

2m 11.3178.8

Université de Montréal

Rôle de l'inspecteur dans le système d'éducation secondaire au Cambodge

par

Ramy Ing

Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Maîtrise ès art (M.A.)
en administration de l'éducation

Mai 2004

© Ramy Ing, 2004



LB

5

U57

2004

V.016



AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Rôle de l'inspecteur dans le système d'éducation secondaire au Cambodge

préparé par :

Ramy Ing

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Guy Bourgeault
président-rapporteur

Jean-Baptiste Haché
directeur de recherche

Frédéric Yvon
membre du jury

Résumé

Pour améliorer la qualité de l'enseignement au Cambodge, le Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports (MEJS) a mis sur pied, en 1996, un nouveau mode d'inspection scolaire. En 1999, suite aux formations requises, le Ministère précisait les attentes qu'il avait à l'égard du rôle des nouveaux inspecteurs de l'enseignement secondaire. Il est connu que, dans la pratique, ce nouveau rôle comporte certaines difficultés.

Le but de cette recherche est d'examiner le nouveau rôle de l'inspecteur dans l'enseignement secondaire au Cambodge tel qu'il est mis en acte dans la réalité vécue et d'identifier les facteurs qui influencent l'efficacité de cette mise en acte. Une analyse des données relève que l'inspecteur ne réussit généralement pas à rejoindre l'ensemble des enseignants ou à accomplir l'ensemble des tâches prescrites par le MEJS. L'inspecteur assume un soutien aux enseignants à partir d'observations de classes, de feedbacks aux enseignants qui en résultent et de rapports écrits à l'intention des directeurs des écoles visitées. Grâce à cette inspection, un nombre important d'enseignants, surtout dans la région de la capitale, Phnom Penh, parvient à améliorer la préparation et la prestation de leurs cours. Cependant, pour ce qui est de l'ensemble du pays, l'impact positif des activités d'inspection sur la qualité de l'enseignement demeure relativement faible puisque l'inspection, vu les circonstances du pays, est infréquent et typiquement de courte durée. Dans la réalité quotidienne de l'exercice de son rôle, l'inspecteur ne dispose pas des ressources suffisantes pour fournir un soutien optimal aux enseignants.

La recherche révèle que, parmi les facteurs associés à cette déficience, les suivants apparaissent particulièrement importants : le manque des ressources nécessaires pour les inspections scolaires comme les moyens de transport et le budget d'inspection, le nombre insuffisant des inspecteurs, l'absence de reconnaissance du travail et, finalement, le faible salaire de l'inspecteur.

Deux facteurs susceptibles d'améliorer l'efficacité du rôle de l'inspecteur ressortent aussi de l'étude. Il s'agit d'abord de réaliser une meilleure planification et une meilleure coordination entre les activités des inspecteurs du Département central et les inspecteurs provinciaux. Plus spécifiquement, il s'agit de prioriser les besoins et les objectifs dont s'occuper, de décider les activités requises pour atteindre ces objectifs et de cibler les écoles et les enseignants à atteindre en priorité. Le deuxième facteur d'amélioration consisterait à rendre plus efficaces certaines structures organisationnelles d'encadrement du corps d'inspecteurs aux niveaux national et provincial.

MOTS CLÉS : inspection scolaire, enseignement secondaire, Cambodge, efficacité, rôle.

Abstract

To enhance the quality of education in Cambodia, that country's Ministry of Education, Youth and Sports established a new system of school inspection in 1996. In 1999, following the appropriate training of inspectors, the Ministry specified its expectations for inspectors of secondary education. It is widely recognized that implementing this new role is not without difficulties.

The object of this research was to examine the new role of the inspector of secondary education in Cambodia as it is implemented and to identify the factors which influence the effectiveness of this implementation. An analysis of the data collected revealed that inspectors do not generally succeed in reaching all teachers or in accomplishing all of the activities prescribed for them by the Ministry of Education. Inspectors carry out their duties through classroom observation, feedback to teachers and written reports to school administrators. Inspection activities reach an important number of teachers, primarily in the area of the Capital, Phnom Penh. At the country level, however, the positive impact of inspections remains relatively weak. This is because inspections are infrequent and typically of short duration due to circumstances in the country. In the daily exercise of their role, inspectors tend to lack the necessary resources to carry out their jobs optimally.

Principal factors appearing to be associated with deficiencies in inspections are a lack of appropriate resources such as transport facilities and adequate budgets, an inadequate number of inspectors, low recognition of inspectorial work and, finally, low inspectors' salaries.

The study identified two factors which could increase the effectiveness of inspectors' role. The first consists in more adequate planning and coordination between national and provincial levels. More specifically this would consist in a better prioritizing of needs and objectives, in common decisions concerning appropriate actions to attain these objectives and agreement on the schools and teachers most in need of inspection. The second factor consists in a streamlining of the organizational structures related to the inspection functions at the national and provincial levels.

KEY WORDS: school inspection, secondary education, Cambodia, efficiency, role.

Table des matières

Résumé	i
Abstract	ii
Table des matières	iii
Liste des tableaux	vi
Liste des figures	vii
Liste des sigles et des abréviations	viii
Remerciement	x
Chapitre 1 : Introduction	1
Chapitre 2 : Problématique de la recherche.....	4
2.1. Contexte général du Cambodge	6
2.1.1. Histoire récente du Cambodge (1863 – 1998)	6
2.1.1.1. Tourbillons politiques	6
2.1.1.2. Politique économique	8
2.1.1.3. Politique éducative	9
2.1.2. Éducation du Cambodge après 1979	10
2.1.2.1. Enseignement général au Cambodge	11
2.1.2.2. Formation des enseignants	11
2.1.2.3. Budget de l'éducation nationale	13
2.2. Système d'inspection de l'enseignement secondaire au Cambodge	14
2.2.1. Système d'inspection de l'éducation	14
2.2.1.1. Structure organisationnelle du Ministère de l'Éducation.....	15
2.2.1.2. Structure administrative du système d'inspection	16
2.2.2. Formation des inspecteurs	18
2.2.3. Rôle prescrit à l'inspecteur	19
2.3. Objectif de la recherche	22
2.3.1. Question générale de la recherche	22
2.3.2. Questions spécifiques de la recherche	23
2.4. Justification de la recherche	23
2.4.1. Importance de la recherche.....	24
2.4.2. Pertinence de la recherche	25
2.4.3. Utilité de la recherche	26
Chapitre 3 : Recension des écrits — Inspection de l'éducation	27
3.1. Évolution du système d'inspection dans le monde	28
3.2. Fonction d'inspection dans la situation éducative internationale	29
3.3. Définitions de l'inspection scolaire	32
3.4. Modèles d'inspection scolaire	33
3.4.1. Modèle d'inspection scolaire français	33
3.4.2. Modèle d'inspection scolaire anglais	36
3.4.3. Différences entre les modèles d'inspection français et anglais	38
Chapitre 4 : Concepts analytiques — Théorie du rôle	40
4.1. Définition de rôle	41
4.1.1. Rôle de l'inspecteur de l'éducation	42
4.1.2. Système d'inspection de l'éducation	42

4.2. Concepts de rôle	43
4.2.1. Attentes de rôle	44
4.2.2. Rôle prescrit	44
4.2.3. Rôle subjectif	45
4.2.4. Rôle mis en acte	45
4.2.5. Conflit de rôle	46
4.3. Efficacité du rôle et motivation.....	47
Chapitre 5 : Cadre méthodologique	48
5.1. Échantillon de la recherche	49
5.2. Approches de collecte des données	51
5.3. Instruments de collecte des données	53
5.4. Analyse et traitement des données	54
5.5. Limite de la recherche	56
Chapitre 6 : Analyse des données — Rôle de l’inspecteur	58
6.1. Aspects administratifs de l’enseignement secondaire	60
6.1.1. Aspects administratifs des écoles secondaires au Cambodge	60
6.1.2. Aspects administratifs de la DEMP de Phnom Penh	62
6.1.3. Aspects administratifs de la DEMP de Kandal	65
6.1.4. Aspects administratifs du bureau d’inspection de DESG	66
6.2. Rôle de l’inspecteur	69
6.2.1. Évolution du système d’inspection	70
6.2.2. Caractéristiques du système d’inspection	71
6.2.3. Inspection scolaire (Rôle mis en acte)	73
6.2.3.1. Avant l’inspection	73
6.2.3.2. Pendant l’inspection	74
6.2.3.3. Après l’inspection	77
6.2.4. Prescriptions de rôle de l’inspecteur par l’autorité locale et rôle mis en acte réalisé en regard des prescriptions par le MEJS	78
6.2.5. Impacts d’inspection scolaire sur la qualité d’enseignement et de fonctionnement d’école	83
6.2.5.1. Effets généraux	84
6.2.5.2. Effets positifs	88
6.2.6. Condition de travail de l’inspecteur	90
6.2.6.1. Budget d’inspection	91
6.2.6.2. Statut d’inspecteur	92
6.2.6.3. Programme de formation et de perfectionnement des inspecteurs	92
6.2.7. Attentes de rôle de l’inspecteur	94
6.2.7.1. Attentes des enseignants et des directeurs d’écoles	94
6.2.7.2. Attentes de l’inspecteur	97
6.2.7.3. Attentes du MEJS	100
6.3. Difficultés dans l’enseignement secondaire	101
6.3.1. Salles de classe et programmes d’études	102
6.3.2. Absentéisme des élèves.....	103
6.3.3. Niveau de vie et compétences des enseignants	104
6.3.4. Compétences professionnelles des directeurs d’écoles	106
6.4. Conclusion	107

Chapitre 7 : Interprétation des données — Efficacité du rôle de l'inspecteur	111
7.1. Prescription de rôle par le MESJ et par la DEMP	112
7.1.1. Rôle prescrit par le MEJS face aux fonctions essentielles de l'inspecteur à l'international	112
7.1.2. Rôle adapté par la DEMP en fonction des prescriptions de rôle par le MEJS	114
7.2. Rôle réalisé par l'inspecteur	115
7.2.1. Modalités d'inspection	116
7.2.2. Norme d'inspection du MEJS	118
7.3. Efficacité du rôle de l'inspecteur	120
7.3.1. Définition inadéquate des tâches à l'inspecteur	121
7.3.2. Structure inadéquate des services d'inspection	122
7.3.3. Faiblesse organisationnelle du système d'inspection	124
7.3.4. Faiblesse du système d'éducation	125
7.4. Conclusion	127
 Chapitre 8 : Conclusion	 129
 Références	 135
 Annexes	 xi
Annexe A : Budget national pour l'éducation au Cambodge	xii
Annexe B : Liste des interviewés	xiv
Annexe C : Guides d'entrevue	xvi
Annexe D : Questionnaire d'enquête	xxi
Annexe E : Grilles d'évaluation de l'enseignement utilisées par les inspecteurs du DESG, de la DEMP de Kandal et de la DEMP de Phnom Penh ..	xxvi
Annexe F : Prescriptions de rôle par le MEJS	xxxix

Liste des tableaux

Tableau I : Prescription du rôle de l'inspecteur de l'enseignement secondaire par le MEJS	21
Tableau II : Caractéristiques des secteurs de cueillette de donnée	50
Tableau III : Activités d'inspection scolaire 2002-2003	83

Liste des figures

Figure 1 : Structure organisationnelle du Ministère de l'Éducation	16
Figure 2 : Schéma conceptuel des activités d'inspection scolaire créé à partir de la proposition de Louis Baladier, 1995	35
Figure 3 : Schéma conceptuel des activités d'inspection scolaire créé à partir de Handbook for Inspecting Secondary schools, 2000 et Wilcox, 2000a	38
Figure 4 : Système d'inspection scolaire	72
Figure 5 : Processus d'inspection de l'établissement scolaire	74

Liste des sigles et des abréviations

- BIES : Bureau d'inspection de l'enseignement secondaire
BES : Bureau des études secondaires
CAMSET : Cambodian Secondary English Teaching, the U.K Aid
CIEP : Centre international d'études pédagogiques
DESG : Département de l'enseignement secondaire général
DEMP : Direction de l'Éducation municipale-provinciale
FPP : Faculté de Pédagogie de Phnom Penh
IPE : Institut international pour la planification éducative
JICA : Agence japonaise de coopération internationale
MEJS : Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports
ONG : Organisation non gouvernementale
ONU : Organisation des Nations Unies
PAP : Programme d'action prioritaire

À ma mère, OUKhem, avec amour et gratitude

Remerciement

Je tiens à remercier l'ACDI qui par le biais du programme canadien de bourses de la Francophonie m'a permis d'entreprendre mes études de maîtrise.

Je souhaite remercier tout particulièrement mon directeur de recherche M. Jean-Baptiste Haché pour son encadrement académique et son support moral et logistique. Je tiens à lui exprimer ma gratitude pour sa disponibilité et pour m'avoir fait bénéficier de sa technique de travail, de son esprit d'analyse, de son expérience, de sa structure générale et scientifique et de sa rigueur.

Je remercie spécifiquement toutes les 99 personnes : inspecteurs, enseignants, directeurs d'écoles, doyen de la FPP, administrateurs de la DEMP de Phnom Penh, de Kandal et du MEJS, répondant à mes entrevues et à mon questionnaire pour leur disponibilité et leurs informations indispensables. Je tiens à exprimer mon remerciement en particulier à Mlle Ung Sang pour son soutien documentaire tout au long de cette recherche.

J'éprouve une reconnaissance toute spéciale pour ma famille, et particulièrement ma mère, OUK Hem, et mes amis pour m'avoir soutenue et encouragée. Je remercie particulièrement à Mlle Anouk Liautaud pour avoir lu toute la version de mon projet de recherche, M. Olivier Richer et M. William Michel pour avoir lu mon texte final.

Chapitre 1 : Introduction

Le Cambodge d'aujourd'hui est en ajustement et en transformation aux plans social, politique et économique. Le système d'éducation se modifie et s'adapte pour contribuer à l'émergence d'une nouvelle société. L'un des moyens assurant l'adaptation d'un système d'éducation à de nouvelles exigences souhaitables ainsi que sa qualité est l'inspection. L'inspection doit cependant, aux fins d'assurer une adaptation efficace, s'inscrire, lui aussi, dans une dynamique d'auto changement.

Traditionnellement, l'inspection scolaire au Cambodge, inspirée du modèle français (Steinberg, 1959 : 252), était basée sur les activités de surveillance et de contrôle. Or, si on examine attentivement l'évolution de l'inspection scolaire en France (Cuby, 1995 et Baladier, 1995), même en Angleterre (Singh, 1995 et Wilcox, 2000a) et dans plusieurs autres pays d'Europe (Prévost, 1995), on se rend compte que l'inspection scolaire a évolué d'une approche basée sur un contrôle complet vers des formes différentes dans lesquelles l'inspecteur joue de plus en plus un rôle axé sur le soutien aux enseignants et aux directeurs d'école. Actuellement, l'essentiel de l'inspection scolaire vise à « développer l'enseignant » (Carron et De Grauwe, 1997a : 56).

La présente recherche examine comment le rôle de l'inspecteur de l'enseignement secondaire contemporain au Cambodge est conçu (rôle prescrit) et comment il est réalisé dans la pratique (rôle mis en acte). Elle est entreprise dans le but de découvrir, à partir de diverses sources de données mais principalement d'interviews avec des inspecteurs, des administrateurs et des enseignants, dans quelle mesure le rôle, tel qu'il est mis en pratique dans la réalité vécue, coïncide avec celui qui est prévu formellement par le Ministère de l'Éducation et d'identifier les facteurs qui influencent l'efficacité de cette mise en pratique ou en acte. Elle tente également de mettre en évidence les conditions pouvant rendre les activités d'inspection plus efficaces pour la poursuite des objectifs du système éducatif actuel.

Pour ce faire, une démarche d'une recherche inductive, basée sur des données surtout de type qualitatif, fut adoptée. Nous avons procédé à la cueillette de données sur trois secteurs du terrain au Cambodge : au Ministère de l'Éducation, particulièrement, au Département de l'enseignement secondaire général (DESG), dans la capitale de Phnom Penh où ont été choisies la Direction de l'Éducation municipale-provinciale (DEMP) de

Phnom Penh et cinq écoles secondaires, puis dans la province de Kandal où l'on a retenu la DEMP de Kandal et deux écoles secondaires. Les informations sur le rôle de l'inspecteur proviennent, en grande partie, d'entrevues semi-structurées. Un questionnaire et des analyses documentaires ont complété la cueillette des données.

Le deuxième chapitre précise la problématique de la recherche. Nous y décrivons le contexte du Cambodge et les problèmes de son système d'inspection. Puis, nous abordons les objectifs et la justification de la recherche. Le troisième chapitre examine l'inspection scolaire dans le monde. Les modèles d'inspection scolaire français et anglais y sont abordés de façon linéaire. Le cadre analytique utilisé est présenté dans le quatrième chapitre. Le cinquième chapitre décrit le cadre méthodologique de la recherche comme suit : la constitution de l'échantillon de la recherche, les moyens utilisés pour la cueillette des données et, finalement, les modalités d'analyse des données.

L'analyse des données est présentée, pour l'essentiel, dans le sixième chapitre. En première partie, nous y décrivons les aspects administratifs de l'enseignement secondaire. En deuxième partie, nous examinons le rôle de l'inspecteur en le situant par rapport à l'évolution du système d'inspection de l'éducation. Nous examinons aussi les caractéristiques du système d'inspection, les activités d'inspection scolaire, les impacts de l'inspection scolaire sur la qualité de l'enseignement et sur le fonctionnement de l'école, les conditions de travail de l'inspecteur et les attentes de rôle de l'inspecteur. Enfin, nous y présentons les difficultés rencontrées dans l'enseignement secondaire cambodgien.

L'interprétation des résultats d'analyse des données est abordée dans le septième chapitre. Nous décrivons d'abord le rôle de l'inspecteur cambodgien tel que prescrit par le ministère en 1999 et par la DEMP. Nous présentons, par la suite, les facteurs influençant l'efficacité du rôle tel qu'il est réalisé dans la pratique par l'inspecteur en identifiant un certain nombre de contingences, surtout des contraintes, à l'intérieur et à l'extérieur du système d'inspection qui permettent de comprendre le niveau d'efficacité observé. Le huitième chapitre présente la conclusion.

Chapitre 2 : Problématique de la recherche

Le système éducatif cambodgien contemporain vise le « *plein épanouissement de l'enfant* ». Dans la poursuite de cet objectif, le système éducatif doit prendre en compte le développement physique et mental de cet enfant. Ainsi, l'école doit développer chez l'élève la confiance en soi, le sens des responsabilités, la solidarité avec les autres, le sens de l'unité nationale et le patriotisme (MEJS, 1999 : 9).

Tous les acteurs éducatifs cambodgiens, qu'ils soient enseignants, directeurs d'établissement scolaire, personnel de soutien y compris l'inspecteur, sont responsables de la formation du bon citoyen. L'expression « bon citoyen » fait parti des objectifs de l'éducation cambodgienne depuis l'indépendance du pays en 1953 (Steinberg, 1959 : 25 ; MEJS, 1999 : 9 ; Ayres, 2000 : 442-443). Entre 1953 et 1970, cette expression comportait le qualificatif « moderne » :

Un bon citoyen devrait (aussi) être moderne, c'est-à-dire avoir des attitudes modernes, une éthique de travail moderne, des compétences modernes et un engagement aux objectifs économiques et aux aspirations d'une nation moderne.¹ (Ayres, 2000 : 443).

Actuellement, le terme « bon citoyen » implique que les Cambodgiens doivent être responsables du développement de leur société, de leur pays tel que précisé dans les objectifs de l'éducation nationale². L'inspecteur, en tant qu'agent intermédiaire entre le Ministère de l'Éducation et les écoles, contribue à la réalisation de cet objectif³.

Pour bien cerner la problématique de la présente recherche, nous décrivons dans ce chapitre le contexte général au Cambodge, le système d'inspection de l'enseignement secondaire au Cambodge, les objectifs de la recherche et la justification de la recherche.

¹ A good citizen would (also) be modern-that is, have modern attitudes, a modern work ethic, modern skills, and a commitment to the economic goals and political aspirations of the modern nation.(Traduction de l'auteur)

² « L'éducation au Cambodge a pour but de former l'homme développé harmonieux tels que l'intelligence, mémoire, sentiment et physique. » (Rath, 1996)

³ En 1955, Chet Chhem, inspecteur primaire de l'éducation nationale du Cambodge a affirmé que « My commitment in life is to educate my people to be good citizens. » (Steinberg, 1959 : 251).

2.1. Contexte général du Cambodge

Entre la fin de la seconde guerre mondiale en 1945 et celle de la guerre civile cambodgienne en 1998, le Cambodge a été le théâtre de nombreux événements. Nous les survolons ici chronologiquement afin de bien saisir le contexte général dans lequel s'inscrit le système éducatif cambodgien. Par la suite, nous abordons les politiques générales du pays, plus particulièrement, les politiques économiques et éducatives. Enfin, nous présentons l'éducation au Cambodge après 1979 sur le plan de l'enseignement général, de la formation des enseignants et du budget qui lui est alloué.

2.1.1. Histoire récente du Cambodge (1863 – 1998)

Géographiquement, le Cambodge se situe en Asie du sud-est. Il est délimité au nord-est par le Laos, à l'est et au sud-est par le Vietnam, au sud-ouest par le golfe de Thaïlande, à l'ouest et au nord-ouest par la Thaïlande. Ce pays a une superficie de 181 035 km² (MEJS, 1999 : 2), soit environ trois fois moins que la France. En 2001, environ 12,5 millions d'habitants y vivaient⁴. Ces habitants sont des témoins de nombreux événements qui ont déchiré et refaçonné le Cambodge.

2.1.1.1. Tourbillons politiques

Nous présentons ici le calendrier des événements importants entre la fin de la seconde guerre mondiale en 1945 et celle de la guerre civile cambodgienne en 1998⁵. Pendant cette période, le Cambodge a connu beaucoup de changements politiques et de structures gouvernementales. Après la Seconde guerre mondiale, Norodom Sihanouk⁶, alors roi du Cambodge négocia avec la France l'indépendance du pays. Elle fut acquise le 9

⁴ Ministère des Affaires étrangères et du Commerce international Canada, 2002.

⁵ Selon les accords de Paris en 1991 entre l'État du Cambodge et les différents groupes politiques khmers, on a souligné que la guerre civile cambodgienne a pris fin en 1991. Cependant, le chef des Khmers rouges, Pol Pot, ne respecta pas ces accords. Ses troupes continuèrent à ravager le pays jusqu'en 1998 : « *Après une première conférence de Paris, qui se conclut sur un échec, le 30 août 1989, une nouvelle conférence débouche sur les accords de Paris du 21 octobre 1991. Une solution est trouvée aux aspects internationaux du problème cambodgien, mais les problèmes internes restent entiers.* » (Ponchaud, 2002)

⁶ Norodom Sihanouk est couronné roi en 1941. Afin de pouvoir avoir une action politique, en 1955, il a abdicé au profit de son père Norodom Suramarit et est redevenu prince (Delvert, 1983 : 102). Il est redevenu roi en 1993 après les élections organisées par l'ONU (Ayres, 1997 : 216-220).

novembre 1953 (Delvert, 1983 : 101). Pendant quinze ans, de 1954 à 1970, Norodom Sihanouk mena le pays dans la paix (Delvert, 1983 : 102 ; Chandler, 1991 : 182).

Malheureusement, en 1970, dans le contexte de la Guerre froide « entre les États-Unis et l'Union soviétique » et de la guerre du Vietnam, le maréchal Lon Nol⁷ fit un coup de force avec l'aval des États-Unis et en l'absence de Norodom Sihanouk. Ce coup d'état militaire précipita le Cambodge dans une guerre civile (Devellers, 1971 ; Richer, 1981 ; Chandler, 1991). Les troupes du maréchal, malgré le soutien des Américains au Cambodge, furent assiégées dans Phnom Penh, la capitale. En avril 1975, les Khmers rouges prirent Phnom Penh et par la suite l'ensemble du pays (ibid.).

Le chef des Khmers rouges, Pol Pot, changea alors le nom du Cambodge en *Kampuchéa démocratique* (Chandler, 1991 : 262) et transforma le pays en un gigantesque camp de travail forcé (Ponchaud, 1977 : 10). La brutalité du régime génocidaire entraîna la mort de plus de deux millions de personnes (Duggan, 1996 : 365). Entre 75 et 80 pour cent des enseignants et des étudiants furent victimes (ibid.).

En janvier 1979, le Front Uni National, une organisation de rebelles⁸, renversa le gouvernement khmer rouge avec l'appui des troupes vietnamiennes et instaura la *République populaire du Kampuchéa* (Richer, 1981 ; Chandler, 1991). La prise du pouvoir par le Front Uni National causa la fuite des Khmers rouges. Ils se réfugièrent dans le Nord du pays, proche de la frontière thaïlandaise et continuèrent lutter. En 1989, le nom du pays redevint officiellement *État du Cambodge*. Pendant plus de douze ans, le pays a continué d'être bouleversé.

En 1991, suite à l'intervention de l'ONU, un accord entre les différents groupes politiques khmers et l'État du Cambodge fut conclu. En 1993, une nouvelle constitution fut ratifiée. Norodom Sihanouk fut à nouveau proclamé roi à la suite des élections organisées par l'ONU (Ayres, 1997 : 216-220). Pourtant, les Khmers rouges

⁷ Lon Nol était général de l'armée nationale. Il fit un coup d'état pendant que son chef d'État, Norodom Sihanouk, fut en mission à l'étranger (Devellers, 1971).

⁸ Lutter contre leur gouvernement rigide « *Kampuchéa démocratique* », certains dirigeants khmers rouges formèrent discrètement une troupe de rebelles dans la région Est du pays proche de la frontière vietnamienne (Chandler, 1991).

n'acceptèrent pas les résultats de ces élections et ils continuèrent à résider au pays. Depuis lors, la reconstruction du Royaume du Cambodge resta freinée par l'état de guerre larvée et le banditisme qui s'était développé à grande échelle dans certaines régions. Le parti khmer rouge et le gouvernement de Hun Sen⁹ arrivèrent finalement à un accord qui mit une fin définitivement à la guerre civile en 1998, après la mort de Pol Pot. Ainsi, la guerre civile qui s'est échelonnée de 1970 à 1998 a affecté énormément le développement du Cambodge.

2.1.1.2. Politique économique

Après la guerre civile, les nombreuses infrastructures construites sous le protectorat ont été presque toutes détruites (Richer, 1981 ; Ayres, 1997). En particulier, sous le régime communiste khmer rouge entre 1975 et 1979, l'infrastructure nationale du Cambodge était un dégât total (Ayres, 1997 et 2000) :

The Country ...had no currency, no markets, no financial institutions and virtually no industry. There was no public transport system; no trains ran and the roads were damaged and unrepaired. There was no postal system, no telephones and virtually no electricity, clean water, sanitation or education. (Mysliweic, 1988, dans Ayres, 2000 : 451).

Après ce régime, le Cambodge débuta sa nouvelle ère à partir de zéro (Ponchaud, 1977 : 229-230 et Duggan, 1996 : 361). L'économie du pays fut totalement handicapée. Il n'y avait ni monnaie, ni marché, ni industrie, ni transport. D'ailleurs, dans les régions rurales, la présence de plusieurs millions de mines antipersonnelles mises en place durant la guerre civile bloqua la reprise des activités agricoles lesquelles constituaient historiquement le secteur principal de l'économie du Cambodge. Depuis lors, la construction du pays dépendait - et dépend encore aujourd'hui - de l'aide internationale. Le PNB par habitant et par année, qui est seulement de 286 \$US en 1998 et de 257 \$US en 2001 (MEJS, 1999, p. 8 et MEJS, 2002¹⁰), figure parmi les plus bas du monde (Rwehera, 1999).

⁹ Chef de l'État du Cambodge entre 1989 et 1993 ; seconde premier ministre du Royaume du Cambodge entre 1993 et 1998 ; et premier ministre du gouvernement actuel, élu en 1998 (Ponchaud, 2002).

¹⁰ Indicateurs de l'Éducation 1998-2002, UNICEF/Sida.

2.1.1.3. Politique éducative

Au cours d'une longue période de protectorat français qui dura presque un siècle, soit de 1863 à 1953 (Steinberg, 1959) et d'une période de guerre civile entre 1970 et 1991¹¹ (Deville, 1971 ; Richer, 1981 ; Ayres, 1997), le Cambodge a connu beaucoup de changements politiques et de structures gouvernementales. Ces bouleversements eurent évidemment une incidence sur le système de l'éducation nationale qui connut un état de perturbation soutenue.

Par exemple, entre 1918 et 1950, le système éducatif eut une transformation très importante. Traditionnellement bouddhiste, il a été modelé sur le système éducatif français. Cette transformation du système éducatif avait pour but de « créer des citoyens modernes » (Steinberg, 1959 : 251-258). Cependant, cette modernisation (Duggan, 1996 : 364 ; Ayres, 1997 : 49) n'atteignit pas tous les enfants cambodgiens. Ainsi, les jeunes des régions rurales et les pauvres de la ville continuèrent à étudier dans les pagodes (temples bouddhistes) selon la tradition. Pour corriger cette situation, entre 1950 et 1960, le roi Norodom Sihanouk changea de politique d'éducation : l'enseignement de masse fut organisé. Cependant, entre 1960 et 1970, des déséquilibres persistent malgré la réforme entreprise dans le système éducatif cambodgien entre la distribution des services éducatifs et les besoins sociaux, entre l'augmentation des coûts de l'éducation et le budget disponible (Ayres, 2000 : 443-449).

Par la suite, pendant les vingt et un ans de guerre civile de 1970 à 1991, les dirigeants khmers¹² ont appliqué leur propre idéologie à l'éducation (Ayres, 1997). Le maréchal Lon Nol, qui n'adhérait pas au régime socialiste marxiste, a remplacé l'idéologie de Sihanouk, le socialisme bouddhiste, par son idéologie néo-Khmer qui était basée sur la civilisation d'Angkor¹³, le capitalisme et la démocratie.

¹¹ D'après les accords de Paris, la guerre civile cambodgienne a pris fin en 1991 (voir note 5, p 6). À partir d'ici, nous soulignons la période de la guerre civile de 1970 à 1991 perturbant l'éducation nationale.

¹² La période de guerre civile, 1970-91, était connue sous trois régimes des dirigeants khmers. Entre 1970 et 1975, Lon Nol était président élu après son coup d'état à son chef d'État, Norodom Sihanouk, en 1970. Entre 1975 et 1979, Pol Pot était chef des Khmers rouges après sa conquête en 1975. Entre 1979 et 1989, Heng Semrin était président du Front Uni National après la prise du pouvoir en 1979 (Chandler, 1991).

¹³ Angkor est une des merveilles du monde. Cette merveille est un symbole d'un grand empire et d'une civilisation supérieure dont les Cambodgiens sont fiers.

Education policies were enacted to reflect this new equality (equality among Khmers), with a reorientation of the nation of ‘Cambodianisation’ and the provision of civics and political education in keeping with the new agenda. (...) Lon Nol perceived of himself as the saviour and invigorator of Khmer civilisation. Connected with this perception was his belief, a legacy of his Ankorean forebears, in his right to rule, and his subsequent refusal, like Sihanouk’s to share responsibility with others (Ayres, 1997 : 145)

Pol Pot, quant à lui, détruisit entièrement le système de l’éducation existant et créa une nouvelle éducation basée sur l’idéologie communiste : apprendre en faisant une éducation informelle sans l’école.

Under our new system, we don’t need to send our young people to school. The school is our farm. The land is our paper. The plough is our pen. We will write by ploughing (Ngor Haing Seng, 1987, dans Ayres, 1997 : 166).

Avec la fin du régime des Khmers rouges, après 1979, alors que la guerre civile continuait, le nouveau gouvernement, dirigé par Heng Samrin mît en place un nouveau système d’éducation. Celui-ci combinait deux structures : la structure de l’éducation française et le programme scolaire vietnamien. Les idées sous jacentes au curriculum étaient celles de la révolution cambodgienne, identiques aux idéaux socialistes des révolutionnaires vietnamiens (Ayres, 1996 : 191).

Educational administration has been effectively decentralised to the local levels. Each province has a provincial education committee, responsible to the Ministry of Education for professional matters and to the People’s Revolutionary Committee for administrative/political matters (Hans Reiff, 1980, dans Ayres, 1996 : 191).

Cette série de changements radicaux et, conséquemment, le manque de continuité dans le système éducatif du Cambodge ont provoqué une crise au sein du système.

2.1.2. Éducation du Cambodge après 1979

Après la fin du régime des Khmers rouges, afin de répondre aux besoins les plus immédiats du pays, le Ministère de l’Éducation modifia le système éducatif au niveau du primaire afin de le rendre court et accéléré. Ce nouveau système comprenait quatre ans au primaire (niveaux 1 à 4), alors que, dans le système antérieur, le primaire en

comprenait six. Le niveau secondaire demeurait inchangé avec trois ans au premier cycle et trois ans au deuxième cycle (Ayres, 1997 : 191-199). Ainsi l'enseignement de masse a recommencé avec la structure française¹⁴ et les programmes vietnamiens (ibid.).

2.1.2.1. Enseignement général au Cambodge

Le système accéléré au niveau du primaire fut utilisé pendant six ans. Puis, en raison de la piètre qualité de l'enseignement de base, le Ministère de l'Éducation, en 1986, prolongea le primaire d'une année. Une seconde année additionnelle fut ajoutée en 1996. La structure actuelle du système éducatif cambodgien est la suivante : trois ans au niveau de la maternelle, six ans au niveau du primaire (niveaux 1 à 6) et six ans au niveau du secondaire dont trois ans au premier cycle (niveaux 7 à 9), appelé collège et trois ans au deuxième cycle (niveaux 10 à 12), appelé lycée (MEJS, 1999 : 20).

Les enfants commencent à fréquenter l'école maternelle à l'âge de trois ans. Ils entrent à la première classe du primaire à l'âge de six ans et passent au collège sans faire l'examen de fin d'études primaires qui fut obligatoire auparavant entre 1980 et 1997. Au secondaire, les élèves doivent passer un examen de fin d'études du collège et un autre examen à la fin d'études du lycée. Les concours d'entrée universitaire sont ouverts à tous les jeunes bacheliers c'est-à-dire aux diplômés ayant réussi l'examen de fin d'études du lycée (MEJS, 1999 : 10).

2.1.2.2. Formation des enseignants

La formation scolaire des jeunes cambodgiens fait appel à un grand nombre d'enseignants. Cependant, sous le régime khmer rouge (1975-1979), le système éducatif cambodgien a perdu presque toutes ses ressources humaines. La vaste majorité (80 %) des enseignants et des étudiants en formation pédagogique a été tuée ou est morte suite à la famine (Klintworth, 1989 ; Unicef, 1990 ; UNTAC, 1992, dans Duggan, 1996 : 365). Il en fut de même pour 67 pour cent des élèves du primaire et du secondaire. Il ne restait

¹⁴ La structure française qu'on utilise au Cambodge n'est que les cycles (maternelle, primaire, collège et lycée), mais les grades ne sont pas comptés de 12^e au terminal comme en France.

plus, à la fin du régime, que 300 personnes qualifiées pour tous les secteurs éducatifs (ibid.).

Cependant, entre 1979 et 1980, le nombre d'enseignants au niveau du primaire augmenta à 21606 puis, un an après, à 30396. Il en va de même au niveau du secondaire où le nombre d'enseignants passa de 226 en 1979-80 à 699 en 1980-81. Cette croissance impressionnante, eut égard aux massacres effectués sous le régime des Khmers rouges, résulte des mesures adoptées par le Ministère de l'Éducation. Ce dernier recruta des gens ayant des niveaux de formation et de connaissances variées. Il mit en place un programme de formation très court (3 à 6 semaines) pour les préparer à aller enseigner au primaire et au secondaire (Kiernan, 1982, dans Duggan, 1996 : 367). Ce court programme de formation visait à actualiser les connaissances générales des personnes recrutées et non à fournir des techniques d'enseignement ou des méthodes pédagogiques (Unicef, 1989, dans Duggan, 1996 : 367). Entre 1981 et 1983, 32000 enseignants furent formés par le biais de ce programme (ADB, 1996 : 182).

En 1983, un programme de formation des enseignants fut créé pour les étudiants ayant terminé leurs études secondaires du premier cycle. D'une durée initiale d'une seule année, ce programme fut modifié en 1990 pour couvrir trois années. Ce programme de trois ans consiste à fournir plus de nouvelles connaissances scientifiques et de méthodes pédagogiques aux étudiants enseignants. Environ 53000 enseignants primaires et secondaires ont été formés par ce nouveau programme. En 1994, le nombre total des enseignants formés s'élevait à 65000. Cependant, 55000 enseignants d'entre eux étaient considérés comme étant sous qualifiés (Duggan, 1996 : 368).

En 1990, pour rehausser la qualité des enseignants cambodgiens, l'Organisation des Nations Unis et quelques organisations non gouvernementales ont mis sur pied des programmes de formations (Duggan, 1996 : 369-170). De plus, en 1993, des programmes d'enseignement fondamental, particulièrement des formations des enseignants, financés par la Banque mondiale et la Banque asiatique de développement ont été implantés. Malgré ces efforts, la situation difficile du Cambodge au plan de la formation des enseignants ne se redresse pas rapidement (Blom et de Nooijer, 1992 ; Unicef, 1990, dans Duggan, 1996 : 370).

Cette sous-qualification des enseignants et la qualité déficiente des programmes d'études peuvent être deux des facteurs causant le redoublement des élèves (Scheerens, 1992 : 62 ; Duggan, 1996 : 370). Par exemple, en 1997, 27 pour cent des élèves redoublaient d'au moins une classe au primaire (de 1^{ère} à 6^e année) ; le taux était à 26,3 pour cent en 1998, et à 24,6 pour cent en 1999. On estime que le taux de redoublement à ce niveau baisse à 10 pour cent en 2000. Au secondaire, le pourcentage des élèves éligibles à passer l'examen de fin d'études secondaires du premier cycle n'est que 35,4 pour cent en 1997, de 39,2 en 1998 et de 38 pour cent en 1999. On estime atteindre un taux de 65 pour cent en 2000 (MEJS, 1999 : 19 ; Ayres, 2000 : 459). Au deuxième cycle du niveau secondaire, le taux de réussite des élèves à l'examen de fin d'études augmentait graduellement entre 1995 et 1999 (Indicateur du MEJS, 2000 : 5). Cependant, depuis l'année scolaire 1999-2000, le taux de la réussite tombe à 40 pour cent en 2001-02 (Indicateur du MEJS, 2002 : 6). Ces statistiques suggèrent qu'il y ait beaucoup d'élèves redoublant pour tous les niveaux primaire et secondaire, malgré certaines hausses représentatives.

2.1.2.3. Budget de l'éducation nationale

Qualité de l'enseignement et budget vont de pair et selon Ayres (2000), l'éducation du Cambodge bénéficie dans le présent comme dans le passé d'une allocation de ressources financières très faible de la part du gouvernement. Par exemple, en 1994, le Ministère de l'Éducation a reçu une allocation de 15 pour cent du budget national. Puis, le pourcentage budgétaire pour l'éducation nationale baisse de 11,8 pour cent en 1996-97 à 10,3 pour cent en 1997-98, à 8,3 pour cent en 1998-99, et finalement à 7,7 pour cent en 1999-00 (Bray, 1999, dans Ayres, 2000 : 460 ; MEJS, 1999 : 24 ; Indicateur du MEJS, 2000 : 2)¹⁵. Ces faibles budgets permettent-ils au Ministère de l'Éducation de regrouper tous les enseignants sous-qualifiés dans un nouveau programme de formation ?

¹⁵ Selon l'estimation, le PNB devait augmenter de 7 à 7,5 pour cent chaque année entre 1993 et 1997, mais entre 1997 et 1998 le PNB du Cambodge a beaucoup baissé (MEJS, 1999 : 8). Cela explique qu'en termes absolus, ces montants représentent une diminution en 1997-98. Cependant, selon les données du Ministère des Finances en 1999, ces montants représentent une augmentation graduelle (Annexe A).

En fin de compte, le système de l'éducation du Cambodge, complètement bouleversé par la guerre civile, éprouva, dans la suite, des besoins des ressources humaines. C'était un problème essentiel. Ainsi, après le régime des Khmers rouges, le Cambodge a formé, rapidement, un très grand nombre des gens, surtout les enseignants. Cependant, ce nombre d'enseignants, dont la formation est réduite, handicape la formation des jeunes. De plus, le budget du Ministère de l'Éducation ne permet pas de redresser ce handicap. Pour améliorer la qualité de l'enseignement général au Cambodge, l'inspection de l'éducation peut être un des moyens.

2.2. Système d'inspection de l'enseignement secondaire au Cambodge

Étant donné le budget national limité pour l'éducation et le nombre des enseignants sous-qualifiés, l'inspection scolaire qui touche normalement l'ensemble des enseignants dans le but d'en assurer la qualité, apparaît comme un moyen qui est relativement peu coûteux à la condition qu'il soit efficace. Ainsi, le système d'inspection de l'éducation, la formation des inspecteurs et le rôle prescrit à l'inspecteur sont décrits dans cette deuxième partie.

2.2.1. Système d'inspection de l'éducation

L'inspection scolaire cambodgienne suit l'évolution des changements politiques gouvernementaux du pays. En effet, on estime qu'au début du XX^e siècle, la France y a implanté son modèle d'inspection pour l'enseignement primaire. Puis, les États-Unis, par leurs subventions (Steinberg, 1959 : 252), ont également commandé une sorte d'inspection au niveau primaire dans les années 1950. Après l'interruption des inspections sous le régime des Khmers rouges, et plus particulièrement depuis 1994, la France¹⁶ s'occupe de nouveau du programme de formation des inspecteurs au primaire. De 1996 à 1998, elle élargit sa contribution en s'occupant du programme de formation des inspecteurs au secondaire. Enfin, de 1999 à 2001, après une entente avec le Ministère de l'Éducation, une organisation anglaise, CAMSET II, a pris en charge la

¹⁶ L'ambassade de France au Cambodge subventionne ces programmes de formation.

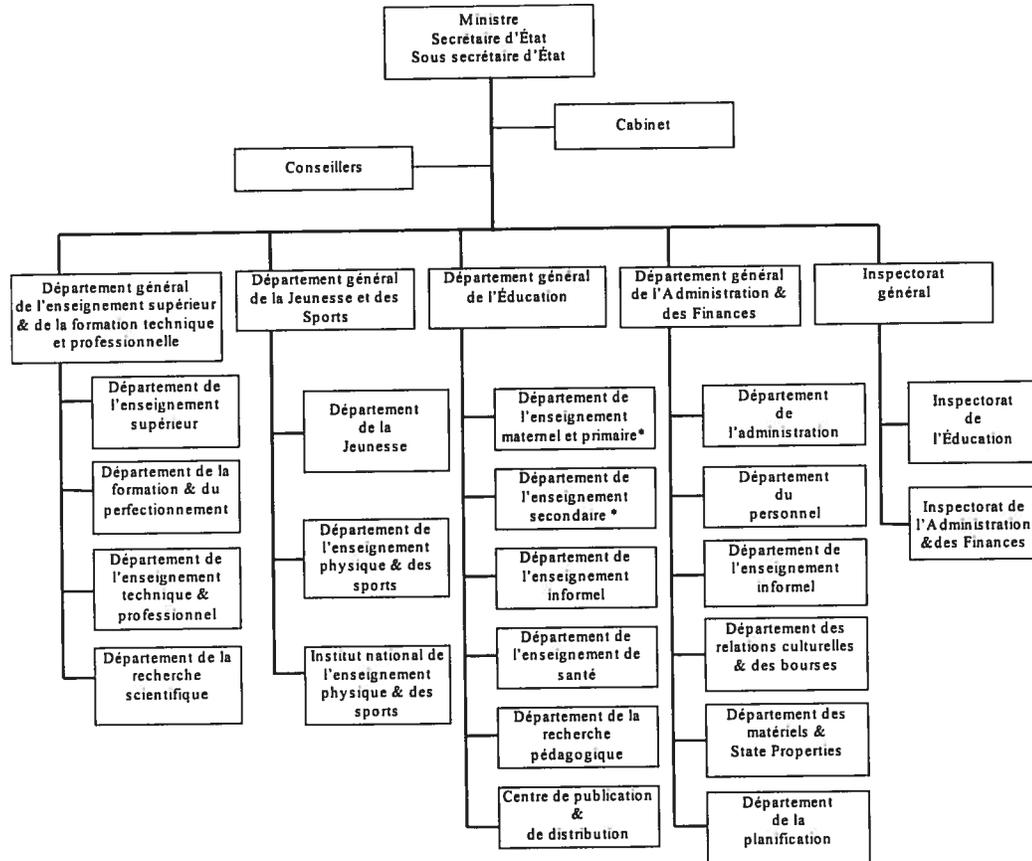
formation des inspecteurs de l'enseignement secondaire (MESJ, 2000 : i). Le rôle de l'inspecteur, objet de notre étude, s'inscrit dans ce cadre institutionnel.

