre équation sociale.

5. Les conditions d'une bonne précision des objectifs

La précision de l'objectif de la formation continue doit se baser sur des conditions, des critères et des normes garantissant leur admissibilité.

Une philosophie doit tirer ses principes de la philosophie politique, sociale et économique de la société sans négliger les principes, la religion et les traditions et coutumes.

*** L'intégrité des objectifs.**

Les objectifs fixés doivent prendre en considération tous les changements quantitatifs et qualitatifs que l'on veut réaliser au niveau des connaissances et des tendances scientifiques, artistiques et professionnelles par une bonne formation continue.

*** La clarté des objectifs.**

Cette condition est indispensable dans la fixation des objectifs parce qu'elle assure l'orientation des opérations de formation et d'apprentissage, et garantit l'aboutissement pour l'enseignant modelé par notre système éducatif.

(165) Op. Cit., p.129.

* La formulation des objectifs.

C'est la transformation de ces objectifs en comportements remarquables et mesurables qui apparaissent dans l'attitude pédagogique des enseignants lors de l'exercice de leur profession.

* La traduction des objectifs.

C'est la mise en évidence de programmes précis, dans lesquels on doit signaler les moyens de réalisation et l'ordre chronologique de l'exécution des étapes.

* La fixation finale des objectifs.

La fixation finale des objectifs de la formation continue doit être le résultat d'un travail d'un collectif d'experts de l'éducation et de spécialistes dans le domaine de la formation d'enseignants, qui doivent obligatoirement être des libyens ayant des contacts très étroits et continus avec l'enseignement, ses problèmes et ses institutions.

* Le dynamisme des objectifs.

Les objectifs doivent être dynamiques et malléables pour permettre leur développement et leur ajustement conformément aux recherches et études récentes élaborées dans le domaine de la formation continue ou de l'éducation d'une manière générale, et selon les changements et développement de la société.

Aussi est-il tout à fait naturel et logique que toute modification dans les objectifs entraîne une modification simultanée dans les moyens et les programmes de leur réalisation.

Le dynamisme et la malléabilité interviennent toujours pour permettre la créativité, encourager l'initiative et garantir l'action selon l'intérêt suprême.

6. Les objectifs que la formation continue cherche à réaliser.

Après la présentation des objectifs de la formation continue et de la méthode et des conditions de leur réalisation, il faut préciser les résultats que la formation continue doit réaliser.

Il est à remarquer que les objectifs proposés dans les textes précédents ne représentent seulement qu'un point de vue du problème, et que le but essentiel de cette étude est la participation positive à l'amélioration des capacités pédagogiques des enseignants libyens, car il est tout à fait évident que la définition finale des objectifs réels de la formation continue, ne peut en aucun cas être établie d'une façon individuelle, mais doit être le fruit d'un travail collectif. Les préventions à déduire de cette formation seront classées comme suit :

*Elargissement des horizons culturels et développement des connaissances professionnelles de l'enseignant :

1. Perfectionnement des règles pratiques et théoriques de la langue arabe.
2. La connaissance des derniers développements et des nouvelles théories dans le domaine de sa profession et dans les domaines psycho-éducatif, la psychologie de la croissance et les moyens audio-visuels
3. Connaissance de la philosophie éducative sur laquelle repose le système pédagogique.
4. Connaissance de la philosophie politique, économique et sociologique appliquée dans la société.

*Concours et aide à l'enseignant à améliorer ses capacités pédagogiques :

1. L'habileté à l'utilisation scientifique de la langue d'enseignement dans son expression, ses discussions, ses écrits, ses explications, ses dialogues avec leurs élèves.
2. La bonne utilisation des documents et des références.
3. L'application efficace des nouvelles méthodes de lecture, afin d'enrichir sa culture personnelle.
4. L'objectivité dans la résolution de ses problèmes professionnels et ceux de la vie quotidienne.
5. La capacité à l'utilisation fonctionnelle des nouveaux moyens pédagogiques, ce qui évite la perte de temps et d'énergie.

* Concours apporté à l'enseignant pour l'orientation bénéfique des tendances, sentiments, principes et habitudes spirituelles, éducatives et professionnelles. Ce qui améliore ses connaissances et lui donne l'estime exigée par la profession. Parmi ces tendances

1. La sincérité, l'honnêteté et la précision dans le travail.
2. La conviction du message qu'il porte et par l'importance du rôle qu'il joue.
3. L'amour de sa profession et de ses élèves, quelque soit leur niveau social et économique et l'adaptation à sa fonction enseignante en lui donnant l'intérêt maximum.
4. L'admission des critiques constructives et des orientations de ses collègues les plus expérimentés.

La collaboration au développement du système éducatif et à la modernisation de sa structure et de ses méthodes :

1. L'autosatisfaction interne du système éducatif du pays en augmentant son budget et en améliorant ses contenus : sa philosophie, ses méthodes, ses moyens, ses infrastructures, et ses oeuvres.

- 2.La restriction des ajournements multiples des élèves ce qui limite les dépenses (économie de l'éducation).
- 3.La participation à la satisfaction extérieure du système éducatif et à l'amélioration de sa productivité.
- 4.L'amélioration des capacités du système à satisfaire les besoins du pays en cadres supérieurs pouvant participer efficacement à l'opération du développement.
- 5.Faire en sorte que le système soit plus apte à profiter des développements techniques et capable d'utiliser les données et résultats de la révolution scientifique.

*Amélioration du niveau culturel de l'enseignant, sa position sociale et sa personnalité professionnelle :

- 1.L'actualisation de ses connaissances, l'acquisition de nouvelles expériences et l'ajustement continue de ces dernières.
- 2.Lui donner la chance de suivre ses études, d'améliorer son niveau administratif et de subvenir à ses besoins matériels.
- 3.L'habituer à assister et participer aux congrès et conférences.

Enfin, le système de formation continue, dans son état actuel, exige donc un développement, touchant ses principes de programmation, ses méthodes d'exécution et les moyens avec lesquels il détermine les besoins réels de formation continue de tous les enseignants.

Cependant, il n'est pas possible de négliger les expériences et les possibilités existantes pour créer un véritable système de formation continue. En fait, cela permet de ne pas repartir à zéro ; bien au contraire, ce sont les bases à développer et à enrichir par des études et des recherches scientifiques.

SYNTHESE

La formation continue peut être un bon outil d'élévation du niveau de compétence des instituteurs libyens. Elle permet d'intégrer l'enseignant dans le système scolaire libyen, ce qui renforce sa motivation et son implication.

Elle joue un rôle d'évolution de carrière et montre une ouverture dans ce métier. Elle est également un moyen de fournir un capital nouveau des connaissances professionnelles.

Cette formation se caractérise par des objectifs clairs et précis. Ces objectifs donnent l'impulsion et le dynamisme nécessaires au suivi de la formation et aux changements du métier d'enseignant.

La réalisation de tous ces objectifs nécessite beaucoup d'efforts notamment ceux d'ordre éducatifs liés à la vie de la société, à ses besoins, ses rêves et ses ambitions. Elle demande également la mobilisation efficaces de moyens matériels et humains dans lesquels l'enseignant compétent se classe en tête de liste du fait de son influence sur la vie sociale, le niveau de l'enseignement et le succès de l'opération éducative.

Aussi, la formation d'un tel enseignant ne se fait jamais par hasard ni sur de courtes durées, mais est le résultat logique d'une bonne formation initiale garantissant une entrée en exercice réussie et une continuation de sa formation durant toute sa vie professionnelle.

CONCLUSION

Au vu de l'étude, plusieurs indicateurs apparaissent venant confirmer notre hypothèse centrale quant à l'insuffisance de la formation initiale des instituteurs en Libye.

L'environnement socio-culturel des parents des instituteurs a une influence sur leur scolarisation avant leur formation professionnelle. En effet, la majorité des parents de notre population enquêtée a un niveau culturel qui ne permet pas d'aider les enfants pendant leur scolarité. De même, le nombre d'enfants formant la famille vient diminuer le soutien à l'enfant à sa socialisation.

La féminisation du corps enseignant dans le secteur primaire, qui est une des conséquences de l'orientation professionnelle due aux traditions et coutumes, n'ouvre pas à une réelle motivation de la personne se retrouvant dans cette formation. De même, les traditions et coutumes ont engendré une explosion démographique : le nombre des instituteurs existants ne permet pas de subvenir aux nombres croissants des élèves.