2.2.1.1. Structure organisationnelle du Ministère de l'Éducation

Bien qu'il ne dispose que d'un budget parmi les plus petits de l'administration (Indicateur du MEJS, 2000 : 6), le Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports (MEJS)¹⁷ est le plus grand ministère civil au Cambodge si l'on considère le nombre du personnel qui y travaille (MEJS, 1999 : 10). Les activités et les services de l'éducation dont il est responsable sont distribués dans tout le pays, à partir du niveau de l'administration centrale jusqu'au niveau des écoles.

La figure 1 ci-dessous montre la structure organisationnelle du Ministère de l'Éducation. On y présente le ministre, ses secrétaires d'États et ses sous-secrétaires d'États qui forment un groupe à l'administration centrale chargé de l'élaboration des politiques et de leur mise en œuvre pour les différentes composantes du système de l'éducation. Ce groupe est assisté par les hauts fonctionnaires de différentes spécialisations. La structure, selon le sous-décret 21 daté du 23 mars 1998 (voir MEJS, 1999 : 11), est composée de quatre départements généraux et l'Inspectorat général avec 21 départements techniques. Vingt-quatre (24) directions de l'Éducation municipale-provinciales qui ont chacune un directeur, des directeurs adjoints et des fonctionnaires techniques suivent la structure du département central. Ainsi, onze bureaux techniques ont été établis pour les grandes Directions de l'Éducation municipale-provinces (plus de 5000 personnels enseignants et non enseignants), neuf bureaux techniques pour les moyennes (entre 1000 et 5000 personnels enseignants et non enseignants) et sept bureaux techniques pour les petites (moins de 1000 personnels enseignants et non enseignants).

¹⁷ C'est le nom du Ministère de l'Éducation nationale du Cambodge actuel.



Source : Décret 21 datant le 23 mars 1998

* Les bureaux d'inspection sont associés aux départements de l'enseignement général et aux Directions de l'Éducation municipale-provinciales.

Figure 1 : Structure organisationnelle du ministère de l'Éducation

2.2.1.2. Structure administrative du système d'inspection

Pendant le protectorat français (Steinberg, 1959 : 252), la fonction de l'inspection scolaire était sous la responsabilité de l'Inspectorat de l'Éducation, à l'intérieur du MEJS¹⁸. Aujourd'hui, l'inspection scolaire est sous la responsabilité du Département de l'enseignement général et des Directions de l'Éducation municipale-provinciales (MEJS, 1999 : 12 ; MEJS, 2000 : 10 et 14). Elle est organisée en deux composantes selon le niveau d'études et les sujets enseignés : l'inspection du niveau primaire où chaque inspecteur est responsable de l'ensemble des sujets enseignés et l'inspection du niveau secondaire où l'inspecteur a la responsabilité d'un sujet seulement. L'inspecteur du

¹⁸An inspector of primary education under the National Inspector is assigned to each province (Steinberg, 1959 : 252).

niveau secondaire, dont le rôle est l'objet de notre étude, est appelé désormais l'inspecteur.

La Direction de l'Éducation municipale-provinciale (DEMP) dans chaque province s'occupe de l'inspection scolaire du niveau secondaire dans sa province (MEJS, 1999 : 12). Le Département de l'enseignement secondaire général (DESG), quant à lui, s'occupe d'évaluation du fonctionnement des établissements secondaires sur l'ensemble du pays. Ainsi, les activités de contrôle de qualité de l'enseignement secondaire relèvent donc des inspecteurs provinciaux et des inspecteurs du département central (MEJS, 2000 : 9-10).

En fait, il existe deux types d'inspecteurs : les inspecteurs du DESG, appelé « inspecteurs du département central », et les inspecteurs des DEMP, appelé « inspecteurs provinciaux ». Sous l'autorité du directeur du DESG, les premiers exercent les activités d'inspection sur l'ensemble du pays. Les deuxièmes, eux, sont placés sous l'autorité du directeur de la DEMP et exercent les activités d'inspection dans les écoles secondaires de leur province seulement (id. : 18 et 28).

L'Inspectorat de l'Éducation, qui se rattache à l'Inspectorat général du MEJS, ne possède que du personnel technique ayant une mission importante dans le contrôle de qualité et d'efficacité des programmes d'enseignement, des lois, des règlements, des directives et des décisions du ministère dans tous les établissements scolaires publics et privés du niveau maternel au niveau supérieur (MEJS, 2000 : 36). Ce groupe fait des enquêtes d'information dans les écoles quand il y trouve des problèmes aggravant l'efficacité de l'éducation afin de déterminer des mesures spécifiques (ibid.).

Les écoles secondaires reçoivent souvent des inspections de différents agents d'inspections : inspecteurs de la DEMP, inspecteurs du DESG et des agents de l'Inspectorat de l'Éducation. Ces agents d'inspection envoient leurs rapports d'inspection selon une ligne hiérarchique précise : le DEMP envoie ses rapports aux écoles inspectées et au DESG et le DESG envoie ses rapports à l'Inspectorat de l'Éducation via par l'Inspectorat général (MEJS, 2000 : 34). L'Inspectorat de l'Éducation, pour sa part, propose aux secrétaires du ministre des mesures correctives

que ceux-ci adopteront le cas échéant. Dans ce processus de communication de l'information, les inspecteurs exécutent des inspections scolaires et rédigent des rapports d'inspection. Ils ne prennent aucune décision et le pouvoir administratif est totalement absent de leur fonction. Toutes les mesures d'amélioration de l'enseignement sont prises par l'administration centrale.

2.2.2. Formation des inspecteurs

Avant 1975, l'inspection du niveau secondaire était effectuée par les enseignants disciplinaires ayant une bonne expérience dans leur matière. Cette sorte d'inspection fut aussi appliquée par le personnel technique du DESG et des DEMP, pendant presque vingt ans, de 1979 à 1997. Ce personnel posséda deux fonctions à la fois : le travail administratif et le travail pédagogique. De ce point de vue, ces agents d'inspection avaient un trop grand nombre de tâches à réaliser.

Pour alléger la charge de travail de ces techniciens, le MEJS en collaboration avec l'Ambassade de France et CAMSET II a organisé quatre promotions de nouveaux inspecteurs. Durant les années scolaires 1996-1997 et 1997-1998, douze (12) inspecteurs provenant de différentes disciplines ont été formés à l'aide d'une subvention française. Ils ont reçu une formation théorique à la faculté de Pédagogie de Phnom Penh (FPP) et ils ont suivi un stage en France¹⁹. Ces inspecteurs ont été formés pour travailler au département central. Puis durant les années scolaires 1999-2000 et 2000-2001, soixante-quatre (64) autres inspecteurs ont été formés à l'aide de la subvention du CAMSET II. Ces inspecteurs ont eu une formation théorique à la FPP, un stage d'observation à Hong Kong et un stage pratique dans les provinces du Cambodge²⁰. Ils ont été formés pour travailler dans les administrations provinciales de l'éducation. Ainsi, en 2000, le MEJS a fait créer un Bureau d'inspection de l'enseignement secondaire (BIES) auprès de chaque

¹⁹ La première promotion (8 inspecteurs) ont eu trois mois de formation à la FPP et cinq mois de stage en France. Pour la deuxième promotion (4 inspecteurs), ils ont eu un an de formation à la FPP et trois mois de stage en France (Lettres du MEJS No 2551 et No 2695, 1996 et 1997).

²⁰ La troisième promotion (28 inspecteurs) et la quatrième promotion (36 inspecteurs) ont eu un an de formation à la FPP. Mais la troisième a eu une période de stage plus longue que la quatrième. Ses 28 inspecteurs, ont eu six semaines de stage à Hong Kong et un trimestre de stage pratique dans les provinces du Cambodge comparativement à trois semaines de stage à Hong Kong et deux semaines de stage pratique pour les 36 inspecteurs (Lettres du MEJS No72, No 2600 et No 1246, 1999, 2000 et 2001).

DEMP. Bien qu'ils aient eu un bureau, ces inspecteurs ont encore besoin de l'appui du personnel technique dans les activités d'inspection car le nombre d'inspecteurs n'est pas suffisant. D'ailleurs, depuis la fin des subventions internationales en 2001, le MEJS ne continue pas le programme de formation des inspecteurs en raison du problème budgétaire. Aujourd'hui, dix-huit (18) inspecteurs sont en poste au Département central et cinquante-huit (58) sont en province, pour un total de soixante-seize (76) inspecteurs répartis en onze disciplines²¹. Toutefois, ce nombre est trop peu par rapport à la circonscription du pays²². Cette lacune affecte-t-elle l'efficacité de l'inspection scolaire ? Dans la section suivante, nous décrivons comment le MEJS prescrit le rôle à l'inspecteur.

2.2.3. Rôle prescrit à l'inspecteur

En 1999, afin d'uniformiser les fonctions et les rôles des fonctionnaires éducatifs selon leur ligne hiérarchique du niveau central (ministère) au niveau local (district), le MEJS a publié un guide décrivant les cinq rôles des inspecteurs de l'enseignement secondaire. Cette prescription (Tableau I, B) se présente dans cet ordre : 1) Surveiller et guider l'application de la politique et des règlements du MEJS ; 2) Conduire des activités d'inspections scolaires en fournissant des conseils pédagogiques et en évaluant des activités d'enseignement et d'apprentissage ainsi que la gestion de l'école ; 3) Participer à la formation des enseignants et des directeurs d'école (*Pre- and In-service training*) ; 4) Participer à l'évaluation des enseignants et du directeur d'école, et à donner des opinions sur la promotion des personnels ; 5) Coopérer avec la communauté et les autorités locales pour le développement des champs de l'éducation (MEJS, 1999, p. 8-9). Le travail de recherches pédagogiques a aussi été rajouté à ces énoncés de rôle (ibid.). L'inspecteur, en tant qu'agent intermédiaire entre le Ministère de l'Éducation et les écoles, joue un rôle indispensable :

« Agent de liaison et agent de communication : c'est un intermédiaire. Il (inspecteur) est responsable de l'information pédagogique au niveau des grandes

²¹ La lettre de nomination des inspecteurs de l'enseignement secondaire de toutes les quatre promotions (Lettre du MEJS, No 416, 2002 et la liste des inspecteurs formés à la FPP 1996-2003).

²² Actuellement, il y a 596 écoles secondaires dans tout le pays (Statistiques du MEJS 2002-2003).

options de politique nationale. Il doit aménager le contenu, la structure et les modalités d'acheminement de cette information pédagogique qu'il doit répandre dans toute sa circonscription. » (Unesco, 1986 : 23)

En vue de ces importances, le MEJS a modifié plusieurs fois sa prescription de rôle à l'inspecteur afin qu'elle convienne à la situation politique et économique de l'éducation du Cambodge. Pour la première prescription (Tableau I, A) le rôle des inspecteurs repose seulement sur les tâches pédagogiques et s'adresse aux inspecteurs dans une lettre spécifique datant du 25 mai 1999. Six mois plus tard, le 15 décembre 1999, une deuxième prescription, présentée ci-haut, est émise. Le rôle de l'inspecteur est corrigé et figure dans le guide des fonctions et des rôles pour les fonctionnaires éducatifs. Ce rôle repose sur les tâches pédagogiques et les tâches administratives. L'inspecteur évalue la qualité d'enseignement et de gestion scolaire, puis donne des conseils aux enseignants et aux directeurs d'écoles pour améliorer la qualité de fonctionnement des établissements scolaires.

Avec ces deux prescriptions de rôle, le département de l'enseignement secondaire, en collaboration avec la faculté de Pédagogie de Phnom Penh, le département de recrutement et de formation des enseignants et CAMSET II, a rédigé un manuel d'inspection secondaire, intitulé « *Secondary Inspection Handbook* », pour expliciter les tâches de l'inspecteur. Ainsi, son rôle (Tableau I, C) est simplifié dans cet ordre : 1) Mission de suivi de la politique éducative ; 2) Rôle d'inspecteur et conseiller pédagogique de la discipline ; 3) Rôle de formateur dans la discipline (pour le perfectionnement des enseignants) ; 4) Rôle d'administrateur et 5) Mission de sanction d'études et de travail d'enseignants dans la pratique des règlements intérieurs et extérieurs (MEJS, Handbook, 2000, p. 15). Enfin, chaque DEMP adapte la définition du rôle officiel tel que prescrit dans le guide du ministère à ses besoins en élaborant sa propre répartition de tâches.

Tableau I²³ : Prescriptions du rôle de l'inspecteur de l'enseignement secondaire par le MEJS

Types	Rôle prescrit
Ministère de l'Éducation Directive pour les inspecteurs	<p>A)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Surveiller l'application de la politique, des règlements et des programmes du ministère ; 2) Évaluer et améliorer les activités d'enseignement et d'apprentissage de la matière ; 3) Inspecter et évaluer les enseignants de la matière ; 4) Participer à la formation et aux perfectionnements des enseignants de la matière ; 5) Fournir des informations concernant le travail d'enseignants dans le rapport d'inspection. <p>(MEJS, No. 997, le 25 mai 1999)</p>
Ministère de l'Éducation Directive pour les fonctionnaires éducatifs	<p>B)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Surveiller et guider l'application de la politique et des règlements du ministère ; 2) Conduire des activités d'inspections scolaires en fournissant des conseils pédagogiques et en évaluant des activités d'enseignement et d'apprentissage ainsi de la gestion de l'école ; 3) Participer à la formation des enseignants et des directeurs d'école (Pre- and In-service training) ; 4) Participer à l'évaluation des enseignants et du directeur d'école, et à donner des opinions sur la promotion des personnels ; 5) Coopérer avec la communauté et les autorités locales pour le développement des champs de l'éducation ; 6) Réaliser des recherches pédagogiques. <p>(MEJS, No. 3767, le 15 décembre 1999, p. 8-9)</p>
Ministère de l'Éducation Manuel pour les inspecteurs du secondaire	<p>C)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Mission de suivi de la politique éducative ; 2) Rôle d'inspecteur et conseiller pédagogique de la discipline ; 3) Rôle de formateur dans la discipline (pour le perfectionnement des enseignants) ; 4) Rôle d'administrateur ; 5) Mission de sanction d'études et de travail d'enseignants dans la pratique des règlements intérieurs et extérieurs. <p>(MEJS et CEMSET II, 2000 : 15)</p>

Ces prescriptions de rôle visent à des multiples tâches à l'inspecteur. Il est chargé d'une part du travail pédagogique et, d'autre part, du travail administratif. D'après Carron et De Grauwe (1997a), l'objectif des multiples tâches de l'inspecteur est d'améliorer la qualité de l'enseignement et l'efficacité du système d'inspection. Cependant, dans presque tous les pays développés ou en développement, centralisés ou décentralisés, disposant d'autonomie ou fortement contrôlés, l'inspection ou la supervision scolaire atteint rarement son objectif (p. 21). Cette confirmation explique que les prescriptions

²³ Voir l'analyse et l'interprétation de ce tableau dans les chapitres 6 et 7. Les prescriptions originales figure dans l'annexe F.

décrites au Tableau I sont aussi difficilement réalisées. Alors, quels facteurs empêchent l'efficacité dans la pratique de ce rôle prescrit ?

En somme, les besoins des écoles secondaires cambodgiennes sont très grands puisque la plupart des enseignants secondaires cambodgiens ont reçu des formations il y a déjà plus de dix ans pendant la période de la réhabilitation du pays, soit de 1981 à 1990 (expliqué dans 2.1.2.2 et Duggan, 1996 : 368-369) et qu'il y eut de nombreux changements dans le programme d'enseignement durant ces dix années (1993-2003) mais ces enseignants n'avaient pas la possibilité de suivre une formation continue. Pour répondre à ces besoins, une nouvelle sorte d'inspection a été créée en 1996. L'inspecteur, dans son rôle officiel, est responsable du soutien aux enseignants et aux directeurs d'écoles. Cependant, le nombre des inspecteurs de l'enseignement secondaire est peu nombreux par rapport à la circonscription du pays et la définition de tâches semble aussi trop ambitieuse.

2.3. Objectif de la recherche

Cette recherche étudie le rôle de l'inspecteur de l'enseignement secondaire contemporain au Cambodge tel qu'il est mis en acte dans la réalité vécue. Elle le fait en le comparant au rôle prescrit et attendu depuis 1999 alors que, suivant l'arrivée de nouveaux inspecteurs formés selon une approche innovatrice, une nouvelle vision de l'inspection scolaire s'implantait au Cambodge. Il est ainsi possible de réaliser une certaine évaluation de l'efficacité de ce nouveau rôle. L'étude vise également à identifier les facteurs importants qui influencent l'efficacité de ce rôle mis en acte.

2.3.1. Question générale de la recherche

Afin de guider la démarche de cette recherche, nous avons repris cet objectif et l'avons formulé sous forme de question générale comme suit :

Quelles sont les activités qui, dans la pratique, constituent le rôle de l'inspecteur de l'enseignement secondaire cambodgien dans son activité visant l'amélioration du système éducatif actuel ?

2.3.2. Questions spécifiques de la recherche

Pour répondre à cette question générale, il est d'abord nécessaire de répondre à un certain nombre de questions plus spécifiques liées à la problématique du rôle de l'inspecteur de l'enseignement secondaire décrit précédemment et à l'objectif de la recherche. Au moins cinq questions spécifiques sont à retenir dans le cadre de cette recherche :

1. Quelles sont les activités actuellement pratiquées par les inspecteurs du niveau secondaire dans l'accomplissement de leurs fonctions ?
2. Dans quelle mesure ces activités correspondent-elles aux activités prescrites par le MEJS pour les inspecteurs ?
3. Dans quelle mesure ces activités répondent-elles aux besoins du système éducatif actuel ?
4. Quels facteurs expliquent, le cas échéant, l'écart entre les activités actuellement pratiquées et les activités prescrites par le MEJS pour les inspecteurs ?
5. Quelles conditions seraient susceptibles de rendre les activités d'inspection plus efficaces pour la poursuite des objectifs du système d'éducation actuel ?

2.4. Justification de la recherche

Pour que notre présente étude soit utile et fidèle, nous devons nous assurer de son importance, sa pertinence et de son utilité.

2.4.1. Importance de la recherche

L'importance de cette recherche peut être envisagée aux plans pratique et théorique. Au plan pratique les résultats de cette recherche sont susceptibles de fournir un éclairage aux autorités sur l'implantation du nouvel inspectorat qui se déroule depuis 1999. En effet, aucune étude empirique n'a été identifiée sur l'état de cette mise en œuvre de la nouvelle approche de l'inspection. Or, il est bien connu qu'une politique adoptée n'est pas forcément une politique qui soit mise en œuvre ; ou encore, si elle l'est, que cette mise en œuvre suit fidèlement les prescriptions élaborées dans la politique. En examinant et décrivant, même de façon incomplète, la mise en œuvre de la nouvelle politique d'inspection, cette étude pourra être utile aux administrateurs du MEJS, des provinces et des écoles qui ont la responsabilité de rectifier, dans la mesure du possible, tout écart entre la volonté exprimée dans la prescription de rôle de l'inspecteur et la réalité, constatée empiriquement, des activités d'inspection.

Au plan théorique la conception de la nouvelle approche d'inspection adoptée par les autorités cambodgiennes semble être fondée, d'une part, sur la perception d'un ensemble de besoins que l'évolution sociale, économique et politique récente du pays sert à mettre en perspective et, d'autre part, sur une adoption de modèles élaborés dans des pays développés en fonction des besoins qui caractérisent ces pays dans leurs propres évolutions. L'emprunt de ces modèles peut, à la limite, correspondre à une planification de type opportuniste, exigeant, dans les phases d'implantation, des adaptations aux besoins et réalités du Cambodge. Cette étude pourra apporter une certaine contribution, à partir des constats qu'elle fera, à une conceptualisation éventuelle de la fonction de l'inspectorat dans les conditions propres au pays où elle s'implante. Une telle représentation conceptuelle pourrait, en effet, servir à éclairer la route vers des modèles d'inspectorat non plus empruntés, mais adaptés aux besoins et aux conditions endogènes de pays, comme le Cambodge, dont les besoins appellent des réformes éducatives.

2.4.2. Pertinence de la recherche

Dans la revue de la littérature, nous avons trouvé que le CIEP²⁴ (1995) a fait des études sur l'amélioration du système d'inspection scolaire dans plusieurs pays d'Europe, soit la France, l'Angleterre, le Portugal, l'Espagne, l'Irlande, l'Italie, l'Écosse, la Roumanie, la Belgique, l'Allemagne et le Danemark.

Récemment, de 1996 à 1997, l'IIPE²⁵ a lancé plusieurs recherches sur l'amélioration de la supervision de l'enseignement au niveau primaire dans cinq pays d'Asie du Sud, notamment au Bangladesh, en République de Corée, en Inde (Uttar Pradesh), au Népal et au Sri Lanka. D'autres ont été entreprises par l'IIPE de 1997 à 1999 dans quatre pays d'Afrique subsaharienne, soit le Botswana, la Namibie, la Tanzanie et le Zimbabwe. Enfin, des études ont également été entreprises de 1998 à 2000 dans quatre pays d'Amérique latine, soit le Brésil, le Chili, la Colombie et le Mexique.

Carron et de Grauwe (1997a), responsables des programmes de recherche de l'IIPE sur la supervision scolaire, ont étudié les problèmes d'inspection scolaire en portant un regard critique sur différentes réformes de la supervision scolaire dans des pays en développement et des pays développés. Gurr (1999), dans le cadre de la recherche de l'IIPE, a montré l'expérience de la réforme du système de supervision scolaire à Victoria en Australie. Wilcox (2000a), ancien président de l'Association britannique pour la recherche en éducation et professeur honoraire invité à l'université de Sheffield, a présenté l'expérience anglaise sur les visites plus efficaces de l'inspection scolaire.

Jusqu'à présent, aucune littérature ne traite de l'inspection scolaire au Cambodge, ni, à plus forte raison, du rôle de l'inspecteur de l'enseignement secondaire. La présente étude portant sur l'inspection secondaire au Cambodge.

²⁴ Centre international d'études pédagogiques, France.

²⁵ International Institute for Educational Planning, Unesco.

2.4.3. Utilité de la recherche

La plupart des enseignants secondaires du Cambodge sont considérés sous-qualifiés (Duggan, 1996 ; ADB, 1998 ; Put, 1999). Il semble important, voire urgent, de trouver un moyen d'aide qui répondrait aux besoins de ces enseignants. Tel qu'il a été mentionné précédemment, les résultats de cette recherche pourraient contribuer à améliorer le rôle mis en acte de l'inspecteur cambodgien dans la poursuite des objectifs du système éducatif actuel.

Chapitre 3 : Recension des écrits — Inspection de l'éducation

Ce chapitre est consacré aux écrits qui expliquent le parcours du développement récent de l'inspection scolaire dans le monde. Il relève les modalités d'inspection que les inspecteurs dans les différents pays ont maintenant tendance à appliquer, et les différentes définitions que prend le terme *inspection scolaire*. Enfin, les modèles d'inspection scolaire pertinents pour l'expérience cambodgienne récente sont présentés dans la dernière partie du chapitre.

3.1. Évolution du système d'inspection dans le monde

L'«inspection scolaire» est le terme traditionnel signifiant les activités institutionnelles de suivi et d'évaluation faites de l'enseignement et de l'apprentissage tels qu'observées dans les écoles. Suite à une accentuation des activités d'appui et d'encadrement auprès des enseignants – activités traditionnellement absentes du rôle de l'inspecteur – plusieurs pays ont remplacé le terme inspection par celui de « supervision scolaire » (Marks, Stoops, King-Stoops, 1975 : 13 ; Harris, 1985 : 4916 ; Unesco, 1986 : 65 ; Gurr, 1999 : 29).

Le système d'inspection scolaire a débuté, estime-t-on, au XIX^e siècle en France, en Angleterre, aux États-Unis et au Canada où on le retrouvait en Nouvelle-Écosse et au Québec. Il se trouve également dans autres pays d'Europe (Allemagne, Espagne, Belgique, etc.) (Tousignant, 1962 : 59 ; Gwynn, 1966 : 7-8 ; Harris, 1985 : 4917 ; Morissette et al., 1990 : 7 ; Hopes, 1995 : 44 ; Carron et De Grauwe, 1997a : 9 ; Carron, De Grauwe et Govinda, 1998 : 19 ; Wilcox, 2000a : 15). Progressivement, ce système a été exporté dans presque tous les pays du monde, surtout pendant la période de colonisation, par la France, l'Angleterre et les États-Unis (Harris, 1985 : 4917 ; Carron et De Grauwe, 1997a : 10 ; Carron, De Grauwe et Govinda, 1998 : 19).

Au XIX^e siècle, l'inspection avait été conçue pour contrôler l'école dans l'ensemble de ses fonctions : « le rendement et la valeur pédagogique de l'enseignement, l'exécution des lois et règlements scolaires, le comportement professionnel des enseignants en classe » (Tousignant, 1962 : 61 ; Harris, 1985 : 4916 ; Morissette et al., 1990 : 7-10). Ce système d'inspection évolua graduellement, dans la deuxième moitié du XX^e siècle,

avec la démocratisation progressive des sociétés et avec une croissance de la participation active des acteurs concernés par les processus éducatifs (Unesco, 1986 : 65). Ainsi, le système de contrôle a été remplacé par le système de soutien à l'enseignant et à l'école, ce qu'on a appelé « le fonctionnement d'établissement » (Marks, Stoops, King-Stoops, 1975 : 12 ; Moitroux, 2003 : 3). Le but de l'inspection, maintenant souvent appelé supervision, a été revu et formulé en termes d'amélioration, d'aide et de développement du système éducatif ou de qualité de l'enseignement (Laurin, 1988 : 40 ; Carron et De Grauwe, 1997a : 9).

3.2. Fonction d'inspection dans la situation éducative internationale

La fonction d'inspection recouvre, selon les pays, des réalités différentes. Ces différences sont en rapport étroit avec l'organisation générale des systèmes éducatifs et leur degré plus ou moins grand de décentralisation. De même, l'héritage du passé, l'organisation administrative des États, les valeurs culturelles et les idéologies, qu'elles soient explicites ou non, contribuent à définir des pratiques d'inspection variables d'un pays à l'autre.

Dans de nombreux pays, une évolution des dispositifs et des modalités de l'inspection scolaire va de pair avec le souci de garantir la qualité du service public d'éducation, d'évaluer l'efficacité et l'efficience de l'enseignement, et de prendre en compte les changements sociaux et politiques (Carron et De Grauwe, 1997a).

Les transitions politiques dans les pays d'Europe centrale, d'Europe de l'Est et d'Asie centrale en 1990-91 affectent tous les systèmes de fonctionnement dans ces pays. Ces transitions commandent une nouvelle définition de tâche des autorités centrales, y compris des ministères de l'éducation. Ainsi, la structure et les fonctions traditionnelles de l'inspection se transforment sous des formes diverses (Carron et De Grauwe, 1997a ; Prévost, 1995 et De Grauwe, 2001).

Dans certains pays, une inspection peut se préoccuper, en premier lieu, de la normalisation du travail d'un établissement scolaire à un autre, dans les classes de même niveau, et d'une classe à une autre au sein d'un même établissement. Une autre

inspection peut se consacrer totalement à l'évaluation individuelle de chaque enseignant (Hopes, 1995). Dans d'autres pays encore, par exemple l'Angleterre, la structure formelle de l'inspection traditionnelle persiste, mais les fonctions de l'inspection, elles, n'en dépendent que de manière lointaine et se sont adaptées aux tendances contemporaines. Dans ces pays, les écoles possèdent typiquement l'autorité requise pour assumer, de manière quasi autonome, l'ensemble de ses fonctions : les activités éducatives et autres de l'école, le rendement des élèves et la concurrence que favorise les mécanismes du marché libre (Carron et De Grauwe, 1997a). Cette évolution de la fonction de contrôle vers l'école se manifeste par un déplacement de la responsabilité de la supervision des inspecteurs traditionnels vers les chefs d'établissement.

Bien que ces réformes soient diverses et multiples, Carron et De grauwe (1997a) les ont classées en cinq tendances principales. La première tendance correspond à la nécessité d'établir une définition de l'emploi des inspecteurs qui soit plus limitée et en même temps plus cohérente. Cela vise à réduire les conflits de rôles en séparant les fonctions de contrôle des fonctions de conseil et les tâches administratives des tâches pédagogiques (id : 48-51). Cette tendance est aussi relevée par Unesco (1979), Pena Ruiz (1995), De Grauwe (1998 et 2001) et Da Costa et Malan (1999).

La deuxième tendance consiste en un mouvement vers la transparence. Dans de nombreux pays, les entretiens publics avec ceux qui sont soumis à une évaluation se font plus fréquents. D'autre part des procédures et des critères d'appréciation, clairement définis, sont établis et officiellement codifiés dans des directives d'inspection standardisées. De plus, les rapports d'évaluation sont de plus en plus mis à la disposition de la clientèle des écoles. En Angleterre, en Nouvelle-Zélande, en Espagne et en Suède, par exemple, des évaluations globales des écoles sont accessibles au public et à la communauté scolaire locale (Carron et De grauwe, 1997a : 51-52). L'inspection correspondant à cette deuxième tendance est aussi présentée dans les travaux de Casanova (1995), Wilcox (2000a), OFSTED (2000) et de Moitroux (2003).

En troisième lieu, les activités faisant partie du suivi de l'inspection se renforcent. En Angleterre, par exemple, les écoles doivent fournir dans les quarante jours et à Hong Kong dans les quatre mois ouvrables qui suivent une inspection, un plan d'action

indiquant comment les recommandations de l'inspection seront appliquées (Carron et De grauwe, 1997a : 52-53). Cette tendance mettant l'accent sur les exigences de suivi est aussi traitée et explicitée dans le texte Advisory Inspectorate (1999) et dans Wilcox (2000a).

La quatrième tendance réside dans le passage d'un accent sur l'inspection individuelle des enseignants vers l'évaluation de l'école. En effet, contrôler individuellement les enseignants et les appuyer avec des conseils ne conduisent pas automatiquement à de meilleurs résultats scolaires. L'amélioration de la qualité de l'éducation exige une approche globale dans laquelle les relations entre l'école et la communauté puissent être développées. Pour cette raison, l'évaluation globale de l'école par une équipe d'inspection est devenue systématique dans des pays aussi différents que l'Angleterre et le Sri Lanka (Carron et De grauwe, 1997a : 54-55). Vandevoorde (1993), Carron, De Grauwe et Govinda (1998), ont aussi présenté leurs études sur cette tendance.

La cinquième tendance consiste en l'évaluation du système. Les inspecteurs, outre le rôle traditionnel de contrôle et d'assistance qu'ils jouent auprès de chaque enseignant ou, plus généralement, auprès des écoles, sont requis de préparer des évaluations de certains aspects spécifiques du système éducatif. En France, par exemple, ce changement de fonction de l'Inspection générale a été introduit en 1989 en partant du principe que, étant donné le contact intime des inspecteurs avec les réalités au niveau de l'école, ceux-ci sont bien placés pour évaluer la situation générale sur le plan qualitatif. Leurs rapports sont devenus un apport important au débat politique et à la prise de décision (Carron et De grauwe, 1997a : 55). Ce type d'inspection systémique est également présenté par Becquelin (2002), Saint-Girons et Henry (1999), Vandevoorde (1993) et Cuby (1995).

La manière de faire l'inspection scolaire varie, ainsi, selon les différentes politiques de l'éducation retrouvées dans différents pays. Malgré que l'accent soit mis sur les différentes tendances, tous les pays utilisant un système d'inspection poursuivent un même but, celui d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

3.3. Définitions de l'inspection scolaire

L'évolution du système d'inspection et les diverses tendances de la pratique de l'inspection scolaire influencent plusieurs chercheurs dans leur volonté de définir clairement le terme « inspection scolaire ». Dans cette étude, nous retenons et présentons quatre définitions que nous estimons pertinentes pour l'examen de l'inspection scolaire au Cambodge.

L'on peut concevoir l'inspection comme une structure intermédiaire entre le centre (le ministère de l'éducation) et la périphérie (les écoles) : « *Le corps des inspecteurs est l'élément principal des services extérieurs du ministère de l'éducation.* » (Leimu, 1979 dans Unesco, 1986 : 22). Selon Leimu (ibid.), l'inspecteur, par sa double mission administrative et pédagogique, apporte la politique et les règlements du ministère à l'école et rapporte, en retour, les informations requises au ministère.

Pour leur part, Carron et De Grauwe (1997a) forgent leur définition de l'inspection scolaire en combinant les définitions traditionnelles avec les nouvelles fonctions associées au terme de supervision scolaire. À la notion traditionnelle de l'inspection scolaire, ils ajoutent celles de conseil, de soutien, d'assistance et d'appui aux directions d'école et aux enseignants :

Supervision and support services should be understood as covering all those services whose main function is to inspect, control, evaluate and/ or advise, assist, and support schoolheads and teachers. (id. : 1)

Le terme d'inspection est aussi utilisé de manière restrictive par certains pour signifier les fonctions traditionnelles de l'inspection. Ainsi, telle que défini par Guerr (1999), la supervision se faisait traditionnellement au moyen de l'inspection : « *School supervision was conducted through an inspectorial programme where teachers and school were regularly assessed by a government-appointed inspector.* » (p. 29)

Dernièrement, Wilcox (2000a), définit l'inspection de l'éducation en ces termes :

Inspection is the process of assessing the quality and/ or performance of institutions, services, programmes or projects by those (inspectors) who are not

directly involved in them and who are usually specially appointed to fulfill these responsibilities. Inspection involves visits made by inspectors, individually or in teams, to observe the institutions, services etc. (p. 15).

Le terme d'inspection scolaire, d'après lui, est un processus d'évaluation de qualité et de performance des établissements scolaires, de leurs services, de leurs programmes ou de leurs projets. Les activités d'évaluation sont effectuées individuellement ou en groupe par les inspecteurs externes et elles sont basées sur les observations directes.

Suivant ces définitions, nous examinons plus en détail, dans la section suivante, les deux modèles d'inspection dont s'est inspiré le renouveau de l'inspection scolaire au Cambodge.

3.4. Modèles d'inspection scolaire

Les deux modèles d'inspection dont s'est inspiré le renouveau de l'inspection scolaire au Cambodge sont celui de la France et celui de l'Angleterre. Baladier (1995) propose un modèle d'émergence de missions nouvelles des corps d'inspection en France qui est plus ou moins semblable à celui présenté par Wilcox (2000a) et FOSTED (2000) pour l'inspection de l'enseignement secondaire efficace en Angleterre. Ces modèles illustrent le « nouveau » processus du travail d'inspecteur et les flux d'information dans le système d'inspection scolaire dans ces pays. Nous présenterons plus en détail dans ce qui suit les différences entre ces deux modèles.

3.4.1. Modèle d'inspection scolaire français

Afin de bien saisir la pertinence du système d'inspection français, il faut d'abord comprendre la structure administrative de l'éducation du pays duquel il émerge. En France, l'État a des responsabilités importantes, par exemple au plan du contenu de l'enseignement, des contrôles, de la sanction des études et du statut des personnels. Toutefois, depuis les lois sur la décentralisation de 1982-1983, des compétences ont été transférées aux collectivités territoriales, soit les régions, les départements et les communes. Désormais, ces collectivités sont responsables de la construction, de

l'équipement et du fonctionnement des établissements locaux d'enseignement. Ainsi, les régions sont responsables pour les lycées (deuxième cycle du secondaire), les départements pour les collèges (premier cycle du secondaire) et les communes pour les écoles (le primaire) (Rectorat de Paris, 2001).

Dans le système d'inspection scolaire français, il existe trois corps d'inspection pédagogique dont la responsabilité essentielle est de veiller à la qualité de l'enseignement. Au niveau national, les inspecteurs généraux de l'Éducation nationale (IGEN) s'occupent d'évaluation du fonctionnement du système d'éducation sous tous ses aspects, entre autres : la formation des enseignants, le contenu des enseignements, la mise en œuvre des programmes et des méthodes pédagogiques, le fonctionnement des établissements et l'utilisation des moyens. Ces inspecteurs généraux exercent leur compétence sur l'ensemble du pays. Au niveau régional, les inspecteurs pédagogiques régionaux, appelés inspecteurs d'Académie (IPR-IA), s'occupent d'évaluation de l'enseignement secondaire soit dans une discipline, soit dans le domaine des établissements et de la vie scolaire. Au niveau départemental, les inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN) s'occupent d'évaluation de l'enseignement dans les lycées professionnels, soit dans le domaine de l'information et de l'orientation des élèves des établissements secondaires, soit dans le domaine de l'enseignement primaire. Pour la structure administrative, l'inspection générale ne dépend que du ministre de l'éducation, tandis que l'inspection régionale de même que l'inspection de l'éducation nationale sont sous la tutelle du recteur d'Académie (Maccario, 1995 ; Académie de Dijon²⁶, 2002).

L'inspection individuelle des enseignants, étant une activité traditionnelle des corps d'inspection, reste toujours en application dans le système d'inspection en France. Cependant, elle n'a plus un caractère systémique. Elle se réalise plutôt en réponse à un besoin constaté ou à une demande faite par un supérieur hiérarchique (Baladier, 1995 : 45). Les principales activités des inspecteurs de tous les niveaux sont basés sur l'observation du comportement et de la performance des élèves, sur l'analyse critique des pratiques professionnelles dans les classes et les écoles, sur les entretiens individuels et en groupe (équipe de direction, équipe d'enseignants) et sur la rédaction des rapports

²⁶ C'est un texte de missions académiques et missions permanentes des corps d'inspection en France.

(id. : 46). Les rapports d'évaluation des inspecteurs sont adressés à l'administration centrale. Enfin, celle-là établit un rapport annuel « *l'état de l'école* » qui est rendu public (Moitroux, 2003 : 9).

Il est utile de rappeler que dans les années 1970, l'inspection de l'éducation française était en phase de remise en question sérieuse. Les enseignants étaient insatisfaits de ce service, qu'on appelait le « système de contrôle » (Groupe des profs sanctionnés, 1973). Dans les années 1980, l'objet d'évaluation dans ce système est passé de l'évaluation des enseignants à l'évaluation de la qualité de l'enseignement (Gauzente et Roquet, 1998). Louis Baladier (1995), Directeur du personnel d'inspection auprès du ministère de l'Éducation nationale de France, a analysé l'évolution de ce système et a suggéré un modèle d'émergence de missions nouvelles des corps d'inspection. La figure 2 présente ce modèle.

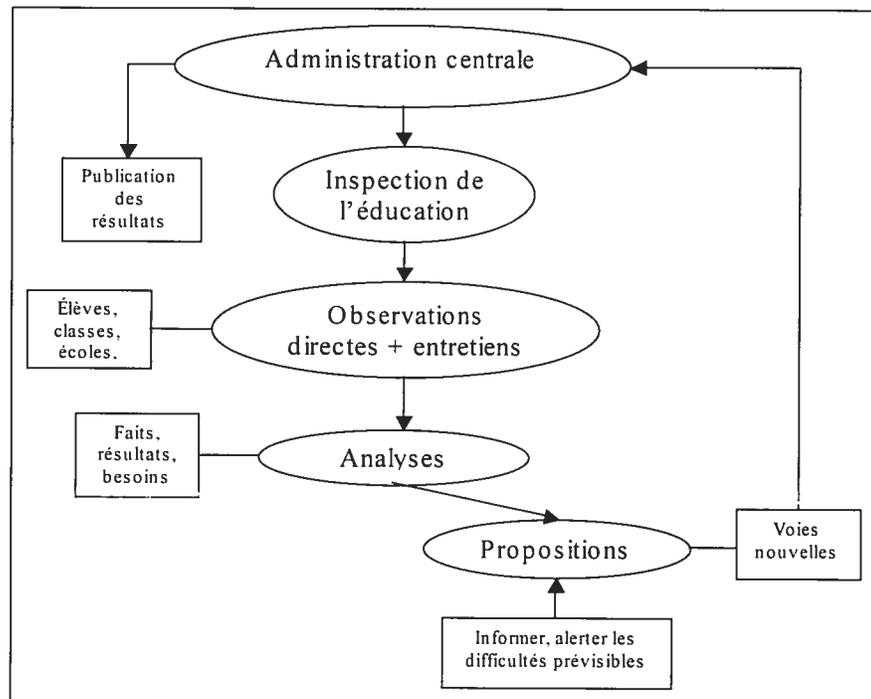


Figure 2 : Schéma conceptuel des activités d'inspection scolaire créé à partir de la proposition de Louis Baladier, 1995

Selon ce modèle, les inspecteurs sont proches de la réalité du terrain puisqu'ils doivent connaître les classes, les établissements, les publics d'élèves et les enseignants. De plus,

ils sont aussi porteurs des finalités et des objectifs de la politique nationale définie par le ministre et adaptée aux spécificités régionales par le recteur (Baladier, 1997 ; Henry et Saint-Girons, 1999).

Les inspecteurs sont des acteurs privilégiés du système pour identifier les difficultés et les points forts de l'école. Ils doivent maintenant examiner les effets des performances des élèves. Leurs tâches sont l'analyse de la situation dans un contexte local précis et l'évaluation des écarts entre les résultats constatés et les objectifs fixés aux niveaux national et régional (Baladier, 1995 ; Académie de Dijon, 2002).

Ce modèle s'applique aux inspecteurs de tous les niveaux et, aussi, à tous les responsables de l'éducation nationale. En effet, le personnel de direction, d'inspection et d'établissement doit jouer non seulement le rôle de contrôle mais aussi des responsables des résultats.

3.4.2. *Modèle d'inspection scolaire anglais*

Issue de la même période que l'inspection scolaire française, l'inspection scolaire anglaise a également évolué. Les *Education Acts* de 1988 et 1992²⁷ ont changé la structure et la modalité de l'Inspection nationale. Avant 1992, l'inspection était assurée uniquement par les Inspecteurs de Sa Majesté (HMI) et ne visait que le contrôle et le maintien de la qualité d'enseignement. Avec la loi de 1992, une nouvelle instance, le Bureau *Her Majesty's Chief Inspectors (HMCI)*²⁸, connue sous le nom d'OFSTED²⁹ a été mise en place au sein du gouvernement britannique afin de veiller à ce que les établissements soient bien inspectés selon la fréquence voulue par le gouvernement³⁰. Ainsi, le nouveau système d'inspection a été adopté par l'OFSTED en 1993 (Wilcox, 2000a). Les principales fonctions de l'OFSTED sont de suivre le recrutement des

²⁷ La réforme de 1988 (Education Reform Act), était le fruit de vote depuis 1944. Cette réforme a fait naître une autre loi en 1992 (Education School Act) qui a mis l'accent sur l'obligation de rendre des comptes. La législation exige que tous les établissements financés par l'État fassent l'objet d'inspections spécifiques au moins tous les quatre ans et que chacun d'entre eux rendre public ses résultats aux examens (Singh, 1995).