Face à cela, le gouvernement a mis en place une politique de sélection des maîtres permettant de faire face à ce nombre accru d'élèves. La priorité a été donnée au temps, c'est-à-dire qu'il faut former le plus rapidement possible, des instituteurs pouvant répondre à cette augmentation d'effectif scolaire. La préoccupation première n'a pas été celle de la qualité. De ce fait une sous-qualification est apparue.

Le problème de la sous-qualification de la formation des instituteurs se voit également au coeur du système de formation des maîtres.

Tout d'abord, les conditions d'admission se font simplement après le certificat d'études préparatoires, c'est-à-dire après neuf années d'études primaires et moyen-secondaires. Le niveau scolaire demandé alors, ne permet pas, aux élèves-instituteurs de recevoir un bon niveau de formation pour le public auquel ils se destinent.

De plus, un déséquilibre entre la formation théorique et pratique au détriment de celle pratique renforce la sous-qualification des élèves-instituteurs qui n'ont pas la possibilité d'adapter la théorie à l'apprentissage pratique. Par exemple, après leur réussite à l'examen de sortie des écoles normales, les élèves-instituteurs sont nommés instituteurs sans passer par une période de stage. Ils sont affectés directement dans un établissement d'enseignement primaire.

Les pays cités au cours de l'étude, l'Allemagne, la France et l'Italie, montrent également des défaillances dans le système éducatif libyen.

Nous attirons l'attention sur le phénomène de dévalorisation des diplômes qui existent dans ces pays comme en Libye. Il n'est pas possible de comparer les diplômes entre eux. Par contre, il faut observer le système de recrutement dans les écoles normales et les priorités mises en place. Les pays cités recrutent tous par concours et mettent l'accent sur la formation initiale. En Libye, l'école normale est ouverte à tous selon un niveau scolaire minimum exigé (le certificat d'études préparatoires ce qui correspondrait à la 3ème en France).

En Libye comme dans ces pays, il est observé une augmentation du nombre de diplômes universitaires. A l'encontre de la France, par exemple, qui a rehaussé le niveau demandé pour entrer à l'I.U.F.M. (licence ou Bac+3), la Libye n'a pas modifié le niveau de sélection demandé.

De même, ces pays intègrent une formation pratique dans la formation générale des futurs maîtres, par exemple, l'Allemagne a un système scolaire professionnel fondé sur un apprentissage pratique très poussé. Elle accorde un temps très important à la formation pratique. Cela permet à la personne ayant choisi cette orientation de vérifier si le métier choisi est celui qui lui convient. Le contact avec la pratique fait prendre conscience à l'élève-instituteur de ce qu'est réellement le métier. Il permet également de changer rapidement d'orientation et de donner la possibilité d'en choisir une autre. Le système scolaire libyen ne favorise pas cela, ce qui atteint le niveau de motivation et de réactualisation continuelle des nouveaux enseignants. En parallèle, ces pays européens font une place importante à la

pédagogie, "l'art d'enseigner", qui est inexistante dans le système Libyen, alors que celle-ci est au coeur du métier de l'instituteur.

Il faut observer une formation continue des adultes dans ces pays, qui ne cherche pas seulement à élever le niveau des enseignants, mais également celui du "citoyen", ce qui n'est pas l'objectif en Libye, à l'exception de la résorption de l'analphabétisme.

Il faudrait donc que le système de formation professionnelle des instituteurs libyens réfléchisse sur un système de recrutement plus performant, sur une formation plus complète en intégrant la pratique et la pédagogie du métier ainsi que l'objectif final qui pourrait être "faire des citoyens actifs".

Toute politique de la formation des enseignants se trouve confrontée à une série de dilemmes organisationnels⁽¹⁶⁶⁾.

Les choix qui sont à faire à ce niveau concernent principalement l'équilibre entre la formation générale de base et la formation professionnelle, entre la formation personnelle et la formation aux tâches et aux rôles à assumer, les rapports entre la formation théorique et la formation pratique, entre la formation initiale et la formation continue, l'articulation dans le déroulement du cursus de la formation académique et la formation pédagogique, l'insertion universitaire des centres de formation, le recrutement et le prérecrutement des futurs enseignants, la désignation et la qualité des formateurs d'enseignants, l'isomorphie entre les situations de formation et les situations d'enseignement, les examens et concours.

Les solutions adoptées sur tous ces points structurent un bon système de formation des instituteurs en Libye.

⁽¹⁶⁶⁾ FERRY G., "Le trajet de la formation. Op. Cit., p.45.

CONCLUSION GENERALE

A travers l'étude "la formation des instituteurs en Libye", nous avons essayé d'appréhender la crise de l'enseignement en Libye et la formation des enseignants. Nous avons souligné le lien existant entre la formation initiale et la compétence. Nous nous interrogeons sur la formation avec et sur la compétence professionnelle. Est-ce seulement l'insuffisance actuelle de la formation initiale des instituteurs qui rend la réponse si difficile ? tout cela est l'objet de notre conclusion.

Nous évoquons le problème de la formation initiale des instituteurs et les compétences professionnelles qui nous semblent importantes et posent la question quelle formation pour quelle compétence?

Pour traduire ce problème, nous nous fondons sur le système d'enseignement libyen qu'il s'agisse des instituteurs ou des méthodes qui sont restées traditionnelles selon son histoire par l'influence turque, italienne ... et qui ont laissé des modèles non renouvelés. Jusqu'à présent, les efforts de l'Etat se sont massivement portés sur la nécessité de multiplier les institutions et les formateurs pour une formation initiale intensive et rapide.

Or les références suivantes montrent que la formation doit également être qualitative.

Une récente étude de l'UNESCO prend position : *"une école simplement transférée de l'étranger et qui ne tient pas compte de la diversité des conditions et des besoins nationaux, ne peut avoir de bons rendements et ne contribue pas autant qu'il serait souhaitable à la diminution de l'analphabétisme."*

Nous n'hésitons pas à utiliser les lois pour aider ceux qui se heurtent à un mur très résistant, celui d'une mutation de l'enseignement et des modèles de formation, et tous ceux qui s'interrogent sur les contenus, valeurs et objectifs de la formation et de sa pédagogie, tous ceux qui pensent comme J. DEWEY que *"l'école n'est pas une préparation à la vie, mais une vie."*⁽¹⁶⁷⁾

Tous les efforts faits en matière de formation, d'enseignement, au moment de leur évaluation, s'avèrent bien décevants, pourquoi ?

Il existe des facteurs culturels provenant de facteurs historiques vécus par le pays durant plusieurs générations. Avec les facteurs historiques, des facteurs sociaux ont influencé

⁽¹⁶⁷⁾ DEWEY J., "The School and Society", Chicago, The University of Chicago press, 1945, p.67.

le niveau de l'enseignement en Libye touchant plusieurs générations qui débouchent sur la faiblesse actuelle de l'enseignement par le niveau de compétence des enseignants.

Ph. Coombs (1968) oppose à "l'accroissement national de la demande d'éducation la lenteur de l'école à adapter les innovations propres à accroître le rendement des maîtres dans leurs classes et à "assimiler" les connaissances et les méthodes nouvelles pourtant disponibles!" (168)

C'est le rôle perpétué et attendu de l'enseignant qui est en cause. Toute modification profonde de l'école, les efforts des gouvernements et des sociétés doivent commencer par une formation initiale soutenue ou continue de l'enseignant. La formation des enseignants englobe aujourd'hui toutes les catégories d'activités éducatives d'acquisition de connaissances qui peuvent leur être proposées.

Nous avons émis l'hypothèse générale que la formation initiale des instituteurs était insuffisante ce qui serait dû à l'évolution des objectifs des structures des contenus et méthodes d'enseignement. L'enquête montre, à travers des opinions de notre échantillon une insatisfaction envers la formation professionnelle qui ne répondrait pas à l'apport des connaissances nécessaires pour exercer les fonctions enseignantes. Elle insiste également sur l'absence de formation pédagogique.

L'une des causes principales serait que l'environnement socio-culturel des instituteurs jouerait un rôle négatif sur sa scolarité et sa formation professionnelle, nous constatons que la majorité de la population étudiée vient des milieux socio-culturels et économiques défavorisés, des familles larges avec un "taux moyen supérieur" à 6 enfants par famille et un niveau scolaire ne dépassant pas l'école primaire ou l'école coranique chez la plupart des parents des instituteurs sujets de notre étude.