²⁸ L'équivalent du Doyen de l'Inspection générale (Singh, 1995 : 84)

²⁹ The Office for Standards in Education

³⁰ La fréquence voulue est de quatre ans selon la loi de 1992 et six ans ou plus selon le nouveau régime d'inspection datant de 1997 (BBC News, 1998).

inspecteurs indépendants, les *private inspectors*³¹ ; la formation et l'évaluation des inspecteurs indépendants, le contrôle et le bilan de leur travail ; la réception des appels d'offres et l'octroi des contrats pour les inspecteurs (Singh, 1995).

Les établissements secondaires britanniques sont inspectés régulièrement, à un intervalle qui varie entre quatre et sept ans. Une mission d'inspection dure au moins une semaine, encore plus s'il s'agit d'une inspection complète («*full inspection*»). Elle ne dure qu'un à deux jours lorsqu'elle est abrégée («*short inspection*»). L'inspection abrégée est effectuée par un seul inspecteur et ne vise qu'un département d'une école. L'inspection complète est réalisée par une équipe d'inspecteurs et porte sur l'ensemble de l'institution (BBC News, 1998 ; OFSTED, 2000 ; Wilcox, 2000a).

L'équipe d'inspection complète comprend un chef d'équipe responsable de diriger l'inspection et de rédiger le rapport qui sera publié, des inspecteurs membres s'occupant du processus de l'inspection et d'un représentant du public. Ce dernier n'a rien avoir avec l'inspection scolaire ni l'enseignement, mais il est présent pour donner son avis sur le rapport entre élèves et enseignants, entre établissement et parents et sur les liens avec la communauté locale (Mc Gregor, 1995 ; Moitroux, 2003).

Lors de ses visites, l'équipe d'inspection évalue le fonctionnement de l'école, sa gestion et son efficacité. Les activités d'inspection sont basées, entre autre, sur des observations directes du travail des élèves et des enseignants, sur des rencontres avec les parents effectuées avant l'inspection scolaire et sur l'analyse de l'utilisation des ressources disponibles de l'école, son organisation, son administration interne et de son environnement. L'équipe réalise aussi les entrevues avec les élèves, les enseignants et les personnels administratifs. Les activités de collecte d'information se terminent avec la réunion de même que le feedback oral et la discussion de clarification sur les points à améliorer. Après l'inspection, l'équipe d'inspection fournit un rapport écrit à l'école lequel est aussi rendu public. Après avoir reçu le rapport d'inspection, l'école, à son

³¹ Les *private inspectors* sont connus sous trois catégories : les inspecteurs agréés, chefs d'équipe, responsables de toute l'inspection, de discipline et de la publication de rapport ; les membres d'équipes, spécialistes d'un programme et autres ; et les inspecteurs constants, professionnels provenant de catégories socioprofessionnelles diverses (Singh, 1995).

tour, doit préparer un plan d'action et le faire parvenir aux parents d'élèves (OFSTED, Handbook, 2000 ; Singh, 1995).

Avec les rapports des inspecteurs, OFSTED décide s'il est pertinent de formuler de nouveaux règlements. Il publie régulièrement un Manuel, le « *Handbook* », qu'il adresse à tous les acteurs éducatifs.

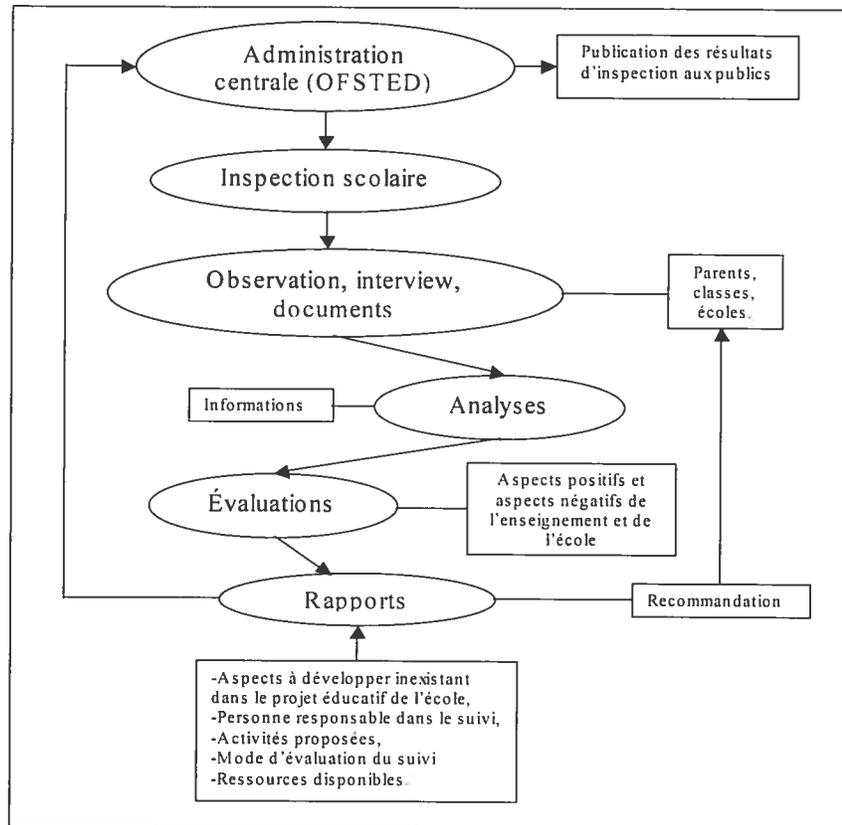


Figure 3 : Schéma conceptuel des activités d'inspection scolaire créé à partir de Handbook for Inspecting Secondary Schools, 2000 et Wilcox, 2000a

3.4.3. Différences entre les modèles d'inspection français et anglais

La figure 3 résume le processus d'inspection en Angleterre au niveau secondaire qui est plus ou moins semblable au schéma du modèle français présenté à la figure 2. Les activités d'inspection scolaire qui caractérisent ces deux modèles se basent sur les mêmes principes : observation directe, entrevue, analyse et évaluation de l'information

et rapport écrit. Cependant, le modèle britannique est centré sur l'établissement scolaire, tandis que le modèle français est centré sur l'individu et sur le système éducatif national (Baladier, 1995 : 46 et Moitroux, 2003 : 10).

En ce qui concerne la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, l'inspection anglaise évalue la gestion par discipline, la gestion globale et la vie scolaire. L'inspecteur note le niveau décidé et écrit une courte justification du niveau observé et attribué. Le rapport écrit traite des aspects spécifiques à développer, des moyens disponibles et de la personne responsable. L'évaluation repose sur des indicateurs clairs et précis. Ces indicateurs sont publiés pour que les établissements scolaires comprennent le système d'évaluation, lesquels l'acceptent et l'utilisent dans leur observation et leur jugement de la qualité d'établissement. Cela marque un système d'auto-évaluation par l'établissement. L'école a la responsabilité de son développement et de qualité d'enseignement. « *L'idée est que, pour attirer les élèves, avec qui va le financement, et pour subsister, les établissements vont améliorer leur fonctionnement et faire pression sur les enseignants pour y parvenir.* » (Moitroux, 2003 : 10) Ce système de « *concurrence ouverte est mal accepté* » dans la société française et d'ailleurs « *la concurrence entre établissements est rejetée par la loi* » française (id. : 11).

En somme, le mouvement d'information dans le modèle britannique est plus étendu qu'il ne l'est dans le modèle français. En effet, dans le modèle britannique, la régulation du système repose sur les effets produits par la publication des résultats d'inspection. Dans le modèle français, malgré la publication des résultats d'évaluation des élèves, du personnel ou du système global de l'éducation, « *les destinataires ne sont pas toujours bien précisés.* » (ibid.)

Cette étude qui porte sur l'inspection du niveau secondaire au Cambodge fera référence aux modèles d'inspection français et anglais puisque c'est de ces modèles que le pays s'est inspiré pour le renouvellement de son propre système d'inspection.

Chapitre 4 : Concepts analytiques — Théorie du rôle

Cette étude du rôle de l'inspecteur de l'enseignement secondaire cambodgien contemporain utilise, comme cadre analytique, la théorie du rôle. Il ne s'agit cependant pas d'un cadre analytique à la manière utilisée dans une étude de type hypothético-déductif où les propositions théoriques donnent lieu, par moyen de déductions rigoureuses, à des hypothèses dont le but de l'étude est de les vérifier pour valider la théorie. Cette étude est de type inductif, partant des données—qualitatives pour la plupart—et non d'hypothèses pré-établies. Son cadre analytique ne saurait avoir la même fonction que celui d'une étude de validation. Il s'agit, ici, de découvrir et d'arriver à une compréhension d'une réalité empirique, d'aboutir à des hypothèses ou explications. Ainsi le cadre analytique de cette étude constitue, avant tout, un moyen heuristique susceptible de guider la recherche dans le choix des données et, subséquemment, dans la formulation de propositions explicatives plausibles.

La théorie du rôle, utilisé comme cadre analytique pour guider cette recherche, est apparue comme particulièrement utile pour aborder le fonctionnement d'un système d'inspection scolaire en changement. Cette théorie comporte, entre autres, les notions d'attentes de rôle, rôle prescrit, rôle subjectif, rôle mis en acte et efficacité de rôle.

4.1. Définition de rôle

Bien que les concepts constituant la théorie du rôle et que le concept de rôle lui-même aient évolué et bien qu'aucune définition ne fasse l'objet d'un consensus absolu, les précisions de Katz et Kahn (1978) et Deutsch et Krauss (1972) de la théorie du rôle sont considérées comme faisant référence ayant démontré, à l'usage et dans le temps, leur utilité pour analyser des situations concrètes.

Dans une organisation, un groupe ou une société, les membres réalisent des activités en regard des positions qu'ils y occupent et qui permettent l'atteinte des buts organisationnels fixés. L'ensemble des activités se rattachant à une position, normalement occupé par une personne, constitue le rôle du tenant de cette position. Suivant la logique des rôles, une organisation peut être considérée comme étant constituée d'un ensemble de rôles qui sont idéalement complémentaires les uns des

autres et structurés entre eux de façon à assurer à l'organisation un fonctionnement efficace et efficient.

Le rôle est conçu, de façon générale, comme l'ensemble des activités d'un acteur social donné ; ces activités peuvent être vues comme déterminées, en bonne partie, par les attentes, prescrites explicitement ou non par l'organisation ou la société, des autres acteurs sociaux à l'égard du premier (Katz et Kahn, 1978 : 200 ; Deutsch et Krauss, 1972 : 193 ; Cloutier, 1983, dans Legendre, 1988 : 498). Les notions particulières associées à celle de rôle sont examinées dans la section 4.2 plus bas. Nous abordons immédiatement et brièvement le rôle d'inspecteur pour illustrer à quel contexte empirique le cadre analytique sera appliqué.

4.1.1. Rôle de l'inspecteur de l'éducation

Les activités d'inspection scolaire sont effectuées par l'inspecteur de l'éducation. Le rôle de ce dernier se retrouve dans l'ensemble des activités administratives scolaires et pédagogiques, les activités telles que les observations directes des travaux d'élèves et d'enseignants, les rencontres pédagogiques avec les enseignants, les analyses d'utilisation des ressources disponibles de l'école, de son organisation, de son administration et de son environnement (Singh, 1995 : 88-94). L'inspecteur, dans sa fonction, s'occupe d'offrir une aide régulière aux enseignants et de leur donner des conseils (De Grauwe, 2001 : 6).

4.1.2. Système d'inspection de l'éducation

L'inspecteur joue son rôle dans un système d'inspection. Le système d'inspection de l'éducation est un ensemble d'éléments structuraux et d'opérations critiques d'observation, d'analyse et d'interprétation, par lequel on évalue le degré de cohérence entre les pratiques et la politiques institutionnelles et on décide des mesures correctives, le cas échéant, à entreprendre pour maintenir et améliorer la réalité (Legendre, 1993 :

1207). L'inspection de l'éducation est considérée comme une forme particulière d'évaluation basée sur l'observation et le rapport écrit (Wilcox, 2000a ; HMCI³², 2000).

Ce système est en cohérence avec le système de l'éducation. D'ailleurs, le système d'éducation, par définition, est un ensemble plus ou moins intégré d'institutions, de structures, de législation, de finalités, d'objectifs, de programmes, de méthodes d'activités, de modes de fonctionnement ainsi que de ressources humaines, matérielles et financières pour offrir à ses membres les services et les ressources nécessaires au développement de leurs habiletés et de leurs connaissances (Legendre, 1993 : 1222). Ainsi, l'inspection de l'enseignement secondaire a la charge d'offrir aux enseignants et aux écoles secondaires les services et les ressources nécessaires à l'amélioration de qualité de l'enseignement (Marks, Stoops et King-Stoops, 1975 : 92-93).

4.2. Concepts de rôle

Comme il a été mentionné au chapitre 2, l'objectif principal de la présente recherche est de :

- 1) Décrire les activités actuellement pratiquées par les inspecteurs cambodgiens du niveau secondaire dans l'accomplissement de leurs fonctions ;
- 2) Décrire les activités prescrites aux inspecteurs par les autorités centrale et locale ;
- 3) Comparer les activités telles que pratiquées par les inspecteurs et celles prescrites par les autorités ;
- 4) Identifier les écarts entre rôles tel que prescrit et tels que pratiqués ;
- 5) Identifier les facteurs pouvant expliquer les écarts observés et, par ce, réduisant l'efficacité du rôle mis en acte ;
- 6) Identifier les conditions susceptibles de rendre les activités d'inspection plus efficaces dans le système d'éducation actuel du Cambodge.

Afin de pouvoir « décrire » les activités pratiquées par l'inspecteur du niveau secondaire et « examiner » le niveau d'efficacité de ces activités, il est nécessaire d'identifier tout

³² Her Majesty's Chief Inspector of School in England.

d'abord les différents rôles qui peuvent être adoptés par un cadre face à un certain nombre de situation de son milieu de travail.

4.2.1. Attentes de rôle

La nature des interactions des membres d'un groupe ou d'une société peut être considérée comme partiellement déterminée par les attentes réciproques des tenants de rôles complémentaires dans un ensemble organique de rôles—c'est le « role-set »—dans ce groupe ou cette société (Katz et Kahn, 1978). Les attentes de rôle caractérisent les conduites que le MEJS, la DEMP, les autres inspecteurs, les enseignants et les administrateurs scolaires locaux peuvent attendre de l'inspecteur et, inversement, les conduites que l'inspecteur peut attendre du MEJS, de la DEMP et des écoles (Deutsch et Krauss, 1972). Ainsi, le rôle peut être conçu comme un ensemble d'activités attendu d'un acteur. Pris dans leur ensemble, ces attentes de rôle, c'est-à-dire ce que les acteurs concernés entourant l'inspecteur estiment qu'il devrait faire, constituent une manière de définir le rôle de l'inspecteur. Cette recherche étudie les attentes de rôle des acteurs entourant l'inspecteur et concernés par les activités d'inspection, notamment les enseignants, les directeurs d'écoles, les inspecteurs.

4.2.2. Rôle prescrit

Le rôle prescrit consiste en ce système d'attentes explicites, souvent écrites dans les milieux organisationnels, existant dans le milieu social du tenant d'une position (Katz et Kahn, 1978 : 190 ; Deutsch et Krauss, 1972 : 193). Il s'agit, en contexte organisationnel, du rôle décidé par l'organisation. Il peut aussi s'agir, dans un contexte social, d'un processus par lequel les tenants de rôles complémentaires développent des attentes quant au rôle et au tenant du rôle et communiquent ces attentes à la personne concernée. Ce processus d'attentes ne s'exerce pas simplement sous la forme d'information au tenant du rôle. Les attentes donnent souvent lieu à de pressions sur la personne concernée et sont destinées à l'amener à se conformer au rôle prescrit. Ces pressions engendrent certaines conséquences selon leur acceptation ou leur rejet. Dans les organisations, ces conséquences prennent habituellement la forme de récompenses ou de sanctions, selon

que la personne s'est conformée ou non aux attentes. Ainsi, il est possible de voir que le rôle prescrit rassemble en un tout l'ensemble des exigences du tenant d'une position en terme de responsabilités et de droits individuels envers les autres membres d'une organisation et selon la position qu'ils occupent.

Pour cette étude, le rôle prescrit par le MEJS servira de repère pour examiner le rôle adapté par la DEMP et les activités telles que pratiquées par l'inspecteur de l'enseignement secondaire.

4.2.3. Rôle subjectif

Le rôle subjectif consiste en attentes spécifiques que le tenant d'une position perçoit comme applicables à sa propre conduite lorsqu'il est en interaction avec les tenants de quelque autre position (Katz et Kahn, 1978 : 192 ; Deutsch et Krauss, 1972 : 193). Sa compréhension du rôle qu'il occupe est influencée non seulement par la prescription formelle qu'il connaît ou les attentes exercées sur lui, mais aussi et souvent surtout par ses expériences, ses croyances, sa formation et sa culture. Ainsi, l'inspecteur est un tenant de rôle ayant une perception du rôle qui lui est attribué par son organisation, soit directement par une prescription explicite ou à travers les attentes et les pressions de son entourage. Sa compréhension détermine le rôle subjectif et, également, le rôle mis en acte. Dans cette recherche, nous étudierons les perceptions que l'inspecteur a de son propre rôle, c'est-à-dire son rôle subjectif.

4.2.4. Rôle mis en acte

Le rôle mis en acte consiste en ces « conduites manifestes spécifiques du tenant d'une position » lorsqu'il est en interaction avec les tenants de quelque autre position (Katz et Kahn, 1978: 189 ; Deutsch et Krauss, 1972 : 194). Ce rôle « mis en acte » comprend les manières avec lesquelles le tenant du rôle agit à l'intérieur du groupe où il se situe suivant son rôle subjectif (Katz et Kahn, 1978 : 189). La qualité des relations interpersonnelles entre l'inspecteur et les tenants de rôles complémentaires, soit les enseignants et les directeurs d'écoles dans le cas qui nous occupe, est effectuée par le

rôle mis en acte de la même façon qu'elle influence le développement des attentes et qu'elle intervient également dans le processus entre le rôle prescrit et le rôle subjectif. Le rôle prescrit sert alors de modèle et le rôle mis en acte l'actualise selon le comportement de l'inspecteur.

Ainsi, dans cette étude, nous estimons que le rôle mis en acte par l'inspecteur sera efficace dans la mesure où il répond aux prescriptions du MEJS et aux attentes des écoles.

4.2.4. Conflit de rôle

L'exercice d'un rôle spécifique dans une organisation est chose simple quand le rôle consiste en une seule activité, est situé dans un seul sous-système de l'organisation et est relié à un ensemble de rôles complémentaires dont les tenants sont membres du même sous-système organisationnel. Le rôle devient plus complexe, tout comme le risque de conflit entre les activités le constituant, lorsqu'il requiert que le tenant du rôle soit impliqué dans des différentes activités plus ou moins compatibles dans deux ou plusieurs sous-systèmes de l'organisation. Cela est surtout vrai si chacun des sous-systèmes possède ses propres priorités (Katz et Kahn, 1978). Il s'agit, dans ce cas, d'un conflit du type intra rôle puisque le conflit résulte d'incompatibilités entre des activités constituant le même rôle.

Le cas où une même personne occupe des rôles différents dans des organisations différentes est encore plus complexe. C'est dans ce cas particulièrement que risque d'émerger des conflits entre les exigences des divers rôles occupés. Cela est d'autant plus vrai quand les exigences des différents rôles sont incompatibles. Par exemple, un inspecteur qui occupe un poste d'administrateur tout en demeurant inspecteur ou encore un inspecteur qui doit beaucoup se déplacer et qui est père d'une famille jeune et nombreuse. Ces situations conflictuelles sont non seulement stressantes, elles sont susceptibles de provoquer des diminutions de la performance chez la personne qui les tient (Katz et Kahn, 1978 : 204). Le conflit de rôle peut être généré par deux ou plusieurs rôles tenus par la même personne que la satisfaction de l'un rend la satisfaction de

l'autre plus difficile. Bien que, selon la théorie, il existe d'autres types de conflits de rôle, ceux-ci ne sont pas pertinents pour la présente étude et ne sont pas examinés ici.

4.3. Efficacité du rôle et motivation

Opérationnellement, efficacité est conçu dans ce travail en référence à la congruence entre le rôle prescrit et le rôle réalisé dans la pratique, c'est-à-dire le rôle mis en acte. Plus la congruence est grande, plus grande est l'efficacité de la mise en pratique du rôle. Dans une organisation, pour qu'un acteur d'une position donnée effectue efficacement son rôle, il faut qu'il soit motivé à le faire. La motivation est un élément central de l'efficacité du rôle (Éthier, 1989 dans Barnabé, 1997 : 201). En général, les individus sont motivés par deux types de facteurs : des facteurs intrinsèques et des facteurs extrinsèques (Barnabé, 1997 : 202). Ainsi, l'absence de facteurs extrinsèques, tels que les salaires, les politiques et les procédures de l'organisation, crée habituellement de l'insatisfaction chez les employés. Ces derniers sont réellement motivés lorsque les facteurs intrinsèques, tels que la nature du travail, la reconnaissance ou la considération et le sentiment d'accomplissement, entrent en jeu. (ibid.).

Cette recherche procède de la façon suivante. Elle décrit, au mieux possible vu la nature impressionniste des données d'interview, les activités que jouent les inspecteurs cambodgiens au niveau secondaire dans la mise en pratique de leur rôle dans la réalité vécue. En utilisant comme critère de référence le rôle tel qu'il est prescrit par l'autorité éducative, le MEJS la recherche examine dans quelle mesure il existe un écart entre les deux. Autrement dit, elle tente de cerner l'efficacité du rôle tel qu'il est mis en pratique dans la réalité cambodgienne. Elle tente, finalement, de cerner les principaux facteurs qui puissent permettre de comprendre l'écart entre les deux, c'est-à-dire les facteurs susceptibles d'expliquer l'inefficacité constatée. Les concepts de rôle présentés plus haut ont, dans la pratique de cette recherche, servi à décrire rôle tel que pratiqué par l'inspecteur dans le contexte empirique actuel au Cambodge. C'est dire qu'ils ont servi principalement de moyens heuristiques plutôt que de concepts encadrant rigide la démarche.

Chapitre 5 : Cadre méthodologique

Dans le domaine de la recherche qualitative, qu'elle vise la description, l'évaluation ou la découverte d'explications, (Patton, 1984), on utilise typiquement des données provenant des diverses sources comme l'observation, l'entrevue, le questionnaire ouvert et la documentation écrite. On utilise aussi différents procédés analytiques et interprétatifs « *coding* » (Strauss et Corbin, 1990 ; Miles et Huberman, 1991 et Van der Maren, 1996). Cette recherche utilise une démarche dite qualitative, c'est-à-dire, inductive réalisée à partir de données surtout de type qualitatif. Cette approche nous permet d'élaborer, à partir des données, une représentation permettant de comprendre la situation d'inspection scolaire au Cambodge en profondeur et en détail afin de pouvoir faire une comparaison entre les prescriptions de rôles élaborées par les autorités éducatives et l'activité d'inspection telle qu'elle se déroule dans la pratique, c'est à dire, d'évaluer le niveau d'efficacité du rôle de l'inspecteur.

La constitution de l'échantillon de la recherche, la technique de cueillette des données, les instruments de la collecte des données et les techniques d'analyse des données constituant le processus de notre recherche sont présentés dans ce chapitre.

5.1. Échantillon de la recherche

La cueillette des données sur le terrain au Cambodge a débuté le 18 mai 2003 pour se terminer le 18 juillet 2003. Il s'agit d'une période relativement difficile puisqu'elle correspond à la saison des pluies et au moment où est administré l'examen semestriel dans les écoles secondaires. Compte tenu des contraintes de cette période et pour des raisons de faisabilité relatives au temps et au budget de recherche disponible, nous avons choisi comme terrain de recherche la capitale Phnom Penh, la province de Kandal se trouvant au sud et à une distance tolérable de la capitale. Il faut souligner qu'à Phnom Penh nous avons ciblé de façon particulière le Département de l'enseignement secondaire général (DESG) du fait que s'y trouvent les inspecteurs qui parcourent l'ensemble des provinces du pays et qui, donc, pouvaient fournir une vision de situation non limitée à la capitale ou à la province de Kandal. Le tableau II montre les caractéristiques des populations de ces trois secteurs où les données ont été cueillies.

En 2002-03 se trouvent dans la capitale, Phnom Penh, quatorze collèges et quinze lycées avec 1596 classes. Dans ces 29 écoles secondaires, on retrouve 3608 enseignants de toutes les matières, 438 personnels des bureaux et 80598 élèves. De plus, neuf inspecteurs de toutes les disciplines principales des programmes scolaires y travaillent. Avec ses 375 km², soit seulement 0,20 % de la superficie totale du pays, la capitale n'est pas grande et les écoles ne sont pas très dispersées (DEMP de Phnom Penh, 2003).

Kandal est une province proche de la capitale. Il s'y trouve 44 collèges et 15 lycées avec 1216 classes. On retrouve 2227 enseignants et 342 personnels des bureaux travaillant dans ces 59 écoles secondaires de la province, avec 57058 élèves dans les deux cycles. La Direction de l'Éducation de Kandal possède seulement sept inspecteurs spécialisés dans cinq des onze disciplines du secondaire. Avec ses 3568km², soit environ 2 % de la superficie totale du pays, la province est assez grande et les écoles sont relativement éloignées les unes des autres. De plus, les routes pour y arriver sont étroites et parfois très difficiles à parcourir.

Le DESG est rattachée au MESJ. Son bureau d'inspection s'occupe de l'évaluation du fonctionnement des établissements secondaires sur l'ensemble du pays. Le territoire du Cambodge est divisé en 24 provinces dans lesquelles 576 écoles secondaires sont établies. Les statistiques du MEJS pour 2002-03 montrent que les 576 établissements secondaires regroupent 418 collèges et 178 lycées ayant un total de 11504 classes. Ces statistiques indiquent aussi 21789 enseignants et 3495 personnels des bureaux travaillant actuellement avec 541110 élèves. Dix-sept inspecteurs du DESG sont répartis en deux groupes pour les missions d'inspection dans les provinces.

Tableau II : Caractéristiques des secteurs de cueillette de données

Secteurs du terrain	Collèges (classes)	Lycées (classes)	Elèves (1 ^{er} + 2 ^e)	Corps d'ens.	Persl. des bureaux	Inspecteurs formés
Phnom Penh	14 (395)	15 (1201)	80598	3608	438	9
Kandal	44 (630)	15 (586)	57058	2227	342	7
24 provinces du pays sous DESG	418 (4711)	178 (6793)	541110	21789	3495	17

Sources : Statistiques du MEJS, 2002-2003 ; Projet du DESG, 2003

La stratégie d'échantillonnage que nous avons employée pour réaliser cette étude est apparentée à ce que l'on nomme « échantillonnage de type théorique » (Stauss et Corbin, 1991). Cette stratégie consiste à sélectionner des individus qui s'avèrent être les « témoins » les plus aptes à rapporter ou à traduire, selon leurs expériences, les dimensions du système empirique qui sont pertinentes pour la recherche.

L'échantillon planifié pour la réalisation des interviews comportait 90 personnes. Cependant, une fois arrivée sur le terrain pour la collecte des données, et malgré des efforts pour réaliser notre échantillon planifié, nous n'avons pu rencontrer que 55 individus aptes à nous informer sur l'inspection scolaire. Dans le cadre de cette étude, des individus provenant de six populations d'agents éducatifs ont été choisis et constituent l'échantillon réalisé. Il s'agit de :

- 24 inspecteurs de différentes disciplines et différentes promotions de formation provenant du DEMP de Phnom Penh, du DEMP de Kandal et du DESG rattachés au MEJS ;
- 14 enseignants du secondaire étant tous conseillers techniques de leur discipline ;
- 7 directeurs d'écoles secondaires ;
- 8 administrateurs s'occupant du programme d'inspection scolaire ;
- 2 fonctionnaires du bureau des finances du MEJS ;
- 1 représentante de la subvention des programmes de formation des inspecteurs de l'enseignement secondaire auprès du Centre culturel français.

L'âge de ces répondants varie entre 31 et 65 ans. Leur expérience individuelle en enseignement secondaire se situe entre six ans et 30 ans.

5.2. Approches à la collecte des données

L'entrevue semi-dirigée et l'analyse documentaire ont été privilégiées pour la collecte des données. Un questionnaire (voir annexe D) a aussi été élaboré durant la période de collecte des données afin de rejoindre des inspecteurs et des enseignants qu'il n'était pas possible, eu égard à des problèmes de distance ou de disponibilité, de rencontrer

individuellement en entrevue. Les entrevues semi-dirigées, étant la synthèse des trois types d'entrevue, l'entretien informel, l'interview structurée et l'interview ouverte standardisée³³ de Patton (1984), ont été réalisées avec l'ensemble de l'échantillon. Les entrevues se sont déroulées dans les écoles (deux collèges et trois lycées à Phnom Penh et un collège et un lycée à Kandal) et dans les bureaux des interviewés. Nous avons souhaité obtenir l'accord des membres de notre échantillon pour enregistrer les entrevues. À une exception près tous ont accepté que l'interview soit enregistrée. Un guide d'entrevue comprenant les points principaux à toucher avec les interlocuteurs a été conçu (voir Annexe C) pour faciliter le déroulement des rencontres. Il n'était pas restrictif. Le khmer, langue officielle du Cambodge, a été utilisé pour la réalisation des entrevues et la formulation du questionnaire.

Les entrevues d'enseignants ont duré entre 15 et 20 minutes et celles des inspecteurs, des directeurs d'école et des administrateurs de programme d'inspection, entre 30 minutes et trois quarts d'heure.

Le questionnaire a été administré à des inspecteurs provenant de différentes provinces mais réunis en un même endroit dans une province éloignée de Phnom Penh pour le concours des meilleurs élèves nationaux. Ils ont répondu au questionnaire en dehors de leurs périodes de travail. D'ailleurs, ce questionnaire a aussi été utilisé avec certains inspecteurs du DESG et avec les enseignants dans les sept écoles choisies, du fait qu'ils ne sont pas disponibles pour l'entrevue individuelle. Nous avons utilisé ce questionnaire avec quatre enseignants dans la petite école (niveau collège) et avec cinq enseignants dans la grande école (niveau lycée). En somme, nous avons administré le questionnaire à 44 répondants au-delà des 55 personnes interviewées.

Durant cette recherche, nous avons adopté des stratégies appropriées afin de nous assurer de la validité et de fiabilité des données recueillies. Il s'agit, pour l'essentiel, de la technique du panel d'experts. Nous avons organisé une rencontre avec un groupe d'inspecteurs de la DEMP de Phnom Penh (N=8) et une autre avec un groupe d'inspecteurs du DESG (N=6) afin de valider le contenu, la compréhension et la façon

³³ ...the informal conversational interview, the general interview guide approach and the standardized open-ended interview (Patton, 1984).

de procéder. Les deux rencontres ont procédé en conversations et échanges libres. Elles ont duré chacune environ une heure. Subséquemment, nous avons procédé à une rencontre individuelle avec un membre du DESG du Bureau d'inspection de l'enseignement secondaire qui possédait une expertise particulière dans l'administration de l'inspection.

Les documents analysés nous ont permis d'acquérir une compréhension assez complète de l'ensemble du processus de l'inspection. Il s'agit des documents relatant les orientations spécifiques du programme d'inspection, le Manuel de l'inspection de l'enseignement secondaire, intitulé « Handbook », les projets d'inspection de différentes provinces, les matériels d'inspection ainsi que de plusieurs rapports d'inspection. Nous les avons analysés avant de réaliser les entrevues auprès des membres des bureaux d'inspection des deux DEMP et du bureau d'inspection du DESG. En fait, nous avons obtenu ces documents dès la première journée sur le terrain. De plus, au cours des diverses étapes de l'analyse des données, nous avons consulté d'autres documents auprès du Ministère de l'Éducation, en particulier les politiques de l'éducation sur l'inspection de l'éducation, sur le développement de qualité de l'enseignement primaire et secondaire comme le « Plan stratégique du MEJS 2001-2005 et 2005-2010 » et les statistiques de l'éducation comme le nombre des élèves, des enseignants, des écoles secondaires dans tout le pays entre 1999 et 2003.

5.3. Instruments de collecte des données

Le guide préliminaire pour les entrevues semi-dirigées a été élaboré à partir des éléments de notre problématique présentée plus haut, dans la section 2.2. Plusieurs thèmes y étaient abordés et visaient à explorer les fondements et les démarches de l'inspection de l'enseignement secondaire. Il s'agit plus précisément :

1. des activités d'inspection (rôles prescrits et rôles effectués),
2. des acteurs impliqués dans l'inspection,
3. de l'évaluation du processus de l'inspection,
4. des contraintes ou les difficultés qui contraignent la démarche d'inspection,
5. des éléments relatifs à la motivation associée aux activités d'inspection,
6. des renseignements socio démographiques sur les inspecteurs de l'éducation.

Le questionnaire, quant à lui, porte sur les mêmes dimensions que l'entrevue. Il a été administré là où les entrevues se sont avérées impossibles à réaliser pour diverses raisons telles que l'impossibilité d'obtenir des rendez-vous, les difficultés reliées au transport, le climat de la saison et le temps limité de la recherche. La confection finale du questionnaire a été réalisée seulement après qu'un bon nombre d'entrevues avaient été réalisées et analysées. Ainsi, il était possible de nous inspirer des résultats des entrevues pour formuler des questions pertinentes pour le terrain.

Afin de nous assurer de la pertinence et de la validité des questions posées dans le questionnaire, nous avons demandé la participation de deux inspecteurs de la DEMP de Phnom Penh ayant des compétences et des connaissances pratiques sur l'inspection secondaire.

Au début de chaque entrevue les objectifs et les modalités de la recherche ont été expliqués aux personnes interviewées. Au-delà de fournir des explications importantes et de situer la démarche de recherche par rapport au travail professionnel des interlocuteurs, cette activité a permis d'établir un lien de confiance entre la chercheuse et le répondant. Pour faciliter davantage la réalisation de l'entrevue, nous avons laissé nos répondants choisir l'endroit et le moment qui leur convenaient. Alors, certaines entrevues se sont déroulées en dehors du site où travaillait la personne, dans un cadre agréable.

Au moment de la cueillette des données, afin d'éviter les biais provenant des effets de chercheuse sur les sites et vice versa, nous avons procédé, en particulier, à une triangulation des méthodes par le recueil de données dans trois sources différentes : les entrevues, le questionnaire et les documents écrits pertinents.

5.4. Analyse et traitement des données

La collecte des données a commencé avec les données provenant de la documentation écrite. L'analyse de ces données fut, en bonne partie, réalisée avant que ne fut abordée la formulation définitive des questions qui ont servi au guide d'entrevue de façon à pouvoir

s'en inspirer et, aussi, à faire en sorte que les questions, dans leur formulation et dans la langue Khmer, correspondent le plus fidèlement possible aux formulations, au vocabulaire et à la réalité organisationnelle connue des interlocuteurs. Nous avons retenu de la documentation écrite les informations essentielles qui décrivent le système et son évolution, le rôle prescrit des inspecteurs ainsi que les produits et résultats écrits de leurs travaux.

Au fur et à mesure de la collecte des données, qu'elle ait été réalisée à partir de la documentation ou à partir des entrevues, nous avons rédigé, chaque semaine, un journal de bord qui relatait toutes les activités et les informations essentielles recueillies. Ce journal de bord comportait aussi une analyse préliminaire des données. Cette analyse faisait ressortir les points saillants observés et permettait la formulation de questions émergeant d'interrogations qu'elle imposait. Au-delà de fournir un début de compréhension de la situation étudiée, ces analyses de journal de bord ont servi à guider de façon de plus en plus précise la collecte des données en cours. À chaque semaine le journal de bord a été soumis à notre directeur de recherche pour commentaire. Les entrevues ont été enregistrées, transcrites et analysées en khmer avant d'être traduites en français. Cela nous a permis d'éviter des difficultés liées aux différences, parfois subtiles, entre les deux langues.

Construisant sur l'analyse préliminaire, les transcriptions des entrevues ont été lues afin d'en sélectionner et extraire des portions englobant les données significatives. Cette approche d'analyse, bien connue et balisée dans le domaine de la recherche utilisant des données de type qualitatif, a été utilisée pour saisir l'évolution du rôle prescrit, du rôle subjectif et du rôle mis en acte de l'inspecteur depuis la création du nouveau système d'inspection de l'enseignement secondaire en 1996. Pour l'analyse des données, nous avons suivi les stratégies présentées par Strauss et Corbin (1990), Huberman et Miles (1991) et Van der Maren (1996). L'étape d'analyse, mise à part les démarches d'analyse préliminaire associées aux journaux de bord, s'est échelonnée sur une période de quatre mois. Le codage qui a constitué la première démarche analytique, a permis de produire au delà de 60 éléments conceptuels. Certaines difficultés furent éprouvées à établir des liens entre ces éléments conceptuels, souvent disparates à première vue. Il résulta de l'effort pour découvrir les liens entre les éléments conceptuelles identifiées un ensemble

de 26 sous-thèmes regroupés dans 15 thèmes relatifs à trois catégories conceptuelles principales : les aspects administratifs de l'enseignement secondaire, le rôle, dans ses diverses représentations, de l'inspecteur et les difficultés rencontrées au niveau de l'enseignement secondaire. Les catégories analytiques présentés ici sont évoquées, dans ce qui suit, au moyen des titres et sous-titres qui guident le parcours du lecteur.

5.5. Limites de la recherche

Les données sur le rôle prescrit, sur le rôle subjectif et le rôle mis en pratique dans la réalité—mis en acte—de l'inspecteur proviennent des documents officiels consultés, ainsi que sur les résultats d'entrevues et du questionnaire administré. Dans le cas des documents consultés, les données sont objectives et de sources premières. Pour les données d'entrevues et du questionnaire, elles sont des données de perceptions lorsqu'il s'agit de descriptions d'éléments du système. Les attitudes et opinions exprimées, par ailleurs, sont objectivement celles des répondants. Cette étude aurait pu être réalisée avantageusement en utilisant une stratégie d'observation. Elle aurait ainsi pu réduire l'effet de subjectivité associé à la démarche d'entrevue. Les circonstances, particulièrement du moment de réalisation de l'étude, n'ont pas permis de l'utiliser.

Cette recherche, est délimitée conceptuellement par les concepts de rôle qui se sont avérés utiles à la description et à l'analyse des activités d'inspection scolaire au niveau secondaire actuellement réalisées au Cambodge. Elle comporte aussi des limites relatives à l'échantillon réalisé des répondants. Au-delà des limites qu'imposaient à l'échantillon les contraintes de temps et de ressources financières de la recherche, l'échantillon planifié n'a pas pu être réalisé. Des contraintes relatives aux circonstances rencontrées sur le terrain ont obligé à le réduire et à accepter une certaine auto sélection des répondants suivant leurs disponibilités au moment où les données furent recueillies pendant la période des examens semestriels. Nous avons tenté de corriger les difficultés associées cet réduction de l'échantillon planifié au moyen d'un questionnaire administré à un groupe plus large de répondants. Néanmoins les données recueillies par ce moyen, bien qu'elles augmentent le bassin des répondants, ne permet pas de cerner convenablement la représentativité des personnes par rapport aux groupes sur lesquels porte la recherche.

Il est utile, ici, de rappeler que la présente recherche, basée avant tout sur des données de type qualitatif, est de type inductif, c'est-à-dire d'élaboration. C'est dire qu'elle tente, au-delà de la description des faits empiriques, de découvrir les facteurs susceptibles d'expliquer les difficultés associées à la situation observée. Le type d'échantillon requis dans une telle recherche est un échantillon dit « théorique » qui permet le mieux possible de falsifier les explications hypothétiques émergentes de l'analyse des données. Nous n'avons, en conséquence, pas tenté d'assurer strictement la représentativité au niveau de l'échantillon planifié. Nous voulions un premier groupe limité d'inspecteurs qui soit assez représentatif des caractéristiques de l'ensemble pour fournir la description de situation et les hypothèses plausibles de départ. Par la suite, il fallait trouver les personnes les plus différentes possibles des premières afin qu'elles soient susceptibles de fournir des informations obligeant à rejeter ces hypothèses préalablement formulées. Les personnes ayant les caractéristiques désirées ne furent pas toujours accessibles et ont été remplacées par d'autres ayant un profil les rendant moins désirables comme membres de l'échantillon théorique. Le problème impose une limite à l'étude dont il faut tenir compte. Ainsi, il n'est pas possible d'avoir le même niveau de confiance dans les résultats de l'étude qu'il ne l'aurait été autrement ou, donc, de généraliser les conclusions de l'étude à l'ensemble des inspecteurs concernés ni à l'ensemble du système d'enseignement secondaire national.

Il importe de réitérer ici qu'une bonne partie des données sur lesquelles se fonde cette étude sont des données de perception. Elles ne correspondent donc pas à des mesures directes des phénomènes décrits. Cela impose une limite à la scientificité de la recherche. Mais cette limite ne caractérise pas cette recherche en particulier puisque le domaine social, dont cette étude examine une partie, est, de façon générale, constituée de telles réalités perceptuelles.

Étant donné, cependant, la taille relativement importante du groupe des interviewés et l'hétérogénéité du groupe ayant répondu au questionnaire écrit, et étant donnée le grand nombre d'éléments conceptuels retrouvés dans les données, il est néanmoins possible de considérer que les conclusions de cette étude sont plausibles.

Chapitre 6 : Analyse des données — Rôle de l'inspecteur

Cette étude porte sur le rôle d'inspecteur de l'enseignement secondaire au Cambodge. L'efficacité du rôle tel qu'il est conçu ici a été définie plus haut en référence à la congruence entre le rôle prescrit et le rôle réalisé dans la pratique, c'est-à-dire le rôle mis en acte. Bien qu'elle ne soit pas en soit satisfaisante, pareille définition postulant que le rôle prescrit correspond aux besoins, il est au-delà des objectifs de cette recherche d'évaluer la validité de ce postulat. Ce chapitre analyse les données recueillies sur le terrain pour répondre aux questions qui ont guidé cette recherche. Pour ne pas perdre la trace de ce que nous voulons savoir sur le rôle de l'inspecteur, nous rappelons ici les questions telles que posées :

1. Quelles sont les activités actuellement pratiquées par les inspecteurs du niveau secondaire dans l'accomplissement de leurs fonctions ? Il s'agit du rôle mis en acte.
2. Dans quelle mesure ces activités correspondent-elles aux activités prescrites par le MEJS pour les inspecteurs ? Les activités prescrites correspondent au rôle prescrit.
3. Dans quelle mesure ces activités répondent-elles aux besoins du système éducatif actuel ? Il s'agit, bien entendu, des perceptions qu'ont les répondants de ces besoins et des activités qui y répondent.
4. Quels facteurs expliquent, le cas échéant, l'écart entre les activités actuellement pratiquées et les activités prescrites par le MEJS pour les inspecteurs ? Encore ici, vu la nature de l'étude et des données, il s'agit des perceptions des répondants.
5. Quelles conditions seraient susceptibles de rendre les activités d'inspection plus efficaces pour la poursuite des objectifs du système d'éducation actuel ?

La section suivante présente les aspects administratifs des écoles secondaires au Cambodge et les aspects administratifs de la DEMP de Phnom Penh, de Kandal et du BIES de DESG. La section subséquente traite du rôle de l'inspecteur. Elle comporte l'évolution du système d'inspection de l'éducation, les caractéristiques du système d'inspection, les activités d'inspection scolaire, les impacts de l'inspection scolaire sur la qualité d'enseignement et du fonctionnement d'école, les conditions de travail de l'inspecteur et les attentes de rôle de l'inspecteur. Les deux dernières sections sont

consacrées respectivement aux difficultés rencontrées au niveau de l'enseignement secondaire et à la conclusion de l'analyse.

Comme les diverses catégories d'acteurs ou répondants sont d'un commun avis quant aux données présentées, l'analyse n'est pas présentée par catégorie d'acteurs répondants. Toute dérogation sera notée de façon particulière.

6.1. Aspects administratifs de l'enseignement secondaire

Cette section présente la structure hiérarchique du système de l'éducation cambodgienne. L'école est responsable de la gestion du personnel, de l'application des politiques et règlements de l'éducation et des programmes d'études ; la Direction de l'Éducation municipale-provinciale³⁴ s'occupe du fonctionnement et du développement des établissements scolaires dans sa province. Quant à lui le Département de l'enseignement général, rattaché au MEJS, est responsable du contrôle, de la qualité et de l'efficacité de l'enseignement dans tous les établissements scolaires du pays.

6.1.1. Aspects administratifs des écoles secondaires au Cambodge

Au Cambodge, il n'y a pas de rapport constant entre le nombre d'écoles et les nombres de classes, d'élèves, d'enseignants et de personnel des bureaux (voir le tableau II, p. 48). Cela s'explique par le fait que les écoles secondaires au Cambodge sont à double ou, dans certains cas, à triple vacation³⁵.

« Nous avons deux groupes d'élèves s'alternant. Les élèves de chaque groupe ont quatre séances d'études dans le matin et deux séances de cours de langue ou

³⁴ Chaque province a une DEMP et la municipale de Phnom Penh en a une aussi.

³⁵ Il importe de rappeler qu'au Cambodge, toutes les écoles secondaires publiques sont à double vacation, c'est-à-dire il y a un groupe des élèves, des enseignants et des personnels administratifs le matin et un autre groupe l'après-midi. Ces deux groupes alternent chaque mois. D'ailleurs, pour chaque école secondaire, il y a, dépendamment de sa taille, deux ou quatre directeurs adjoints mais un seul directeur pour les deux groupes (MEJS, 1998 : 20-21). Les activités d'inspection scolaire peuvent avoir lieu soit toute la journée, soit le matin ou l'après-midi seulement. Cependant, pour les écoles dans les régions éloignées où les activités scolaires n'ont lieu que le matin, les activités d'inspection auront évidemment lieu le matin.

d'atelier culturel dans l'après-midi et vice versa. Chaque séance de cours dure 50 minutes. » (Rép. 33a, interviewé le 19 juin 2003).

Dans chaque école, le personnel d'enseignants est regroupé selon ses matières d'enseignement ou ses spécialités. Chacun des groupes a un conseiller technique qui, au-delà de l'enseignement de sa matière, est responsable des réunions pédagogiques une fois par mois avec les membres de son groupe, des observations de classe et de l'évaluation de ses membres :

« Moi, conseiller technique de la matière biologique, j'enseigne trois classes sur douze heures par semaines. J'ai deux heures par semaines pour faire des observations de classe des membres de mon groupe et je dirige mon groupe à faire une classe de démonstration par mois. Après chaque classe de démonstration, nous faisons des feedbacks critiques sur la démarche du cours, le contenu de la leçon, les matériels utilisés et les méthodes d'enseignement choisies. Pendant notre discussion, notre directeur vient, parfois, nous observer. » (Rép. 38a, interviewé le 16 juin 2003).

L'évaluation faite par le conseiller technique à la fin du semestre est adressée au directeur adjoint de l'école qui est responsable du personnel, de l'enseignement et des programmes d'études. Celui-ci analyse toutes les évaluations faites par les conseillers techniques. Le directeur adjoint fait aussi certaines observations de classe dans le cas de certains enseignants afin de s'assurer d'une évaluation valide et un classement correct de ses enseignants. Un directeur de lycée explique l'ensemble de processus d'évaluation ainsi :

« À la fin de chaque semestre, l'école demande à tous les enseignants de faire un rapport d'auto évaluation de leur enseignement et des résultats d'apprentissage de leurs élèves. Ils doivent le présenter aux membres de leur groupe pour s'évaluer. Selon les résultats d'évaluation du groupe, le conseiller technique de la matière fait un résumé avec une évaluation de classement de ses membres, puis le remet au bureau des études. La directrice adjointe du bureau analyse l'évaluation par le conseiller technique et l'évaluation par l'administration de l'école sur chaque enseignant avant d'adresser un rapport au directeur d'école. » (Rép. 35, interviewé le 20 juin 2003)

Enfin, le directeur d'école fait un rapport à la Direction de l'Éducation (bureau des études secondaires) dans lequel il indique lesquels sont ses meilleurs enseignants. Il choisit ces meilleurs enseignants selon cinq critères : la préparation des cours, l'enseignement de la matière, le respect des règlements scolaire et ministériel,

l'administration de classe et la conscience professionnelle. La Direction de l'Éducation, quant à elle, analyse les rapports annuels de toutes les écoles sous sa tutelle et sélectionne encore les meilleurs enseignants pour la province. Souvent, les meilleurs enseignants reçoivent des récompenses de la Direction de l'Éducation ou du Ministère de l'Éducation. Ces récompenses peuvent, par exemples, être l'obtention d'une promotion, la permission de participer à des activités donnant droit à une rémunération additionnelle ou, encore, à une reconnaissance honorable du ministère, de la province ou de la municipalité.

« L'école (directeur d'école) évalue les enseignants étant meilleurs selon cinq critères : la préparation des cours est bonne, l'enseignement de la matière est parfait, le respect des règlements intérieurs et extérieurs est excellent, la discipline des élèves est évidente et la conscience professionnelle est considérable. L'école soulève ces meilleurs enseignants dans le rapport de fin d'année scolaire à la Direction de l'Éducation afin qu'ils aient l'occasion dans les activités honorables comme remettre des prix d'excellence aux meilleurs élèves ou recevoir eux-mêmes des prix d'excellence comme meilleurs enseignants dans la capitale. » (ibid.)

Dans le système éducatif cambodgien, les écoles sont, en fait, responsables de l'évaluation de leur personnel, mais elles ne sont pas responsables des conséquences de ces évaluations. La DEMP et le MEJS prennent les décisions finales pour les promotions ou les sanctions des enseignants comme de tous les fonctionnaires sous leurs responsabilités.

6.1.2. Aspects administratifs de la DEMP de Phnom Penh

Au-delà des responsabilités associées aux écoles, telles que présentées ci-haut, cette section examine le rôle de la DEMP. L'exemple utilisé est celui de Phnom Penh. La DEMP de Phnom Penh s'occupe actuellement de vingt-neuf écoles secondaires dont quatorze collèges et quinze lycées. Comme ailleurs, l'ensemble du fonctionnement des établissements scolaires tombe sous le contrôle de la DEMP. Celle-ci adopte la même structure que le département central soit une structure en onze bureaux. La DEMP est dirigée par un directeur et quatre directeurs adjoints (MEJS, No 3767, 1999). Jusqu'à présent, la DEMP, à défaut d'un candidat qualifié, n'a pas nommé une personne pour diriger le bureau d'inspection de l'enseignement secondaire. Pour cette raison, les

inspecteurs de la DEMP sont associés au bureau des études secondaires plutôt qu'à un bureau de l'inspection.

« Pour notre DEMP, nous n'avons pas de bureau d'inspection de l'enseignement secondaire. Les inspecteurs travaillent actuellement sous la direction du chef de bureau des études secondaires (lui, il est en même temps directeur adjoint responsable de l'enseignement secondaire). C'est difficile de choisir, parmi nos inspecteurs, un chef de bureau car ils sont jeunes physiquement et en expérience. » (Rép. 13, interviewé le 20 juin 2003)

Aujourd'hui, la DEMP compte seulement neuf inspecteurs. Ils ont la responsabilité des disciplines suivantes : les mathématiques, la chimie, la biologie, le khmer, la géographie, l'anglais et le français. Il manque des inspecteurs pour la physique, la terre³⁶, la morale, l'histoire et la vie scolaire. Dans la pratique, un des deux inspecteurs de chimie inspecte l'enseignement de la physique ; tandis que la terre et l'histoire étant matières associées de la géographie, l'enseignement de ces deux matières est inspecté par l'inspecteur de géographie ; et l'inspecteur de khmer s'occupe aussi de l'enseignement de la morale. Une inspectrice explique :

« Nous sommes neuf mais une est partie faire des études à l'étranger. Chacun d'entre nous s'occupe du travail pédagogique de la matière et aussi des matières manquant des inspecteurs. Par exemple, moi, je suis inspectrice de géographie. Pendant l'inspection scolaire, je m'occupe aussi de l'enseignement de l'histoire et de la terre. Je ne peux pas aller observer toutes les classes mais je regroupe les enseignants de ces trois matières ensemble dans une réunion pédagogique. » (Rép. 22, interviewée le 27 mai 2003)

La vie scolaire, elle, comporte quatre ateliers suivants : les ateliers de vie quotidienne (cuisine, coudre et menuisier), l'atelier d'enseignement agricole, l'atelier d'art et l'enseignement des sports. L'évaluation des quatre habiletés correspondantes est attribuée aux techniciens du bureau de la jeunesse et des sports. Le travail administratif de la direction d'école, quant à lui, relève du bureau des études secondaires (BES) et d'autres bureaux concernés.

« Pour le travail d'inspection scolaire, nous avons deux parties : le travail administratif et le travail pédagogique. Les inspecteurs s'occupent du travail pédagogique avec les enseignants ; le personnel technique s'occupe du travail

³⁶ Sujet qui correspond plus ou moins à la géographie et à la géologie.

administratif avec le directeur d'école et le personnel de bureaux.» (Rép. 14, interviewé le 26 mai 2003)

L'équipe d'inspection comprend donc des inspecteurs des matières académiques ou disciplinaires, des techniciens du travail administratif et des techniciens pour la vie scolaire et l'environnement de l'école. Cette équipe est dirigée par un chef qui est le directeur adjoint de la DEMP en enseignement secondaire. En bref, le travail d'inspection scolaire est la responsabilité de plusieurs acteurs de la DEMP. Les inspecteurs, quant à eux, ne s'occupent que du travail pédagogique relatif à une ou plusieurs matières.

En l'absence d'un bureau de l'inspection, la DEMP facilite beaucoup, comparativement, le processus d'inspection scolaire. Elle fournit notamment une automobile comme moyen de transport pour l'inspection scolaire dans les banlieues, transmet des lettres d'informations à toutes les écoles avant les inspections scolaires et fournit certains matériels essentiels et quelques argents de poche à tous les membres d'équipe d'inspection.

« Pour faciliter le processus d'inspection, la DEMP a fourni une auto pour l'inspection dans les écoles éloignées, a transmis les informations à toutes les écoles une semaine ou un mois avant l'inspection scolaire pour que l'école accueille l'équipe d'inspection à pouvoir travailler dans toutes les sections visées, a préparé les feuilles de route aux inspecteurs pour leur mission et a prêté une moitié d'argent de poche avant (que celui-ci arrive du MEJS). » (Rép. 13)

Le travail de l'inspecteur associé à la DEMP comporte aussi des activités ne relevant pas directement de l'inspection. Il s'agit notamment d'activités de perfectionnement des enseignants et de la préparation d'examens standardisés administrée dans l'ensemble des écoles semestriellement. S'ajoute à ces deux activités, la supervision des examens nationaux qui se déroule annuellement.

« Nos inspecteurs aident le BES dans le perfectionnement des enseignants et la composition des sujets d'examens semestriels. Ils aident aussi le bureau d'examens dans les concours des meilleurs élèves et les examens nationaux. » (ibid.)

Bref, le travail d'inspection se réalise, dans la pratique, par une collaboration entre les inspecteurs et les techniciens qui ont, eux, à inspecter certains aspects de

l'administration et de la vie scolaire. Les inspecteurs collaborent aussi au travail des autres bureaux dans la direction, notamment aux plans du perfectionnement des enseignants, de la préparation d'examens semestriels standardisés et de la supervision des examens nationaux.

6.1.3. Aspects administratifs de la DEMP de Kandal

Il y a cinquante-neuf écoles secondaires sous la direction de la DEMP de la province de Kandal dont 44 collèges et 15 lycées. Cette Direction de l'Éducation est aussi une des six grandes DEMP du pays (MEJS, No 3767, 15 déc. 1999). Elle possède onze bureaux techniques dans lesquels le bureau d'inspection de l'enseignement secondaire (BIES) est relié au bureau d'inspection de l'enseignement primaire. D'ailleurs, parmi les sept inspecteurs secondaires formés entre 1999 et 2001, trois inspecteurs de physique, de géographie et d'anglais travaillent actuellement pour le BES. Ils aident le BIES pendant les périodes d'inspection scolaire : « *De même que nous travaillons pour le BES, nous aidons le BIES pendant l'inspection scolaire. Nous effectuons le rôle de l'inspecteur de notre discipline.* » (Rép. 30, interviewé le 04 juin 2003) Les quatre autres sont des inspecteurs de mathématiques, d'anglais et de français³⁷. L'inspecteur de mathématiques est nommé chef du BIES en 2000 après sa formation à la faculté de Pédagogie de Phnom Penh. Celui-ci dirige l'équipe d'inspection pendant l'inspection scolaire : « *Le chef du BIES dirige l'équipe d'inspection.* » (ibib.)

En fait, l'évaluation du fonctionnement des établissements scolaires de la province est la responsabilité de plusieurs acteurs tels que les inspecteurs et le personnel technique du BES, du bureau de comptabilité, du bureau d'administration, du bureau de personnel et du bureau d'examens :

« Actuellement, le BIES doit collaborer avec le BES, le bureau de personnel, le bureau d'administration, le bureau de comptabilité et le bureau d'examens afin de réaliser les activités d'inspection scolaire complète » (Rép. 26, interviewé le 03 juin 2003)

³⁷ Il y a deux inspecteurs de français, un homme et une femme.

L'équipe d'inspection comprend, ainsi, des inspecteurs et des techniciens de ces cinq bureaux mentionnés. Les six inspecteurs³⁸ s'occupent du travail pédagogique avec les enseignants de leur matière et des matières de la même nature : « *Sang est inspectrice de français, elle inspecte aussi la morale et le khmer.* » (Rép. 32, interviewée le 04 juin 2003) Les techniciens, eux, s'occupent du travail administratif de leur secteur de spécialisation.

Il est à noter que la DEMP de Kandal possède une seule voiture pour tous les services de la direction. Elle est allouée prioritairement à l'équipe d'inspection lorsque tous les membres de l'équipe peuvent se rendre ensemble réaliser une inspection scolaire : « *Nous devons arranger notre plan d'action annuel avec les autres bureaux en raison du nombre d'inspecteurs, du travail technique administratif et du moyen de transport.* » (Rép. 26)

Effectivement, la DEMP n'a que quatre inspecteurs disciplinaires. Dans la pratique, l'inspection scolaire se réalise à l'aide des techniciens du BES, du bureau de comptabilité, du bureau d'administration, du bureau de personnel et du bureau d'examens. Les inspecteurs sont responsables du travail pédagogique tandis que les techniciens sont responsables du travail administratif de l'école.

6.1.4. Aspects administratifs du bureau d'inspection de DESG

Six départements constituent le Département de l'enseignement général du MEJS. Parmi eux, le DESG s'occupe de l'enseignement secondaire général sur l'ensemble du pays. Onze bureaux forment le DESG, dont le BIES qui est responsable de l'évaluation des établissements scolaires. Ce bureau possède dix-sept inspecteurs de toutes les matières académiques, excepté l'histoire et le français. S'ajoutent à ce nombre, deux inspecteurs qui viennent de transférer de leur province. Le nombre d'inspecteurs total, maintenant, est de dix-neuf. Ces inspecteurs sont répartis en deux équipes pour les missions d'inspection dans les provinces. Chaque équipe d'inspection comprend un chef d'équipe

³⁸ Trois inspecteurs du BIES et trois inspecteurs venant du BES. Le chef du BIES s'occupe du travail administratif : « *Moi, chef d'équipe, je m'occupe du travail administratif avec le directeur d'école et de la réunion générale avec tout le personnel de l'école.* » (Rép. 26)

dirigeant l'inspection et rédigeant le rapport qui s'adresse au chef du département et au Ministère de l'Éducation, des inspecteurs membres s'occupant du processus de l'inspection et des techniciens de vie scolaire et d'environnement d'école. Ces techniciens sont du personnel des autres bureaux du département. Ils viennent aider le BIES pendant l'inspection scolaire seulement.

« L'inspection scolaire se fonde sur trois sections : le travail administratif avec le directeur et le personnel des bureaux, l'enseignement et le travail pédagogique avec les enseignants et l'environnement d'école et la vie scolaire (life skill) avec les surveillants. Le chef d'équipe s'occupe du premier travail, les inspecteurs s'occupent du deuxième et les techniciens s'occupent du dernier. » (Rép. 12, interviewé le 09 juin 2003)

Pendant une année scolaire, une équipe d'inspection du DESG réalise sept ou huit missions dans les provinces, soit un total de quatorze ou seize missions pour les deux équipes d'inspection. Chaque mission dure une semaine dans une province.

« Comme les inspecteurs du DESG sont nombreux, nous divisons nos membres en deux équipes. Chaque équipe possède les inspecteurs pour chaque matière. Durant une année scolaire, une équipe d'inspection peut compléter ses missions dans sept ou huit provinces différentes. » (Rép. 7, interviewé le 23 mai 2003)

Quoique les équipes d'inspection fassent beaucoup de voyages dans les provinces, le BIES est privé de voiture : « *Actuellement, le BIES n'a pas d'auto pour la mission d'inspection.* » (ibid.)

Au-delà des activités d'inspection scolaire, le BIES a des travaux du département à accomplir :

« En dehors des activités d'inspection dans les provinces, les inspecteurs du département doivent accomplir toutes les tâches suivantes : préparer les sujets d'examens nationaux, contrôler les centres d'examens nationaux, animer les activités pédagogiques proposées par le MEJS (séminaires, journées pédagogiques régionales, etc.), participer aux corrections des concours de recrutement de nouveaux enseignants, participer à certaines activités de perfectionnement pédagogique organisées par les ONG et produire des documents d'inspection essentiels (les modèles de préparation des leçons, par exemple). » (Rép. 8, interviewée le 09 juin 2003)

Il est à noter que le chef du BIES est le directeur adjoint du DESG. Il a des tâches très diverses dans ces deux rôles. Pour le travail d'inspection, il donne beaucoup de responsabilités à son chef adjoint. Ce dernier, cependant, a une grande responsabilité sur les missions d'inspection dans les provinces. Il n'a pas assez de temps pour le travail administratif du bureau. Alors, depuis novembre 2002, le DESG a nommé un deuxième chef adjoint du BIES. Ce deuxième chef adjoint est inspecteur du DESG depuis 1996. Il est nommé afin de partager les tâches avec le premier chef adjoint dans le travail administratif du bureau :

« Je viens d'être nommé chef adjoint au mois de novembre 2002 et j'ai fait tout ce travail : recueillir certains documents principaux pour le bureau d'inspection et rédiger tout ce dont le bureau, les membres et les écoles secondaires ont besoin. Il n'y a rien avant mon arrivée à ce poste. Je travaille pour ce bureau depuis 1996 mais ce n'était pas moi qui étais responsable de ce travail. » (ibid.)

En fait, le BIES est créé depuis 1996, mais le travail administratif dans ce bureau paraît très nouveau. En effet, le chef du bureau est responsable à la fois du travail du DESG et du travail dans le BIES. Il y a un conflit de rôle dans son cas, le travail du BIES est peut-être moins satisfait que celui du DESG. D'ailleurs, le premier chef adjoint du BIES ne s'occupe pas beaucoup de travail administratif du bureau. Le travail dans ce bureau n'est pas bien assuré. Il faut avoir le deuxième chef adjoint. Celui-ci, cependant, ne peut pas tout gérer dans un peu de temps.

Alors, même si le BIES du DESG a deux équipes d'inspection pour l'inspection scolaire, il a besoin aussi de l'appui des techniciens pour certains aspects administratifs de l'école. Ainsi, le chef d'équipe s'occupe du travail administratif avec le directeur d'école et le personnel des bureaux, les inspecteurs s'occupent de l'enseignement et du travail pédagogique avec les enseignants et les techniciens s'occupent du contrôle de l'environnement d'école et de la vie scolaire avec les surveillants.

En plus des inspections scolaires, les inspecteurs ont des travaux du département à accomplir. Il s'agit surtout de la préparation d'examens nationaux administrée dans l'ensemble des écoles secondaires du pays, de la supervision des centres d'examens nationaux lesquels examens se déroulent annuellement, de perfectionnement des enseignants organisé par le MEJS et de la préparation des matériels d'inspection. Les

inspecteurs se perfectionnent également avec des connaissances nouvelles dans certains programmes des organisations non gouvernementales (ONG).

En résumé, tous les bureaux d'inspection ont besoin de l'appui des bureaux techniques. En particulier, il n'y a pas de BIES à la DEMP de Phnom Penh. Les inspecteurs sont associés au BES et le chef de ce bureau dirige le travail d'inspection. À la DEMP de Kandal, le BIES ne possède que quatre inspecteurs. Alors, l'inspection scolaire dépend vraiment des autres bureaux techniques. Au DESG, le BIES peut plus ou moins être indépendant dans son travail d'inspection, mais l'administration du bureau n'est pas très évidente. En effet, le chef du bureau est chargé en même temps du travail du DESG et du travail du BIES, tandis que son premier chef adjoint ne s'occupe pas beaucoup de travail administratif du bureau et son deuxième chef adjoint vient d'être nommé.

Pour l'inspection scolaire, les inspecteurs du département central comme les inspecteurs provinciaux ne sont responsables que de l'évaluation de l'enseignement de leur matière et/ou des matières semblables. Le chef d'équipe d'inspection et les techniciens sont responsables du travail administratif de l'école. En plus d'activités d'inspection scolaire, les inspecteurs ont aussi des travaux à accomplir dans la DEMP ou le DESG, notamment, aux plans du perfectionnement des enseignants, de la préparation d'examens standardisés et de la supervision des examens nationaux. Ils se perfectionnent également avec des connaissances nouvelles dans certains programmes des ONG.

6.2. Rôle de l'inspecteur

Le rôle de l'inspecteur cambodgien évolue, entre autres, avec les événements politiques du pays. Ainsi, la structure administrative du système d'inspection est en harmonie avec le système éducatif. En analysant le système d'inspection, comme le fait cette section, nous pouvons saisir le degré de cohérence entre les pratiques réalisées et les politiques institutionnelles du système (les prescriptions de rôle de l'inspecteur). Ce faisant, nous pouvons également saisir les impacts de l'inspection scolaire sur la qualité d'enseignement et sur le fonctionnement des établissements scolaires. La section suivante examine également les conditions de travail de ces agents de soutien, les attentes du rôle

de l'inspecteur et les difficultés rencontrées au niveau de l'enseignement secondaire afin d'identifier les difficultés existant dans la pratique de rôle de l'inspecteur.

6.2.1. Évolution du système d'inspection

Au Cambodge, l'État a la responsabilité des contenus de l'enseignement, des contrôles, de la sanction des études, du statut du personnel et du fonctionnement général du système. C'est dans cette structure que l'inspection scolaire du niveau secondaire fut effectuée depuis longtemps par les inspecteurs disciplinaires. Ce système fut cependant interrompu pendant quatre ans, entre 1975 et 1979, sous le régime des Khmers rouges. Il fut remis sur pied quand le système éducatif fut rétabli en 1979. L'évolution de ce service d'inspection est expliquée ainsi :

« Sous l'ancien régime³⁹, les inspecteurs de l'enseignement secondaire, appelé '*inspecteur disciplinaire*', n'ont pas été formés. L'inspection de l'enseignement secondaire ou l'inspection disciplinaire a été faite par les enseignants ayant des expériences sur la matière. » (Rép. 5, interviewé le 31 mai 2003)

« Après le régime khmer rouge (1979), le système éducatif a été rétabli. Le système d'inspection scolaire a été en même temps remis sur pied. L'évaluation des enseignants et des écoles a été effectuée par un comité, appelé '*Comité d'évaluation des établissements scolaires*'. Ce comité composait du directeur ou directeur adjoint de la Direction de l'Éducation, des chefs du bureau responsables des évaluations des écoles et des directeurs d'écoles. Ces activités d'évaluation ont été pratiquées à l'enseignement primaire et secondaire jusqu'en 1994. Lorsque la politique du pays a changé après les élections 1993 (organisées par l'ONU), le système éducatif a aussi été modifié. Une formation des inspecteurs primaires a été organisée en 1994 et par la suite la formation des inspecteurs secondaires en 1996. » (Rép. 6, interviewé le 24 juin 2003)

Depuis 1997, les activités d'inspection de l'enseignement secondaire sont effectuées par les inspecteurs et les techniciens du travail administratif. Les prescriptions de rôle de l'inspecteur ont été adoptées formellement en 1999 (voir 2.2.3, Tableau 1, p.21). Ces prescriptions ont été modifiées, par la suite, pour qu'elles soient adaptées au contexte cambodgien. Elles s'appliquent à toutes les DEMP. Cependant, avant de les mettre en application, ces dernières les explicitent et les précisent sous forme d'une répartition de tâches afin qu'elles soient conformes à chaque individu.

³⁹ Avant 1975, sous le régime de Sihanouk et Lon Nol (1941-75).

6.2.2. Caractéristiques du système d'inspection

Le système d'inspection cambodgien se caractérise par les services centraux et régionaux. Plus précisément, il s'agit des compétences d'agir de différents agents d'inspection dans le système. L'Inspectorat de l'Éducation, à titre d'assistant direct de l'administration centrale, s'occupe d'évaluation départementale. Il effectue aussi des activités d'inspection dans les écoles secondaires si c'est nécessaire :

« L'Inspectorat de l'Éducation s'occupe de l'évaluation départementale. Mais en cas spécial, selon les analyses des rapports provenant de tous les départements, nous faisons des enquêtes d'information sur le terrain (écoles, Directions de l'Éducation, départements) où il existe des problèmes. Le but des enquêtes est de ramasser l'information spécifique sur le problème afin de déterminer des mesures correctives efficaces. » (Rép. 2, interviewée le 23 juin 2003)

Cependant, l'Inspectorat de l'Éducation n'a pas de relation directe avec le BIES du DESG, ni avec le BIES des DEMP :

« En fait, l'Inspectorat de l'Éducation ne travaille pas directement avec les inspecteurs du département de l'enseignement secondaire, ni avec les inspecteurs de la Direction de l'Éducation municipale-provinciale. L'Inspectorat de l'Éducation a une mission de suivi de la politique éducative dans tous les départements de l'éducation. » (ibid.)

Au niveau central, les inspecteurs du DESG s'occupent d'évaluation du fonctionnement des établissements secondaires sous les aspects administratifs et pédagogiques, notamment, l'application des programmes et des méthodes pédagogiques, l'utilisation des ressources, l'environnement de l'école et la vie scolaire. Ils exercent leur compétence sur l'ensemble du pays sous la gestion directe du directeur de DESG, mais ils n'ont pas de relation directe avec les inspecteurs de la DEMP : « *Actuellement, dans notre système d'inspection, il n'y a pas de relation en ligne hiérarchique entre les inspecteurs du département central et les inspecteurs des provinces.* » (Rép. 8)

Quant au niveau provincial, les inspecteurs de toutes les DEMP s'occupent aussi d'évaluation du fonctionnement des établissements secondaires et de la qualité d'enseignement de la discipline. Ils exercent leur compétence sur tous les établissements

secondaires dans la province sous la tutelle du directeur de la DEMP : « *L'inspecteur est un état-major du directeur de la Direction de l'Éducation.* » (Rép. 5)

Les écoles secondaires, tel que représenté à la figure 4, sont inspectées par les agents d'inspection de différentes instances : la DEMP, le DESG et l'Inspectorat de l'Éducation. L'équipe (a) évalue la qualité d'enseignement de la discipline ; l'équipe (b) évalue le travail technique administratif et le fonctionnement de l'école ; l'équipe (c) évalue la qualité d'enseignement des différentes disciplines et le fonctionnement d'établissement scolaire et l'équipe (d) contrôle la qualité et l'efficacité de l'éducation d'établissement scolaire. Les flèches montrent les rapports hiérarchiques dans le système, cependant, il n'y a pas d'interaction entre ces agents d'inspection :

« Il n'y a pas de relation entre les départements, ni entre les bureaux dans le même département (DESG) pour le travail d'inspection. La communication entre les inspecteurs du département central et les inspecteurs provinciaux est aussi manquante. » (Rép. 8)

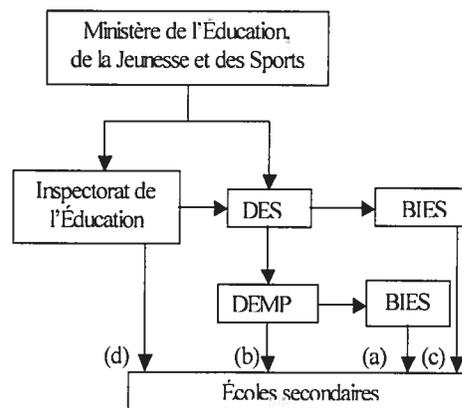


Figure 4 : Système d'inspection scolaire

Les écoles ne reçoivent que des mesures correctives pour le court terme de chaque équipe d'inspection et le feedback qu'elles reçoivent sur les mêmes points d'application est parfois différent d'une équipe à une autre. Cette différence jette de la confusion dans les écoles :

« L'école a reçu une inspection du ministère (DESG) l'année dernière. J'estime que les instructions données par cette équipe et celles de l'équipe d'inspection de la DEMP sont parfois différentes. Ces différentes informations nous font, des fois, des confusions dans la pratique. » (Rép. 37, interviewée le 20 juin 2003)

Dans l'organisation de l'inspection, il n'existe pas formellement de structure administrative qui permet aux différents agents d'inspection de communiquer de manière cohérente entre eux. L'Inspectorat, le DESG, la DEMP et le BIES font tous des inspections scolaires. Les instructions données aux écoles par ces différents agents sont, dans certains cas, différentes. Les écoles sont parfois confuses par ces diverses instructions. Dans la section suivante, nous décrivons la façon avec laquelle le rôle de l'inspecteur se réalise.

6.2.3. Inspection scolaire (Rôle mis en acte)

L'inspection scolaire se conçoit en trois étapes : avant l'inspection, pendant l'inspection et après l'inspection. Tous les BIES préparent leur plan d'action et les instruments d'inspection. En général, deux semaines ou un mois avant l'inspection scolaire, la DEMP ou le DESG fait parvenir une lettre d'information à l'école pour qu'elle puisse préparer les documents administratifs, les enseignants, les classes et les horaires des enseignants pour l'équipe d'inspection.

6.2.3.1. Avant l'inspection

Avant l'inspection scolaire les sept inspecteurs du DESG et sept inspecteurs de provinces autres que Phnom Penh et Kandal ont indiqué qu'ils préparaient des documents concernant la matière, des grilles d'observation de classe et des grilles d'évaluation de l'enseignement et de l'école. Ces choix sont aussi expliqués ainsi :

À Phnom Penh, « avant l'inspection scolaire, tous les membres d'équipe d'inspection sont convoqués à une réunion par le directeur adjoint de la DEMP qui est chef du BES et qui s'occupe aussi de l'inspection scolaire au secondaire. Chaque membre reçoit les grilles d'observation de classe ou d'évaluation d'école, selon sa spécialisation. Ces grilles sont préparées par le BES dont les inspecteurs et les personnels techniques. Chaque inspecteur prépare aussi les matériels pour la séance pédagogique de sa matière. » (Rép. 22)

À Kandal, « avant l'inspection, nous préparons des instruments de collecte des informations comme les grilles d'observation, les grilles d'évaluation de l'enseignement et de l'administration d'école et les documents concernant notre

matière. Chaque année, nous modifions nos grilles d'évaluation afin qu'elles soient améliorées. » (Rép. 27, interviewé le 03 juin 2003)

Tous les inspecteurs préparent les instruments d'inspection et les documents nécessaires concernant leur champ d'activités. Ils préparent notamment le matériel pédagogique et le programme d'étude pour l'enseignement de la matière dont ils sont responsables. Chaque membre d'équipe reçoit des grilles d'observation et d'évaluation du BIES avant d'aller inspecter les écoles (Annexe E).

6.2.3.2. Pendant l'inspection

À Phnom Penh, l'inspection scolaire se déroule sur une demi-journée⁴⁰ alors qu'à Kandal et dans les autres provinces, en raison du temps requis pour le déplacement, elle se déroule sur une journée entière. Les activités d'inspection, indiquées dans la figure 5, sont basées sur les observations, les feedbacks individuel et de groupe, et les rapports d'observations ou les grilles d'évaluation. Ces activités sont impliquées dans deux niveaux séparés : école et classe.

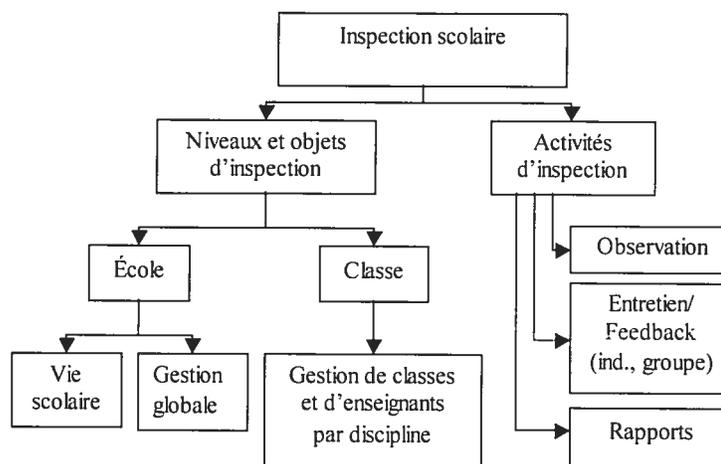


Figure 5 : Processus d'inspection de l'établissement scolaire

Comme nous l'avons vu plus haut dans l'aperçu de la structure administrative, plusieurs types d'acteur sont impliqués dans l'inspection scolaire. Le chef d'équipe et les

⁴⁰ Les écoles secondaires dans la capitale sont toutes à double vacation. Les inspecteurs ne peuvent inspecter qu'un seul groupe, mais les enseignants des deux groupes doivent participer à la séance pédagogique offerte au cours de l'inspection scolaire par les inspecteurs de leur discipline.

techniciens du travail administratif s'occupent d'évaluation du fonctionnement d'école : la vie scolaire et la gestion globale y inclut l'environnement d'école (les bâtiments, la cours d'école, l'hygiène). Les inspecteurs, quant à eux, s'occupent de la gestion de classe (l'aspect de salle de classe, la discipline des élèves) et du travail pédagogique avec les enseignants par discipline. Les activités d'inspection sont effectuées dans le processus suivant :

« Dans notre école, les inspecteurs (de la DEMP de Kandal) viennent contrôler le travail pédagogique avec les enseignants : la documentation de classe, l'application des programmes du MEJS, l'enseignement et l'apprentissage de la matière et la discipline des élèves ; le travail administratif avec le directeur, le personnel de bureaux et avec les bibliothécaires ; le travail de l'environnement d'école et de la vie scolaire : les toilettes, le terrain d'école, l'enseignement des sports et les ateliers culturels. » (Rép. 38, directeur d'école, interviewé le 16 juin 2003)

« Notre école reçoit deux inspections de l'équipe d'inspection (de la DEMP de Phnom Penh) chaque année. Ces inspecteurs travaillent avec nous dans trois secteurs : le travail pédagogique, le travail administratif et l'environnement d'école et la vie scolaire. Pour le travail pédagogique, les inspecteurs observent les classes dans lesquelles ils vérifient la documentation d'enseignants, l'administration de classe, l'enseignement et l'apprentissage d'une leçon. Ils organisent, par la suite, une réunion pédagogique avec les enseignants de la discipline. Pour le travail administratif, les inspecteurs travaillent avec la direction d'école : le directeur et les directeurs adjoint d'école et le personnel de bureaux. Pour l'environnement d'école, les inspecteurs observent les bâtiments, les toilettes et le terrain d'école. Et pour la vie scolaire, ils observent l'enseignement des sports et les ateliers culturels. » (Rép. 33, directeur d'école, interviewé le 19 juin 2003)

En fait, à l'école, l'inspecteur voit d'abord l'administration pour connaître les horaires de sa matière. Par la suite, il fait une ou deux observations de classe avec sa grille d'observation contenant cinq critères : l'organisation et l'administration de classe, les activités d'enseignement et d'apprentissage, l'application du programme du MEJS, la documentation de l'enseignant et la compétence et/ou la conscience professionnelle de l'enseignant.

« Je vois que l'inspecteur fait l'observation de classe avec une grille. Il note et il évalue la démarche de ma leçon. » (Rép. 36a, enseignant, interviewé le 20 juin 2003)

« Pendant l'observation de classe, l'inspecteur vérifie ma documentation (cinq cahiers administratifs de classe et la préparation des cours), examine le déroulement de ma leçon (activités d'enseignement et activités d'apprentissage), vérifie les

travaux d'élèves et leur posent des questions sur la compréhension de la leçon. » (Rép. 33b, enseignante, interviewée le 19 juin 2003)

« Dans la classe, je regarde tout d'abord l'aspect de la salle de classe (décoration, propreté) et la discipline des élèves (l'absence, l'uniforme). Puis, j'observe l'enseignement de la leçon de l'enseignant (les 5 étapes de la leçon) et l'apprentissage des élèves. J'examine aussi les matériels utilisés pour réaliser le cours et la compréhension des élèves. Je vérifie la documentation de l'enseignant (les 5 cahiers administratifs de classe, leurs contenus) et les travaux des élèves. Enfin, j'évalue les compétences de l'enseignant sur la matière. » (Rép. 22)

« Pour l'observation de classe, j'utilise la grille d'évaluation que notre groupe a élaborée ensemble avec le bureau des études secondaires. Cette grille comporte sur cinq critères : 1) la gestion de classe (les absences d'élèves, leur discipline, leur uniforme et l'aspect de la classe), 2) la documentation de l'enseignant (5 cahiers administratifs de classe), 3) le déroulement de la leçon (les activités d'enseignement : les 5 étapes recommandées, les techniques et méthodes d'utilisées), 4) l'application du programme du MEJS, et 5) la conscience professionnelle de l'enseignant. » (Rép. 18, interviewée le 26 mai 2003)

Après chaque séance d'observation, l'inspecteur fait un court feedback de cinq à dix minutes avec l'enseignant observé. Le feedback est fait à l'oral sous forme de compte rendu, c'est-à-dire l'inspecteur félicite les points forts de l'enseignant et lui présente les erreurs repérées pendant l'heure d'observation de son cours en lui présentant tout de suite des solutions possibles : « *Après l'observation de classe, l'inspecteur vient me parler pendant six ou sept minutes de ma leçon. Il me donne quelques suggestions pour améliorer mon enseignement.* » (Rép. 33b)

L'inspecteur utilise aussi le feedback de groupe avec les enseignants de sa matière. En effet, pendant la réunion pédagogique, l'inspecteur vérifie avec les enseignants si le matériel pédagogique fourni est entièrement utilisé, si tous les enseignants appliquent bien les programmes du ministère et s'ils ont des problèmes dans l'enseignement de la matière. Par la suite, il présente certaines stratégies associées à la méthode recommandée par le MEJS « Méthode centrée sur l'apprenant » et aussi des problèmes souvent rencontrés dans l'enseignement de la matière.

« Après les observations de classes et le feedback individuel avec les enseignants inspectés, j'ai organisé une réunion pédagogique avec tous les enseignants de ma discipline. J'ai fait parler de la préparation des leçons, de la création des matériels didactiques et des difficultés rencontrées dans l'application du programme. J'ai répondu à toutes les questions possibles et j'ai présenté, par la suite, quelques

stratégies de l'approche centrée sur l'apprenant. » (Rép. 11, interviewée le 09 juin 2003)

Pendant que les membres d'équipe font des réunions pédagogiques, le chef de l'équipe d'inspection donne aussi le feedback au directeur et aux directeurs adjoints de l'école.

« Après le contrôle de la gestion et de la documentation dans tous les secteurs de l'école, le chef d'équipe d'inspection nous (directeur et directeurs adjoints de l'école) réunit pour nous donner le feedback sur le travail administratif et le travail pédagogique. » (Rép. 33)

L'inspection se termine par la remise des grilles d'évaluation complétées au directeur d'école à la fin de la journée.

« Avant de quitter l'école, les inspecteurs nous (direction d'école) remettent leurs grilles d'évaluation dans lesquelles ils indiquent nos points forts et nos faiblesses dans le développement de qualité d'enseignement et de fonctionnement de l'école. » (Rép. 36, directeur d'école, interviewé le 20 juin 2003)

Ainsi, pendant l'inspection, le chef de l'équipe d'inspection et les techniciens sont responsables de l'administration globale d'école et de la vie scolaire tandis que les inspecteurs sont responsables des observations de classes et des activités pédagogiques avec les enseignants par discipline. Ces inspecteurs font du feedback individuel avec les enseignants inspectés et, par la suite, organisent une réunion pédagogique en petit groupe d'enseignants par discipline. L'inspection scolaire se termine par la remise des grilles d'évaluation au directeur d'école.

6.2.3.3. *Après l'inspection*

Après une mission d'inspection⁴¹, chaque membre d'équipe d'inspection fait un rapport résumant tous les résultats d'inspection dans sa discipline, puis le remet à son chef d'équipe. Ce dernier fait un rapport global et le fait parvenir au directeur du DESG ou de la DEMP. Il fait parvenir aussi un exemplaire aux écoles inspectées et au MEJS.

⁴¹ Pour l'équipe d'inspection de Phnom Penh, une mission d'inspection est une période d'inspection d'un mois dans toutes les vingt-neuf écoles secondaires de la capitale. Pour l'équipe d'inspection du DESG et de Kandal, une mission d'inspection est une période d'inspection d'une semaine dans une province ou dans une région de la province.

« Après chaque mission d'inspection, je fais un petit rapport sur ma matière et le remets à mon chef d'équipe. » (Rép. 30) « Au nom du chef d'équipe, je fais un rapport global et je l'envoie un exemplaire au directeur du DEMP et un exemplaire à chaque école inspectée. Je parviens aussi un exemplaire au DESG. » (Rép. 15, interviewé le 20 juin 2003)

En somme, l'inspection scolaire se fait en trois étapes. Avant d'aller inspecter les écoles, chaque membre de l'équipe d'inspection reçoit des grilles d'observation et d'évaluation du BIES. Les inspecteurs disciplinaires préparent aussi les documents concernant leur champ d'activités notamment les matériels pédagogiques et les programmes d'études pour l'enseignement de la matière dont ils sont responsables. Pendant l'inspection, le chef de l'équipe d'inspection et les techniciens sont responsables d'évaluer l'administration globale de l'école et de la vie scolaire. Les inspecteurs disciplinaires, eux, sont responsables des observations de classes et des activités pédagogiques avec les enseignants. Ils font du feedback individuel avec les enseignants inspectés et, par la suite, organisent une réunion pédagogique en petit groupe d'enseignants par discipline. Tous les membres d'équipe remettent les grilles d'évaluation complétées au directeur d'école à la fin de l'inspection. Après l'inspection scolaire, chaque membre de l'équipe d'inspection fait un rapport résumant l'ensemble des résultats d'inspection de toutes les écoles inspectées à son chef. Ce dernier fait un rapport global au directeur de la DEMP et/ou du DESG.

6.2.4. Prescriptions de rôle de l'inspecteur par l'autorité locale et rôle mis en acte réalisé en regard des prescriptions par le MEJS

Le processus d'inspection d'établissement scolaire qui est appliqué dans les trois secteurs du terrain de la recherche semble approprié et correspondre à ce qui est attendu. Chacune des trois étapes d'inspection est respectée et chacune des activités d'inspection prévues est aussi réalisée. Cependant, dans les contextes différents d'inspection, le niveau de réalisation tel que relaté par les interlocuteurs interviewés, peut varier considérablement. Dans cette section, nous examinons les activités d'inspection tel qu'elles sont pratiquées en regard des prescriptions de rôle formulées par le MEJS.