La profession touche essentiellement les aînés masculins des familles larges et les femmes quel que soit leur rang dans la patrie. Cela confirme l'hypothèse qui reflète le problème de l'orientation professionnelle des femmes qui seraient dirigées par la famille vers cette profession. Dans ce cas la profession ne répond pas à leurs aspirations et est confronté à un problème d'absence de motivation. L'enquête confirme le caractère de la motivation la plupart des instituteurs disent vouloir accéder à la fonction enseignante pour des raisons économiques, les institutrices avouent choisir cette profession sous une influence familiale.

(168) COOMBS PH., La Crise mondiale de l'éducation, Paris 1968. p.215.

La motivation est donc peu présente chez les des instituteurs hommes et femmes, ce qui rejaillit sur une volonté de suivre les études régulièrement.

Nous constatons que le poids des traditions et coutumes est toujours présent, car les hommes ont plus de facilités que les femmes à acquérir une culture générale de haut niveau, ils peuvent se regrouper ce qui n'est pas possible pour les femmes.

Dans la deuxième partie du questionnaire, l'échantillon nous confirme que la formation initiale est insuffisante car elle comporte trop de théories au détriment de l'aspect pratique. Il manque des matières relatives à la pédagogie, psychologie de l'enfant et psychologie de l'éducation... L'art d'enseigner (la pédagogie) n'est pas présent. Les instituteurs n'ont pas reçu les moyens nécessaires pour motiver leurs élèves à travailler et à s'intéresser aux cours. Ils utilisent plutôt la sanction et la récompense, il ne savent pas organiser leur travail de façon à attirer l'intérêt des élèves.

"La formation initiale de l'instituteur Libyen ne répond donc pas aux besoins actuels de l'enseignement moderne. Les instituteurs n'ont pas encore de conception sur leur orientation professionnelle selon des objectifs humanistes mais restent attachés à leur métier pour répondre aux besoins économiques!"

Face à ces observations, dans le dernier chapitre, nous essayons d'apporter une solution au problème de l'enseignement libyen en nous inspirant de la pratique de la formation continue de certains pays développés dont l'Allemagne, l'Italie et la France. La solution qui cherche à élever le niveau de compétence des instituteurs consiste à déterminer et à définir clairement les objectifs d'un système de formation continue. Ce dernier doit être élaboré selon un programme qui permet de déduire un plan d'activité professionnelle véritablement significatif.

Il est nécessaire de souligner la nécessité d'établir une formation continue réservée aux instituteurs et de le faire d'une manière systématique et logique en établissant une relation consciente et concrète entre les compétences et les véritables besoins d'une formation continue (pour la formation des instituteurs en Libye).

Cette étude doit être approfondie dans le sens de l'évaluation des capacités pédagogiques par l'observation des instituteurs pendant l'exercice de leur métier. Cela permettrait d'évaluer leur comportement et attitudes en utilisant les méthodes psychologiques et sociologiques.

ANNEXES

ANNEXE I

LES RESULTATS DETAILLES DU QUESTIONNAIRE

- Lieu ou se situe l'école :

	effectifs	%
- Quartiers populaires	129	55,6
- Quartiers résidentiels	103	44,4

- Le sexe :

	effectifs	%
- Hommes	48	20,7
- Femmes	184	79,3

-Âge : sans entrer dans un détail fastidieux.

Les catégories d'âge, selon le sexe des sujets :

- Hommes	30 à 40 ans et plus.
- Femmes	20 à 40 ans et moins.

- La profession des parents des instituteurs :

	Pères		Mères	
	effectifs	%	effectifs	%
-Sans profession	0	0	51	22
-Salarie (e)	112	48,9	23	9,9
-Agriculteur	59	25,4	140	60,3
-Profession libérale	20	8,6	0	0
-Fonctionnaire	41	17,7	3	1,3
-Autres	0	0	15	6,5

- Le niveau d'études des parents :

	Pères		Mères	
	effectifs	%	effectifs	%
-Analphabète	40	17,2	82	35,3
-Ecole coranique	91	39,2	45	19,4
-Ecole primaire	49	21,2	65	28,1
-Collège	12	5,2	40	17,2
-Lycée	36	15,5	0	0
-Université	4	1,7	0	0
-Autres	0	0	0	0

- Avez-vous des frères et soeurs ?

	effectifs	%
- Oui	232	100
- Non	0	0

- Votre rang parmi eux :

	effectifs	%
- 1ère	125	53,9
- 2ème	73	31,5
- 3ème	28	12,0
- 4ème	6	2,6
- 5ème	0	0
- 6ème	0	0

- Etes-vous actuellement

	Hommes		Femmes	
	effectifs	%	effectifs	%
-Marié(e)	42	18,1	149	64,2
-Célibataire	6	2,6	30	12,3
-Divorcé(e)	0	0	4	1,7
-Veuf(ve)	0	0	1	0,4

- Avez-vous des enfants ?

	effectifs	%
-Oui	177	92,6
-Non	14	7,4

- Profession du conjoint :

	Epouse		Epoux	
	effectifs	%	effectifs	%
-Sans profession	29	12,5	0	0
-Salarie (e)	2	0,9	12	6,2
-Agriculteur	0	0	8	3,4
-Fonctionnaire	11	7,3	108	59,5
-Profession libérale	0	0	21	11,2
-Autres	0	0	15	6,5

- Qu'est-ce qui vous a motivé(e) à devenir instituteur ?

	Hommes		Femmes	
	effectifs	%	effectifs	%
-La vocation	5	2,2	4	1,7
-L'accès à la fonction publique	29	12,5	16	6,9
-La promotion sociale	3	1,3	12	5,2
-L'influence familiale	0	0	134	57,7
-Autres	11	4,7	18	7,8

- Avez-vous repris vos études ?

	effectifs	%
-Oui	89	38,3
-Non	143	61,7

-Si oui, lesquelles ?

	effectifs	%
- Bac	40	45
- Licence	45	50,5
- Maitrise	4	4,4
- Autres	0	0

- Lisez-vous quotidiennement un journal ?

	effectifs	%
- Tous les jours	63	27,2
- Plusieurs fois/jours	52	22,4
- Une fois/semaine	60	25,9
- Rarement	32	13,8
- Jamais	25	10,8

- Êtes-vous membres d'une association culturelle ?

	effectifs	%
- Oui	55	23,7
- Non	177	76,3

- Si non, pourquoi ?

	Hommes		Femmes	
	effectifs	%	effectifs	%
-Manque de temps	4	2,3	21	14,2
-Trop politisée	7	3,9	31	21,4
-La mixité	0	0	114	64,4

- Pouvez-vous indiquer votre grade administratif ?

	Hommes		Femmes	
	effectifs	%	effectifs	%
-7ème	0	0	61	26,3
-8ème	0	0	75	32,3
-9ème	6	2,6	32	13,8
-10ème	10	4,5	16	6,9
-11ème	13	5,6	0	0
12ème	19	8,2	0	0

- Indiquez le nombre d'élèves dans votre classe :

	effectifs	%
-24 élèves/classe	32	13,8
-26 élèves/classe	43	18,5
-28 élèves/classe	28	12,1
-30 élèves/classe	18	7,8
-32 élèves/classe	72	31,0
-34 élèves/classe	39	16,8

- Pensez-vous que la formation initiale que vous avez reçue soit :

	effectifs	%
- Très bonne	12	5,45
- Bonnes	68	27,26
- Assez bonne	75	36,37
- Mauvaise	50	20,00
- Sans opinion	27	10,91

- D'une façon générale, existe-t-il une réelle formation de l'instituteur ?

	effectifs	%
- Oui	36	15,39
- Non	163	70,43
- Sans opinion	33	14,28

- Avez-vous suivi tous les cycles de la formation initiale ?

	effectifs	%
- Oui	224	96,35
- Non	8	3,65

- Selon vous, la formation initiale doit se faire sur quelle période ?

	effectifs	%
- Un an	2	0,86
- Deux ans	12	5,16
- Trois ans	124	53,32
- Quatre ans	60	25,80
- Cinq ans	20	8,84
- Sans opinion	14	6,02