L'inspection scolaire est un moyen d'évaluation de l'enseignement indispensable que le MEJS a créé et dont le système cambodgien a toujours besoin. L'inspecteur, qui sert aussi d'agent de liaison et de communication entre les écoles et le ministère, a un rôle central dans le système d'inspection. Selon un administrateur typique du MEJS :

« L'inspection scolaire est un moyen d'évaluation d'enseignement indispensable dont le ministère a besoin. L'inspecteur, étant agent intermédiaire, apporte la politique et les règlements du ministère à l'école et rapporte des informations sur la qualité de l'enseignement au ministère pour trouver, ensuite, des mesures d'amélioration de cette qualité d'enseignement afin d'atteindre les objectifs du système éducatif cambodgien. » (Rép. 1, Interviewé le 18 juin 2003)

Cinq énoncés de rôle de l'inspecteur ont été prescrits par le MEJS en 1999. Ils ont été modifiés par la suite pour qu'ils soient adaptés aux objectifs du système éducatif cambodgien (voir 2.2.3. Tableau I, p. 21). Ces prescriptions sont inspirées de plusieurs modèles étrangers, particulièrement des modèles français et anglais : « *On a synthétisé les modèles d'inspection de plusieurs pays pour, enfin, prescrire le rôle de l'inspecteur qui s'adapte aux objectifs du système éducatif cambodgien.* » (Rép. 5) Ces rôles prescrits sont des principes qui doivent continuer de guider l'inspection scolaire au Cambodge :

« Ces cinq énoncés de rôle prescrits aux inspecteurs de l'enseignement secondaire sont des principes qui restent toujours indispensables dans le système d'inspection au Cambodge d'aujourd'hui et d'avenir. » (Rép. 6)

Ces prescriptions de rôle de l'inspecteur par le ministère sont générales et s'appliquent à toutes les DEMP. Cependant, ces dernières les explicitent et les précisent sous forme d'une répartition de tâches selon leurs ressources disponibles. Cette prescription par l'autorité locale s'éloigne parfois considérablement de celles du ministère. Par exemple, selon la prescription du ministère, l'inspecteur doit « *participer à l'évaluation des enseignants et du directeur d'école, et à donner des opinions sur la promotion du personnel.* » (MEJS, 1999 : 9) Cependant, au niveau des provinces, dans la pratique, ce travail ne fait pas partie des activités de l'inspecteur :

« L'inspecteur n'effectue que des activités pédagogiques de la matière et des activités administratives de classe. Sa tâche est d'évaluer le travail des enseignants de la discipline. Il aide aussi les directeurs d'écoles secondaires dans les techniques administratives, mais l'évaluation de ces derniers est la responsabilité du directeur ou du directeur adjoint de la Direction de l'Éducation. » (Rép. 6)

Pour la fréquence d'inspection, le ministère a comme norme que tous les établissements secondaires soient inspectés trois fois par année :

« En principe, nous devons faire trois inspections⁴² dans une année scolaire : au début de l'année entre novembre et décembre, au premier semestre entre mars et avril et au deuxième semestre entre mai et juin. » (Rép. 13)

La pratique, cependant, respecte rarement la norme. Par exemple, l'équipe d'inspection de Phnom Penh ne réussit qu'à inspecter chaque école deux fois par année : « *Il y a vingt-huit⁴³ écoles secondaires dans la capitale Phnom Penh. Chaque école reçoit deux inspections par année.* » (Rép. 14) L'équipe d'inspection de Kandal, quant à elle, ne réussit qu'une seule inspection par année et cela pour certaines écoles seulement. Elle se trouve, ainsi, dans l'obligation de laisser les écoles non inspectées de faire leur propre évaluation : « *Nous faisons une inspection pour certaines écoles secondaires dans la province et nous laissons certaines écoles dans les régions éloignées faire leurs propres évaluations.* » (Rép. 29, interviewée le 18 mai 2003) De même, l'équipe d'inspection du DESG va seulement une fois par année dans les écoles, mais elle ne réussit pas à les inspecter toutes :

« Durant une année scolaire, notre équipe d'inspection va dans sept ou huit provinces différentes. Dans chaque province, nous inspectons entre quatre et cinq écoles. Chaque école reçoit une inspection soit une journée, soit une demi-journée. » (Rép. 10, interviewé le 09 juin 2003)

La situation dans les autres provinces, tel que saisi dans les réponses au questionnaire et relaté par la seule inspectrice interviewée provenant de l'une de ces provinces, est à peu près semblable à la situation dans la province de Kandal. Les équipes d'inspection dans ces autres provinces réussissent aussi une inspection seulement par année dans certaines écoles de leur province : « *Nous faisons une inspection pour certaines écoles secondaires et pour certaines, nous ne pouvons inspecter même pas une fois.* » (Rép. 40, interviewée le 20 mai 2003) Plusieurs écoles reçoivent rarement ou ne reçoivent jamais d'inspection.

⁴² L'interviewé a mentionné trois inspections par année mais, le manuel du MEJS, intitulé « *Secondary inspection Handbook* », indique que l'école doit recevoir au moins deux inspection par année.

⁴³ Il y a 29 écoles mais un collège est une annexe d'un autre collège.

Au-delà de la fréquence des inspections, l'inspecteur est tenu de faire un feedback de trente minutes à chaque enseignant inspecté après l'observation de sa classe : « *Selon le règlement, nous devons faire un feedback de trente minutes avec l'enseignant inspecté.* » (Rép. 40) Les équipes d'inspection du DESG et de Phnom Penh réussissent à respecter cette consigne :

« Après l'observation de classe, nous faisons tout de suite un feedback de trente minutes ou plus avec l'enseignant inspecté. » (Rép.12)

« Comme mes collègues, je donne un bref feedback de 5 à 10 minutes aux enseignants inspectés selon leurs erreurs présentées dans la leçon observée. Cette activité est brève car le temps d'inspection d'une classe à l'autre est très restreint. » (Rép. 20)

Cette activité de feedback est aussi réalisée mais, dans une moindre mesure, par l'équipe d'inspection de Kandal. Le problème n'est cependant pas la contrainte de temps. Les inspecteurs formés le font alors que les inspecteurs assistants, c'est-à-dire les inspecteurs non formés⁴⁴, ne le font pas ou le font mal : « *La formation des inspecteurs par le MEJS n'est pas (réalisé ou possible) pour toutes les matières. Ainsi, les inspecteurs non formés ne font pas bien l'observation de classe, ni le feedback.* » (Rép. 30) La situation générale est telle que la plupart des enseignants ne reçoivent jamais de feedback :

« Je souhaite que les inspecteurs nous donnent des feedbacks après chaque observation de classe parce que l'observation sans feedback ne nous aide pas à améliorer nos faiblesses dans l'enseignement. » (Rép. 38a)

Au-delà du feedback, l'inspecteur doit organiser, dans chaque école, une séance pédagogique avec tous les enseignants de la matière dont il est responsable : « *Pendant l'inspection scolaire, nous devons organiser une séance pédagogique avec les enseignants de notre matière.* » (Rép. 9, interviewée le 09 juin 2003). À Kandal, ce feedback de groupe prend la forme d'une réunion collective, c'est-à-dire de grand groupe, regroupant l'ensemble du personnel de l'école. La plupart des enseignants n'ont donc pas l'occasion de discuter en petit groupe avec leur inspecteur de matière :

⁴⁴ Personnels occupant des positions hors de l'inspection mais cooptés de façon provisoire pour participer aux travaux d'une équipe d'inspection. Ils évaluent l'enseignement de leur discipline mais ils ne reçoivent jamais la formation des techniques d'inspection. Nous les nommons, ici, inspecteurs non formés.

« Après les observations de classe et la réunion collective pour tout le personnel de l'école, les inspecteurs organisent une réunion pédagogique par matière. Cependant, cette réunion pédagogique peu être faite ou non selon la présence d'inspecteur de la discipline. Pour mon groupe de biologie comme la plupart des autres matières dans notre école, nous n'avons jamais eu cette activité. » (Rép. 38a)

À Phnom Penh, par contre, la réunion pédagogique de petit groupe a lieu une fois par année en une brève séance dans chaque école : « *Pour la première inspection, nous avons une heure de réunion pédagogique avec tous les enseignants de notre matière.* » (Rép. 18, interviewée le 26 mai 2003) Là où cette activité est réalisée au mieux, c'est dans le cas des inspecteurs du DESG⁴⁵ :

« Après deux observations de classe et du feedback avec les enseignants inspectés, les inspecteurs disciplinaires organisent une séance pédagogique d'une heure et demie ou deux heures avec les enseignants de leur matière. » (Rép. 12)

En résumé, l'inspecteur cambodgien n'effectue qu'environ la moitié des tâches qui lui sont prescrites par le MEJS. Les prescriptions de rôle de l'inspecteur par le MEJS (Tableau I) relèvent du travail administratif et du travail pédagogique. Comme norme, chaque établissement scolaire reçoit trois inspections par année. Pour le travail pédagogique, d'ailleurs, l'inspecteur tient à faire un feedback avec les enseignants inspectés et à organiser une réunion pédagogique avec les enseignants de la matière dont il est responsable.

Dans la pratique, cependant, l'inspection scolaire est à la charge de plusieurs acteurs parmi lesquels l'inspecteur disciplinaire est uniquement responsable du travail pédagogique. Or ce travail pédagogique n'atteint pas, non plus, ce qui est exigé par la norme. Les inspecteurs de la province de Kandal et ceux des autres provinces font un peu de feedback individuel et ne font pas de feedback de groupe en raison d'une contrainte de temps et de compétence dans le travail d'inspection des personnes cooptées. Les inspecteurs de Phnom Penh, quant à eux, réussissent à faire du feedback individuel et de groupe mais pas sans être contraints par le temps. Seule l'équipe d'inspection du DESG réussit à conformer son action à la norme indiquée. Et pourtant,

⁴⁵ Les inspecteurs du DESG ont leur bureau à Phnom Penh, mais ils effectuent leurs activités d'inspection dans toutes les écoles secondaires du pays (voir, 6.1.4 et 6.2.2.)

ni les équipes d'inspection provinciales, ni les équipes d'inspection du département central ne réussissent à faire trois inspections dans chacune des écoles. À Phnom Penh, chaque école reçoit deux inspections par année, tandis que certaines écoles dans les provinces reçoivent une inspection et certaines n'en reçoivent aucune.

Dans cette situation réelle, l'inspection scolaire n'est pas exécutée de la même façon par les différentes équipes d'inspection. Il est important d'examiner plus en détail les impacts d'inspection scolaire sur la qualité d'enseignement et du fonctionnement d'école. C'est l'objet de la section suivante.

6.2.5. Impacts d'inspection scolaire sur la qualité d'enseignement et de fonctionnement d'école

Dans cette section, nous jetons un regard plus détaillé sur les fréquences d'inspection, le nombre d'écoles inspectées, le nombre d'enseignants recevant l'observation de classe, le temps consacré pour le feedback avec l'enseignant inspecté, la réunion pédagogique, la réunion collective en grand groupe et le mode d'évaluation afin d'examiner les effets généraux et les effets positifs de ces activités sur la qualité d'enseignement et de fonctionnement d'école. Ce que les inspecteurs nous ont dit en entrevue et répondu au questionnaire se résume dans le tableau III, ci-dessous.

Tableau III : Activités d'inspection scolaire 2002-2003

Équipe	DESG	DEMP de PP	DEMP de Kandal	Autres
Activités				
Fréquence d'inspection	1 fois dans certaines écoles	2 fois dans chaque écoles	1 fois dans certaines écoles	1 fois dans certaines écoles
Nombre d'écoles	Entre 60 et 70 écoles sur 596 écoles	29 écoles sur 29	Entre 25 et 30 écoles sur 59	Environ 50 % pour chaque province
Nombre d'enseignants	Entre 130 et 140 enseignants sur 21.789	Entre 500 et 550 enseignants sur 3608	Entre 60 et 80 enseignants sur 2227	Ça dépend du nombre d'inspecteurs
Feedback individuel	Entre 30 minutes et plus	Entre 5 et 10 minutes	Entre 5 et 10 minutes ou pas du tout	Entre 5 et 10 minutes ou pas du tout
Réunion pédagogique	Oui	Oui, pour la 1 ^{ère} inspection	Non	Non
Réunion collective en grand groupe	Directeurs d'écoles de la province	Toute l'école	Toute l'école	Toute l'école
Évaluation	Commentaire	Commentaire et notation	Commentaire et notation	Commentaire et notation

6.2.5.1. Effets généraux

Pour la fréquence d'inspection dans le tableau III, il n'y a que l'équipe d'inspection de Phnom Penh qui fait deux inspections dans chaque école secondaire de la capitale. Les autres équipes font une seule inspection dans certaines écoles et laissent certaines écoles se débrouiller avec uniquement leur auto-évaluation :

« Dans une année scolaire, nous faisons deux inspections dans toutes les vingt-huit écoles secondaires de la capitale. » (Rép. 24, interviewé le 28 mai 2003)

« Notre équipe d'inspection de Kandal inspecte entre vingt-cinq et trente écoles par année et nous faisons une seule inspection dans ces écoles. » (Rép. 29)

« Dans une année scolaire, nous pouvons inspecter, au maximum, vingt-six écoles sur quarante-sept écoles secondaires dans la province. » (Rép. 40)

« Parmi les trente écoles secondaires dans notre province, nous pouvons inspecter seulement entre douze et quinze écoles par année. » (Répondant au questionnaire)

Environ cinquante pour cent (50%) des écoles du pays reçoivent l'inspection scolaire. Et pourtant, en ville comme en province, le nombre d'enseignants recevant l'inspection de classe est faible : « *Dans chaque école, j'observe une ou deux classes.* » (Rép. 31, interviewé le 04 juin 2003)

Pour le feedback aux enseignants (feedbacks individuel et de groupe), les équipes d'inspection dans les provinces en fournissent trop peu. Par exemple, dans la province de Kandal comme dans les autres provinces, certains enseignants reçoivent un bref feedback individuel après l'observation de leur classe et certains n'en reçoivent pas. De façon générale, d'ailleurs, ces enseignants ne reçoivent jamais de feedback de groupe :

« Après les observations de classe, nous organisons une réunion collective en grand groupe. Nous faisons un feedback rapide avec les enseignants inspectés mais nous ne faisons pas de réunion pédagogique par matière. » (Rép. 29, interviewé le 16 juin 2003)

Le feedback individuel et de groupe se réalise mieux par les équipes d'inspection de Phnom Penh et du DESG. Néanmoins, dans le cas d'équipe d'inspection de Phnom Penh, le feedback individuel peut être bref, durant cinq ou dix minutes. Comme

l'indique un inspecteur : « *J'ai fait un feedback de dix minutes maximum après la classe avec l'enseignant inspecté.* » (Rép. 21, interviewée le 27 mai 2003) Pour ce qui est des sessions de feedback de groupe, elles durent typiquement une heure : « *Nous avons une heure de réunion pédagogique avec les enseignants de la matière dont nous sommes responsables.* » (Rép. 18) L'équipe d'inspection du DESG, quant à elle, réussit à faire un feedback de groupe plus long que celui de l'équipe d'inspection de Phnom Penh : « *Chaque inspecteur organise une réunion pédagogique avec les enseignants de leur matière entre une heure et deux heures.* » (Rép. 7) De même pour le feedback individuel, l'inspecteur du DESG passe trente minutes ou plus avec l'enseignant inspecté :

« *Après les observations de classe, j'ai fait un feedback individuel avec les enseignants inspectés. La durée du feedback dépend du nombre d'enseignants inspectés. Si j'observe deux classes, mon feedback peut être trente minutes pour chaque enseignant. Mais si j'ai une seule observation, le feedback avec l'enseignant inspecté peut durer une heure.* » (Rép. 12)

Au-delà des activités de feedback individuel et de petit groupe, toutes les équipes d'inspection réussissent à réunir tout le personnel de l'école inspectée en grand groupe. En particulier, l'équipe d'inspection du DESG réunit tous les directeurs d'école secondaire de la province dans une réunion à la DEMP au lieu de faire une réunion collective dans une école. L'équipe d'inspection présente les résultats d'inspection scolaire dans cette province et fait une recommandation générale à l'oral à ces directeurs d'école :

« *Après l'inspection dans trois ou quatre écoles de la province, nous invitons tous les directeurs d'écoles à venir assister à une réunion à la DEMP. Nous leur présentons les résultats de notre travail et leur proposons de fournir constamment un soutien à leurs enseignants.* » (Rép. 9)

Lorsque cela est possible, cette équipe d'inspection ajoute une activité au moment de l'inspection scolaire. Cette activité est dirigée par l'inspecteur. Il s'agit d'une classe de démonstration avec tous les conseillers techniques de la matière venant de toutes les écoles de la province :

« *L'inspecteur dirige une classe de démonstration avec tous les conseillers techniques de la matière dans la province afin de leur montrer certains exemples sur*

les erreurs à éviter ou les techniques à améliorer l'enseignement de la matière.»
(Rép. 12)

L'évaluation des établissements scolaires et des enseignants, et cela dans le cas de toutes les équipes d'inspection provinciales et de Phnom Penh, comporte normalement des descriptions d'observations et de commentaires écrits ainsi que des notations selon une grille standardisée (Annexe E) :

« Dans notre évaluation, nous utilisons notre grille comportant trois parties : une partie de description des faits observés, une partie de commentaire et une partie de notation. Nous évaluons les écoles et les enseignants selon les aspects réels inspectés. » (Rép. 27)

« Pour notre équipe d'inspection, l'évaluation des établissements et de l'enseignement se fait en deux parties. Dans la première inspection, nous donnons des commentaires sur les faits observés dans les classes et dans l'école. Dans la deuxième inspection, nous ne faisons plus de commentaire mais nous évaluons globalement le fonctionnement de l'école. » (Rép. 20)

« L'évaluation de l'école est une addition des notes de toute l'équipe d'inspection : chef d'équipe, inspecteurs et techniciens. Ces notes sont réparties dans cet ordre : trente pour cent (30%) du travail pédagogique et soixante-dix pour cent (70%) du travail administratif dont quarante-cinq pour cent (45%) pour le travail administratif de la direction d'école et de la gestion du personnel et des élèves, dix-neuf pour cent (19%) pour la vie scolaire et l'environnement d'école, six pour cent (6%) pour les sports et les arts. » (Rép. 15)

Ces notes ne servent pas une fin administrative d'évaluation mais ont plutôt comme but d'informer l'école et les enseignants pour favoriser chez eux une auto évaluation. :
« Notre évaluation n'est pas pour la fin administrative ou la promotion mais pour informer l'école et les enseignants à se développer dans leurs fonctions. » (Rép. 28, interviewé le 03 juin 2003)

Pour l'équipe d'inspection du DESG, l'évaluation des établissements scolaires est faite globalement sous forme de commentaire qualitatif :

« Nos activités d'inspection scolaire ne sont qu'une aide aux enseignants et aux directeurs d'écoles dans la correction des erreurs afin d'améliorer la qualité d'enseignement. Alors, la notation ne se fait pas actuellement dans notre évaluation. » (Rép. 7)

Bref, dans l'ensemble du pays, le nombre des écoles inspectées chaque année représente à peu près la moitié des écoles. Cependant, à l'intérieur même de ces écoles inspectées, seulement une minorité d'enseignants reçoivent la visite individuelle d'un inspecteur. Alors, dans le pays, le nombre d'enseignants inspectés est très faible.

L'inspection a ultimement pour but d'aider les enseignants et les établissements scolaires à développer et à améliorer la qualité d'enseignement. Cela est vrai peu importe les modalités d'évaluation utilisées. Ainsi, en dépit des déficiences notées, certaines activités d'inspection sont réussies et ont des conséquences positives même dans les circonstances les plus difficiles. Par exemple, toutes les équipes d'inspection réussissent à organiser une réunion en grand groupe dans chaque école inspectée. De plus, l'équipe d'inspection du DESG réunit tous les directeurs d'école secondaire de la province où elle est en mission. À cette occasion, elle présente les résultats des inspections scolaires réalisées dans la province et invite les directeurs d'aider constamment leurs enseignants. De surcroît, cette équipe organise une classe de démonstration par matière pour tous les conseillers techniques de la province.

Pour les équipes de Phnom Penh et de la province de Kandal, l'évaluation se fait normalement à chaque visite d'inspection. Dans le cas spécifique de Phnom Penh où il se fait deux visites d'inspections par année, la première évaluation comporte des commentaires mais pas de notation. La deuxième visite se termine, elle, par une évaluation exclusivement à base de notations. Par contre, dans la province de Kandal où il n'y a qu'une seule visite d'inspection, l'évaluation comporte, au-delà de la description des situations saisies, les commentaires et les notations.

D'ailleurs, les équipes d'inspection de Phnom Penh et du DESG réussissent à faire du feedback individuel et de groupe avec les enseignants inspectés. Cependant, les équipes d'inspection dans les provinces ne réussissent pas à le faire ou le réussissent mal dû au fait que les responsables des inspections dans les provinces ne sont pas souvent des inspecteurs comme tel et n'ont typiquement pas de formation en matière d'inspection.

6.2.5.2. Effets positifs

En dépit des difficultés auxquelles les inspections sont soumises dans la plupart des provinces, certains aspects concernant l'évaluation et le feedback sont néanmoins positifs. Il est évident, suivant la section précédente, que peu d'écoles et d'enseignants reçoivent l'inspection des équipes d'inspection externes. Néanmoins, les activités d'inspection scolaire existantes, avec les activités de même type entreprises par certaines directions d'école, encouragent les enseignants et les écoles à faire des efforts dans le développement de la qualité de leur enseignement :

« L'inspection scolaire peut aider les enseignants et l'école à faire des efforts dans le travail pédagogique et le travail administratif. Par exemple, la plupart des enseignants de ma matière savent, maintenant, déterminer des objectifs de la leçon enseignée, faire mieux des préparations des cours et appliquer cinquante pour cent (50%) de l'« approche centrée sur l'apprenant » dans leur enseignement de la leçon. » (Rép. 19, interviewée le 27 mai 2003)

« D'ailleurs, les directeurs d'écoles organisent de temps en temps des séances pédagogiques 'classes de démonstration' et font des inspections de classe. » (Rép. 9)

Tous les inspecteurs, les enseignants, les directeurs d'écoles et les administrateurs interviewés estiment que la qualité de l'enseignement et du fonctionnement des écoles secondaires s'est améliorée pendant les quatre années précédant cette étude (1999-2003) :

« D'après mes expériences dans l'inspection scolaire pendant ces quatre ans 1999-2003, la qualité d'enseignement se développe positivement. Je me souviens de ma première inspection dans les écoles, les enseignants ont prouvé des difficultés dans leurs préparations des cours et dans l'introduction de la nouvelle approche (Méthode centrée sur l'apprenant) dans les activités d'apprentissage des élèves. Maintenant, il y a un changement remarquable : la plupart des enseignants font bien leur préparation des cours ; ils préparent aussi des matériels pour leur enseignement et leurs activités d'enseignement sont basées sur les activités des élèves plutôt que sur leurs activités. » (Rép. 22)

D'ailleurs, tous les inspecteurs interviewés trouvent que l'inspection scolaire qu'ils réalisent fournit une aide indirecte à l'enseignement dans les écoles. Les directeurs d'écoles et les conseillers techniques, étant des inspecteurs internes, peuvent fournir une aide régulière à leurs enseignants. C'est la raison pour laquelle l'équipe d'inspection du

DESG convoque toujours une réunion pédagogique pour l'ensemble des directeurs d'écoles secondaires et les conseillers techniques dans la province où elle effectue sa mission d'inspection. L'équipe d'inspection du DESG projette aussi, dans un avenir non lointain, fournir les modèles d'inspection qu'ils utilisent à toutes les écoles secondaires :

« Les activités d'inspection actuelles aident indirectement les enseignants et les écoles secondaires dans les provinces. L'aide régulière peut être à la tâche du directeur d'école et des conseillers techniques de matière. Pour cette raison, dans chaque province, nous organisons une réunion avec tous les directeurs d'écoles secondaires de la province pour leur présenter nos techniques d'inspection scolaire. » (Rép. 9)

« Le BIES du département prépare aussi (...), des modèles d'une réunion pédagogique et d'une inspection de classe par le directeur d'école ou par le conseiller technique de la matière. L'année prochaine, 2003-2004, nous fournirons ces modèles à toutes les écoles secondaires. » (Rép. 8)

Ces mesures, toutes positives et utiles qu'elles soient dans des circonstances difficiles, ne remplacent pas l'inspection scolaire laquelle, de l'avis général des inspecteurs, demeure la norme indispensable même si les écoles sont en mesure de faire leur auto-évaluation : « *Même si les écoles peuvent donner un soutien régulier à leurs enseignants, elles ont encore besoin des évaluations externes pour corriger leurs faiblesses.* » (Rép. 7)

En plus de remplir une fonction indispensable au niveau d'école, les inspecteurs sont des intermédiaires entre l'école et le MEJS. À ce titre, ils sont appelés à inciter les écoles à s'améliorer et à se développer et à transmettre les besoins de l'école secondaire au MEJS :

« Actuellement, l'école fait beaucoup d'efforts en réponse aux recommandations des possibles (portant sur des actions possibles) des inspecteurs. Elle utilise, par exemple, le budget PAP⁴⁶ dans la création des matériels didactiques simples comme

⁴⁶ Le gouvernement cambodgien a un objectif spécifique dans le développement du pays : « la diminution de la pauvreté ». Dans cet objectif, le MEJS a monté un plan stratégique pour l'éducation 2001-2005 (ESP : Education Strategic Plan) et un programme (plus détaillé) d'appui au secteur de l'éducation (ESSP : Education Sector Support Program) fixant les priorités et élaborant des programmes précis de mis en œuvre (PAP : Priority Action Program). « PAP spending to focus on quality improvement, including teacher development, instructional materials and school/institution operating budgets. » (Séminaire du MEJS, Août 2000) Ce programme PAP est en train d'appliquer activement dans les écoles primaires et les écoles secondaires au Cambodge. Les budgets pour réaliser ces programmes sont des prêts de la Banque asiatique du Développement, de l'Union européenne et autres bailleurs de fonds (MEJS et UNCEF, 2001 ;

la carte géographique, les posters, etc. Pour tout ce qui dépasse la capacité d'école, les inspecteurs font des propositions au MEJS. Les matériels d'expérience dans le labo pour la chimie, par exemple. » (Rép. 22)

En résumé, malgré la faiblesse quantitative des inspections dans la plupart des provinces, les activités d'inspection scolaire existantes, avec les activités de même type entreprises par certaines directions d'école, encouragent les enseignants et les écoles à s'améliorer. Cela semble se vérifier par le fait que la qualité de l'enseignement et du fonctionnement des écoles secondaires s'est améliorée pendant les quatre années précédant cette étude. L'inspection scolaire existante fournit une aide indirecte et incite les directeurs d'écoles et les conseillers techniques à fournir une aide régulière à leurs enseignants. C'est la raison pour laquelle l'équipe d'inspection du DESG convoque les réunions pédagogiques pour l'ensemble des directeurs d'écoles secondaires et les chefs techniques dans la province où elle effectue des missions d'inspections. L'équipe d'inspection du DESG projette aussi, dans un avenir non lointain, fournir les modèles d'inspection qu'ils utilisent à toutes les écoles secondaires pour les aider à tenir compte des dimensions qu'ils comportent. Ces mesures, toutes positives et utiles qu'elles soient dans des circonstances difficiles, ne remplacent pas l'inspection scolaire laquelle, de l'avis général des inspecteurs, demeure indispensable.

6.2.6. Condition de travail de l'inspecteur

Pour comprendre davantage les raisons pour lesquelles les activités d'inspection ont peu d'impacts positifs sur la qualité d'enseignement et de fonctionnement d'école, nous examinons maintenant la condition de travail des agents de soutien, surtout celle de l'inspecteur. L'analyse des données fait ressortir trois catégories de variables importantes pour expliquer la situation : le budget d'inspection, le statut de l'inspecteur et les programmes de formation et de perfectionnement des inspecteurs.

6.2.6.1. Budget d'inspection

Le Ministère de l'Éducation a fait une répartition budgétaire pour les activités d'inspection dans les provinces en quatre types. L'inspecteur reçoit : 1) 8000 riels (\approx 2,5 \$US) par jour pour sa prime de mission, 2) 150000 riels (\approx 4,5 \$US) par jour pour la nourriture et 3) 380000 riels (\approx 10 \$US) par jour pour l'allocation de logement en province. Le quatrième type est de 20 \$US par jour pour le transport en équipe (l'allocation d'une auto, l'essence)⁴⁷. Ce budget est pour une mission de dix jours par mois et pour huit mois maximum par année scolaire. Au total, un inspecteur reçoit environ 17 \$US par jour, en plus de son salaire, pour sa mission en province.

Cette somme est plus ou moins suffisante pour la dépense au Cambodge. Par contre, l'argent n'arrive presque jamais à temps pour les activités d'inspection. D'ailleurs, l'inspecteur ne reçoit que la moitié de cette somme après sa mission⁴⁸. Il doit attendre l'autre moitié à la fin de l'année scolaire ou au début de l'année suivante. Les inspecteurs du département central comme les inspecteurs provinciaux connaissent la même situation. Un inspecteur du DESG explique que :

« Nous ne pouvons pas aller inspecter les écoles qui sont loin de la route nationale parce que notre disponibilité n'est pas suffisante (une semaine dans une province) et les chemins à parcourir sont très longs et compliqués. En plus, le frais de voyage est très limité d'une part (20 \$US par jour pour la location de voiture et l'essence) et d'autre part, le frais de mission (argent de poche) n'arrive jamais à temps avant le départ dans les provinces. Nous devons utiliser notre propre argent pour accomplir ce travail et quand nous sommes retournés, on nous remet seulement la moitié de ce frais. Le reste, il faut attendre au moins une session. » (Rép. 8)

L'argent de poche—le *per diem*—est insuffisant, le budget de transport est limité et la durée du temps de travail est fixée. Par conséquent, les écoles en région éloignée reçoivent rarement ou jamais d'inspection.

⁴⁷ Projet budgétaire 2002-2003 pour le travail d'inspection du DESG, (BIES, 2002 : 2).

⁴⁸ Cela est dans le cas des inspecteurs du DESG et de la province de Kandal. Les inspecteurs de Phnom Penh ont reçu la première moitié de ce frais avant la mission.

6.2.6.2. Statut d'inspecteur

Le statut des cadres fonctionnaires de l'éducation est constitué de trois grades⁴⁹. En principe, après sa nomination, l'inspecteur est classé automatiquement dans le deuxième grade. Malheureusement dans la pratique, vu les budgets disponibles, on n'accède pas à ce grade :

« Selon le principe statutaire, l'inspecteur se classe automatiquement dans le deuxième grade des cadres fonctionnaires. Cependant, le MEJS et le Ministère des Finances n'ont pas encore admis cette décision dans l'attestation salariale. Les inspecteurs reçoivent toujours le même salaire que les autres fonctionnaires du troisième grade. » (Rép. 1)

L'inspecteur se classe toujours dans le troisième grade et ne reçoit que le salaire du niveau professeur universitaire qui est à peu près le même montant que les enseignants du secondaire⁵⁰. Par conséquent, certains inspecteurs ont démissionné de leur poste et d'autres ont suspendu le travail pour aller travailler ailleurs :

« Avec le salaire actuel (70000 riels \approx 20 \$US par mois), le MEJS a du mal à garder les ressources humaines dans leur poste car la plupart des fonctionnaires compétentes, les inspecteurs par exemples, quittent leur poste pour les secteurs privés et les ONG. » (Rép. 4, interviewé le 11 juillet 2003)

Le salaire des inspecteurs est faible et selon leurs compétences, ils peuvent trouver un emploi ailleurs. Alors, le petit nombre d'inspecteurs diminue. La carence de ces ressources humaines demande au MEJS de former encore des inspecteurs : « *Les DEMP demandent au MEJS de former encore des inspecteurs.* » (Rép. 5) Dans la section suivante, nous examinons le programme de formation et de perfectionnement des inspecteurs.

6.2.6.3. Programme de formation et de perfectionnement des inspecteurs

Pendant quatre ans de 1996 à 2001, le MEJS a formé soixante-seize inspecteurs de l'enseignement secondaire. Parmi eux, deux sont morts et six ont quitté leur poste. Il reste présentement soixante-huit (68) inspecteurs formés dont cinq ont suspendu le

⁴⁹ De plus petit à plus grand, le troisième grade a quatorze classes, le deuxième grade a dix classes et le premier grade a six classes. (Rép. 1, interviewé le 18 juillet 2003 et le Rép. 2, interviewée le 23 juin 2003)

⁵⁰ Lettre de nomination des inspecteurs de l'enseignement secondaire, MEJS, No 416, 2002.

travail, c'est-à-dire qu'ils ont obtenu un congé sans solde de travail pour une période maximale de deux ans. Comme le nombre des inspecteurs est très faible par rapport au nombre des écoles secondaires (596) et au nombre des enseignants et du personnel de bureaux dans le pays (21789 et 3495)⁵¹, le DESG demande au MEJS de former 163⁵² inspecteurs⁵³ encore. Cette proposition est accordée, mais le parquet du budget pour ce projet n'est pas approprié :

« Dans la réunion au ministère il y a quelques jours, le DESG a soulevé un projet de formation de plus de cent inspecteurs pour l'année 2003-2004. Mais, nous (le MEJS) n'avons pas de budget pour ce projet, disons le projet à court terme. » (Rép.1)

Il est à noter que le programme de formation des inspecteurs du secondaire entre 1996 et 2001 dépendait des subventions internationales : « *Le MEJS a organisé les formations des inspecteurs en collaboration avec l'ambassade de France et une organisation anglaise CAMSET.* » (Rép. 5) Ce programme qui a été terminé en 2001 ne connaît pas sa continuité :

« La formation des inspecteurs du secondaire a été organisée par les Britanniques. Ce programme a été terminé en 2001 et c'est dommage que le MEJS ne continue pas ce programme international. » (Rép. 41, interviewée le 02 juillet 2003)

Pour le perfectionnement, maintenant, les inspecteurs en poste reçoivent de temps en temps des séances pédagogiques du MEJS :

« Après la formation initiale, les inspecteurs reçoivent de temps en temps les séminaires pédagogiques, organisées par le MEJS en collaboration avec JICA (une organisation japonaise), Centre culturel français et autres organisations internationales. Dans leur programme, JICA s'occupe de l'enseignement de quatre matières : physique, chimie, biologie et mathématiques ; le parti français s'occupe de l'enseignement du français. Les inspecteurs de ces cinq matières reçoivent plus souvent de perfectionnement que les inspecteurs des autres matières. » (Rép. 5)

Bien que certains inspecteurs reçoivent moins souvent de perfectionnement que leurs collègues, tous les inspecteurs reçoivent des formations et aussi du perfectionnement pédagogique. Pourtant, en absence de formation de nouveaux inspecteurs, le nombre

⁵¹ Statistique du MEJS 2002-2003.

⁵² L'erreur dans le calcul du nombre d'inspecteurs demandé, le nombre correct est de 170.

⁵³ Projet du DESG, février 2003.

d'inspecteurs en poste n'est pas insuffisant. Pour le travail d'inspection scolaire, les inspecteurs doivent travailler avec le personnel technique ayant aussi des fonctions initiales à accomplir. Dans le cas où ces derniers seraient occupés, l'inspection scolaire se déroule rarement dans les écoles :

« En général, le BIES doit collaborer avec le BES pour l'inspection scolaire. Dans le cas où le personnel de ce bureau serait occupé, nous faisons une inspection dans une école du district. Puis, le chef d'équipe d'inspection invite les directeurs d'écoles dans ce district à venir dans une réunion collective à la DEMP. Les inspecteurs disciplinaires invitent également les conseillers techniques dans ces écoles à la réunion pédagogique. Après la réunion, nous demandons à ces directeurs d'école et ces conseillers techniques d'effectuer eux-mêmes l'inspection dans leur école. » (Rép. 27)

Bref, les déficiences dans les activités d'inspection scolaire peuvent s'expliquer par le manque d'argent de poche pour la mission d'inspection, le budget de transport limité et le temps d'inspection fixe. En plus, le nombre d'inspecteurs est insuffisant étant donné qu'il n'y a plus de formation de nouveaux inspecteurs et que certains inspecteurs formés ont quitté leur poste en raison de ne pas pouvoir vivre adéquatement avec le faible salaire de l'État.

6.2.7. Attentes de rôle de l'inspecteur

Les attentes de rôle caractérisent les conduites que le MESJ, la DEMP, les écoles et les enseignants peuvent attendre de l'inspecteur et, inversement, les conduites que l'inspecteur peut attendre des enseignants, des écoles, de la DEMP et du MEJS (Deutsch et Krauss, 1972). Cette section présente les attentes des enseignants et des directeurs d'écoles, les attentes des inspecteurs et les attentes du MEJS dans l'ordre successif.

6.2.7.1. Attentes des enseignants et des directeurs d'école

Depuis 1993, le Ministère de l'Éducation change souvent les programmes d'études au secondaire afin d'améliorer la qualité de ses programmes. Or, la plupart des enseignants formatés avant 1993 et n'ayant pas eu d'occasion de suivre une formation continue ont besoin de perfectionnement relativement à ces programmes. Face à ces besoins, les

enseignants et les directeurs d'écoles souhaitent une augmentation des activités d'inspection sur le travail pédagogique quitte à ce que l'inspection sur le travail administratif de l'école en soit réduite :

« Les activités d'inspection actuelles sont déjà correctes mais je préfère avoir plus d'activités sur le travail pédagogique de l'enseignement plutôt que sur le travail administratif de la direction d'école. » (Rép. 39, interviewé le 17 juin 2003)

Tous les enseignants et les directeurs d'école intéressent aux activités d'inspection scolaire. Ils veulent que ces activités répondent encore plus à leurs attentes :

« Il est important d'avoir deux inspections par année dans l'école. Les enseignants reçoivent des conseils sur leur enseignement et la direction d'école reçoit des mesures correctives sur le fonctionnement d'établissement. Cependant, il manque des suivis dans le travail pédagogique. Par exemple, dans la première inspection, l'inspecteur d'une matière observe l'enseignant A. Cet enseignant n'est pas inspecté dans la deuxième inspection. Il est remplacé par l'enseignant B. Il n'y a pas de suivi sur le développement de l'enseignant A. Alors, je souhaite trois inspections par année : deux inspections de suivi et une inspection d'évaluation. J'aimerais que les enseignants inspectés dans la première inspection soient inspectés dans la deuxième pour qu'ils puissent voir leurs progrès importants. » (Rép. 36)

La proposition est pertinente mais il en est différent de l'application dans la pratique. En effet, pendant l'inspection, peu d'écoles indiquent les enseignants en difficulté dans l'enseignement ou les nouveaux enseignants aux inspecteurs : « *La plupart d'écoles ne nous donnent que les horaires de leurs bons enseignants.* » (Rép. 12) Un motif de compétition expliquerait ce phénomène :

« L'école veut que nous inspections ses bons enseignants en raison de faire une compétition avec les autres écoles dans sa province. Si l'évaluation de ses enseignants est meilleure, son école est aussi meilleure. Cette culture de compétition existait depuis 1979 sous le régime de l'État du Cambodge⁵⁴. » (ibid.)

Cette culture de compétition ne permet pas à l'inspecteur d'aider les enseignants qui ont vraiment besoin de soutien.

⁵⁴ L'État du Cambodge tenait un régime politique socialiste. Toutes les écoles faisaient des compétitions entre elles afin d'être choisies comme modèles. Cette compétition était pour l'honneur de l'école et n'était pas pour la clientèle comme dans le système anglais (voir 3.4.3.)

Pour les besoins immédiats, quelques enseignants interviewés et cinquante-cinq pour cent (55%) des répondants à la question du questionnaire : « **Qu'attendez-vous de l'inspection scolaire pour améliorer votre enseignement de la matière ?** » souhaitent un modèle d'enseignement concret. Par exemple, ils demandent à l'inspecteur de faire un cours dans une vraie classe. Ils veulent voir concrètement la préparation de la leçon modèle, le matériel pédagogique choisi, la façon de gérer la classe, les stratégies d'enseignement et les méthodes utilisées :

« Dans notre enseignement actuel, nous avons rencontré beaucoup de difficultés. Nous avons besoin du soutien pédagogique. Alors, si les inspecteurs de chaque matière peuvent faire un cours dans une vraie classe par trimestre, nous pouvons voir et/ou observer concrètement les méthodes d'enseignement, la gestion de classe, la préparation de la leçon et les matériels pédagogiques choisis. » (Rép. 34a, interviewée le 19 juin 2003)

Certains enseignants veulent une réunion pédagogique par matière et par semestre, pour tous les enseignants de la capitale, du district ou du pays afin d'échanger des expériences dans leur enseignement :

« J'aimerais que l'inspecteur organise une réunion pédagogique par matière pour tous les enseignants de la municipalité afin qu'on puisse avoir l'occasion d'échanger des expériences dans l'enseignement de la matière une fois par semestre. » (Rép. 37a)

Certains enseignants veulent que l'inspecteur aide tout d'abord les enseignants en difficulté dans leur enseignement : « *Je veux que l'inspecteur aide particulièrement les enseignants en difficulté dans leur enseignement.* » (Répondant du questionnaire)

Un directeur d'école interviewé souhaite quatre choses par rapport à l'équipe d'inspection : l'augmentation des fréquences d'inspection, la publication des résultats d'inspection, la précision dans les recommandations des inspecteurs et la réunion pédagogique par groupe d'enseignants de la discipline dans la province ou dans le district :

« Je souhaite quatre choses aux inspecteurs : 1) augmenter la fréquence d'inspection scolaire (si c'est possible trois fois par année) ; 2) fournir les recommandations précises sur les points à améliorer aux enseignants inspectés et à l'école ; 3) publier les résultats d'inspection ; 4) regrouper une fois par semestre les enseignants de la

même discipline de différentes écoles du district dans une réunion pédagogique afin qu'ils puissent discuter et échanger des expériences sur l'enseignement de la matière. » (Rép. 39)

En somme, les directeurs d'école, comme les enseignants, ont besoin du soutien des équipes d'inspection sur le travail pédagogique de manière plus urgente que sur le travail de l'administration d'école. Ils veulent que l'inspecteur s'occupe en premier des enseignants en difficulté dans l'enseignement, puis leur fournisse des exemples concrets, du soutien régulier et des correctifs précis sur les points à améliorer. Ils proposent aussi qu'il y ait trois inspections par année dans les écoles.

6.2.7.2. Attentes de l'inspecteur

L'inspecteur, au début de sa carrière, ressentait beaucoup de confusion dans la pratique de son rôle, surtout s'il était de la première promotion. Par exemple, dans la formation à la faculté de Pédagogie de Phnom Penh et dans les stages à l'étranger et dans les provinces au Cambodge, l'inspecteur du secondaire a reçu beaucoup de notions théoriques et d'exemples venant d'ailleurs sur l'inspection scolaire : « *Dans les programmes de formation, la faculté de Pédagogie donnait à l'inspecteur le maximum possible des théories scientifiques et des stratégies dans la pratique de rôle.* » (Rép. 5) Il voulait mettre tous ces bagages théoriques en pratique. Cependant, il y avait des ambiguïtés personnelles d'une part :

« Certains inspecteurs trouvent qu'ils devaient jouer un grand rôle, alors qu'ils voulaient tout savoir et tout faire. Ils se trompaient car dans le travail administratif, l'inspecteur doit faire un plan d'action et le montrer à tous les acteurs impliquant dans les activités d'inspection. Il réunit ces acteurs dans une réunion et il leur montre son plan afin que ce plan d'action devienne le projet de la DEMP ou du DESG et non le projet personnel du bureau d'inspection. Il doit aussi présenter ce projet à l'autorité provinciale ou municipale ou au Ministère de l'Éducation pour que ce dernier connaisse l'utilisation du budget et les activités admises. » (Rép. 5)

« Pour le travail pédagogique, l'inspecteur dans le système actuel joue le rôle de conseiller pédagogique. Il aide des enseignants à bien enseigner la matière en corrigeant leurs erreurs et en leur fournissant des techniques d'enseignement nouvelles. Bien sûr, il y a une évaluation mais l'inspecteur évalue l'école et les enseignants pour les améliorer et ce n'est pas pour les promotions ou les punitions. » (ibid.)