- Votre formation initiale est-elle, selon vous :

	effectifs	%
- Trop théorique	124	53,45
- Trop pratique	22	9,48
- Incapable d'articuler la théorie et la pratique.	80	34,49
- Articule la théorie et la pratique	6	2,58

- Parmi les domaines de votre formation initiale, quels sont ceux qui se sont révélés les plus fructueux pour l'exercice de votre métier ?

	effectifs	%
- Connaissances théoriques des disciplines	164	70,68
- Méthodes pédagogiques	29	12,50
- Connaissances en psychologie de l'enfant	30	12,93
- Etudes pratiques	9	3,89

- Dans le cadre de la formation continue de l'enseignement du premier degré, avez-vous suivi des stages ?

	effectifs	%
- Oui	152	65,52
- Non	80	34,48

- Parmi les idées suivantes, choisissez celles qui, selon vous, évoquent un bon stage de formation continue :

	effectifs	%
- Remise en cause de l'enseignement	92	39,65
- Aller à l'encontre de ses méthodes	68	29,31
- Besoin de renouvellement	140	60,34
- Amélioration des capacités pédagogiques	177	76,36
- Initiation au métier	34	14,60
- Sans opinion	13	5,55

- Pensez-vous que le stage de formation continue puisse vous apporter quelques satisfactions ?

	effectifs	%
- Oui	208	88,68
-Non	12	5,16
- Sans opinion	12	5,16

- Il peut exister une autre formation que celle existant dans le cadre de l'enseignement général.

	effectifs	%
- D'accord	158	68,30
- Pas d'accord	53	22,54
- Sans opinion	21	9,16

- Avec laquelle de ces propositions êtes-vous d'accord :

	effectifs	%
- Formation sur une seule matière	47	20,26
- Formation interdisciplinaire	181	78,01
- Sans opinion	4	1,72

- Parmi les propositions suivantes, choisissez le ou les points qui doivent être particulièrement étudiés dans la formation :

	effectifs	%
- La pédagogie	201	86,29
- Le rapport avec les élèves	122	52,80
- L'audio-visuel	110	47,35
-L'interdisciplinarité	84	36,26
- L'orientation des élèves	99	42,75
- La vie pratique	43	18,75
- Sans Opinion	4	1,72

- Envisagez-vous actuellement une école éclatée, c'est-à-dire une école où le monde environnant aurait une place prépondérante dans l'éducation des enfants et où l'instituteur n'aurait plus sa place en tant que transformateur du savoir, mais uniquement en tant qu'éducateur ?

	effectifs	%
- Oui	47	20,25
- Non	181	78,03
- Sans Opinion	4	1,76

- La vision d'une nouvelle école vous semble :

	effectifs	%
- Utopique	56	24,19
- Mal fondée	16	6,90
- Difficile	146	62,85
- Insensée	4	1,76
- Attrayante	93	40,15
- Réalisable	70	30,28

- Pensez-vous qu'il y ait des problèmes qui peuvent résulter de l'échec de l'instituteur dans l'intéressement de ses élèves ?

	effectifs	%
- Oui	165	71
- Non	44	19
- Sans opinion	23	10

- D'après-vous, le fait d'encourager l'élève à participer aux différentes activités scolaires permet-il d'atteindre les objectifs escomptés ?

	effectifs	%
- Oui	145	62,24
- Non	50	21,51
- Sans opinion	37	16,25

- Les enseignants ont une influence sur le niveau d'intérêt de leur élèves et ceci exige d'eux qu'ils établissent des objectifs que les enfants pourront atteindre. Etes-vous ?

	effectifs	%
- D'accord	92	39,61
- Pas d'accord	56	24,19
- Sans Opinion	84	36,20

- D'après-vous, quel est le meilleur moyen pour orienter le comportement de l'élèves ?

	effectifs	%
-L'encourager	98	42,21
- Le blâmer	63	27,18
- Utiliser la sanction morale et matérielle	56	24,36
- Autres	15	6,36

- Considérez-vous que la sanction contredit la démocratisation de l'éducation dans l'école moderne ?

	effectifs	%
- Contredit	72	31,26
- Ne contredit pas	103	44,28
- Sans opinion	57	24,46

- Pensez-vous que la compétitivité soit un moyen efficace pour élever le niveau scolaire ?

	effectifs	%
- Je pense	159	68,34
- Je ne pense pas	58	25,36
- Sans opinion	15	6,21

- Quelles sont les étapes pratiques que vous accompez avant et pendant votre présentation de cours ?

	effectifs	%
- Répartition de l'horaire imparti	165	73
- Répartition de la matière enseignée	213	92
- Exposition des idées	125	54
- Utilisation des moyens explicatifs	190	82
- Explication des expressions difficiles	113	49
- Evaluation du niveau des élèves	127	55

- Estimez-vous que des questions importantes, ont été oubliées dans ce questionnaires ?

	effectifs	%
- Oui	6	2,6
- Non	226	97,4

ANNEXE II

QUESTIONNAIRE PROPOSE AUX INSTITUTEURS

Mesdames et messieurs,

Dans le but de servir la recherche scientifique, nous vous demandons de bien vouloir répondre aux questions qui vous sont proposées.

Nous tenons, par ailleurs, à vous informer que le contenu de ce questionnaire a trait à l'étude de la formation des enseignants du cycle primaire qui est l'objet de notre travail de recherche.

Nous comptons sur votre collaboration et nous vous remercions à l'avance.

I. Questions d'ordre général.

1. Lieu d'exercice (école) : -----

2. Sexe : Masculin Féminin

3. Age :-----ans. Lieu de naissance : -----

4. Indiquer la profession de vos parents :

Père	
- Sans profession-----	<input type="checkbox"/>
- Salarié-----	<input type="checkbox"/>
- Agriculteur-----	<input type="checkbox"/>
- Profession libérale-----	<input type="checkbox"/>
- Fonctionnaire-----	<input type="checkbox"/>
- Autres-----	<input type="checkbox"/>
Précisez-----	

Mère	
- Sans profession-----	<input type="checkbox"/>
- Salarieé-----	<input type="checkbox"/>
- Agriculteur-----	<input type="checkbox"/>
- Profession libérale-----	<input type="checkbox"/>
- Fonctionnaire-----	<input type="checkbox"/>
- Autres-----	<input type="checkbox"/>
Précisez-----	

5. Le niveau d'études de vos parents :

Père		Mère	
- Analphabète-----	<input type="checkbox"/>	- Analphabète-----	<input type="checkbox"/>
- Ecole coranique-----	<input type="checkbox"/>	- Ecole coranique-----	<input type="checkbox"/>
- Ecole primaire-----	<input type="checkbox"/>	- Ecole primaire-----	<input type="checkbox"/>
- Collège-----	<input type="checkbox"/>	- Collège-----	<input type="checkbox"/>
- Lycée-----	<input type="checkbox"/>	- Lycée-----	<input type="checkbox"/>
- Université-----	<input type="checkbox"/>	- Université-----	<input type="checkbox"/>
- Autres-----	<input type="checkbox"/>	- Autres-----	<input type="checkbox"/>
Précisez-----	<input type="checkbox"/>	Précisez-----	<input type="checkbox"/>
-----		-----	
-----		-----	

6. Avez-vous des frères et soeurs ?

Oui-----

Non-----

Si oui, indiquez le nombre :

Frères		Soeurs	
- 1 -----	<input type="checkbox"/>	- 1 -----	<input type="checkbox"/>
- 2 -----	<input type="checkbox"/>	- 2 -----	<input type="checkbox"/>
- 3 -----	<input type="checkbox"/>	- 3 -----	<input type="checkbox"/>
- 4 -----	<input type="checkbox"/>	- 4 -----	<input type="checkbox"/>
- 5 -----	<input type="checkbox"/>	- 5 -----	<input type="checkbox"/>
- 6 et plus ----	<input type="checkbox"/>	- 6 et plus ----	<input type="checkbox"/>

7. Votre rang parmi eux :

- 1er -----

- 2eme -----

- 3eme -----

- 4eme -----

- 5eme -----

- 6eme -----

8. Etes-vous actuellement :

- Marié(e)-----

- Célibataire-----

- Divorcé(e)-----

- Veuf (ve)-----

9. Avez-vous des enfants ?

Oui-----

Non-----

- Si oui, le nombre de vos enfants -----.