D'autre part, il y avait peu de reconnaissance et de participation dans la pratique du rôle de l'inspection de la part de la DEMP, des écoles et des enseignants :

« Auparavant, les enseignants avaient peur des inspecteurs. Ils ne voulaient pas recevoir l'inspection de classe parce qu'ils pensaient que l'inspecteur venait pour marquer leurs fautes et les évaluer. » (Rép. 27)

Actuellement, les DEMP, comme les écoles et les enseignants, reconnaissent l'intérêt des activités d'inspection scolaire :

« Au début, nous (la DEMP) pensions que l'inspection scolaire n'était guère importante mais, après quelques inspections dans les écoles, nous trouvons que les écoles comme les enseignants, en général, ont fait des efforts et des attentions dans leurs fonctions. » (Rép. 14)

« Nous (l'école) faisons des inspections mensuelles, cependant, même si nous pouvons diriger toutes les activités d'inspection comme celles utilisées par les inspecteurs, nos enseignants ont besoin des conseils de leurs supérieurs externes parce qu'ils veulent 1) comparer ce que donnent les conseillers techniques et le directeur d'école avec ceux des inspecteurs et 2) les nouvelles méthodes, les modèles de leçon et les nouvelles connaissances de la matière. Alors, s'il n'y a pas d'évaluation externe, l'école ne sait pas non plus le degré du développement dans son fonctionnement par rapport aux autres écoles dans la province et dans le pays. » (Rép. 38)

« Les activités d'inspection par les inspecteurs ne sont pas différentes de celles effectuées par l'école mais ces activités sont très importantes parce que nous avons besoin des conseils et des évaluations externes pour corriger nos faiblesses. D'ailleurs, les activités pédagogiques (observation de classe, feedback, réunion pédagogique) aident beaucoup nos enseignants à savoir préparer des leçons, à utiliser la nouvelle méthode « *méthode centrée sur l'apprenant* » recommandée par le ministère et à corriger des erreurs dans leur enseignement (feedback après les observations de classe aux enseignants inspectés) » (Rép. 35)

« La plupart des enseignants comprennent maintenant que les inspecteurs viennent pour les aider bien que certains enseignants, surtout au lycée, n'aient pas encore perçu ces activités d'aide. » (Rép. 19, interviewée le 27 mai)

Ainsi reconnu l'importance de son rôle, l'inspecteur trouve aussi que son travail est précieux : « *Notre travail est précieux malgré les tâches multiples.* » (Rép. 32) Il est prêt à accomplir toutes ses tâches si le MEJS lui donne des possibilités :

« Nous (inspecteurs) pouvons réaliser toutes les exigences du ministère sur le développement de qualité de l'enseignement au secondaire si nous avons suffisamment de budget d'inspection, des moyens de transport, du matériel pédagogique et des équipements du bureau, du temps disponible et des inspecteurs

de toutes les disciplines dans un nombre convenable par rapport à la circonscription du pays. » (Rép. 8)

Il veut également obtenir un pouvoir—une autorité légitime—et un contrôle réel dans ses fonctions :

« Actuellement, le salaire est un problème dans notre société mais si l'inspecteur peut avoir du contrôle dans ses fonctions comme participer à l'évaluation de promotion et de recrutement des enseignants et aussi à l'évaluation du fonctionnement d'école, les activités d'inspection s'amélioreraient. » (Rép. 21)

D'ailleurs, la reconnaissance professionnelle est un grand souhait de tous les inspecteurs répondant aux entrevues et au questionnaire :

« La motivation des inspecteurs dans les fonctions actuelles peut être encouragée si le principe statutaire adopté par le MEJS pour les inspecteurs est formel et si les résultats d'inspection sont utilisés dans le projet éducatif du ministère. » (Rép. 20)

Pour résumer, au début de sa carrière, l'inspecteur ne comprenait pas bien son rôle et il manquait aussi une participation des autres acteurs éducatifs dans la pratique de son rôle. Actuellement, les enseignants, les directeurs d'écoles et les administrateurs locaux apprécient les activités d'inspection. L'inspecteur trouve, aussi, l'importance de son travail. Il assure la réalisation de toutes les tâches prescrites si le MEJS lui fournit des ressources humaines, matérielles et financières suffisantes et aussi du pouvoir décisionnel dans ses fonctions. Il veut également que le statut de l'inspecteur soit appliqué. Le point essentiel que tous les inspecteurs demandent est la reconnaissance professionnelle.

6.2.7.3. Attentes du MEJS

Comme nous avons vu dans les règlements du MEJS, chaque école doit recevoir au moins deux inspections par année. Cependant, les résultats d'inspection scolaire sont faibles. À cet égard, au début de l'année 2003, le MEJS précise ses attentes dans le séminaire s'adressant tout d'abord au DESG : « *Selon le séminaire du MEJS auquel j'ai assisté au début de cette année (2003), on a le projet de faire deux inspections dans une*

école et on doit avoir deux missions d'inspection par mois dans une province. » (Rép. 11)

Pour répondre à ces attentes du MEJS, le DESG vérifie maintenant ses méthodes d'inspection :

« À partir de l'année 2003-2004, le BIES du DESG choisira trois ou quatre provinces seulement, au lieu de sept provinces par année et fera trois inspections dans les écoles. Nous développerons la qualité d'enseignement dans ces trois ou quatre provinces avant de continuer notre mission dans les autres provinces. » (Rép. 10, interviewé le 09 juin 2003)

Le MEJS et le Ministère des Finances veulent que l'inspection scolaire telle que pratiquée présentement par les inspecteurs du DESG soit modifiée pour l'adapter à la situation qui prévaut. Ces activités d'inspection scolaire sont aussi critiquées par certaines ONG. D'après celles-ci, les inspecteurs du département central devraient travailler en collaboration avec les inspecteurs provinciaux :

« D'après les séminaires du Ministère de l'Éducation et les opinions de certaines ONG sur les activités d'inspection scolaire d'aujourd'hui, ces activités devraient être modifiées parce que le petit nombre d'inspecteurs (20 inspecteurs) du DESG ne peuvent pas inspecter toutes les écoles dans les 24 provinces du pays. Le ratio de ce nombre est à peu près cinq pour cent (5%) seulement, il est impossible d'atteindre les objectifs visés. D'ailleurs, le Ministère des Finances ne semble pas accepter avec ces activités d'inspection actuelles. Les inspecteurs du DESG devraient d'abord travailler en collaboration avec les inspecteurs provinciaux pour cibler les points essentiels dans chaque école, puis déterminer les objectifs prioritaires et les activités importantes. Par la suite, ils devraient sélectionner les écoles à développer en premier. » (Rép. 12)

L'objectif du MEJS est que les écoles secondaires reçoivent régulièrement⁵⁵ l'évaluation des inspecteurs. Mais, l'inspection scolaire actuelle n'atteint que relativement peu cet objectif. Pour répondre aux attentes du MEJS, le BIES du DESG indique qu'il augmentera la fréquence d'inspection scolaire à partir de l'année 2003-2004. D'ailleurs, par rapport au nombre insuffisant des inspecteurs, certaines ONG suggèrent aux inspecteurs du DESG de changer leurs méthodes d'inspection. Ils devraient travailler ensemble avec les inspecteurs provinciaux afin de déterminer les objectifs, les activités

⁵⁵ Régulièrement ici veut dire deux inspections par année.

et les écoles à inspecter en priorité. Comme le dit un inspecteur : « *L'inspecteur doit aider tout d'abord les enseignants et les écoles en difficulté.* » (Rép. 31, interviewé le 04 juin 2003)

En résumé, les enseignants, comme les directeurs d'école, demandent à l'inspecteur de leur fournir du soutien régulier, des exemples concrets et des correctifs précis sur les points à améliorer. Ils insistent d'une part sur un travail pédagogique plutôt que sur un travail administratif de l'école et, d'autre part, ils veulent que l'inspecteur aide en premier les enseignants en difficulté dans l'enseignement. Quant aux l'inspecteurs interviewés, ils sont presque unanimes à saisir clairement l'importance de leur travail et la pratique de leur rôle. Ils assurent avoir le désir et la volonté de réaliser toutes les tâches prescrites pour eux si le MEJS leur fournit des ressources suffisantes et du pouvoir décisionnel dans leurs fonctions. Ils souhaitent aussi que leur statut dans la fonction publique soit appliqué et que la reconnaissance professionnelle leur soit accordée. De son côté, le MEJS veut que les écoles reçoivent deux inspections par année. Cette consigne s'appliquerait à partir de l'année 2003-2004 par le BIES du DESG. Cependant, le nombre des inspecteurs n'est pas suffisant. D'après les opinions de certaines ONG au Cambodge, les inspecteurs du département central devraient changer leurs méthodes d'inspection. Ils devraient collaborer avec les inspecteurs provinciaux dans la définition des objectifs, des activités et des écoles à l'inspection en priorité.

6.3. Difficultés dans l'enseignement secondaire

L'inspection scolaire est un moyen que le MEJS utilise pour aider les enseignants et les écoles secondaires. Cependant, l'enseignement secondaire connaît de nombreuses difficultés. Cette section décrit les difficultés qui ont été identifiées dans divers niveaux de l'enseignement secondaire : les salles de classe et les programmes d'études, l'absentéisme des élèves, le niveau de vie et les compétences des enseignants, et les compétences professionnelles des directeurs d'écoles.

6.3.1. Salles de classe et programmes d'études

Actuellement, le MEJS est en train d'appliquer son projet du développement de qualité d'enseignement dans trois programmes : le Education Strategic Plan (ESP), le Education Sector Support Program (ESSP) et le Priority Action Program (PAP). (voir note 46, p.85). Ces programmes se projettent sur cinq ans 2001-2005. Le PAP est appliqué depuis l'an 2001 dans les écoles primaires, 2002 dans les écoles secondaires du premier cycle et 2003 dans les écoles secondaires du deuxième cycle⁵⁶. Ce programme aide les écoles dans les inscriptions des élèves, l'achat des matériels didactiques, la préparation et l'achat de petits équipements dans les salles de classe et dans les bureaux d'administration d'école : « *PAP spending to focus on quality improvement, including teacher development, instructional materials and school/institution operating budgets.* » (MEJS, 2000, annexe 4). Cependant, la construction des bâtiments n'est pas incluse dans ce programme. Il manque toujours des salles de classe :

« Partout dans le pays, en général, toutes les écoles manquent des salles de classe. Particulièrement à Phnom Penh, il y a actuellement 810 salles de classe, il faut construire 800 salles de classe encore. Mais, nous n'avons pas cette possibilité. Alors, nous obligeons de mettre entre 50 et 70 élèves dans une salle de classe et nous devons aussi organiser les écoles à double vacation ou, dans certains cas, à triple vacation. » (Rép. 14)

Étant donné la grande taille des effectifs, les enseignants ont du mal à gérer leurs classes et à appliquer l'approche recommandée par le MEJS, « Approche centrée sur l'apprenant » dans leur enseignement. C'est la raison pour laquelle ils demandent à l'inspecteur d'animer une leçon dans une vraie salle de classe : « *Je souhaite une leçon modèle animée par l'inspecteur de la matière dans une vraie classe.* » (Répondant au questionnaire)

En plus du facteur des classes nombreuses, certains programmes d'études (l'enseignement de la langue étrangère, par exemple), n'incitent pas les élèves à vouloir apprendre. Premièrement, l'enseignement de la langue dans les classes nombreuses n'est pas intéressant et deuxièmement les notes relatives aux langues étrangères ne comptent

⁵⁶ Rép. 6, 10 et 15 donnent la même information que les documents de la note 46, p 85 sur ces trois programmes d'amélioration de l'enseignement du MEJS.

pas dans l'examen national : « *Si les notes du français et de l'anglais est inclut dans l'examen national, les élèves font peut-être attention dans l'enseignement de ces matières.* » (Rép. 36b, interviewé le 20 juin 2003) En fait, la motivation des élèves dans les études est reliée à leurs intérêts :

« La motivation des élèves reliée à leurs intérêts et à leurs projets d'avenir. Les jeunes font des études parce qu'ils espèrent avoir une place importante dans la société. Malheureusement, notre société actuelle ne donne pas des possibilités aux personnes compétentes. Cela dépend de la politique du MEJS, du gouvernement. » (Rép. 14)

Bref, la classe est nombreuse, certains programmes d'études ne sont pas intéressants et l'enseignement au secondaire ne donne pas beaucoup d'espoir aux élèves de trouver une place dans leur monde de travail. Ces défauts n'encouragent pas les élèves à participer aux activités d'enseignement en classe.

6.3.2. Absentéisme des élèves

Les élèves sont des acteurs éducatifs importants dans la salle de classe et dans l'école. Tous les enseignants, les directeurs d'écoles et aussi les inspecteurs interviewés trouvent qu'il y a, trop souvent, beaucoup d'absences dans la salle de classe : « *Parmi les 60 ou 70 élèves dans la liste, il n'y a (souvent) que 30 ou 35 élèves qui sont présents.* » (Rép. 33a) Il y a plusieurs raisons qui expliquent ces absences, mais l'école n'a pas de pouvoir disciplinaire pour contrer ce phénomène : « *L'école n'a aucune mesure sur l'absence des élèves.* » (Rép. 20) Au-delà des absences, ceux qui sont présents ne font pas toujours les efforts requis dans leurs études : « *Actuellement, certains élèves vont à l'école pour se sauver de la maison et certains sont souvent absents. Peu d'élèves font des efforts dans leurs études.* » (ibid.)

Une des raisons qui provoque l'absence et la négligence dans les études des élèves provient de la création du nouveau programme, appelé « Sâgnâbât Rorg » ou « Licence dépendante » :

« Récemment, le MEJS a permis aux établissements privés de créer un programme, appelé 'Sâgnâbât Rorg', pour les élèves qui n'ont pas réussi à l'examen national de fin d'études du deuxième cycle du secondaire. En suivant, deux ans, ce programme, les élèves ratés à l'examen national peuvent obtenir le diplôme de baccalauréat de leur institut privé et peuvent présenter leur candidature pour les concours d'entrer dans les diverses facultés comme les élèves qui obtiennent le diplôme de l'examen national. Ce nouveau système éducatif encourage beaucoup l'absence des élèves en salle de classe (50% en 2002-03) et décourage vraiment les motivations des enseignants, des directeurs d'école et des inspecteurs. » (Rép. 20)

Depuis l'existence de ce nouveau programme, la valeur de l'enseignement dans les écoles publiques commence à baisser : « *Je trouve que ce système fait baisser énormément la valeur de l'enseignement dans les écoles publiques*⁵⁷. » (ibid.) Les enseignants comme les directeurs d'écoles et les inspecteurs sont fatigués dans leurs fonctions : « *Tout le monde est fatigué dans son travail.* » (ibid.)

Absentéisme est le problème majeur. Aucune mesure n'est disponible à l'école pour le contrer. Nouveau programme neutralise les conséquences de l'absentéisme en donnant une nouvelle chance à l'élève. Ce nouveau programme n'aide pas non seulement le travail d'amélioration de l'enseignement du secondaire, mais aussi il décourage les enseignants, le directeur d'écoles et les inspecteurs dans leurs fonctions.

6.3.3. Niveau de vie et compétences des enseignants

Le PNB du Cambodge en termes de pouvoir d'achat comparable, est d'environ 1280 \$US par habitant et par année (WB, Country Profile, 1999). Ce chiffre correspond à un des budgets nationaux les plus faibles dans le monde. Actuellement, tous les fonctionnaires de l'État reçoivent un salaire entre 70000 riels et 150000 riels par mois (à peu près entre 20 et 40 \$US). Ce bas salaire affecte énormément la motivation des acteurs éducatifs, surtout les enseignants qui représentent une grande proportion des fonctionnaires. Les activités d'enseignement de ces derniers ne sont pas très appréciées dans la majorité des cas :

⁵⁷ La valeur des écoles publiques commence à baisser ici veut dire qu'aujourd'hui, la plupart des élèves trouvent que même s'ils ne réussissent pas à l'examen national, ils peuvent aller s'inscrire dans les écoles privées pour obtenir le même diplôme de fin d'études secondaires. Ils ont le même droit d'accéder à tous les concours d'entrer à la faculté que les élèves ayant réussi l'examen national. Alors, la participation de leur part à l'enseignement de leurs enseignants est très faible.

« Actuellement, certains enseignants vont à l'école pour leur présence et certains font leurs cours sans préparation, sans matériel didactique, sans démarche recommandée par le ministère. Il y a peu d'enseignants qui font bien leur classe. S'il n'y a pas d'inspection, la plupart des enseignants ne font pas attention à leur enseignement. » (Rép. 20)

« Certains enseignants vont faire leur cours sans préparation des cours, certains ont fait des préparations s'il y a des observations de classe par le conseiller technique ou le directeur d'école ou l'inspecteur de la Direction de l'Éducation. » (Rép. 33b)

Certains enseignants trouvent que leur travail actuel équivaut au salaire donné : « *Si le salaire est suffisant, la qualité de l'enseignement se hausse aussi. En effet, nous travaillons pour nos élèves, notre école et notre honneur. Avec le salaire actuel, nous ne pouvons pas faire plus.* » (Rép. 33a)

Ainsi, le salaire a des effets importants sur les enseignants. Certains enseignants cambodgiens semblent perdre leur conscience professionnelle :

« La qualité d'enseignement dépend directement des enseignants. La conscience professionnelle de ceux-ci est encore indispensable car ils travaillent directement avec les élèves. Actuellement, avec leur faible salaire, la plupart des enseignants sont beaucoup négligés dans leur enseignement. Les inspecteurs peuvent obtenir très peu de collaboration de leur part. » (Rép. 18)

La plupart des interviewés croient que si le salaire augmentait, les activités d'enseignement auraient une meilleure qualité. Cependant, la qualité d'enseignement concerne aussi les connaissances de la matière et les compétences professionnelles des enseignants que la plupart des enseignants cambodgiens au secondaire possèdent à un niveau insuffisant. « *La plupart des enseignants d'aujourd'hui ont des connaissances très faibles.* » (Rép. 34, interviewé le 19 juin 2003) Les inspecteurs doivent donc fournir un double soutien à ces enseignants :

« Actuellement, nous aidons les enseignants dans deux choses : 1) les connaissances de la matière et 2) les techniques d'enseignement. Certains enseignants ont des connaissances très faibles sur la matière, les enseignants de ma matière, par exemple. » (Rép.21)

Bref, le niveau de vie du corps enseignant est très faible. Le faible salaire démotive les enseignants dans leur fonction. Alors, la question du salaire est grande mais si le

problème salarial pouvait être résolu, la question de compétences se réglerait vraisemblablement. Il importe maintenant d'examiner les compétences professionnelles du directeur d'école. C'est l'objet de la section suivante.

6.3.4. Compétences professionnelles des directeurs d'écoles

Tous les inspecteurs de Phnom Penh ont remarqué que, lors de l'inspection scolaire, à peine une moitié des enseignants participent à la réunion pédagogique. Cette tendance est forte surtout dans les « *grandes écoles* » :

« D'après quatre années d'expérience dans cette nouvelle carrière, je trouve que l'inspection dans les grandes écoles est plus difficile que celle dans les petites écoles⁵⁸. Certains enseignants ne respectent pas les règlements internes et externes et certains ne viennent jamais à la réunion pédagogique par leur conseiller technique ou par l'inspecteur de la matière. Cela dépend fortement de la gestion du directeur d'école. » (Rép. 22)

En effet, le directeur d'école n'informe pas toujours tous les enseignants dans un contexte de double vacation et d'un double personnel : « *Le directeur d'école n'informe pas les enseignants de tous les deux groupes.* » (Rép. 25, interviewé le 17 juin 2003) et, d'autre part, il laisse faire ses enseignants : « *Certains enseignants ne viennent pas à la réunion pédagogique parce qu'ils ont autres préoccupations comme cours privés, petit commerce au marché, employé à mi-temps dans une agence privée ou avec les ONG, etc.* » (Rép. 19). Tous les directeurs ne sont pas en mesure de gérer efficacement leur personnel :

« Le directeur est un gestionnaire qui est, à la fois, directeur et inspecteur. Il doit être capable dans la gestion de son personnel et du fonctionnement de son école. (...) Actuellement, certains directeurs d'école gèrent bien leur personnel et le fonctionnement de leur école mais certains n'effectuent pas leurs fonctions. Ils ne restent que dans leur bureau et laissent faire leurs enseignants. (Rép. 20)

Dans la situation réelle, d'ailleurs, il n'est pas réaliste que l'inspection scolaire soit à la charge de l'école toute seule : « *Nous trouvons que l'aide régulière est à la charge de l'école mais dans la situation réelle, l'école aide très peu ses enseignants. La plupart*

⁵⁸ Ici, les grandes écoles sont les lycées et les petites écoles sont les collèges.

d'écoles font rarement des réunions pédagogiques ou des inspections de classe. » (Rép. 9)

Alors que certains directeurs réussissent à réunir l'ensemble du personnel enseignant de leur école en dépit du phénomène de double vacation, d'autres, souvent par manque d'initiative ou de compétences administratives, n'y parviennent pas. Il en est ainsi pour d'autres tâches administratives. Certains directeurs, de l'avis de plusieurs interviewés, ne sont tout simplement pas aptes à bien remplir leur fonction. Le plus grand nombre éprouve surtout des difficultés dans la gestion du personnel.

En somme, les difficultés dans l'enseignement secondaire existent dans plusieurs des cas. Premièrement, la participation des élèves à l'enseignement en salle de classe est faible, que cela provienne des classes nombreuses et de l'absentéisme, des programmes d'études non adaptés ou de la création du nouveau programme de récupération par les établissements privés. Deuxièmement, le faible salaire ne stimule pas les enseignants à faire leur travail correctement. Troisièmement, les connaissances sur la matière et les compétences professionnelles des enseignants sont très faibles. Enfin, la capacité des directeurs d'écoles dans la gestion du personnel n'est souvent pas rigoureuse.

6.4. Conclusion

Les résultats d'analyse révèlent que les écoles secondaires cambodgiennes sont responsables de l'évaluation de leur personnel, mais elles ne sont pas responsables des conséquences de ces évaluations. La DEMP et le MEJS prennent des décisions finales pour les promotions ou les sanctions des fonctionnaires. D'ailleurs, les écoles reçoivent aussi des services d'inspection de la DEMP et du MEJS. Ces services d'inspection sont la responsabilité des inspecteurs. Cependant, la structure administrative du BIES n'est pas solide. En particulier, il n'y a pas de BIES à la DEMP de Phnom Penh. Les inspecteurs sont associés au BES et le chef de ce bureau dirige le travail d'inspection. À la DEMP de la province de Kandal, le BIES ne dispose que de quatre inspecteurs. Alors, l'inspection scolaire y dépend vraiment des autres bureaux techniques. Au DESG, le BIES peut être plus ou moins indépendant dans son travail d'inspection, mais l'administration du bureau n'est pas très efficace, du fait que le chef de ce bureau a trop

de tâches. Il est chef du BIES et aussi directeur adjoint du DESG. D'ailleurs, son premier chef adjoint ne s'occupe pas beaucoup de travail administratif du bureau et le deuxième chef adjoint vient d'être nommé tout récemment. De façon générale, tous les BIES ont besoin de l'appui des bureaux techniques pour l'inspection des établissements scolaires. Ainsi, plusieurs types d'acteurs autres que les inspecteurs sont impliqués dans l'inspection scolaire.

Les activités d'inspection scolaire sont effectuées par l'équipe d'inspection comprenant le chef d'équipe, les inspecteurs disciplinaires et le personnel des bureaux techniques, appelé techniciens. Les inspecteurs sont responsables du soutien pédagogique aux enseignants des matières académiques ; le chef d'équipe d'inspection et les techniciens sont responsables du travail administratif des écoles. En plus des activités d'inspection scolaire, les inspecteurs ont aussi d'autres travaux à accomplir dans la DEMP ou le DESG, notamment, aux plans du perfectionnement des enseignants, de la préparation d'examens standardisés et de la supervision des examens nationaux.

Rappelons qu'auparavant, l'inspection scolaire cambodgienne n'était pas effectuée par des inspecteurs formés. Depuis 1997, un an après le programme de formation des inspecteurs de l'enseignement secondaire en 1996, les activités d'inspection de l'enseignement secondaire sont effectuées par les inspecteurs et les techniciens du travail administratif. Le rôle de l'inspecteur a été prescrit formellement par le MEJS en 1999. Cette prescription a été modifiée, par la suite, pour l'adapter plus adéquatement au contexte cambodgien. Cette prescription de rôle par le MEJS s'applique à toutes les DEMP. Ces dernières, cependant, l'explicitent et la précisent sous forme d'une répartition des tâches.

L'analyse montre aussi qu'il n'existe pas formellement de structure administrative qui correspond spécifiquement au système d'inspection cambodgien et qui lui donne une unité d'action. L'Inspectorat de l'Éducation, le DESG, la DEMP et le BIES font tous des inspections scolaires, mais ces différents agents d'inspection n'entretiennent pas de relations formelles entre eux. Chacun faisant son travail à sa façon et selon ses moyens, alors, ses instructions données aux écoles sont, dans certains cas, différentes. Les écoles sont parfois confuses par ces diverses instructions.

L'inspection scolaire se conçoit en trois étapes : avant l'inspection, pendant l'inspection et après l'inspection. Les activités d'inspection sont basées sur les observations, le feedback individuel et de groupe et les rapports d'observations. Ces activités portent sur deux niveaux séparés : l'école et la classe. Le chef d'équipe d'inspection et les techniciens sont responsables d'inspecter l'administration globale de l'école et de la vie scolaire, tandis que les inspecteurs sont responsables de la gestion de classes et des enseignants par discipline. Tous les membres de l'équipe d'inspection, qu'ils soient responsables de l'administration ou de l'enseignement, remettent les grilles d'évaluation complétées au directeur d'école à la fin de l'inspection. Ceci ne termine pas pour autant le travail d'inspection. Après l'inspection scolaire, chaque membre d'équipe d'inspection fait un rapport à son chef résumant tous les résultats d'inspection de toutes les écoles inspectées. À son tour, le chef prépare un rapport global à l'intention du directeur de la DEMP et/ou du DESG.

Par rapport aux exigences des prescriptions de rôle faites par le MEJS, l'inspecteur cambodgien de l'enseignement secondaire n'effectue, dans ses activités, qu'environ la moitié des tâches qui lui sont prescrites. En effet, les prescriptions de rôle par le MEJS relèvent du travail administratif et du travail pédagogique. Selon la norme formelle établie, chaque établissement scolaire devrait recevoir deux inspections par année. Pour le travail pédagogique, l'inspecteur doit normalement faire un feedback aux enseignants inspectés et organiser une réunion pédagogique avec les enseignants en petit groupe. Cependant, dans la pratique, l'inspection deux fois par année n'est une possibilité réelle que pour l'équipe d'inspection de Phnom Penh. En province, par contre, certaines écoles reçoivent une inspection et d'autres n'en reçoivent aucune. On n'y trouve aucune école qui soit inspectée deux fois par année. Peu d'enseignants, que ce soit en province ou à Phnom Penh, reçoivent et l'inspection de classe et le feedback d'un inspecteur. Cette faiblesse réduit considérablement les impacts positifs sur la qualité d'enseignement et le fonctionnement d'école. Les déficiences dans les activités d'inspection scolaire peuvent s'expliquer par le fait que le budget d'inspection est faible, le salaire des inspecteurs n'est pas suffisant et la formation de nouveaux inspecteurs n'est pas, eu égard au budget, faisable.

Il existe, à l'heure actuelle, encore beaucoup de difficultés dans l'enseignement secondaire cambodgien. Premièrement, la présence des élèves en classe est faible, que cela provienne des classes nombreuses, des programmes d'études inadaptés ou de la création du nouveau programme qui minimise l'importance de l'échec par les établissements privés. Deuxièmement, le faible salaire des enseignants ne les stimule pas à faire leur travail consciencieusement ou correctement. Troisièmement, les connaissances sur la matière et les compétences professionnelles des enseignants sont très faibles. Enfin, la capacité des directeurs d'écoles dans la gestion du personnel n'est pas toujours de bon niveau.

Bien qu'il y ait des difficultés dans la gestion des écoles, les directeurs d'école comme les enseignants souhaitent prioritairement un soutien au travail pédagogique plutôt qu'au travail administratif. Ils demandent à l'inspecteur de leur fournir un soutien régulier, des exemples concrets et des correctifs précis sur les points à améliorer. Face à ces besoins, le MEJS formule l'exigence que soit mis en application la norme de deux inspections par année pour l'ensemble des écoles du pays. Cette exigence s'appliquerait à partir de l'année 2003-2004 et serait assurée par le BIES du DESG. Cependant, le nombre des inspecteurs demeure actuellement insuffisant. D'après les opinions de certaines ONG au Cambodge, il s'agirait pour surmonter cette pénurie, de faire une réingénierie du travail d'inspection, c'est-à-dire que les inspecteurs du département central changent leurs méthodes d'inspection, qu'ils travaillent en coordination avec les inspecteurs provinciaux plutôt qu'en parallèle avec eux, qu'ils définissent des objectifs précis en fonction des besoins prioritaires, qu'ils sélectionnent des activités jugées nécessaires et, finalement, qu'ils visent prioritairement les écoles dont les besoins à combler sont urgents.

L'inspecteur, si l'on en croit les données recueillies, saisit maintenant clairement l'importance de son travail et la pratique de son rôle. Il reconnaît l'importance d'assurer toutes les tâches prescrites et y consent pourvu que le MEJS lui fournisse les ressources humaines, matérielles et financières nécessaires ainsi qu'un pouvoir décisionnel adéquat pour la réalisation de ses fonctions. Il souhaite également que le statut de l'inspecteur soit non seulement reconnu mais appliqué et que la reconnaissance professionnelle soit respectée.

**Chapitre 7 : Interprétation des données — Efficacité du rôle
de l'inspecteur**

L'inspection scolaire est un processus complexe (Turney, 1985 : 4929 ; Carron et De Grauwe, 1997a : 60). Son efficacité dépend, entre autres, des activités et du niveau de sa mise en acte et, par voie de conséquence, du niveau et de la nature des ressources d'implantation disponibles (Carron et De Grauwe, 1997a : 60). Elle dépend également de la façon dont les divers autres agents du système scolaire assument leurs responsabilités à tous les niveaux, ainsi que de l'apport d'autres instances qui l'influencent (Malan, 1986).

Ce chapitre a pour but de décrire l'efficacité du rôle de l'inspecteur cambodgien tel que prescrit par le MEJS en 1999. Utilisant ce rôle prescrit comme point de référence, ce chapitre examine particulièrement le rôle adapté par la DEMP et le rôle réalisé par l'inspecteur. Il les examine en fonction des contraintes à l'intérieur et à l'extérieur du système d'inspection, les contraintes telles que la définition inadéquate des tâches à l'inspecteur, la structure inadéquate des services d'inspection, la faiblesse organisationnelle du système d'inspection et la faiblesse du système d'éducation cambodgien.

7.1. Prescription de rôle par le MESJ et par la DEMP

Suivant l'analyse des données présentée au chapitre 6, l'inspecteur joue un rôle important dans le développement des enseignants secondaires malgré les déficiences identifiées et les difficultés rencontrées. Son rôle est prescrit par l'administration centrale et est adapté par la suite par son autorité locale. La prescription de rôle par le MEJS est générale, tandis que le rôle adapté par la DEMP est précis.

7.1.1. Rôle prescrit par le MEJS face aux fonctions essentielles de l'inspecteur à l'international

La prescription de rôle faite pour l'inspecteur par le MEJS, en tant que principe guide, prévoit que l'inspecteur doit être responsable de l'évaluation du travail des enseignants et du travail des directeurs d'écoles. Cette prescription, adoptée en 1999, fut ultérieurement modifiée pour qu'elle soit conforme au contexte de l'évolution du

Cambodge. Pour la première prescription (Tableau I, A, p 21), le rôle de l'inspecteur recouvre l'ensemble des activités pédagogiques, les activités telles que les observations directes des travaux d'élèves et d'enseignants, les rencontres pédagogiques avec les enseignants, les analyses d'utilisation des règlements et des programmes du Ministère et le perfectionnement des enseignants. L'inspecteur, dans ses fonctions, inspecte, évalue et contrôle et fournit des conseils et du soutien aux enseignants. Il s'occupe de l'amélioration de la qualité d'enseignement en travaillant avec les enseignants sur la matière dont il est responsable. Carron et De Grauwe (1997a) classent ce travail d'inspection dans les activités d'amélioration du processus de l'enseignement et de l'apprentissage en classe. Ce processus d'inspection met l'accent sur la qualité et les performances des enseignants que l'on trouve dans le modèle d'inspection français.

Cependant, cette prescription de rôle a, par la suite, été modifiée. Cette modification ajoute l'évaluation du travail des directeurs d'écoles au contenu de la première prescription (Tableau I, B). Le rôle de l'inspecteur cambodgien recouvre dorénavant l'ensemble des activités administratives scolaires et pédagogiques, les activités telles que les observations directes, les rencontres pédagogiques avec les enseignants, les analyses d'utilisation des ressources disponibles de l'école, de son organisation, de son administration et de son environnement. L'inspecteur doit être responsable à la fois de l'évaluation du travail des enseignants et de celle du travail des directeurs d'école. Wilcox (2000a) assigne ce travail d'inspection dans les activités d'amélioration de la qualité d'enseignement. Ce processus d'inspection met l'accent sur la qualité et les performances des établissements scolaires que l'on trouve dans le modèle d'inspection anglais.

La prescription du rôle de l'inspecteur telle que modifiée est très générale. Ainsi, elle est simplifiée et explicitée, après, dans le manuel du MEJS, intitulé « *Secondary Inspection Handbook* » (Tableau I, C). L'inspecteur joue désormais les rôles de superviseur, de conseiller et d'administrateur et/ou d'agent de liaison pour le travail pédagogique et le travail administratif avec les enseignants et les directeurs d'écoles. Bien que ces rôles se retrouvent dans la pratique d'inspection dans plusieurs pays, ces tâches sont néanmoins très techniques et très lourdes pour l'inspecteur cambodgien. Cela peut le mettre dans un

conflit de rôle et/ou une ambiguïté de rôle. Cela est particulièrement vrai du fait que l'inspecteur cambodgien n'a pas forcément d'expérience dans toutes ces fonctions :

« L'inspecteur, c'est celui qui fait des activités d'inspection pour lesquelles il doit être capable dans le travail pédagogique et le travail administratif d'école et de classe. J'estime que certains inspecteurs de l'éducation ne connaissent pas bien encore leurs fonctions. » (Rép. 5)

Une difficulté additionnelle s'ajoute de fait que la prescription de rôle de l'inspecteur n'est pas nécessairement bien communiquée du niveau central au niveau provincial : « *Les rôles de l'inspecteur disciplinaire semblent ne pas être communiqués dans la ligne hiérarchique.* » (Rép. 6) En clair, cela veut dire que la compréhension de rôle de l'inspecteur n'est pas évidente sur le terrain de l'action, ni pour les enseignants ou les administrateurs et, pire encore, ni par les inspecteurs provinciaux eux-mêmes : « *Il me semble que le nouveau rôle de l'inspecteur n'est pas bien connu comme cela était le cas dans le passé.* » (ibid.) Dans ce cas, un manque de communication dans le système d'inspection aussi bien que dans le système d'éducation entre centre et provinces peut donner lieu à une perception non sûre du rôle que l'inspecteur doit jouer, tant chez l'inspecteur lui-même que chez les personnes inspectées. En termes conceptuels cela correspond à un rôle ambigu ou à une ambiguïté de rôle. Ces situations ambiguës sont non seulement stressantes, mais elles sont souvent susceptibles de provoquer des diminutions de la performance chez l'inspecteur et de reconnaissance de l'importance de son travail chez les enseignants et les administrateurs. (Katz et Kahn, 1978).

7.1.2. Rôle adapté par la DEMP en fonction des prescriptions de rôle par le MEJS

Le nombre des tâches actuellement prescrites par le MEJS pour l'inspecteur représente souvent une surcharge de travail pour celui-ci. Ces tâches sont néanmoins générales et demandent à être précisés en fonction des circonstances variables dans les provinces. La DEMP de chaque province, partant de la prescription du MEJS, fait, par la suite, une répartition des tâches plus explicite et précise pour chaque inspecteur sous sa juridiction. Cette répartition est faite en fonction des possibilités qu'offre la disponibilité des ressources locales. Ainsi, l'inspecteur est typiquement déchargé complètement de

l'inspection du travail administratif, comme il l'est aussi des conséquences administratives de son inspection de l'enseignement. C'est dire qu'il devient responsable uniquement d'observer, d'évaluer et d'apporter des appuis à l'égard des activités pédagogiques. Son rôle, tel que précisé par les DEMP, consiste à réaliser les observations de classes, à faire les rencontres pédagogiques avec les enseignants, à évaluer si les programmes du ministère sont suivis adéquatement et à animer des séances de perfectionnement des enseignants :

« Aujourd'hui, l'inspecteur n'est pas police comme dans l'ancien système. Il évalue, bien sûr, le travail des enseignants. Mais, ses activités ne sont pas pour une sanction ou une promotion des enseignants, elles sont seulement pour les améliorer. » (Rép.5)

Dans la pratique, étant donné les modifications apportées au rôle d'inspecteur par les DEMP, l'ensemble des activités prescrites pour le rôle de l'inspecteur par le MEJS se trouve attribué à plusieurs acteurs impliqués dans l'évaluation du fonctionnement d'établissement scolaire. Le chef du bureau d'inspection, considéré comme administrateur, et les personnels techniques, appelés techniciens venant des différents bureaux de la DEMP, assument ainsi l'inspection du travail administratif de l'école. Les tâches des inspecteurs disciplinaires sont recentrées pour porter uniquement sur le travail pédagogique et administratif de classe avec les enseignants. Ainsi, le rôle de l'inspecteur, tel qu'il est mis en acte dans la réalité quotidienne actuellement, est devenu un rôle de conseiller pédagogique. De Grauwe (2001) appelle ces activités d'inspection « *une aide régulière aux enseignants.* » Cependant, d'après les expériences dans plusieurs pays d'Afrique, d'Asie du sud et d'Amérique latine, l'aide régulière aux enseignants par des inspecteurs devenus, en pratique, des conseillers pédagogiques sans que l'on augmente leur nombre et leur disponibilité n'est forcément ni soutenue ni suffisante (ibid. ; De Grauwe, 1998 ; Da Costa et Malan, 1999 ; Wilcox, 2000b). Ce problème se retrouve aussi actuellement dans l'inspection scolaire au Cambodge.

7.2. Rôle réalisé par l'inspecteur

Comme on vient de le voir, l'inspection scolaire cambodgienne, telle que redéfinie par les DEMP, est effectuée par deux groupes de personnes : les inspecteurs disciplinaires et les techniciens du travail administratif. La fonction d'inspecteur consiste justement à

fournir une aide régulière aux enseignants. Ses activités se retrouvent dans les observations de classes, les rencontres pédagogiques avec les enseignants et les analyses d'utilisation des règlements et des programmes du Ministère. L'inspecteur participe aussi aux activités de perfectionnement des enseignants. Cependant, son rôle mis en acte se réalise dans une condition restreinte. Cette section examine uniquement les activités des inspecteurs sans inclure les activités des techniciens.

7.2.1. Modalités d'inspection

Peu importe les circonstances qui peuvent aggraver ses activités d'inspection, l'équipe d'inspection de Phnom Penh réussit à faire deux inspections par année dans toutes les écoles secondaires. Les autres équipes d'inspection, celles des provinces et celles du DESG oeuvrant dans les provinces, ne réussissent qu'une seule visite d'inspection par année, et cela dans certaines écoles seulement. L'inspecteur, dans le rôle du conseiller pédagogique, réussit seulement à aider certains enseignants dans l'amélioration de la qualité de leur enseignement. Par exemple, pendant l'inspection scolaire, il observe une ou deux classes et fait un bref feedback de cinq à dix minutes avec les enseignants inspectés. À cette occasion, il corrige, avec l'enseignant les erreurs constatées pendant son observation et suggère à celui-ci certaines techniques d'enseignement de la matière concernée.

Suite aux observations en classe et du feedback individuel, l'inspecteur organise une réunion pédagogique en petit groupe d'enseignants par discipline. Pendant cette séance de feedback de groupe, l'inspecteur vérifie avec les enseignants si les programmes du Ministère sont bien appliqués et si ces enseignants ont des questions spécifiques sur la matière enseignée. Il leur présente certaines stratégies de la méthode recommandée par le MEJS « Méthode centrée sur l'apprenant » et aussi des correctifs aux problèmes souvent rencontrés dans l'enseignement de la matière. Cette séance pédagogique permet à l'inspecteur d'établir une certaine relation de confiance avec les enseignants : *« Auparavant, les enseignants avaient eu peur de nous (l'inspecteur), mais quand ils ont eu quelques séances pédagogiques avec nous, ils comprenaient que l'inspecteur vient pour les aider. »* (Rép. 20) Dans ce contexte collectif et dans cette situation de

confiance, le rôle approprié de l'inspecteur devient celui, avant tout, de conseiller les enseignants (De Grauwe, 2001 : 6). Il faut noter, cependant, que ces séances pédagogiques n'ont presque jamais lieu en province vu les circonstances qui y prévalent.

Qu'il y ait ou non séance pédagogique, l'inspecteur fournit toujours une grille d'évaluation complétée au directeur d'école à la fin de la journée d'inspection. L'évaluation des enseignants qui s'y trouve comporte normalement des descriptions d'observations et de commentaires écrits. Dans le cas des provinces comme aussi de Phnom Penh, les équipes d'inspection ajoutent des notations particulières à la grille standardisée. Ces notations ne servent pas à des fins administratives mais bien à informer l'école et les enseignants des situations observées ainsi que, lorsque les situations le justifient, des changements qui pourraient y être apportés :

« J'ai remis les grilles d'observation de classe au directeur d'école à la fin de la journée d'inspection afin qu'il sache les points forts et les points faibles de ses personnels sur l'enseignement de la matière et qu'il améliore, par la suite, certains points recommandés. » (Rép. 18)

Cette évaluation peut proposer aux écoles une surveillance qui soit aussi un soutien (De Grauwe, 1998 : 11).

En plus de la grille d'évaluation, l'inspecteur fait, à la fin de chaque mission d'inspection, un rapport à son chef d'équipe résumant les résultats de son inspection dans toutes les écoles visitées. Il y indique les points forts et les faiblesses généralement constatés dans l'enseignement de la matière. Par la suite le chef d'équipe d'inspection fait un rapport global qu'il adresse à l'école, à la Direction de l'Éducation et/ou au Département central. Ce rapport d'inspection parvient également au Ministère de l'Éducation. Ce mouvement d'information met au courant toutes les instances impliquées dans le processus d'amélioration de la qualité d'enseignement au secondaire. En conséquence, par exemple, le Ministère organise de temps en temps des séminaires pédagogiques pour perfectionner les enseignants de certains niveaux d'enseignement (classe de 11^e et de 12^e) dans ses nouveaux programmes d'études (les mathématiques, le khmer, la biologie, etc.) :

« Actuellement, le BIES ne reçoit pas directement de feedback sur les rapports d'inspection mais le ministère a répondu dans une forme générale comme le perfectionnement des enseignants pour ses nouveaux programmes d'études, la réimpression des manuels pour les élèves, les formations des nouveaux enseignants, etc. » (Rép.8)

L'inspecteur est invité à animer ces séances pédagogiques selon la matière académique dont il est responsable. Il joue, dans ce cas, le rôle de formateur ou animateur des enseignants (Unesco, 1986 : 23).

En somme, toutes les activités réalisées par l'inspecteur sont basées sur le soutien pédagogique aux enseignants et aux écoles. L'inspecteur joue le rôle du superviseur pendant l'inspection scolaire et de formateur pendant les séances pédagogiques organisées par le MEJS pour le perfectionnement des enseignants. En vue de ces activités, l'inspecteur réussit à accomplir toutes les tâches prescrites par son autorité locale (le DEMP et/ou le DESG). Néanmoins, cette prescription de rôle ne répond pas complètement à la norme d'inspection du MEJS. En effet, le temps alloué à l'inspection est restreint : une demi-journée ou une journée tout au plus. Durant cette courte période, l'inspecteur n'a pas assez de temps pour proposer un soutien réel au développement des enseignants (De Grauwe, 2001).