10. Profession du conjoint :

- Sans profession-----

- Salarié(e)-----

- Agriculteur-----

- Fonctionnaire-----

- Profession libérale-----

- Autres-----

11. Qu'est-ce qui vous a motivé(e) à devenir instituteur ?

- La vocation-----

- L'accès à la fonction publique-----

- La promotion sociale-----

- L'influence Familiale-----

- Autres raisons-----

Précisez-----

12. Avez-vous repris vos études ?

Oui-----

Non-----

- Si oui, lesquelles ?

- Bac-----

- Licence-----

- Maîtrise-----

- Autres-----

Précisez-----

13. Lisez-vous quotidiennement un journal ?

- Tous les jours-----
- Plusieurs fois/jours-----
- Une fois/semaine-----
- Rarement-----
- Jamais-----

14. Etes-vous membres d'une association culturelle ?

- Oui-----
- Non-----

- Si non, pourquoi ?-----

15. Pouvez-vous indiquer votre grade administratif ?

- 7ème-----
- 8ème-----
- 9ème-----
- 10ème-----
- 11ème-----
- 12ème et plus-----

16. Nombre d'élèves dans votre classe -----

II. Les instituteurs face à leur formation professionnelle (initiale).

1. Pensez-vous que la formation initiale que vous avez reçue pour exercer votre métier soit :

- Très bonne-----
- Bonne-----
- Assez bonne-----
- Mauvaise-----
- Sans opinion-----

2. D'une façon générale, existe-t-il une réelle formation de l'instituteur ?

- Oui-----
- Non-----
- Sans opinion-----

3. Avez-vous suivi tous les cycles de la formation initiale ?

- Oui-----
- Non-----

4. La formation initiale vous semble-t-elle nécessaire avant d'enseigner ?

- Oui-----
- Non-----

5. Selon vous, la formation initiale doit se faire sur quelle période ?

- Un an-----
- Deux ans-----
- Trois ans-----
- Quatre ans-----
- Cinq ans-----
- Sans opinion-----

6. Votre formation initiale est-elle, selon vous :

- Trop théorique-----
- Trop pratique-----
- Incapable d'articuler
la théorie et la pratique-----
- Articule la théorie
et la pratique-----

7. Parmi les domaines de votre formation initiale, quels sont ceux qui se sont révélés les plus fructifians pour l'exercice quotidien de votre métier ?

- Connaissances théoriques des disciplines-----
- Méthodes pédagogiques-----
- Etudes pratiques-----

III. La formation continue sur une initiative personnelle.

8. Dans le cadre de la formation continue de l'enseignement du premier degré, avez-vous suivi des stages ?

- Oui-----
- Non-----

9. Parmi les idées suivantes, choisissez celles qui, selon vous, évoquent un bon stage de formation continue :

- Remise en cause de l'enseignement-----
- Aller à l'encontre de ses méthodes-----
- Besoin de renouvellement-----
- Amélioration des capacités pédagogiques-----
- Initiation au métier-----
- Sans opinion-----

10. Pensez-vous que le stage de formation continue puisse vous apporter quelques satisfactions ?

- Oui-----
- Non-----

11. Si oui, sur quel plan ? -----

- Si non, pourquoi ? -----

12. Il peut exister une autre formation que celle existant dans le cadre de l'enseignement générale. Etes-vous ?

- D'accord-----
- Pas d'accord-----
- Sans opinion-----

IV. Education et formation

13. Avec laquelle de ces propositions êtes-vous d'accord ?

- Formation sur une seule matière-----
- Formation interdisciplinaire-----
- Sans opinion-----

14. Parmi les propositions suivantes, choisissez le ou les points qui doivent être particulièrement étudiés dans la formation :

- La pédagogie-----
- Le rapport avec les élèves-----
- L'audio-visuel-----
- L'interdisciplinarité-----
- L'orientation des élèves-----
- La vie pratique-----
- Sans opinion-----

15. Envisagez-vous actuellement une école éclatée, c'est-à-dire où le monde environnant aurait une place prépondérante dans l'éducation des enfants et où l'instituteur n'aurait plus sa place en tant que transformateur du savoir, mais uniquement en tant qu'éducateur ?

- Oui-----
- Non-----

16. La vision d'une nouvelle école vous semble :

- Utopique-----
- Mal fondée-----
- Difficile-----
- Insensée-----
- Attrayante-----
- Réalisable-----

V. Formation psycho-pédagogique

17. Pensez-vous qu'il y ait des problèmes qui peuvent résulter de l'échec de l'instituteur dans l'intéressement de ses élèves ?

- Oui-----
- Non-----
- Sans opinion-----

18. D'après-vous, le fait d'encourager l'élève à participer aux différentes activités scolaires permet-il d'atteindre les objectifs escomptés ?

- Oui-----
- Non-----
- Sans opinion-----

19. Les enseignants ont une influence sur le niveau d'intérêt de leur élèves et ceci exige d'eux qu'ils établissent des objectifs que les enfants pourront atteindre. Etes-vous ?

- D'accord-----
- Pas d'accord-----
- Sans opinion-----

20. D'après-vous, quel est le meilleur moyen pour orienter le comportement de l'élève?

21. Considérez-vous que la sanction contredit la démocratisation de l'éducation dans l'école moderne ?

- Contredit-----
- Ne contredit pas-----
- Sans opinion-----

22. Pensez-vous que la compétitivité soit un moyen efficace pour élever le niveau scolaire ?

- Je pense-----
- Je ne pense pas-----
- Sans opinion-----

23. Quelles sont les étapes pratiques que vous accomplissez avant et pendant votre présentation de cours ?

- Répartition de l'horaire imparti-----
- Répartition de la matière enseignée-----
- Exposition des idées-----
- Utilisation des moyens explicatifs-----
- Explication des expressions difficiles-----
- Evaluation du niveau des élèves-----

24. Estimez-vous que des questions importantes, ont été oubliées dans ce questionnaire?

- Oui-----

- Non-----

- Si oui, lesquelles ?-----

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

I- En langues française et anglaise.

Ouvrages et Thèses.

- (1) Andrée, M., La Sociologie de la famille, 4^o trimestre, librairie Maloine S.A. Paris, 1970.
- (2) Angel, O., La formation des enseignant en Amérique Latine. Promotion culturelle S.A.Y. Barcelona, Editorial UNESCO, 1973.
- (3) Audibert, P., Libye, pouvoir des sables. Petite planète. N°56. Edition du seuil 1978.
- (4) Barker, R., Success and Faiture in the classroom. "Progressive Education", traduit à l'arabe par Ahmed khanime, Le Caire, 1978.
- (5) Barlow, M., Formuler et évaluer des objectifs en formation. 3eme édition, Lyon, 1989.
- (6) Beillerot, J., La société pédagogique. "Action pédagogique et contrôle social". P.U.F, Paris, 1982.
- (7) Bel Benoit, G., Former des enseignants, Ed. privat, 1970.
- (8) Bel Benoit, G., Innovation dans la formation en cours de service. Paris, 1976.
- (9) Berque, J., Les Arabes. Edition Sindbad. Paris, 1979.
- (10) Bessis, J., La Libye contemporaine, Histoire et Perspectives méditerranéennes. 1ère édition, L'Harmattan, Paris, 1986.
- (11) Birzea, C., Rendre Opérationnelle les Objectifs Pédagogiques. P.U.F, Paris, 1979.
- (12) Bonboir, A., Une pédagogie pour demain, P.U.F, Collection S.V.P, Paris, 1974.
- (13) Bouhadiba, A., La sexualité en Islam, 1ere édition, P.U.F, Paris, 1982.
- (14) Bourguignon, O., Sociologie de l'éducation familiale, Debesse M., Mialaret G., traité des sciences pédagogiques, P.U.F, Tom6, Paris, 1974.
- (15) Brancher, D., L'environnement et la formation des enseignant, "Etude sur la formation des enseignants", UNESCO, Paris, 1982.
- (16) Carter, G. et Douglas, Méthodes de recherche. Appleton, Contury. CROFTS. Inc. 1954.
- (17) Clause, A., L'étude du milieu, base et objectif de la culture, in chaires de pédagogie et orientation professionnelle, Liège 1959.