7.2.2. Norme d'inspection du MEJS

Le Ministère de l'Éducation propose à l'inspecteur de fournir un soutien régulier aux enseignants. Chaque école doit, selon la norme, recevoir au moins deux inspections par année. Les enseignants doivent recevoir un feedback individuel après l'observation de leur classe et un feedback de petit groupe par discipline pendant l'inspection scolaire. Cependant, dans les provinces, les enseignants reçoivent rarement un feedback individuel après l'inspection de leur classe. Ils ne reçoivent pratiquement jamais un feedback de petit groupe d'un inspecteur : « *Actuellement, nous avons très peu de temps pour faire des activités dans les écoles.* » (Rép. 27) Dans cette situation, l'inspecteur ne fournit pas un soutien suffisant aux enseignants (De Grauwe, 2001 : 6).

D'ailleurs, les équipes d'inspection du département central, comme les équipes d'inspection provinciales, font obligatoirement une visite d'inspection par année dans certaines écoles et laissent certaines écoles se débrouiller avec leur auto-évaluation. Il n'y a, en effet, que l'équipe d'inspection de la capitale de Phnom Penh qui fait deux inspections annuelles dans chacune des écoles. Ce grand écart dans la fréquence d'inspection ne marque pas la continuité d'une interaction entre l'inspecteur et les enseignants, et aussi entre les différents acteurs éducatifs. En l'absence d'interaction suffisamment fréquente et intense, l'inspecteur arrive difficilement à trouver des solutions aux besoins immédiats des enseignants (Wilcox et Gray, 1996 dans Wilcox, 2000a : 18).

Comme cela fut noté précédemment, dans l'ensemble du pays, le nombre des écoles inspectées chaque année représente à peu près la moitié des écoles. Or seulement une minorité d'enseignants de ces écoles reçoit la visite individuelle d'un inspecteur. Il est, en conséquence, compréhensible que la plupart des enseignants cambodgiens aient beaucoup de difficultés dans leur enseignement. Il est également compréhensible que, face à cette réalité dans laquelle peu d'enseignants sont rejoint par l'inspection, il demeure l'extrême difficulté de réaliser des impacts efficaces sur la qualité générale de l'enseignement (Wilcox, 2000a : 26).

Étant donné les faiblesses du processus d'inspection, les évaluations par l'inspecteur sont perçues comme peu efficaces par l'inspecteur lui-même tout comme, aussi, par ceux qui doivent apporter des correctifs suivant ces évaluations : « *Nos activités d'inspection scolaire actuellement sont très faibles. Nous ne ramassons pas suffisamment de données pour bien définir les besoins pour permettre l'amélioration de qualité de l'enseignement.* » (Rép. 27) De plus, les inspecteurs admettent volontier, comme le font aussi certains auteurs (De Grauwe, 2001), que la plupart des enseignants ont l'impression que l'inspection ne leur est pas d'une grande utilité.

Bref, par rapport à la norme fixée par le Ministère, le travail de l'inspecteur représente à peu près la moitié des tâches requises. En effet, l'inspecteur ne fournit pas assez de soutien aux enseignants. Cela veut dire que la faiblesse quantitative des activités d'inspection résulte dans une qualité diminuée de ces services, que, par rapport au rôle

prescrit, le rôle mis en acte est inefficace. La section suivante examine les facteurs affectant l'efficacité du rôle mis en acte de l'inspecteur.

7.3. Efficacité du rôle de l'inspecteur

Rappelons qu'au sens où nous l'avons utilisé dans cette recherche, l'efficacité du rôle de l'inspecteur est conçu comme le degré de congruence entre le rôle prescrit et le rôle tel qu'il est réalisé dans la pratique.

Le rôle de l'inspecteur tel qu'il a été précisé par le MEJS en 1999 et adapté un peu plus tard correspond à une fonction considérée comme importante, voire essentielle, dans un projet de relance éducative qu'entreprenait le Cambodge. Or la mise en œuvre d'un projet éducatif, quel qu'il soit, n'est pas chose simple (Malan, 1986). Il faut tout d'abord établir que le projet soit adapté au contexte, c'est-à-dire aux besoins et aux ressources disponibles : « *Le rôle d'un système d'enseignement est d'abord de répondre à la demande sociale, individuelle et collective. (...), ses missions sont assurées dans les limites des moyens humains, matériels et financiers.* » (id. : 15) Pour que le projet soit efficace, il est important d'en déterminer les activités prioritaires et, ensuite, de les mettre sur pied sous la responsabilité d'une organisation (ibid.). De ce point de vue, l'inspection de l'enseignement secondaire au Cambodge comme facteur de soutien doit aussi répondre aux besoins des enseignants et des écoles secondaires cambodgiens en tenant compte des ressources disponibles du Ministère de l'Éducation et de l'État du Cambodge. Les activités d'inspecteur doivent ainsi être sélectionnées afin de s'appliquer efficacement dans le milieu.

Or, les services d'inspection cambodgiens doivent faire face à un grand nombre de problèmes différents tels le manque de moyens de transport pour se rendre aux écoles éloignées, le budget d'inspection très limité pour les missions dans les écoles et le petit nombre d'inspecteurs par rapport à l'ampleur du système d'éducation du pays : « *Dans notre système d'inspection actuel, il manque énormément d'inspecteurs, du budget d'inspection, des moyens de transports, des matériels d'inspection et du temps disponible pour l'inspection scolaire.* » (Rép. 8) Cela résulte dans le fait, que, dans la pratique, les services d'inspection scolaire cambodgiens sont fortement négligés. C'est

là une situation qui prévaut non seulement au Cambodge, mais aussi dans la plupart des pays en développement (De Grauwe, 1998 : 10).

En quoi consiste cette négligence concrètement ? Les problèmes dans les services d'inspection scolaire sont reliés à la définition restrictive reformulée par la DEMP, laquelle est à son tour, reliée à la pénurie des ressources financières, matérielles et humaines qui caractérisent le système d'inspection. Ces problèmes sont aussi reliés des déficiences dans les structures de ce service et à des faiblesses organisationnelles qui le caractérisent. (Carron et De Grauwe, 1997a : 24). De plus, ces problèmes d'inspection sont exacerbés par les difficultés qui caractérisent l'enseignement secondaire et le système d'éducation généralement.

7.3.1. Définition inadéquate des tâches à l'inspecteur

Les activités réalisées par un inspecteur constituent son rôle mis en acte. Elles peuvent correspondre complètement ou partiellement au rôle prescrit. Ce rôle prescrit est celui qui est formulé par l'autorité responsable et communiqué dans une ligne hiérarchique d'autorité (Katz et Kahn, 1978 : 188). L'inspecteur cambodgien, selon la définition des tâches faite par le MEJS, doit s'occuper de l'évaluation du travail pédagogique et administratif avec les enseignants et les directeurs d'écoles. Il doit aussi assurer un soutien régulier aux enseignants. Dans la pratique réelle, cependant, ce n'est pas ce qui se produit. La DEMP affecte de nombreux professionnels, autres que des inspecteurs, à des responsabilités d'inspection, particulièrement celles reliées à l'administration des écoles. Ainsi, l'inspecteur voit sa responsabilité réduite par rapport à celle qui lui est prescrite par le MEJS. Néanmoins, vu les contraintes, il ne parvient à accomplir qu'un service de contrôle rapide des enseignants (De Grauwe, 2001 : 6). Par exemple, certains inspecteurs font des observations de classe et du feedback individuel et de groupe, certains font des observations de classe et du feedback individuel, et finalement certains ne font que des observations de classe sans donner de feedback aux enseignants. À cet égard, la plupart des inspecteurs cambodgiens réalisent que, même s'ils consacrent l'essentiel de leur temps à ces tâches, le niveau de leurs accomplissement est réduit au point où la reconnaissance que leur accordent les enseignants et les directeurs d'écoles

réduit leur autorité d'inspecteur, et, ainsi, l'impact de leurs conseils. Trois facteurs essentiels expliquent cette situation :

- Le nombre réduit des contacts étroit avec la réalité scolaire et le peu d'interaction avec les enseignants : « *À part des inspections scolaires une fois par année, nous n'avons pas d'autre contact avec les écoles.* » (Rép. 41)
- La perception qu'a l'inspecteur de son manque d'influence sur des fonctions importantes qu'il influençait traditionnellement : « *Actuellement, nous n'avons aucune valeur dans notre travail. Nous n'avons pas l'occasion de participer à l'évaluation de promotion des enseignants ou au recrutement de nouveaux enseignants.* » (Rép. 29)
- La perception qu'a l'inspecteur de ne pas être reconnu professionnellement à sa juste valeur : « *Avec notre salaire actuel, la plupart des enseignants ne nous voient pas différents d'eux. Certains nous écoutent et certains ne s'intéressent pas du tout à l'inspection scolaire.* » (Rép. 18)

Le problème ici est celui de la démotivation individuelle des inspecteurs autant que de leur démotivation collective en tant que groupe de professionnels. (Bernabé, 1997 : 378). Pour permettre à l'inspecteur de se concentrer sur le soutien à apporter aux enseignants, son rôle devrait traduire les attentes précises et se communiquer, suivant la hiérarchie, du ministère jusqu'aux écoles en passant par les autorités provinciales afin que soit évité l'introduction de modifications du rôle à divers paliers. (De Grauwe, 1998 : 11 et Bradley, 1993 dans Bernabé, 1997 : 364).

7.3.2. Structure inadéquate des services d'inspection

L'inspection de l'enseignement secondaire a la responsabilité d'offrir aux enseignants et aux écoles secondaires les services et les ressources nécessaires à l'amélioration de qualité de l'enseignement (Marks, Stoops et King-Stoops, 1975 : 92-93). Ceci est vrai au Cambodge aussi bien qu'ailleurs. Cependant, au Cambodge les services d'inspection eux-mêmes éprouvent des problèmes. Par exemple, chaque DEMP, sauf la DEMP de Phnom Penh⁵⁹, a créé un BIES en 2000. En terme de structure, le BIES doit avoir du

⁵⁹ Il n'y a pas de BIES à la DEMP de Phnom Penh.

personnel (inspecteurs) assurant la réalisation des tâches prescrites (Katz et Kahn, 1978 : 188)⁶⁰. Toutefois, le nombre d'inspecteurs cambodgiens n'est absolument pas suffisant. Certains bureaux d'inspection n'ont qu'un seul inspecteur alors que d'autres en ont deux ou trois seulement⁶¹. Il n'y a que cinq BIES qui ont plus de cinq inspecteurs disciplinaires pour leurs services d'inspection. En vue de la carence de ces ressources humaines, le DESG avait proposé une formation de plus de cent inspecteurs pour 2003-2004. Pourtant, le MEJS n'a pas réussi à obtenir les budgets requis pour ce projet. Ainsi, l'inspection scolaire dépend très largement des agents externes aux BIES, les agents techniques qui ne sont pas des inspecteurs.

Les services offerts aux enseignants et aux écoles ne sont pas rigoureux en terme technique d'inspection, en effet « *les personnes occupant des positions hors de l'inspection mais cooptées de façon provisoire pour participer aux travaux d'une équipe d'inspection ne font pas bien l'observation de classe, ni le feedback.* » (Rép. 30)

Aussi, chaque bureau d'inspection possède-t-il certains équipements comme les ordinateurs, les imprimantes, la photocopieuse et les motos pour se rendre à l'école. Ces équipements ont été fournis par CAMSET II en 1998, 2000 et en 2001. Certains équipements sont, maintenant, en panne mais le BIES n'a pas de budget pour en assurer le maintien ou le remplacement :

« Actuellement, presque tous les équipements électroniques dans le BIES sont en panne et nous avons déjà proposé au bureau de comptabilité du MEJS mais il n'y a pas de budget pour le maintien de ces équipements ou l'achat d'un nouveau. » (Rép.8)

Dans cette situation difficile, l'inspecteur ne peut pas effectuer adéquatement ses tâches. Cela résulte en des déficits dans les modalités d'inspection scolaire. De Grauwe (1998) a confirmé aussi que : « *Verser des salaires aux personnels de supervision sans leur donner les outils nécessaires à leur travail est un gaspillage de ressource.* » (p.10) À cet

⁶⁰ La question des écarts entre l'élaboration des politiques et leur implantation dans le contexte des pays en développement a été traitée en profondeur dans Liautaud, 2003.

⁶¹ Les DEMP de Banteay Meanchay, de Kampong Chnamg et de Stong Treing ont un inspecteur ; les DEMP de Kampot, de Kampong Thom et de Battambang en ont deux et les DEMP de Kratié, de Kampong Cham et de Kampong Speu en ont trois (Projet de formation des inspecteurs, DESG, 2003).

égard, il est nécessaire de résoudre un certain nombre de problèmes de structure et de gestion de ces services d'inspection (ibid.).

7.3.3. Faiblesse organisationnelle du système d'inspection

L'inspection scolaire dépend non seulement du rôle de l'inspecteur et de la structure de ses services mais elle dépend aussi de la pertinence de son système organisationnel (De Grauwe, 1998 : 11). Dans le système d'inspection cambodgien, cependant, l'Inspectorat de l'Éducation travaille en l'absence de liens formels de communications avec le département central ou les BIES dans les provinces ; les inspecteurs du département central font des inspections scolaires sans la collaboration des inspecteurs provinciaux. Parfois, même, les inspecteurs provinciaux ne sont pas conscients des interventions des inspecteurs du département central dans leurs provinces. Ces différentes instances d'inspection travaillent en l'absence de relations structurées entre elles. En effet, il n'existe pas d'organisation qui soit responsable des processus d'inspection auprès du MEJS :

« Actuellement, aucune organisation n'est formellement responsable de l'inspection scolaire. Il manque de planification et de structure administrative dans ce système d'inspection. Cela veut dire que personne ne s'occupe de ressources d'inspection (HMF) pour le long terme, de résultats d'inspection pour le projet d'amélioration de qualité d'enseignement et d'utilisation des inspecteurs. » (Rép. 1)

L'absence d'une organisation responsable des processus d'inspection auprès du MEJS provoque un mode de fonctionnement qui ne permet pas aux différentes instances d'inspection de travailler ensemble, de coordonner leurs interventions, au sein du système d'inspection. Ce mode de fonctionnement ne facilite pas non plus la réalisation efficace des activités d'inspection (Bernabé, 1997 : 199 et 361), du fait que le succès de l'inspection scolaire repose en grande partie sur la cohérence et la crédibilité de l'information qui circule, sur une gestion adéquate des ressources et sur les ressources que représente un groupe dynamique d'inspecteurs (id. : 69 et 199). Ainsi, certains ONG travaillant sur le projet d'amélioration de qualité d'enseignement au Cambodge proposent aux inspecteurs du Département central de changer leurs méthodes de travail. Selon eux, les inspecteurs du département central doivent collaborer avec les inspecteurs

provinciaux, se donner, avec ces derniers, des objectifs précis, déterminer les mesures appropriées pour atteindre ces objectifs et, enfin, agir auprès des écoles à développer en priorité.

7.3.4. Faiblesse du système d'éducation

Nous avons indiqué, plus haut, que certains facteurs caractérisant le système d'enseignement secondaire sont de nature à exacerber les problèmes d'inspection. Les principaux facteurs parmi ceux-ci sont au nombre de quatre. Indispensables pour que le système d'éducation soit efficace, ces facteurs sont les suivants : des écoles bien équipées, un corps enseignant solide, une bonne gestion et des programmes adaptés (De Grauwe, 1999 : 10-11). En enseignement secondaire au Cambodge, ces facteurs constituent autant de défis à relever.

Chaque école doit être équipée du matériel de base (ibid.). Malheureusement, il manque énormément de salles de classe dans les écoles secondaires cambodgiennes. Aussi la plupart des bâtiments sont reconnus par plusieurs comme étant vétustes. D'ailleurs il n'est pas rare de trouver des bâtiments dont des murs se sont effrités. De plus, l'école ne dispose pas de suffisamment de manuels pour chaque élève. En général, six ou sept élèves sont assis à un pupitre de deux mètres ; quatre ou cinq élèves se partagent un manuel scolaire. L'État cambodgien investit relativement peu dans l'éducation alors qu'il dépense environ quatre fois plus pour la défense⁶². Cette même situation existe non seulement au Cambodge mais aussi dans beaucoup des pays en développement (De Grauwe, 1999 : 10).

Un corps enseignant motivés et confiant constitue un facteur qui contribue beaucoup au succès dans l'apprentissage. Cela vaut même dans des contextes où les équipements font défaut (ibid.). Dans la réalité, cependant, la plupart des enseignants cambodgiens ne sont ni fortement motivés ni confiants en leurs capacités. Cela est relié non seulement à leurs faibles qualifications et formation, mais aussi au fait que leurs conditions de travail et

⁶² Le budget national cambodgien pour l'éducation, Ministère de l'Économie et des Finances (1999), voir dans Prak, 2002 : 67, (Annexe A).

leurs salaires sont de nature à les décourager. Mal payés, les enseignants sont obligés de trouver d'autres emplois rémunérateurs ou d'autres moyens leur permettant de suppléer à leurs salaires. La conséquence de cela est qu'ils ne sont plus disponibles ou ne veulent plus s'investir complètement dans leurs classes. Cet état de choses provoque un clivage toujours plus grand entre les attentes des parents, pour qui l'éducation de leurs enfants est le moyen privilégié d'assurer un avenir économique meilleur, et la situation de la société face aux écoles, à leurs budgets de fonctionnement et à la rémunération et au statut social des enseignants (ibid. et Eraut, 1985 : 2612).

Une bonne gestion au niveau des écoles est nécessaire si l'on veut améliorer l'enseignement et l'apprentissage (De Grauwe, 1999 : 10). Pour cette raison, on a tendance à donner plus d'autonomie aux écoles. Au Cambodge une telle responsabilisation du niveau école est rendue difficile du fait que bon nombre de directeurs d'école ne sont pas habilités, de par une formation inadéquate, à remplir leurs fonctions, surtout dans la gestion du personnel enseignant. Le défi consiste ici, non seulement à permettre le développement professionnel des directeurs d'école, mais aussi à définir un cadre de soutien, de contrôle et d'évaluation aux niveaux central et régional (ibid.).

En dernier lieu, l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage exige que soit développé le contenu des programmes d'études de manière à ce qu'il soit adapté à l'évolution de la société (ibid.). Il s'agit, en particulier mais non seulement, d'assurer la préparation des jeunes cambodgiens, par l'acquisition de compétences de base, aux exigences toujours renouvelées du monde du travail. Malheureusement, certains programmes d'études au secondaire ne répondent pas à ces exigences ou aux attentes des élèves. À cet égard, les écoles et les planificateurs de l'éducation ont la responsabilité de développer le contenu des programmes d'études adaptés. Les administrateurs de l'éducation dont la responsabilité se situe surtout au niveau de la mise en œuvre, ont, quant à eux, le devoir et la responsabilité de reconnaître la pertinence d'un programme innové dans le système éducatif et d'assumer le défi de l'implanter dans les écoles.(ibid.).

Bref, le système d'éducation cambodgien est faible en terme de ses équipements, de son corps enseignant, de sa gestion, particulièrement au niveau de l'école et de certains de ses programmes en besoin d'adaptation aux réalités contemporaines. Ces difficultés ont des conséquences pour les services d'inspection. À cet égard, le gouvernement cambodgien comme le MEJS doit être garant des intrants, des processus et des extrants du système d'éducation (Harris, 1985 : 4920 ; OCDE, 1992).

7.4. Conclusion

Les conséquences de l'ensemble des modifications mentionnées sur le rôle de l'inspecteur cambodgien sont intéressantes en ce sens qu'elles fourniraient les conditions pour que l'inspecteur puisse accomplir adéquatement l'ensemble des activités requises par la DEMP. Ces activités sont limitées aux activités de soutien aux enseignants. Ce soutien implique que l'inspecteur contrôle l'application des programmes d'études et des règlements du ministère et qu'il évalue la qualité d'enseignement. Ces activités d'aide passent par les observations de classes, les rencontres de feedback avec les enseignants individuellement et en petit groupe et les séances pédagogiques sur le perfectionnement des enseignants. Grâce à l'inspection scolaire, certains enseignants cambodgiens, surtout dans la capitale, Phnom Penh, sont, maintenant, capables de préparer bien leurs cours et d'enseigner mieux leur matière. Cependant, il existe un écart important entre les attentes très fortes des écoles face aux services d'inspection et l'ensemble des conditions, insuffisantes, offertes à l'inspecteur, y inclus les initiatives et la créativité attendue des autorités provinciales et nationales.

Au-delà de ces conditions se trouvent, également, les difficultés structurelles affectant entre autre la coordination entre les différents paliers du système d'inspection. Tant qu'il n'y a pas de structure solide, le système d'inspection continuera d'être menacé de demeurer dans son état actuel. En particulier, il apparaît nécessaire que soit établi au MEJS une structure ou un bureau capable d'administrer de façon efficace l'inspection de l'enseignement secondaire.

Comme le dit un inspecteur :

« Pour améliorer les activités d'inspection actuelle, il faut : 1) inspecter tous les secteurs de l'établissement scolaire afin d'étudier tous les points forts et les points faibles de l'école ; 2) faire des inspections de classe dans un grand nombre d'école et avec les détails possibles ; 3) avoir les moyens de transport disponible, le temps suffisant, les matériels et le budget minimum possible ; 4) donner les possibilités aux inspecteurs dans la résolution de problèmes avec les enseignants inspectés afin d'en tirer leurs collaborations ; 5) avoir des reconnaissances professionnelles aux inspecteurs ; 6) avoir une collaboration de toutes les instances concernant les activités d'amélioration de qualité de l'enseignement du secondaire. » (Rép. 27)

Par delà les caractéristiques du système d'inspection et de son organisation, les enseignants, les directeurs et les autres personnels d'écoles ont des conditions de travail qui influencent aussi le travail d'inspection. Ces conditions générales sont difficiles et les salaires, en particulier, sont très faibles. Il manque aussi à ce personnel la reconnaissance de leur travail et le sentiment d'accomplissement. Pour que le rôle mis en acte de l'inspecteur soit plus efficace, il faudrait que ces circonstances du système éducatif soient améliorés comme devraient l'être aussi le contenu de certains programmes d'études, les compétences professionnelles des enseignants et des directeurs d'écoles.

Chapitre 8 : Conclusion

L'inspection scolaire est un processus complexe qui comporte des dimensions administratives, techniques et pédagogiques. Cette étude porte sur le rôle de l'inspecteur de l'enseignement secondaire dans le système de l'éducation au Cambodge, plus particulièrement sur le rôle mis en acte. Elle examine l'efficacité de ce rôle défini comme la congruence entre le rôle prescrit et le rôle mis en acte. Le niveau d'efficacité constaté, à partir des données recueillies, apparaît dépendre, en bonne partie, de deux grandes catégories de variables : la structure organisationnelle du système d'inspection et certaines caractéristiques du système de l'éducation dans lequel il s'insère.

Une analyse des données recueillies, qualitatives pour la plupart résultant d'entrevues auprès d'inspecteurs, d'enseignants et d'administrateurs cambodgiens, révèle que l'inspecteur réussit à accomplir environ la moitié des tâches prescrites pour lui par le MEJS. Il a été possible à travers l'analyse d'identifier les principaux facteurs sujets à influencer l'efficacité du rôle mis en acte. Cette analyse met l'accent sur le rôle prescrit par le Ministère de l'Éducation, le rôle adapté par la Direction de l'Éducation municipale provinciale et le rôle réalisé par l'inspecteur.

L'inspecteur, dans son rôle prescrit par le MEJS, est tenu de réaliser du travail aux plans pédagogique et administratif avec, d'une part, les enseignants et, d'autre part, les directeurs d'écoles. Dans la pratique, cette prescription de rôle est reprise et adaptée, par la suite, par la DEMP de chaque province en fonction de ses ressources disponibles et des circonstances qui les caractérisent. Comme résultat de cette adaptation, l'inspection scolaire cambodgienne n'est plus réalisée uniquement par des inspecteurs. Elle est effectuée par des équipes d'inspections comprenant deux groupes, des inspecteurs et des personnes autres. Il s'agit des inspecteurs disciplinaires et de techniciens du travail administratif. Les inspecteurs assument la responsabilité d'évaluer le travail pédagogique, l'enseignement, et les tâches administratives limitées à la classe. Ce travail se fait exclusivement avec les enseignants. Les techniciens, quant à eux, assument la responsabilité de l'évaluation du travail administratif accompli par les directions d'école. Ils sont également responsables d'évaluer le secteur de la vie scolaire.

Les activités d'inspection scolaire, qu'elles soient de l'enseignement, de l'administration ou de la vie scolaire, sont basées sur des observations directes. Elles comportent un feedback aux personnes inspectées et des rapports écrits aux directeurs d'école. En plus des activités d'inspection scolaire, l'inspecteur est invité à animer les séances pédagogiques pour le perfectionnement des enseignants.

L'inspecteur, dans ce rôle adapté, assume un soutien régulier aux enseignants. Dans la pratique réelle, cependant, ce rôle est difficile à réaliser, du fait que le bureau d'inspection n'est pas solidement appuyé dans sa structure organisationnelle. Par exemple, à la DEMP de Phnom Penh, le BIES n'existe pas. Les inspecteurs sont associés au BES et dirigés par le chef de ce bureau. La planification d'une inspection dépend du chef de BES. Or, celui-ci assume déjà la responsabilité de deux fonctions, celle de chef du BES et celle de directeur adjoint de la DEMP. Le travail d'inspection consiste, pour lui en une troisième responsabilité qu'il ne réussit par toujours à assumer en priorité.

À la DEMP de la province de Kandal, le BIES ne dispose que de quatre inspecteurs. Vu leur petit nombre, ces inspecteurs ne peuvent pas assurer seuls l'ensemble des services d'inspection, c'est-à-dire de l'enseignement, de l'administration et de la vie scolaire, pour l'ensemble des établissements scolaires de la province. Le BIES du DESG, lui, est mieux doté que les autres en terme du personnel. Mais l'administration du bureau l'est moins puisque son chef occupe deux fonctions en même temps, chef du BIES et directeur adjoint du DESG. Le premier chef adjoint, responsable de la logistique des missions d'inspection, ne s'occupe pas beaucoup du travail administratif du bureau. Le deuxième chef adjoint vient d'être nommé et n'assumera que progressivement ses fonctions. Par ailleurs, au MEJS l'on ne retrouve aucune personne ou organisation qui soit responsable des services d'inspection. Il existe cependant, au MEJS un Inspectorat de l'Éducation, mais cet organisme n'entretient pas, au connu de quiconque, de relation fonctionnelles avec les BIES. Il manque donc une organisation fonctionnelle qui puisse être responsable des services d'inspection au niveau du MEJS.

Tant que le manque d'une organisation fonctionnelle au niveau de MEJS ne sera pas comblé, les difficultés observées dans les services d'inspection risquent de ne pas pouvoir être rectifiées de manière significative. En effet, le manque des ressources

nécessaires pour les inspections scolaires, comme les moyens de transport, les équipements de bureau pour les analyses de données, les budgets pour les missions d'inspection et un nombre suffisant d'inspecteurs, assurera que soit maintenu l'état actuel des choses. D'ailleurs, d'autres facteurs contribuent au maintien de cet état. Le statut et le salaire des inspecteurs sont parmi les plus importants. L'inspecteur a, en effet, l'impression qu'il ne possède pas le niveau d'autorité nécessaire pour exercer une influence significative par ses conseils aux enseignants et aux écoles. Face aux attentes croissantes des écoles, cette situation risque fort d'ériger des barrières à l'amélioration que devraient apporter un service d'inspection fonctionnant efficacement.

Dans la situation difficile qui prévaut présentement dans l'enseignement secondaire au Cambodge, les activités d'inspection scolaire sont peu fréquentes. Environ une moitié des écoles secondaires dans les provinces ne reçoit pas d'inspection scolaire annuellement alors que l'autre moitié n'en reçoit qu'une seule. Seules les écoles secondaires dans la capitale, Phnom Penh, sont en mesure de recevoir deux inspections par année.

Quant aux services pédagogiques offerts aux enseignants, ils sont très réduits. Les inspecteurs de la DEMP de Kandal, comme ceux des autres provinces, n'organisent presque jamais de réunions pédagogiques en petit groupe d'enseignants. Ils font typiquement une ou deux observations de classe, donnent de bref feedback individuel aux enseignants inspectés et organisent une réunion collective pour l'ensemble de personnel de l'école inspectée. Les activités d'inspection pour une école donnée sont, elles aussi, très brèves : une demi-journée ou, au plus, une journée. En conséquence, en ville comme en province, très peu d'enseignants reçoivent le soutien d'un inspecteur. Comme l'inspecteur ne répond pas aux attentes des enseignants de manière satisfaisante, l'on peut conclure que son rôle, tel qu'il est mis en acte, est relativement inefficace.

L'efficacité du rôle mis en acte de l'inspecteur ne dépend pas uniquement de facteurs reliés à l'inspecteur ou au système d'inspection. Elle dépend également, pour une partie non négligeable, de l'état de fonctionnement du système d'éducation tout entier. Or, celui-ci a des faiblesses importantes. Un des problèmes essentiels du système est celui que pose le corps enseignant, ou, plus précisément, que pose certaines circonstances du

corps enseignant. Les mauvaises conditions de travail et les faibles salaires constituent des facteurs importants de démotivation. Cela explique, du moins en bonne partie, que la plupart des enseignants ne font pas correctement leurs classes et que les directeurs d'écoles, par exemple, ne gèrent pas leur personnel avec tout le discernement requis.

Comme facteur additionnel s'ajoute le niveau de participation des élèves à l'enseignement. Il est relativement faible. La moitié des élèves de la classe est souvent absente. Qui plus est, les élèves présents ne font souvent pas les efforts requis dans leurs études. Les problèmes d'absentéisme et de négligence des études peuvent être associés au moins à quatre facteurs : le manque de salles de classe et de manuels scolaires pour les élèves, le contenu souvent mal adapté des programmes d'études, le niveau réduit de la compétence professionnelle des enseignants et l'inadéquation de certaines politiques du Ministère. Ces problèmes étant très sérieux dans le système éducatif cambodgien, ils affectent négativement l'inspection scolaire.

Malgré les déficiences identifiées et les difficultés rencontrées, l'inspection de l'enseignement secondaire au Cambodge produit des effets positifs sur le développement d'un certain nombre d'établissements scolaires. Par exemple, certains enseignants cambodgiens, surtout dans la capitale Phnom Penh, sont maintenant capables, suite aux efforts et interventions d'inspecteurs, de bien préparer leurs cours et de mieux enseigner leur matière. Les activités d'inspection demeurent donc indispensables dans le système d'inspection cambodgien. Cependant, malgré ces effets positifs localisés, il convient de conclure que l'efficacité de l'inspection cambodgien au niveau de l'enseignement secondaire est relativement inefficace dans son ensemble.

Pour ne pas clore sur une note pessimiste, notons que deux facteurs importants d'amélioration de l'efficacité du rôle de l'inspecteur ont été identifiés au cours de cette étude. Tel que le formule les opinions de certaines ONG au Cambodge, l'équipe d'inspection du Département central aurait avantage à adapter et à bonifier ses méthodes de travail. Elle pourrait, en ce sens, collaborer plus étroitement avec les équipes d'inspection provinciales, définir les objectifs d'inspection de manière plus précise, déterminer des mesures appropriées pour augmenter l'impact positif des inspections et viser les écoles et les enseignants dont les besoins justifient des interventions

prioritaires. Le deuxième facteur d'amélioration consisterait dans l'établissement par le MEJS d'une structure organisationnelle au niveau du ministère apte à assumer le leadership, la coordination et le contrôle qui unifierait le système d'inspection, qui donnerait un lieu formel d'appartenance organisationnelle pour les inspecteurs et leur attribuerait des responsabilités avec les pouvoirs requis pour les assumer de manière efficace.

Rappelons, en terminant, que l'étude du rôle de l'inspecteur réalisée ici se limite à l'efficacité de son rôle mis en acte. Cette recherche n'a pas examiné l'ensemble du système d'inspection cambodgien, ni, à plus forte raison, le rôle de l'école dans la responsabilité du soutien régulier aux enseignants. Elle laisse ces grandes questions à des recherches futures.

Références

- ACADÉMIE de DIJON, (2002). *Les missions permanentes*.
Available at : <http://www.ac-dijon.fr/ipr/PTA/pat2002/missionp.hmt>
- ADB, (1996). *Cambodia : Education Sector Strategy Study*. ADB, Philippines.
- AYRES, M.P.D., (1997). *Tradition and Modernity Enmeshed: The Educational crisis in Cambodia, 1953-1997*. Thesis Ph.D., University of Sydney.
- , (2000). Tradition, Modernity, and the Development of Education in Cambodia. *Comparative Education Review*, Vol. 44, No. 4, pp. 440-463.
- BALADIER, L., (1995). Les missions des corps d'inspection. *Revue internationale d'éducation*, CIEP, No 8, pp. 39-49.
- BARNABÉ, C., (1997). *La gestion totale de la qualité en éducation*. Les Éditions LOGIQUES, Montréal.
- BBC News, (1998). *Inspections*. Tuesday, May 19th.
Available at : [BBC News | England and Wales | inspections](http://www.bbc.com/news/uk-19980519)
- BECQUELIN, G., (2002). *L'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN)*. MJENR, France. Available at : <http://www.education.gouv.fr/syst/igen.htm>
- CARRON, G., (2003). Cambodge : une approche sectorielle à l'éducation. *Revue Lettre d'information de l'IIEP*, Vol. XXI, No 1, avril-juin.
Available at : <http://www.unesco.org/iiep/french/research/basic.htm>
- CARRON, G. et A. De Grauwe, (1997a). *Current issues in supervision: a literature review*. IIEP/UNESCO, Paris.
- , (1997b). Réforme de l'inspection en Asie. *Revue Lettre d'information de l'IIEP*, Vol. XV, No 3, juillet-septembre.
Available at : <http://www.unesco.org/iiep/news/french/juilf597.htm>
- CARRON, G. , A. De Grauwe et R. Govinda, (1998). *Supervision and support service in Asia*. Volume 1 : *A comparative analysis* ; Volume 2 : *National diagnosis*. IIEP/UNESCO, Paris.
Available at : <http://www.unesco.org/iiep/eng/research/comproj/supres.htm>
- CHANDLER, P. D., (1991). *The tragedy of Cambodian History*. Yale University Press, New Haven, U.S.A.
- COCULESCU, S., (1995). Évolution de l'Inspection en Roumanie. *Revue internationale d'éducation*, CIEP, No 8, pp. 105-112.

- CUBY, J-F., (1995). L'inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale : du contrôle de base au conseil. *Revue internationale d'éducation*, CIEP No 8, pp. 67-78.
- DA COSTA, I. et T. MALAN, (1999). La supervision scolaire en Afrique francophone. *Revue Lettre d'information de l'IIEP*, Vol. XVII, No. 1, janvier-mars, pp.8-9.
Available at : <http://www.unesco.org/iiep/news/french/1999/janf99.pdf>
- De GRAUWE, A., (1998). Améliorer la supervision : une tâche stimulante. *Revue Lettre d'information de l'IIEP*, Vol. XVI, No.4, octobre-décembre, pp.10-11.
- , (1999). Les défis de l'école du futur. *Revue Lettre d'information de l'IIEP*, Vol. XVII, No.4, octobre-décembre, pp.10-11.
Available at : <http://www.unesco.org/iiep/french/research/basic.htm>
- , (2001). Inspection et développement des enseignants—des rapports complexes. *Revue Lettre d'information de l'IIEP*, Vol. XIX, No.2, avril-juin, pp.6-7.
Available at : <http://www.unesco.org/iiep/news/french/avr501.pdf>
- DEUTSCH, M. et R. M. KRAUSS, (1972). *Les théories en psychologie sociale*. Mouton, Paris.
- DELVERT, J., (1983). *Le Cambodge*. Presses Universitaires de France, Paris.
- DEVILLERS, P., (1971). *Cambodge, L'Asie du Sud-Est, Tome II*. Sirey, Paris, pp.549-644.
- DEPM de Phnom Penh, (2002, 2003). Rapports de la fin d'année 2001-2002 et du milieu d'année 2002-2003. Phnom Pehn.
- Dossier des profs sanctionnés, (1973). *Non à l'inspection !* Les Éditions du Cerf, Paris.
- DUGGAN J., S., (1996). Education, Teacher Training and Prospects for Economic Recovery in Cambodia. *Comparative Education*, Vol. 32, No. 3, pp. 361-375.
- Education Department, (1999). *Quality Assurance in School Education in Hong Kong*. Hong Kong.
- ERAUT, M., (1985). Inservice teacher Education. *The International Encyclopedia of Education*, Pergaman Press, OXPORC, Vol. 5, I-L, pp. 2511-2526.
- GAUZENTE, G. et J-P. ROCQUET, (1998). A l'école primaire : inspection et évaluation. *Cahier Binet-Simont*, No. 654, pp.45-71.
- GURR, D., (1999). *From supervision to quality assurance: The case study of the State of Victoria (Australia)*. IIEP/UNESCO, Paris. Available at : <http://www.unesco.org/iiep>
- GWYNN, J. M., (1966). *Theory and Practice of Supervision*. Dodd, Mean & Company, New York.

- HARRIS, M. B., (1985). Supervision of Instruction and Educational Administration. *The International Encyclopedia of Education*, Pergamen Press, OXFORD, Vol. 8, pp. 4916-4920.
- HOPES, C., (1995). Inspecter en Europe. *Revue internationale d'éducation*, CIEP, No 8, pp. 31-38.
- HUBERMAN, A. M. et MILES, M.B., (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck.
- KATZ, D. et KAHN, L. K., (1966 et 1978). *The Social Psychology of Organizations*. John Wiley & Sons, Inc., New York.
- LAURIN, P., (1988). Le directeur d'école doit-il être SUPERMAN pour exercer la supervision pédagogique ? *Revue de la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'école*, No 5, pp. 40-45.
- LIAUTAUD, A., (2003). *Cadre conceptuel pour l'étude de la mise en œuvre des politiques en éducation*. Mémoire à la M.A., Université de Montréal.
- LEGENDRE, R., (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Larousse, Montréal.
- , (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2e édition, Guérin, Montréal.
- MALAN, T., (1986). *La planification de l'éducation comme processus solaire*. UNESCO/IPE, Paris.
- MARKS, J. R., E. Stoops et J. King-stoops, (1975). *Handbook of Educational Supervision: a guide for the practitioner*. Allyn and Bacon, Inc., London.
- Mc GREGOR, I. M., (1995). L'inspection en Écosse. *Revue internationale d'éducation*, CIEP, No 8, pp. 97-103.
- MEJS, (1999). *Education in Cambodia*. Unicef/Sida, Phnom Penh.
- , (2000 et 2002). *Education Indicators*. Unicef/Sida, Phnom Penh.
- , (2000). *Financial Planning & Budget reform Seminar for 2001 & Beyond : Final Report*. Phnom Penh.
- , (2001, 2002, 2003). *Educaation Statistics & Indicators 2000/2001, 2001/2002, 2002/2003*. UNICEF / Sida, Phnom Penh.
- , (2001). *Education Sector Support Program : Summary Appaisal Report*. ESSP Secretariat, Phnom Penh.
- MEJS et CAMSET II, (1999). *Secondary inspection Handbook*. DESG, DRFE et FPP, Phnom Penh.

- MEJS et UNICEF, (2001). *Programme du développement de l'éducation de base 2003-2005*. Proposition du MEJS et de l'Unicef à SIDA. Phnom Penh.
- Ministère des Affaires étrangères et du Commerce international Canada, (2001). *Fiche de renseignements – Cambodge, juillet 2001*.
Available at : <http://www.dfait-maeci.gc.ca/asia/country/doc-fr.asp?Name=77033>
- MOITROUX, L., (2003). *Atelier national : Formation à l'évaluation des systèmes éducatifs*. CREFAP-MEJS, Phnom Penh.
- MORISSETTE, D. et al., (1990). *Un enseignement de qualité par la supervision synergique : Une démarche pratique pour les enseignants et pour les directeurs*. Presse de l'Université du Québec, Québec.
- OCDE, (1992). *L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement, un cadre d'analyse*. OCDE, Paris.
- OFSTED, (1999). *An inspector calls...!! In Handbook for Inspecting SECONDARY SCHOOLS*. Ofsted. Available at : <http://www.mtrs.co.uk/khmt/inspectorcalls.PDF>
- OFSTED/HMCI, (2000). *Inspecting Schools : Handbook for Inspecting Secondary Schools with guidance on self-evaluation*. TSO, London.
Available at :
<http://www.archive.officialdocuments.co.uk/document/ofsted/inspect/secondary/29503.htm>
- PATTON, M. Q. (1984). *Qualitative evaluation Methods*, SAGE Publications, London.
- PENA RUIZ, H., (1995). L'enjeu républicain d'une Inspection indépendante. Point de vue d'un professeur. *Revue internationale d'éducation*, CIEP, No 8, pp. 79-82.
- PONCHAUD, F., (1977). *Cambodge année zéro*. Julliard, Paris.
- , (2002). Première partie : L'Église catholique du Cambodge face au monde. *ADE, Églises d'Asie*, No 361, octobre.
Available at : http://www.sedos.org/french/Ponchaud_2.htm
- PRAK, P., (2002). *Policy Analysis Exercise*. Thesis of MPP, National University of Singapore.
- PRÉVOST, P., (1995). *L'inspection : un nouveau métier?*. *Revue internationale d'éducation*, No 8, pp. 24-147, CIEP, France.
- PUT, S., (1999). *Some policy suggestions for improving the organization and delivery of technical and vocational training institutions in Cambodia*. UNESCO, Paris.
- RATH, B., (1996). *Système d'éducation du Cambodge*. International Conference on Education, Geneva.
Available at : <http://www.ibe.unesco.org/International/Datadanks/Dossiers/rcamdobi.htm>

- RAYNAL, F. et A. RIEUNIER (ed.), (1997). *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés, apprentissages, formation et psychologie cognitive*, ESF, Paris.
- Rectorat de Paris (2001). *Le service public de l'enseignement en France*. Paris.
Available at :
<http://www.sorbonne.fr/Websorbon/Arborescence/5-Etablissements/Rectorat/R01.html>
- RICHER, P., (1981). *L'Asie du Sud-Est : Indépendances et communismes*. Imprimerie nationale, Paris.
- RWEHERA, M., (1999). *L'éducation dans les « pays les moins avancés » : quelle marge de manœuvre ?* Harmattan, Montréal.
- SAINT-GIRONS, B. et Henry, A., (1999). *Programme de travail académique des corps d'inspection 1999-2000*. Académie de Clermont-Ferrand.
Available at : www.ac-clermont.fr/actualit/pedago/pta9900/pta9900.html
- SCHEERENS, J., (1992). *Les indicateurs de processus du fonctionnement de l'école*. OCDE, Paris, pp. 57-83.
- SINGH, J., (1995). L'Inspection des établissements en Angleterre. *Revue internationale d'éducation*, CIEP, No 8, pp. 83-95.
- STRAUSS, A. et Corbin, (1990). *Basics of Qualitative Research : Grounded Theory Procedures and Techniques*. SAGE Publications, London.
- STEINBERG, D.J., (1959). *Cambodge: its people, its society, its culture*. New Haven, Conn.: Human Relations Area Files Press.
- TOUSIGNANT, R., (1962). *Conception actuelle de l'inspection scolaire*. Thèse en Sciences Pédagogiques, Montréal.
- TOUSIGNANT, R. et Morissette, D., (1990). *Les prises de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Gaëtan morin, Canada.
- TURNEY, C., (1985). Supervision of the Practicum in teacher Education. *The International Encyclopedia of Education*. Pergamen Press, OXFORD, Vol. 8, pp. 4920-4731.
- UNESCO, (1979). *Conférence internationale de l'éducation : Recommandations 1934-1977*. ONU pour l'éducation, la science et la culture, Paris.
Available at : http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/34_77_F.PDF
- , (1986). *Les personnels de supervision pédagogique : nouvelle fonction et formation*. Volume I, No. 52, France.
- VAN der MAREN, J-M., (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Les Presses de l'Université de Montréal, Boeck Université.