- (18) Coombs, PH., La Crise mondiale de l'éducation. Paris, 1968.
- (19) D'estaing, O., In éducation et civilisation, Ed. Fayard, Paris, 1971.
- (20) Dallin, F., Méthodes de Recherche. Traduit par Noufal M. 1ère édition, Le Caire, 1969.
- (21) Dauer, et Stimeling, M., L'éducation et l'école, U.N.E.S.C.O, Paris, 1973.
- (22) Dave, R.H et Stiemeling, N., L'éducation et l'école, UNESCO, Paris, 1973.
- (23) Debesse, M. et Mialaret, G., Traités des sciences pédagogiques. "Fonction et Formation des Enseignants". P.U.F. Paris, 1978.
- (24) Decorte, E., Les fondements de l'action didactique, A. De Boeck éditeur. S.A. Bruxelles, 1979.
- (25) Despois, J., La colonisation italienne en Libye, problèmes et méthodes, Paris, Larose, 1935.
- (26) Dewey, J., The scoole and society. Chicago. The University of Chicago Press, 1945.
- (27) Dewey, J., Democracy and education", New-York, 1940. Traduit en Arabe par H.Mamlouk. Tripoli, 1986.
- (28) Dewey, J., L'école et l'enfant, Delachaux et Niestle, Editeur. Neuchâtel-Paris, 1969.
- (29) Dohmen, G., Programmes de travail, Organisation, Structure et Plan de Financement à Moyen terme de l'Institut Européen de l'Enseignement. Multi-Média à distance, Conseil de l'Europe, 1973.
- (30) Duneton, C., Je suis comme une truie qui doute, éd. Seuil, Paris, 1976.
- (31) Durkheim, E., Education et Sociologie. P.U.F, Paris, 1968.
- (32) Edstrom, L.O. et Prosser R., Mass Education, Etudes Adultes, Education and Teaching by correspondance in som Developing. Contries, Stockholm, 1970.
- (33) Eggleston, S.J., La formation initiale et continue, tendances et concepts nouveaux, O.C.D.E., Paris, 1974.
- (34) Faure, E., Apprendre à être, UNESCO, Paris, 1972.
- (35) Ferry, G et Braun, A., Tendence dans le domaine de formation continue, O.C.D.E., Paris, 1974.
- (36) Filleux, J., Durkheim et le socialisme. DROZ. Genève, 1977.
- (37) Fourastier, J., La productivité, P.U.F., Paris, 1980.

- (38) Gaston, P., Education ou aliénation permanente", Dunod, Paris, 1977.
- (39) Gibran, K., Le prophète, Imprimé par Casterman, Février 1988, 28 ème édition, 554 MILLE. Belgique.
- (40) Gilles, F., Le trajet de la formation, Bordas, Paris, 1987.
- (41) Gillet, B., Améliorer la formation professionnelle par l'Etude de travail. Les Editions d'Organisations. Paris, 1973.
- (42) Goblot, E., La barrière et le niveau, F. Alcan, Paris, 1925.
- (43) Gordor, J., Criteria For Theories of Instruction. Washington, D.G. Association supervision and Curriculum Developement, 1969.
- (44) Gueneron, H., La Libye, 2eme éd. P.U.F, 1976.
- (45) Guiton, J., De l'équivalence des diplômes à l'évaluation des compétences. Paris, U.N.E.S.C.O. 1978.
- (46) Hainaut, L.D., Programmes d'études : Education permanente. U.N.E.S.C.O. Paris, 1979.
- (47) Haladyna, T., Thomas G., The Attitudes of Elementary school children toward school and Subject Matters, Journal of Experimental Education, n° 48,1979.
- (48) Halles, W.D., International Equivalence in access to higher Education. U.N.E.S.C.O. Paris, 1977.
- (49) Hameline, D., Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue, éd. E.S.F. entreprise moderne d'édition. Paris, 1983.
- (50) Hannoun, H., Formation des maîtres, de la formation des maîtres à la formation d'un système, Paris, E.S.F, 1974.
- (51) Hawas, H.W., Education permanente : Ecole et curricule dans les pays en voie de développement. U.N.E.S.C.O. Paris, 1975.
- (52) Hayeline, D., Du savoir et des Hommes. Banthier Villars. Paris, 1971.
- (53) Ibraham, A., Le monde intérieur des enseignants, Ed. Erès, Toulouse, 1982.
- (54) Illich, I., Une société sans école. Ed. Seuil, Paris, 1971.
- (55) Isambert, J. et Maucorps, J., La Sociologie de l'éducation. La Haye , Paris, 1971.
- (56) Jaccard, P., Sociologie de l'éducation (Ch. XVI), "Le taux social de la scolarisation", Payot, Paris, 1962.

- (57) Jeanine, L. et Ferole J., Enseigner aujourd'hui. Hachette, Paris, 1989.
- (58) Jodelet, D., La représentation sociale du corps. Laboratoire de psychologie sociale EHESS, ronéotypé, 1976.
- (59) Juse, G. et Marin, R., La formation des enseignants des écoles primaires et secondaires. Traduit par Omar Echeïkh, Tunis, 1986.
- (60) Lacoste, Y., Ibn Khaldoun : Naissance de l'histoire passé du Tiers-Monde. Edition Dar Ibn Khaldoun, Beyrouth, 1974.
- (61) Leboyer, C.L., La Crise des motivations, 2ème éd., P.U.F., Paris, 1990.
- (62) Leger, A., Enseignants du secondaire, 1er édition, P.U.F, Paris 1989.
- (63) Legrand, L., Une méthode active pour l'école d'aujourd'hui, Delachaux Niestlé, 1971.
- (64) Legrand, P., Une introduction de l'éducation permanente, UNESCO, Paris, 1979.
- (65) Lehnisch, J.P., L'enseignement à distance : Droit et Pratique. Thèse de Doctorat en Droit d'Economie et de Sciences Sociales. Paris, 1979.
- (66) Leif, J., La formation des enseignants. "Problèmes pédagogiques contemporains". Paris, 1979.
- (67) Lobrot, M et ALLI., Changer l'Ecole, Ed. E.P.I, 1970.
- (68) Lynch, J., Education permanente et formation du personnel de l'éducation. U.N.E.S.C.O, Paris, 1978.
- (69) Lysaught, and Williams, M., Agard to programmed instruction. London, Wiley Bros, 1963.
- (70) Mac Kenzie, N., Etudes ouvertes : système d'instruction. Poste secondaire à distance. U.N.E.S.C.O., Paris.
- (71) Mager, R., Comment définir les objectifs de l'éducation, Bordas, 2 éd., Trad : Decorte, 1977.
- (72) Majault, J., La formation du parsonnel enseignant. L'Education en Europe. Série II. Strasbourg, 1965.
- (73) Maslow, A.H., Vers une psychologie de l'être, Fayard, 1972.
- (74) Mathy, P., Vécu du savoir professionnel, P.U.F. Chaires du centre d'études d'emploi, n°21, Paris, 1980.

- (75) Mernissi, F., Sexe, Idéologie, Islam. Edition Tierce, Paris, 1983.
- (76) Mialaret, G., Les Sciences de l'Education. P.U.F., Paris, 1976.
- (77) Mialaret, G., La formation des enseignants. P.U.F., "Que sais-je?", 2ème édition, Paris, 1988.
- (78) Miller, H.L., Teaching and Learning in Adult Education. New York, 1964.
- (79) Nassif, R., Pédagogie Générale. Kapluse. Buenos-Aires, 1968.
- (80) Oliveros, A., La formation des enseignants en Amérique Latine, Barcelone. Formation culturelle S.A.Y. Edition U.N.E.S.C.O. 1973.
- (81) Osterrieth, P., Faire des adultes, Pierre Mardage éditeur, 1988.
- (82) Page, A., L'économie de l'éducation, Paris, 1971.
- (83) Paulin, S. et Seara L., Of aspiration of academically Successful-Unsuccessful children. Journal abnormal psychology. V.5, 1960.
- (84) Peers, R., Adult éducation a comparative. London, 1959.
- (85) Pelpel, P., Se former pour enseigner. Bordas. Paris, 1986.
- (86) Peroival, M. Symond., What education has to learn from psychology learning "Is reacting". Teachers college Vol.5, Bureau of publications. Columbia University. 1957.
- (87) Pidgeon, D., Les conséquences du comportement des enseignants sur la réforme de leur formation. Paris, 1974.
- (88) Pierre, G., Géographie de la population, P.U.F, Paris, 1970.
- (89) Pineau, G., Education ou Aliénation permanente. Dunod. Paris, 1977.
- (90) Poitou, J.P., La dynamique des groupes, une idéologie du travail. Ed. du C.N.R.S. Paris. 1976.
- (91) Postic, M., Observation et formation des enseignants, P.U.F, Paris, 1977.
- (92) Rosse, D., L'éducation des adultes en pays en voie de développement. U.N.E.S.C.O. Paris, 1976.
- (93) Schwartz, G., De la cohérence en matière éducative, Revue de l'éducation permanent, n°20, 1973.

- (94) Siano, V., Représentation de l'école et du système sociale englobant chez les paysan : problématique, réthodologie, Bulletin de psychologie, 1981.
- (95) Skinner, F., La révolution scientifique de l'enseignement. Dassart. Bruxelles, 1960.
- (96) Torrance, P., Guiding creative talent. New-Jersey pintice. Hall Englewood Cliffs. 1962.
- (97) Travers, R., A study of relationship of psychological research and pirrisburgh, University. Press, 1962.
- (98) Victore, G., Principes de pédagogie systématique. Education. Riolp. Madrid, 1976.
- (99) Wright, M., Artical analysis of continuing éducation : Programmes and institutions of higher. Education in metropolitan areas. University Texas, 1976.
- (100) Young, M., Innovation and research in Education. Rouhedge and Kegar. London, 1965.

Articles et Documents.

- (101) Accord interprofessionnel de 1970. Loi du 16 juillet 1971. Décret d'application.
- (102) Association Allemande pour l'éducation des adultes. Education des adultes et développement. N°16, 1981.
- (103) Colloque sur la formation des enseignants, Université de Paris X Nanterre. Institut des sciences de l'éducation, 18, 19, 20 Octobre 1979.
- (104) La formation continue des enseignants dans la communauté européenne, Collection Série Education. Bruxelles, Novembre 1976.
- (105) Rapport du Comité conjoint O.I.T/U.N.E.S.C.O d'experts sur l'application de la recommandation concernent les conditions de formation du personnel enseignant. Genève, 1976.
- (106) U.N.E.S.C.O., "Finalité de l'éducation". Paris, 1982.
- (107) U.N.E.S.C.O., "Perspective de l'éducation", Revue de l'éducation n°2, 1978.
- (108) U.N.E.S.C.O., "Perspective de l'éducation", Revue de l'éducation n°4, 1982.
- (109) U.N.E.S.C.O., "Annuaire statistique de l'éducation". Paris, 1979.
- (110) U.N.E.S.C.O., "Classification des systèmes d'enseignement". O.C.D.E. de 1972 à 1975, Paris.
- (111) U.N.E.S.C.O., "Mouvement de l'éducation". Paris, 1975.
- (112) U.N.E.S.C.O., "Perspective de l'éducation", n°4, 1972.

(113) U.N.E.S.C.O., "Rapport sommaire de la conférence internationale de l'éducation", Paris, 1949.

(114) U.N.E.S.C.O., "Rapport sur les adultes et le développement". Paris, 1968.

Périodiques.

(115) Antoin L., "Permanence et changement dans l'histoire de la formation des adultes". Revue de l'éducation permanente. Université de Paris Dauphine, 1973.

(116) Charlot B., "Activités périscolaires et culturels". Revue de l'éducation permanente, n°20, 1973.

(117) Dube G., "Théories et objectifs de l'éducation - "Perspectives du Tiers-monde". Perspectives- U.N.E.S.C.O, n°49, 1984.

(118) International Journal of Lifelong Education, Vol. 1, n°1, Palmer Press, 1982.

(119) O.C.D.E., "L'interdisciplinarité, problème d'enseignement, de recherche dans les universités". Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 1972, "J.Piaget". Uni-information-Bulletin de l'Université de Genève, Janvier 1975.

(120) Schwartz B., " De la cohérence en matière éducative". Revue de l'Education permanente n°2, 1973.

II- En langues arabe.

(121) Abd-El-Daïm, A., "La révolution technologique de l'éducation". 3ème édition, Maison de la science, Beyrouth, 1982.

(122) Abdel aziz, S., L'éducation expérimentale. 1ère édition, Dar-Al-Maaref, le Caire, 1978.

(123) Abdel aziz, S., L'éducation moderne. 3ème édition, Dar-Al-Maaref, le Caire, 1976.

(124) Abdel Moun'ame, F., "La société arabe". 1ère édition. Dar-An-Nahda. Beyrouth, 1971.

(125) Abdellah, K., L'éducation contemporaine. 2ème édition. Khartoum, 1984.

(126) Abuguilla, B. , "Enquête sur la formation des enseignants", Université Ghar Youness-Benghazi, Libye, 1988.

(127) Al Aleme, M., "L'éducation moderne", 1ère édition, Dar Arrachad, Casablanca, 1986.

(128) Al Aleme, M., "La formation en cours de service". 1ère édition, Dar Arrachad, Casablanca, 1988.

- (129) Al Aoussta, M., Ecole Normale et Formation Professionnelle, Université Al-Fatah, Tripoli, 1991.
- (130) Al Fezzanie, A., "Chants de mon pays", La maison du Livre, 1ère édition. Tripoli, Libye, 1969.
- (131) Al Ghmatie, A., "L'enseignement en Libye : Réglementation générale applicable aux enseignants". Benghazi, Libye, 1989.
- (132) Al Ghmatie, A., "L'évolution de l'administration de l'enseignement en Libye". La maison du Livre. Tripoli-Libye, 1975.
- (133) Al Hachmi, Z., La femme et l'enseignement en Libye, 1ère édition, Tripoli, 1990.
- (134) Al Kabir, Y., Méthode de recherche sociologique". 1ère édition. Université Ghar-Younes, 1989.
- (135) Al Massoudi Abi Al-Hassan, "Mourouge Al-Adhab". 2ème édition. Tome III. Le Caire, 1973.
- (136) Al shike, R., "L'évolution de l'enseignement en Libye". 1ère édition. Le Caire, 1972.
- (137) Al-Bourkie, A., Formation professionnelle et vocation des enseignants du secondaire, 1er éd, Al-Nour, Benghazi, 1986.
- (138) Al-Chouhdi, F., Raï Tarbaoui "point de vue éducatif". 1ère éd., Benghazi 1974.
- (139) Al-Faniche, A., La société libyenne et ses problèmes 1ère édition. Maktabate En-Nour, Benghazi. Libye 1976.
- (140) Al-Farghe, M., Situation socio-économique et profession précoce, 1ère édition, Kherthoune, 1989.
- (141) Al-Sharnobi, M., Géographie de la population. 1ère éd., Le Caire, 1978.
- (142) Al-Thalissie, K., "L'enseignement primaire en Libye", 3ème édition Tripolie, 1979.
- (143) Al-Zawie, Y., Evolution des problèmes spécifique à l'analphabétisation. Tripoli, 1986.
- (144) Atef, M., "Economie de l'Islam", 1ère édition. Le Caire, 1959.
- (145) Attire, M., Sexe et orientation professionnelle des enseignants, Université AL Fathah, étude de D.E.A. Tripoli, 1976.
- (146) Awad, M., La politique de l'enseignement dans les pays arabes. "Maison de la science", Beyrouthe, 1993.

- (147) Badawy, A., La société Arabe, 3ème édition, Dar-Al-Maaref. Le Caire, 1987.
- (148) Basher, S., Rakiouvitch, Maya B., "Suggestion autour de l'alphabétisation dans la main-d'oeuvre libyenne", Ministère de la planification et de la recherche scientifique, Tripoli, 1975.
- (149) Ben Jawad, A. et Al S'Adie, B., L'influences du milieu social et culturel sur le taux de réussite et d'échec scolaire", 1ère édition, Tripoli, 1989.
- (150) Ben Youssif, S., Les objectifs de la formation professionnelle. Université de technologie. BREGA. Etude en D.E.A. Libye, 1989.
- (151) Ben Zahia, A., La polygamie et le divorce dans la société rurale en Libye, 1ère édition, Tripoli, 1991.
- (152) Benhalim, F., "La planification de l'éducation en Libye", 1ère éd. Tripoli, 1992.
- (153) Boulde, Dey et Dallin Falle, Méthodes de recherche. Traduit à l'arabe par Noufale M., 1ère édition, le Caire 1969.
- (154) Choukri, M., "Naissance de l'Etat de Libye" - Imprimerie "El-Itimad", tome I, 1ère édition. Le Caire, 1957.
- (155) El Houderi, H., Les réalités Libyennes, 2ème Trim, Toulouse, 1973.
- (156) El-Chibanie, O., Les pensées éducatives. 1ère édition, Tripoli, 1975.
- (157) El-Jarbi, M., "Lumières sur les problèmes de l'enseignement en Libye". 1ère édition, Tripoli, 1985.
- (158) El-Mejrab, A., "Histoire du théâtre en Libye". 1ère édition. Benghazi, 1986.
- (159) Ghanousse, S., Etude sur le phénomène de l'urbanisme en Libye. Benghazi 1977.
- (160) Hadye, A., "La Libye aujourd'hui". 1ère édition. Benghazi, 1989.
- (161) Hadye, A., La politique de l'enseignement en Libye, 1ère édition, Maison de Science. Beyrouth, 1992.
- (162) Hassan, S., La Libye entre le passé et le présent. Editions "Sijil El Arabe" -3ème édition. Le Caire, 1962.
- (163) Houssen, M., "Masse-Média et la technologie dans l'enseignement". Koweït, 1980.
- (164) Iben Khaldoun, M.A., "L'introduction", "Tarikh Ibn Khaldoun", Imprimerie Al-Alamie, Beyrouthe, 1971.
- (165) Jaber, A., "Psychologie de l'éducation", 2ème édition, "Dar El-Fikr", le Caire, 1982.

- (166) Jibran Khalil, "Le Prophète.", 28ème édition Casterman. Belgique, 1988.
- (167) Majed, A., "La démocratie de l'éducation", 3ème édition. Dar-El-Fikr. Le Caire, 1986.
- (168) Mo'adeb, A., La liberté de l'expression et la créativité, Dar-Al-Nour, 1ère édition. Benghazi, 1992.
- (169) Morssie, M., "L'enseignement en pays arabes". 1ère édition. Le Caire, 1978.
- (170) Moth'Abe, J., Planification et société. Université Ghar-Younes, Benghazi, 1978.
- (171) N'Aime Mickaël, "Mille mots choisis". 2ème édition. Beyrouth, 1975.
- (172) Nadime, T., "La Libye et la conquête de l'islam", 2ème édition - Le Caire, 1959.
- (173) Nicolas, Z., Conférences dans l'histoire de la Libye- Institut des études arabes, Université Arabe. Le Caire, 1958.
- (174) Wahiba, A.F., Géographie de la population, 2ème édition, Benghazi, 1991.
- (175) Zahrane, N, Horizons de l'éducation. 1ère édition, Maison de la culture. Le Caire, 1984.
- (176) Zakie, J., "Principes et méthodes de recherches sociologiques", 1ère édition. Le Caire, 1962.
- (177) Zouhaily, W., "Nizam Al-Islam", (Système de l'islam) 1ère édition, Université Ghar-Younes, Benghazi, 1978.

Articles et Documents.

- (178) Al-Jamahiria., Direction de l'Orientalion Morale. "L'enseignement primaire : problèmes de la formation des instituteurs". Tripoli, 1989.
- (179) Al-Zahf Al-Akhdar., "L'enseignement par correspondance", n°1201, Tripoli 15 Oct. 1988.
- (180) Bureau régional pour l'éducation dans les pays arabes. Formation et innovation éducatives en vue du développement dans les pays arabes : Suggestions et plan d'action 1979-1982. Baghdad, 1978.
- (181) Congrès régional : Organisation et planification des programmes de la formation des enseignants dans les pays arabes. Egypte, Alexandrie, 1984.
- (182) Ministère de l'Education et de l'Enseignement , "Etude historique sur l'évolution de l'enseignement en Libye". Tripoli, 1984.

- (183) Ministère de la planification et de recherche scientifique, statistiques et recensements, "les résultats des recensements de la population en Libye". Tripoli, 1983, B.G.S.
- (184) Ministère de l'enseignement : Division de la préparation des enseignants. Unité des programmes et méthodes. Tripoli, 1986.
- (185) Ministère de la planification : Bilan des plans en matière de la formation des Cadres. Tripoli-Libye.
- Plan quinquennal (1962-1966)
 - Plan triennal (1966-1968)
 - Plan quinquennal (1971-1975)
 - Plan quinquennal (1975-1979)
 - Plan quinquennal (1985-1989)
- (186) O.A.E.S.C., Organisation Arabe de l'Education, Science et Culture. Etude sur la formation des enseignants. Tunis, 1984.
- (187) Secrétariat d'Etat au Plan et au Développement Régional. "Problèmes de l'enseignement de base". Tripoli-Libye, 1989.
- (188) Ministère de l'éducation et de l'enseignement, "Division des statistiques pédagogiques", L'enseignement à l'époque italienne, 1ère édition. Tripoli, 1974.
- (189) Ministère de l'éducation et de l'enseignement, "Etude historique sur l'évolution de l'enseignement en Libye". 2ème édition, Tripoli 1984.
- (190) Ministre de la planification, "Evaluation du plan de transition économique et sociale 1988/1992", Février 1992, Tripoli-Libye, 1992.
- (191) Ministère de l'enseignement général, "Division des statistiques éducatives", Tripoli, 1993.
- (192) Ministère de la planification, "Annuaire statistique", le recensement de la population Tripoli, 1993.
- (193) Ministère de l'éducation et de l'enseignement, "Exposé n°1", Conférence des Ministère de l'éducation des pays arabes, Tripoli, 14 avril 1966.
- (194) Ministère de l'éducation et de l'enseignement, "Législations de l'enseignement en Libye". 1er groupe, Tripoli, 1969.
- (195) Unité d'évaluation, Ministère de l'enseignement générale La formation pédagogique des enseignants. Tripoli-Libye, 1989.
- (196) Université de Ghar Younes., Rapport sur la formation continue. Benghazi, 1982.
- (197) Université ouverte, La formation permanente des cadres. Tripoli, 1986.

- (198) Université d'Al-Fatah, "Revue de l'éducation", n°24, Nov., Tripoli, 1987.
- (199) Université de technologie, "Rapport final". Tripoli, 1985.
- (200) El-Wahda, (L'unité), Revue n°14 Nov., Paris, 1985.
- (201) Université d'Al-Fatah, Centre de la formation continue, Rapport sur la formation des enseignants, Tripoli, 1987.
- (202) Centre de la lutte libyenne, (Division des documents historiques), "Deuxième ère Ottomane". Document n°139, Tripoli, 1953.
- (203) Maison des Récits historiques de Tripoli (Direction des Connaissances). Circulaire n° 69 et 117, Turquie, 1910.
- (204) Université El-Fatah, Faculté de l'éducation. "Etude sur le rôle de la famille dans l'enseignement primaire". Tripoli, 1991.
- (205) Université Islamique., L'enseignement religieux en Libye. Al-Baïda, Benghazi, 1968.

Périodiques

- (206) Al Anwar., "La signification de la technologie de l'éducation". Revue Nouvelle éducation, n°5. Beyrouth, 1975.
- (207) Said E., "La réalité de l'enseignement professionnel en Libye et son développement possible". Revue du ministère de la formation, n°4. Tripoli, 1990.
- (208) Al Jamahiria., "Horizons et perspectives", Département de l'information pour l'étranger, Tripoli, 1981.
- (209) Al Fager Al-Jadid n°219, 1er Octobre 1983.
- (210) Al Mou'âlime, (le maître), n°28, 2 Octobre 1983.
- (211) Les Quatres Saisons, Article d'Al Shibani O., n°16, Tripoli 1984.
- (212) Département de Recherche de l'Université Ghar-Younes. Benghazi 1989.
- (213) Rapport sur l'état de l'enseignement, "Benghazi le 21.12.1959". Centre de documentation éducatif dossier n° M.A 43, 1979.
- (214) Le mouvement éducatif en Libye, Années Scolaires 1970/1971.
Le mouvement éducatif en Libye, Années Scolaires 1973/1974.
Le mouvement éducatif en Libye, Années Scolaires 1975/1976.

(215) Conférence de presse du ministre de l'éducation du 24 septembre 1983, Tripoli Libye.