VANDEVOORDE, P., (1993). De l'inspection à l'évaluation et à l'inspection ? *Revue Administration et Éducation*, No 60, pp. 15-21.

WILCOX, B. , (2000a). *Making school inspection visits more effective : The English experience*. IIEP/UNESCO, Paris.

Available at : <http://www.unesco.org/iiep/eng/research/comproj/supres.htm>

-----, (2000b). *Rendre les visites d'inspection plus efficaces*.

Available at : <http://unesco.org/iiep/french/research/basicnew.htm>

Annexes

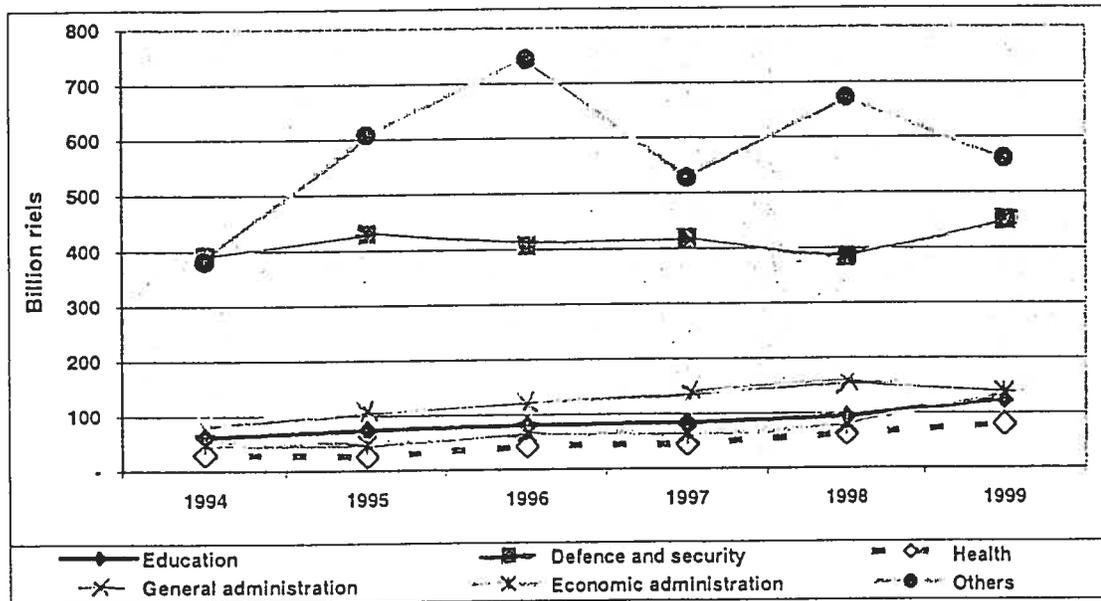
Annexe A : Budget national pour l'éducation au Cambodge

Cambodian Budget for Education from 1994 to 1999 (in million riels⁷⁶)
(1US\$= 3,800 riels, exchange rate 1999)

The General State Expenditure 1994-1999 in million riels												
	1994		1995		1996		1997		1998		1999	
	1994	%	1995	%	1996	%	1997	%	1998	%	1999	%
Education	61,637	6.15	73,839	5.70	80,552	5.50	83,418	6.55	93,902	6.50	124,737	8.34
D S	391,458	39.07	430,715	33.27	406,585	27.77	419,336	32.92	384,180	26.59	450,000	30.10
Health	29,996	2.99	26,125	2.02	42,605	2.91	45,299	3.56	62,364	4.32	80,116	5.36
G A ⁷⁷	87,992	8.78	107,983	8.34	121,417	8.29	136,088	10.68	154,614	10.70	141,275	9.45
E A ⁷⁸	50,594	5.05	47,567	3.67	69,257	4.73	61,310	4.81	77,731	5.38	136,727	9.15
Others ⁷⁹	380,340	37.96	608,231	46.99	743,662	50.79	528,220	41.47	672,209	46.52	562,145	37.60
Total	1,002,017	100	1,294,460	100	1,464,078	100	1,273,671	100	1,445,000	100	1,495,000	100

Note:- The National Budget for education for 2001 increased from around 9% (in 2000) to 15.67 %⁸⁰.
-D S: Defence & Security; G A: General Administration; E A: Economic Administration

National budget on education: 1994-99 (billion riels 1US\$=3800 riels)



⁷⁶ Ministry of Economic and Finance, (1999), "The Budget Management 1999", Phnom Penh, Cambodia. annex 2.

⁷⁷ G A: General administration: (i) Royal Palace, (ii) Parliament, (iii) Senate, (iv) Council of institution, (v) Council of Ministers, (vi) Public work, foreign Affairs and International Relationship, (vii) Cambodia Council of Development, (viii) Ministry of Interior, (ix) Ministry of Relation between Parliament and Inspection, (x) Ministry of Finance and Economy (xi) Ministry of Finance and Economy, (xii) Ministry of Planning, (xiii) Ministry of Justice

⁷⁸ E A :Economic Administration: (i) Secretary of state of Civil Aviation, (ii) Ministry of Mine & Energy, (iii) Ministry of Trade, (iv) Ministry of Agriculture, fishing & forestry, (v) Ministry of Rural Development, (vi) Ministry of Post and Telecommunication, (vii) Ministry of Transport, (viii) Ministry of Tourism, (ix) Ministry of Urbanization and Land title, (x) Ministry of Water Resources and Meteorology.

⁷⁹ Other: (i) Ministry of Information, (ii) Ministry of Culture and Fine Arts, (iii) Ministry of Environment, (iv) Ministry of Social work and Vocational Training, (v) Ministry of Religion, (vi) Ministry of Women Affairs and Veterans

⁸⁰ EMIS, Department of Planning, (2000-01), "2000-01 Education Indicators", Phnom Penh,

Annexe B : Liste des interviewés

Lieu de travail	Position	Date d'interview
MEJS (4 rép.)	1) Dr Chhay Aun, directeur général de la Direction général de l'administration et des finances du MEJS	18 juillet 2003
	2) Dr Nhim Vann Chan Kan, directrice de l'Inspectorat de l'Éducation	25 juin 2003
	3) M. XXX, chef adjoint du bureau des finances du MEJS	11 juillet 2003
	4) M. XXX, chef du bureau des finances pour les services d'enseignement municipal-provincial	11 juillet 2003
FPP (2 rép.)	5) Dr Thor Sor, doyen de la faculté de Pédagogie de Phnom Penh	31 mai et 24 juin 2003
	6) M. Neang Muth, ancien doyen de la FPP, ancien directeur adjoint de l'Inspectorat de l'Éducation, professeur de formation des IEP et IES de toutes les promotions, président de l'Association des professeurs de français et doyen d'une université privée	24 juin 2003
DESG (6 rép.)	7) M. Heang Keng Tek, directeur adjoint du DESG et chef du BIES, inspecteur de khmer	23 mai 2003
	8) M. Chour Sovann Dorn, chef adjoint du BIES, inspecteur de maths	13 et 23 juin 2003
	9) Mme Mom Met, inspectrice d'histoire géographie	09 juin 2003
	10) M. Lor Chhor Vanna, inspecteur d'anglais	09 juin 2003
	11) Mme Teng Sophea Leaksmeay, inspectrice de science sociale	09 juin 2003
	12) M. Prak Polla, inspecteur d'anglais	09 juin 2003
DME (12 rép.)	13) M. Nay Meng Ann, directeur adjoint de la DEMP de Phnom Penh et chef du BES, s'occupant des inspections scolaires	20 juin 2003
	14) M. Tin Youvan, chef adjoint du BES, s'occupant des activités d'inspection scolaire	26 mai 2003
	15) M. Tea Chhondy, chef adjoint du BES, s'occupant du travail administratif dans les activités d'inspection scolaire	20 juin 2003
	16) M. Mao Cheang Kru, personnel du BES, s'occupant de l'inspection des écoles privées	04 juin 2003
	17) M. Thân, chef adjoint du bureau des personnels, s'occupant des recrutements des enseignants primaires et secondaires du premier cycle	28 mai 2003
	18) Mme By Kim Seine, inspectrice de khmer	26 mai 2003
	19) Mme Leang Cheng Huy, inspectrice d'anglais	27 mai 2003
	20) M. Hort Siat, inspecteur de maths	26 mai 2003
	21) Mme Ean Sarin, inspectrice de biologie	27 mai 2003
	22) Mme Sor Heang, inspectrice d'histoire	27 mai 2003

DEM	23) Mme Bun Chean Sophal, inspectrice de chimie	27 mai 2003
	24) M. Div Sean, inspecteur d'anglais	28 mai 2003
	25) Mme Ly Sothoeun, inspectrice de chimie	17 juin 2003
DEK (7 rép.)	26) M. Ly Chong Theng, chef du BIES, inspecteur de maths	03 juin 2003
	27) M. Saov Bun Toeun, inspecteur d'anglais	03 juin 2003
	28) M. Heng Pheng, inspecteur de français	03 juin 2003
	29) Mlle Ung Sang, inspectrice de français	18 mai 2003
	30) M. Kei Horn, chef du BES, inspecteur de physique	04 juin 2003
	31) M. Nop Seang Hoh, chef adjoint du BES, inspecteur d'anglais	04 juin 2003
	32) Mme Preap Sophourg, personnel du BES, inspectrice de science sociale	04 juin 2003
Écoles de PP (16 rép.)	33) M. On Sarin, directeur adjoint du lycée Baktouk + trois conseillers techniques de français, de philosophie et de bio	19 juin 2003
	34) M. Preap Phoeung, directeur du collège Wat Phnom + deux conseillers techniques de bio et d'histoire	19 juin 2003
	35) M. Chun Sarom, directeur du lycée Vat Koh + deux conseillers techniques de maths et d'histoire géographie	20 juin 2003
	36) M. XXX, directeur adjoint du collège Phsar Deum Thkov + deux conseillers techniques d'anglais et d'histoire géographie	20 juin 2003
	37) Mme Y Sophea, directrice du lycée Chhmar Empov + deux conseillers techniques de maths et de bio	20 juin 2003
Écoles de Kandal (6 rép.)	38) M. XXX, directeur du collège Séreipheap + deux conseillers techniques de bio et de maths	16 juin 2003
	39) M. XXX, directeur adjoint du lycée de Takhmao + deux conseillers techniques de chimie et de khmer	17 juin 2003
Autres provinces (1 rép.)	40) Mlle Meas Phyrun, inspectrice de khmer de la province de Battambang	20 mai 2003
Représentants internationaux (1 rép.)	41) Mme Solange MARGUERITE, Attachée de coopération pour le français, conseillère auprès du Ministère de l'Éducation nationale	02 juillet 2003
Total des répondants : 55, interviewés entre 18 mai et 18 juillet 2003		

Annexe C : Guides d'entrevue

Guide d'entrevue pour les enseignants

1. Avez-vous reçu l'inspection de classe ?
2. Quelles sont les activités de l'inspecteur quand il inspecte votre classe ? Votre école ?
3. Aimez-vous recevoir l'inspection de classe faite par les inspecteurs de la DEMP ? Pourquoi ?
4. Qu'attendez-vous de l'inspection scolaire pour améliorer votre enseignement de la matière ?
5. Souhaiteriez-vous une modification des activités d'inspection actuelles pour qu'elles aident les enseignants secondaires à améliorer la qualité d'enseignement ? Comment ? Pourquoi ?

Guide d'entrevue pour les directeurs d'écoles

1. Avez-vous reçu l'inspection scolaire chaque année ? Votre école reçoit combien d'inspections par année de l'équipe d'inspection de la DEMP ?
2. Avez-vous reçu des inspections des autres agents d'inspection du MEJS ?
3. Quelles sont les activités d'inspection effectuées par les inspecteurs dans votre école ?
4. Ces activités d'inspection sont-elles différentes de celles entreprises par votre école ?
5. Aimez-vous recevoir l'inspection scolaire ? Pourquoi ?
6. Qu'attendez-vous de l'inspection scolaire pour améliorer la qualité d'enseignement et de fonctionnement de votre établissement scolaire ?
7. D'après vous, faudrait-il modifier quelques choses aux activités d'inspection scolaire actuelles pour qu'elles aident les enseignants secondaires à améliorer la qualité d'enseignement ? Comment ? Pourquoi ?

Guide d'entrevue pour les administrateurs de la DEMP

1. Quelles sont les tâches que la DEMP attribue aux inspecteurs dans leurs fonctions actuelles ?
2. Comment les inspecteurs peuvent effectuer toutes ces tâches (que facilite la DEMP à l'équipe d'inspection pour le travail d'inspection scolaire) ?
3. La DEMP transmet-elle les rapports d'inspection au MEJS ? Y a-t-il un suivi ? Si oui, quelle en est la nature ? Si non, pourquoi ?
4. Au-delà de l'inspection scolaire, les inspecteurs doivent-ils accomplir autres tâches ?
5. Les inspecteurs sont-ils évalués ? Comment ? Par qui ?
6. Est-ce qu'il y a des difficultés dans la pratique des activités d'inspection scolaire actuelles ? Quels facteurs rendent difficiles la réalisation de ces activités ?
7. Quelles conditions favoriseraient la mise en place de telles activités d'inspection efficaces ?

Guide d'entrevue pour les administrateurs du MEJS

1. Comment le système d'inspection de l'enseignement secondaire cambodgien évolue depuis sa création ?
2. Quelles sont les activités actuellement pratiquées par les inspecteurs de l'enseignement secondaire au Cambodge ?
3. Chaque année, le MEJS reçoit-il des rapports d'inspection des BIES de toutes les provinces ? Y a-t-il un suivi ? Si oui, quelle en est la nature ? Si non, pourquoi ?
4. Les inspecteurs de l'enseignement secondaire sont-ils évalués ? Comment ? Par qui ?
5. Est-ce que le MEJS continuera son programme de formation des inspecteurs de l'enseignement secondaire ? Comment ? Pourquoi ?
6. D'après vous, faudrait-il modifier quelques choses aux activités d'inspection scolaire actuelles pour qu'elles aident les enseignants secondaires à améliorer la qualité d'enseignement ? Comment ? Pourquoi ?
7. Si les activités d'inspection actuelles doivent être modifiées pour le développement de qualité de l'enseignement du secondaire, y a-t-il des facteurs qui empêchent ou contraignent ces modifications ?
8. Quelles conditions favoriseraient la mise en place de telles activités d'inspection efficaces ?

Guide d'entrevue pour les inspecteurs

1. Est-ce que vous réussissez d'effectuer toutes les tâches prescrites par le MEJS ? Pourquoi ?
2. Comment vous effectuez les inspections scolaires ? (Décrivez vos activités avant, pendant et après l'inspection scolaire)
3. Est-ce qu'il y a des critères spécifiques pour l'évaluation de l'enseignement et du fonctionnement des établissements scolaires ? Quels sont les critères pour l'évaluation de l'enseignement ? Comment vous les avez utilisés ?
4. Est-ce qu'il y a du feedback aux enseignants après les inspections de leur classe ? Comment ? Pourquoi ?
5. Vous inspectez combien d'enseignants dans chaque école ? Comment vous aidez les autres enseignants qui ne reçoivent pas l'inspection de classe dans chaque école ?
6. Vous faites combien d'inspections par année dans chaque école? Pourquoi ?
7. Selon le processus d'inspection actuel, quel est, d'après vous, l'impact des activités d'inspection sur la qualité d'enseignement au secondaire ? (Qualité d'enseignement des enseignants)
8. Si les activités d'inspection actuelles ne sont pas efficaces pour le développement de qualité de l'enseignement du secondaire, quels facteurs expliquent qu'elles ne le soient pas ?
9. Quelles conditions favoriseraient la mise en place de telles activités d'inspection efficaces ?

Annexe D : Questionnaire d'enquête

Directives

Cette étude a pour but de découvrir le point de vue des inspecteurs et des enseignants du secondaire sur :

1. les processus d'inspection de l'enseignement secondaire actuellement au Cambodge
2. les difficultés dans la réalisation des activités d'inspection scolaire actuelles
3. les conditions favorables pour les activités d'inspection efficaces

Sans votre participation, il est difficile de répondre à cette préoccupation. Je vous prie et vous invite à sacrifier un peu de votre précieux temps pour lire attentivement et répondre aux questions.

Mettez une croix (X) à l'endroit qui convient à votre réponse. Chaque question peut avoir plusieurs réponses et après vos choix, vous pourrez ajouter toutes autres observations ou commentaires jugés pertinents. Il n'y a ni de bonnes ni de mauvaises réponses aux questions posées.

Les réponses que vous donnerez à ces questions seront utilisées uniquement à des fins de cette étude. Je vous engage à garantir la confidentialité des réponses. Je vous remercie d'avoir pris le temps de répondre au questionnaire.

កំរងសំណួរ

១-តើបច្ចុប្បន្ននេះ អធិការមធ្យមសិក្សា ធ្វើសកម្មភាពអ្វីខ្លះនៅក្នុងការធ្វើអធិការកិច្ចសាលារៀន និងថ្នាក់រៀន ?

- សង្កេតសកម្មភាពបង្រៀន និង រៀន
- ត្រួតពិនិត្យ និង ណែនាំការអនុវត្តកម្មវិធីសិក្សារបស់ក្រសួង
- ប្រជុំបច្ចេកទេសតាមមុខវិជ្ជាជាមួយគ្រូ
- វាយតម្លៃសកម្មភាពបង្រៀន រៀន និង ការ គ្រប់គ្រងថ្នាក់
- វាយតម្លៃការគ្រប់គ្រងរបស់នាយសាលា និង ដំណើរការសាលារៀន
- ធ្វើរបាយការណ៍អធិការកិច្ចជូនដល់គ្រូ សាលា មន្ទីរ ក្រសួង

-សកម្មភាពផ្សេងទៀត-----

២-សកម្មភាពអធិការកិច្ចបច្ចុប្បន្ន មានលក្ខណៈយ៉ាងដូចម្តេច ?

- ជួយគ្រូនៅមធ្យមសិក្សាអោយបង្កើនគុណភាពនៃការបង្រៀន
- ត្រួតពិនិត្យការងាររបស់គ្រូ និង វាយតម្លៃគ្រូ
- ប្រមូលព័ត៌មានពីក្នុងថ្នាក់ និង ពីសាលាដើម្បីយកទៅកែលម្អកម្មវិធីសិក្សារបស់ក្រសួង
- ជូនដំណឹងដល់គ្រូ ដល់សាលាអំពីការផ្លាស់ប្តូរថ្មីនៅក្នុងប្រព័ន្ធសិក្សាអប់រំ

-ផ្សេងៗ-----

៣-បើសិនជាសកម្មភាពអធិការកិច្ចសាលារៀនបច្ចុប្បន្ន នឹងត្រូវមានការកែលម្អ ដើម្បីអភិវឌ្ឍគុណភាពអប់រំ អោយកាន់តែប្រសើរឡើងនៅមធ្យមសិក្សា តើកត្តាអ្វីខ្លះ ដែលធ្វើអោយរាំងស្ទះ ឬធ្វើអោយមានការលំបាក ដល់ ការកែលម្អនេះ ?

- សកម្មភាព អធិការកិច្ចមិនបានញឹកញាប់ (ម្តង ឬពីរដង ក្នុងមួយឆ្នាំ)
- សកម្មភាពអធិការកិច្ច មានរយៈពេលខ្លីពេកនៅក្នុងសាលា (កន្លះថ្ងៃ ឬ មួយថ្ងៃ)
- សកម្មភាពអធិការកិច្ចមិនបានផ្តល់ជូនគ្រូ អោយបានគ្រប់ៗ គ្នានៅក្នុងសាលា

៤-តើលក្ខខណ្ឌអ្វីខ្លះដែលនាំអោយមានដំណើរការអធិការកិច្ចល្អ ?

-ពេលវេលាគ្រប់គ្រាន់ (សូមបញ្ជាក់ -----)

-សមត្ថភាពចំនេះដឹងវិជ្ជាជីវៈ និង បច្ចេកទេសអធិការកិច្ច

-ធនធានសំភារៈ ថវិការ មធ្យោបាយធ្វើដំណើរ

-កិច្ចសហការ ការអោយតម្លៃ និង ការគាំទ្រលើវិជ្ជាជីវៈរបស់អធិការ

-ការទទួលខុសត្រូវរបស់អធិការលើតួនាទី និង ភារកិច្ច របស់ខ្លួន

-ជីវភាព (គ្រួសារ សិស្ស នាយក អធិការ...)

-លក្ខខណ្ឌផ្សេងទៀត -----

៥-តាមយោបល់របស់លោក-លោកស្រី ដើម្បីសំរេចគោលដៅអប់រំនៅប្រទេសកម្ពុជាបច្ចុប្បន្ន និង ទៅអនាគត តើសកម្មភាពអធិការកិច្ចសាលារៀនត្រូវធ្វើដូចម្តេច ? ហេតុអ្វី?

សូមអរគុណ

កំរងសំណួរ

1-ជាទូទៅអធិការរៀបចំទស្សនកិច្ចសាលារៀនមួយយ៉ាងដូចម្តេច?

- រៀបចំឧបករណ៍ប្រមូលព័ត៌មាន និង កត់ត្រាភស្តុតាង
- រៀបចំសំភារៈឧបទេសសំរាប់ការបង្រៀនគរុកោសល្យ
- រៀបចំឯកសារផ្សេងៗដែលទាក់ទងនឹងសាលា , កម្មវិធីសិក្សា
- រៀបចំលិខិតជូនដំនឹងដល់សាលា
- ផ្សេងៗ -----

2-តើអធិការអនុវត្តសកម្មភាពអ្វីខ្លះនៅពេលធ្វើអធិការកិច្ចសាលារៀន ?

- សង្កេតថ្នាក់រៀន
- ផ្តល់ព័ត៌មានត្រឡប់ផ្ទាល់មាត់ដល់គ្រូដែលបានសង្កេត
- ប្រជុំបច្ចេកទេស
- ធ្វើរបាយការណ៍
- ផ្សេងៗ-----

3-នៅក្នុងការវាយតម្លៃ តើអធិការប្រើលក្ខណៈវិនិច្ឆ័យអ្វីខ្លះ?

- ចំណុចសង្កេត និង លក្ខណៈវិនិច្ឆ័យនៅក្នុងតារាងរង្វាយតម្លៃ សូមបញ្ជាក់
-
-

4-តើអធិការប្រើរយៈពេលប៉ុន្មាន(នាទី-ម៉ោង) ក្នុងការ

- សង្កេតថ្នាក់មួយ -----
- ផ្តល់ព័ត៌មានត្រឡប់ដល់គ្រូម្នាក់-----
- ប្រជុំបច្ចេកទេសម្តង-----
- ធ្វើរបាយការណ៍ជូននាយកសាលា-----
- សកម្មភាពផ្សេងទៀត-----

5-តើក្នុងមួយឆ្នាំអធិការធ្វើទស្សនកិច្ចសាលារៀនប៉ុន្មានដង ? ហេតុអ្វី?

6-តាមយោបល់របស់លោក-លោកស្រី តើសកម្មភាពអធិការកិច្ច បានជះឥទ្ធិពលអ្វីខ្លះលើការបង្រៀនរបស់គ្រូ ?

- ជួយដល់គ្រូលើការបង្កើនបច្ចេកទេស និង គុណភាពបង្រៀន
- ត្រួតពិនិត្យការងាររបស់គ្រូ
- ប្រមូលព័ត៌មានសំរាប់កែលម្អកម្មវិធីសិក្សា
- ផ្តល់ព័ត៌មានដល់គ្រូ ដល់សាលា ចំពោះការផ្លាស់ប្តូរថ្មីនៅក្នុងប្រព័ន្ធអប់រំ

-ផ្សេងៗ -----

7-បើសិនជាសកម្មភាពអធិការកិច្ចបច្ចុប្បន្នមិនទាន់មានលក្ខណៈល្អប្រសើរ សំរាប់ការអភិវឌ្ឍគុណភាពបង្រៀន នៅមធ្យមសិក្សា តើកត្តាអ្វីខ្លះដែលអាចពន្យល់ថាសកម្មភាពទាំងនោះនៅមិនទាន់ល្អប្រសើរ?

- អធិការកិច្ចមិនបានញឹកញាប់
- សកម្មភាពអធិការខ្លីពេក (កន្លះថ្ងៃ)
- សង្កេតបានតែចំពោះគ្រូមួយចំនួនតូច ឯមួយចំនួនធំនៅមិនដែលធ្លាប់បានទទួលអធិការកិច្ច
- សកម្មភាពអធិការកិច្ចមិនបានផ្តោតលើលទ្ធផលបង្រៀន និងការរៀនរបស់សិស្ស
- គ្រូ សាលា អធិការ និង ថ្នាក់ដឹកនាំមិនសូវ តាមដានអនុសាសន៍ នៅក្នុងរបាយការណ៍

8-តើលក្ខខណ្ឌអ្វីខ្លះដែលនាំអោយមានដំណើរការអធិការកិច្ចល្អ ?

- ពេលវេលាគ្រប់គ្រាន់ (សូមបញ្ជាក់ -----)
- សមត្ថភាពចំនេះដឹងវិជ្ជាជីវៈ និង បច្ចេកទេសអធិការកិច្ច
- ធនធានសំភារៈ ថវិការ មធ្យោបាយធ្វើដំណើរ
- ការសហការ ការអោយតម្លៃ និង ការគាំទ្រលើវិជ្ជាជីវៈរបស់អធិការ
- ការទទួលខុសត្រូវរបស់អធិការលើតួនាទី និង ភារកិច្ច របស់ខ្លួន
- ជីវភាព (គ្រូ សិស្ស នាយក អធិការ...)

-លក្ខខណ្ឌផ្សេងទៀត -----

9-តាមយោបល់របស់លោក-លោកស្រី ដើម្បីសំរេចគោលដៅអប់រំនៅប្រទេសកម្ពុជាបច្ចុប្បន្ន និង នាពេលទៅអនាគត តើសកម្មភាពអធិការកិច្ចសាលារៀនត្រូវធ្វើដូចម្តេច ? ហេតុអ្វី?

Annexe E : Grilles d'évaluation de l'enseignement utilisées par les inspecteurs du DESG, de la DEMP de Kandal et de la DEMP de Phnom Penh

នាយកដ្ឋានមធ្យមសិក្សាចំនេះទូទៅ
ការិយាល័យអធិការកិច្ចមធ្យមសិក្សា

ខ្សែយត់នៃការបង្រៀន

ខេត្ត/ក្រុង :..... សាលា :..... ថ្ងៃ.ខែ. ឆ្នាំ:..... ម៉ោង:..... ថ្នាក់ទី.....
 លោក.អ្នកគ្រូ:..... ក្របខ័ណ្ឌ:..... ឯកទេស :..... អធិការកិច្ចលើកទី:..... ចំនួនសិស្ស..... ស្រី.....
 មុខវិជ្ជា :..... ជំពូក :..... មេរៀន :..... អវត្តមាន.....

ចំណុចសន្តត	សមត្ថភាព	យោបល់
1. កិច្ចតែងការបង្រៀន A B C D F	<ul style="list-style-type: none"> • ការកំណត់វត្ថុបំណងមេរៀន () • ការកំណត់ខ្លឹមសារមេរៀន () • ការកំណត់ពេល () • សំភារៈ () • ការកំណត់លំដាប់សកម្មភាពគ្រូ.សិស្ស () 	
2. ដំនើរការបង្រៀន A B C D F	<ul style="list-style-type: none"> • ការរំលឹកមេរៀនចាស់ () • ការបង្ហាញវត្ថុបំណងមេរៀន () • សកម្មភាពគ្រូ () • សកម្មភាពសិស្ស () • ការសំរេចវត្ថុបំណងមេរៀន () • ការណែនាំសកម្មភាពសិស្ស () • ការបំផុសគំនិតសិស្ស () • បំរើបំរាស់សំនួរ () • បំរើបំរាស់សំលេង () • បំរើបំរាស់ពាក្យសំដី () • បំរើបំរាស់គ្មារខៀន () • បំរើបំរាស់សំភារៈ () • ការរក្សាល្បឿនបង្រៀន () • ការបញ្ចប់មេរៀន () 	
3. ការគ្រប់គ្រងថ្នាក់ A B C D F	<ul style="list-style-type: none"> • ទំនាក់ទំនងគ្រូ.សិស្ស () • សិស្ស.សិស្ស () • ការគ្រប់គ្រងវិន័យសិស្ស () • ការគ្រប់គ្រងការងារជាក្រុម/ជាបុគ្គល () • ការគ្រប់គ្រងពេល () 	
4. រង្វាយកំលែ A B C D F	<ul style="list-style-type: none"> • បំរើបំរាស់ចំលើយល្អ () • កំនែលំអចំលើយខុស () • ការតាមដានការយល់ដឹងរបស់សិស្ស () • ការប្រើសំនួរសរសេរនិងការដាក់ពិន្ទុ () 	
5. ស.ភ. រដ្ឋបាលគ្រូ.ស.ភ.សិ. A B C D F	<ul style="list-style-type: none"> • សៀវភៅសេវា () • សៀវភៅសំរង់ពិន្ទុផ្ទាល់ខ្លួន () • សៀវភៅប្រជុំបច្ចេកទេស () • សៀវភៅសិស្ស () 	
6. សមត្ថភាពគ្រូ A B C D F	<ul style="list-style-type: none"> • សមត្ថភាពលើមុខវិជ្ជាឯកទេស () • សមត្ថភាពគុកោសល្យ () • អាកប្បកិរិយារបស់គ្រូ () 	
យោបល់រួម	យោបល់ទូទៅ . មនសិការវិជ្ជាជីវៈ . សំនើកំនែលំអ	
លក្ខណៈពិសេសរបស់គ្រូ	• ការតំរង់ទិសការបង្រៀន () • ភាពបត់បែន () • ភាពពេញចិត្តនិងការងារ () • ការផ្តល់ទំនុកចិត្ត ()	

A (ល្អណាស់) . B (ល្អ) . C (ល្អបង្អួរ) . D (មធ្យម) . F (ខ្សោយ)

(+) : ល្អ . () : មធ្យម . (-) : ខ្សោយ

ធ្វើនៅ..... ថ្ងៃទី.....ខែ.....ឆ្នាំ 200....

អធិការមធ្យមសិក្សា

ខេត្តកណ្តាល
បណ្ឌិត យុវជន និង កីឡា

ការិយាល័យអចិការពិច របាយការណ៍អង្គការកិច្ចការប្រយោជន៍ គ្រឹះស្ថានធីតា:

អចិការ / អ្នកប្រតិបត្តិ : ១. លោក / លោកស្រី : មុខងារ :

២. លោក / លោកស្រី : មុខងារ :

ប្រយោជន៍ : ឈ្មោះ : ភេទ : ក្របខ័ណ្ឌ : មុខងារ / តួនាទី :

មុខវិជ្ជាឯកទេស : មុខវិជ្ជាប្រយោជន៍ : ប្រយោជន៍ថ្នាក់ទី : ថ្ងៃ ខែ ឆ្នាំប្រយោជន៍ :

ឈ្មោះមេប្រឹក្សា :

ចំនួនសង្កេត / រាយការណ៍	ពិន្ទុ អចិការ	ពិន្ទុ អង្គការ	ចោបល់ / ម៉ែនអ៊ែន
I-ការប្រៀបធៀប : (៣០ ពិន្ទុ )	.....	.....	.....
សៀវភៅតែងកិច្ចប្រយោជន៍ មាន <input type="checkbox"/> គ្មាន <input type="checkbox"/> ទៀងទាត់ <input type="checkbox"/> មិនទៀងទាត់ <input type="checkbox"/>	១៥	.....	.....
សៀវភៅមេប្រឹក្សា : មាន <input type="checkbox"/> គ្មាន <input type="checkbox"/>	៣	.....	.....
សៀវភៅផែនការប្រយោជន៍: មាន <input type="checkbox"/> គ្មាន <input type="checkbox"/>	៣	.....	.....
សៀវភៅប្រជុំបច្ចេកទេស : មាន <input type="checkbox"/> គ្មាន <input type="checkbox"/> មានខ្លឹមសារ <input type="checkbox"/> គ្មានខ្លឹមសារ <input type="checkbox"/>	៣	.....	.....
សៀវភៅបញ្ជីហោរឈ្មោះ: មាន <input type="checkbox"/> គ្មាន <input type="checkbox"/> ត្រឹមត្រូវ <input type="checkbox"/> មិនត្រឹមត្រូវ <input type="checkbox"/>	២	.....	.....
សៀវភៅ / បញ្ជីពិន្ទុ : មាន <input type="checkbox"/> គ្មាន <input type="checkbox"/> ត្រឹមត្រូវ <input type="checkbox"/> មិនត្រឹមត្រូវ <input type="checkbox"/>	២	.....	.....
សៀវភៅចូលមើលម៉ោងប្រយោជន៍ : មាន <input type="checkbox"/> គ្មាន <input type="checkbox"/>	២	.....	.....
II-សកម្មភាពប្រយោជន៍ : (៤៨ ពិន្ទុ )	.....	.....	.....
ឥរិយាបថគ្រូ : សមរម្យ <input type="checkbox"/> មិនសមរម្យ <input type="checkbox"/>	២	.....	.....
វិធីសាស្ត្រ : សមស្រប <input type="checkbox"/> មិនសមស្រប <input type="checkbox"/>	៥	.....	.....
សកម្មភាពគ្រូ : សមស្រប <input type="checkbox"/> មិនសមស្រប <input type="checkbox"/>	៣	.....	.....
ការប្រើប្រាស់ពេលវេលា: សមស្រប <input type="checkbox"/> មិនសមស្រប <input type="checkbox"/>	២	.....	.....
ជំហានទាំង៥:	.....	.....	.....
១.សំនេះសំនាល : មាន <input type="checkbox"/> គ្មាន <input type="checkbox"/>	២	.....	.....
២.រំលឹកមេប្រឹក្សាចាស់: មាន <input type="checkbox"/> គ្មាន <input type="checkbox"/>	២	.....	.....
៣.មេប្រឹក្សាប្រចាំថ្ងៃ :	.....	.....	.....
ក្តាប់ខ្លឹមសារមេប្រឹក្សា : បាន <input type="checkbox"/> មិនបាន <input type="checkbox"/>	៣	.....	.....
ចេះច្បាស់ និង ច្បាស់ខ្លឹមសារ: ចេះ <input type="checkbox"/> មិនចេះ <input type="checkbox"/>	៣	.....	.....
ល្បិចប្រយោជន៍ : មានភាពបត់បែនល្អ <input type="checkbox"/> គ្មានភាពបត់បែន <input type="checkbox"/>	៥	.....	.....
សំនួរ / ចំណោទបណ្តុះ : សមស្រប <input type="checkbox"/> មិនសមស្រប <input type="checkbox"/>	៣	.....	.....
ការផលិត និង ប្រើប្រាស់សំភារៈ: សមស្រប <input type="checkbox"/> មិនសមស្រប <input type="checkbox"/>	៣	.....	.....
ការប្រើប្រាស់ការខៀន : សមស្រប <input type="checkbox"/> មិនសមស្រប <input type="checkbox"/>	២	.....	.....
ការចូលរួមរបស់សិស្ស : សកម្មចូលរួម <input type="checkbox"/> មិនចូលរួម <input type="checkbox"/>	២	.....	.....
អន្តរកម្មរវាងគ្រូ និង សិស្ស : ល្អ <input type="checkbox"/> មិនល្អ <input type="checkbox"/>	៣	.....	.....

៤. ពង្រឹងពុទ្ធិ :	.....	.....	.....
សកម្មភាពគ្រូ-សិស្ស : សមស្រប <input type="checkbox"/> មិនសមស្រប <input type="checkbox"/>	២	.....	.....
សំនួរ / លំហាត់ : សមស្រប <input type="checkbox"/> មិនសមស្រប <input type="checkbox"/>	២	.....	.....
ការសង្ខេបខ្លឹមសារ : សមស្រប <input type="checkbox"/> មិនសមស្រប <input type="checkbox"/>	២	.....	.....
៥. បណ្តុំធ្វើ : ដាក់លំហាត់ / សំនួរ <input type="checkbox"/> គ្មាន <input type="checkbox"/>	២	.....	.....
III-ការងារគ្រប់គ្រងថ្នាក់ : (១០ ពិន្ទុ)			
.ការតុបតែងថ្នាក់ : មាន <input type="checkbox"/> គ្មាន <input type="checkbox"/>	២	.....	.....
.អនាម័យថ្នាក់ : ស្អាត <input type="checkbox"/> មិនស្អាត <input type="checkbox"/>	៣	.....	.....
.វិន័យសិស្ស : មាន <input type="checkbox"/> គ្មាន <input type="checkbox"/>	២	.....	.....
.ការពិនិត្យសៀវភៅសិស្ស : មាន <input type="checkbox"/> គ្មាន <input type="checkbox"/>	៣	.....	.....
IV-ការអនុវត្តកម្មវិធី និង ការយល់ដឹងផលិតផល : (៨ ពិន្ទុ)			
.ការអនុវត្តកម្មវិធី ល្បឿន <input type="checkbox"/> យឺត <input type="checkbox"/> ទាន់ <input type="checkbox"/>	៣	.....	.....
.ការយល់ដឹងសិស្ស : ល្អ <input type="checkbox"/> ល្អបង្អួច <input type="checkbox"/> មធ្យម <input type="checkbox"/> ខ្សោយ <input type="checkbox"/>	៥	.....	.....
V-វិន័យកងរាង : (៤ ពិន្ទុ)			
.គោរពបានល្អ <input type="checkbox"/> ល្អបង្អួច <input type="checkbox"/> មធ្យម <input type="checkbox"/> ខ្សោយ <input type="checkbox"/>	៤	.....	.....

VI- មុនដំបូង:

$$\frac{\text{ពិន្ទុត្រួតពិនិត្យរបស់សាលា..... + ពិន្ទុអធិការកិច្ច.....}}{២} = \boxed{}$$

.....

VII-លទ្ធផលការងារ :

- .ការរៀបចំរដ្ឋបាលថ្នាក់រៀន :.....
- .ការរៀបចំបច្ចេកទេសគុកោសល្យ :.....
- .ការប្រើប្រាស់ល្បិច និង វិធីសាស្ត្របង្រៀន :.....
- .អាកប្បកិរិយា សមត្ថភាព និង មនសិការវិជ្ជាជីវៈរបស់គ្រូបង្រៀន :.....
- .អាកប្បកិរិយា សមត្ថភាព និង លទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សក្នុងពេលសង្កេត :.....

VIII- យោបល់លទ្ធិប្រែប្រួលរបស់អធិការ :

.....

..... ថ្ងៃទី..... ខែ..... ឆ្នាំ ២០០.....
 អធិការ :
 ១. លោក :.....
 ២. លោក :.....

ព្រះរាជាណាចក្រកម្ពុជា

ជាតិ សាសនា ព្រះមហាក្សត្រ

បន្តិះ អយត្ត

... វិទ្យាល័យ

.....

របាយការណ៍វិនិច្ឆ័យការបង្រៀន

អ្នកវាយតម្លៃ : អ.ស. / លោក

ឈ្មោះគ្រូ : អ.ស. / លោក គ្រូមធ្យមសិក្សា ភូមិ មុខងារ

ឯកទេស មុខវិជ្ជាបង្រៀន ថ្នាក់ទី ម៉ោង

ឈ្មោះមេរៀន :

ចំណុចសង្កេត-រង្វាយតម្លៃ	អត្រា	ពិន្ទុ	យោបល់
I. វិនិច្ឆ័យការងារ (២ ពិន្ទុ)			
គោរពពេលវេលា <input type="checkbox"/> មិនគោរពពេលវេលា <input type="checkbox"/>	២		
II. ការរៀបចំសៀវភៅរដ្ឋបាលគ្រូ (២៨ ពិន្ទុ)			
♦ កិច្ចតែងការបង្រៀន : ទៀងទាត់ <input type="checkbox"/> មិនទៀងទាត់ <input type="checkbox"/> គ្មាន <input type="checkbox"/>	១២		
♦ ស.មេរៀនគ្រូ : មាន <input type="checkbox"/> គ្មាន <input type="checkbox"/>	៣		
♦ ស.សេវាវិស.ផ្ទាល់ខ្លួន : មាន <input type="checkbox"/> គ្មាន <input type="checkbox"/>	៥		
♦ ស.ប្រជុំ.ប.និងថ្នាក់និទស្សន៍: មានខ្លឹមសារ <input type="checkbox"/> គ្មានខ្លឹមសារ <input type="checkbox"/> គ្មានស. <input type="checkbox"/>	៥		
♦ បញ្ជីពិន្ទុ : ត្រឹមត្រូវ <input type="checkbox"/> មិនត្រឹមត្រូវ <input type="checkbox"/> គ្មាន <input type="checkbox"/>	៣		
III. សកម្មភាពបង្រៀន (៤៦ ពិន្ទុ)			
♦ ឥរិយាបថគ្រូ : សមរម្យ <input type="checkbox"/> មិនសមរម្យ <input type="checkbox"/>	២		
♦ វិធីសាស្ត្រ : គ្រូមជ្ឈមណ្ឌល <input type="checkbox"/> សិស្សមជ្ឈមណ្ឌល <input type="checkbox"/>	៨		
♦ ការប្រើប្រាស់ពេលវេលា : សមស្រប <input type="checkbox"/> មិនសមស្រប <input type="checkbox"/>	២		
<u>ជំហានទាំង ៥</u>			
១- ពិនិត្យសណ្តាប់ធ្នាប់មុនពេលបង្រៀន : មាន <input type="checkbox"/> គ្មាន <input type="checkbox"/>	២		
២- វិលីកមេរៀនចាស់ : មាន <input type="checkbox"/> គ្មាន <input type="checkbox"/>	៣		
៣- មេរៀនប្រចាំថ្ងៃ			
♦ ប្លង់ និងខ្លឹមសារមេរៀន : ល្អ <input type="checkbox"/> បង្ករ <input type="checkbox"/> មធ្យម <input type="checkbox"/>	៤		
♦ សំនួរ -ចំនោទបញ្ហា : សមស្រប <input type="checkbox"/> មិនសមស្រប <input type="checkbox"/>	៦		
♦ ការប្រើប្រាស់សំភារឧបទេស : សមស្រប <input type="checkbox"/> មិនសមស្រប <input type="checkbox"/> គ្មាន <input type="checkbox"/>	៣		
♦ ការប្រើប្រាស់ការខ្សែន : ត្រឹមត្រូវ <input type="checkbox"/> មិនត្រឹមត្រូវ <input type="checkbox"/>	២		

♦ អន្តរកម្មត្រូ-សិស្ស-សិស្ស :	ល្អ <input type="checkbox"/>	បង្អួរ <input type="checkbox"/>	មធ្យម <input type="checkbox"/>	៤	
៤- ពង្រឹងពុទ្ធិ : សង្ខេបមេរៀនវិ សំនួរ - លំហាត់					
	សមស្រប <input type="checkbox"/>	មិនសមស្រប <input type="checkbox"/>	គ្មាន <input type="checkbox"/>	៦	
៥-បណ្តុំធ្វើ : ដាក់លំហាត់ - សំនួរ					
	មាន <input type="checkbox"/>	គ្មាន <input type="checkbox"/>		៤	
IV. ការគ្រប់គ្រងថ្នាក់ (៨ ពិន្ទុ)					
♦ ការតុបតែងថ្នាក់ :	ល្អ <input type="checkbox"/>	មធ្យម <input type="checkbox"/>	គ្មាន <input type="checkbox"/>	២	
♦ អនាម័យថ្នាក់ :	ស្អាត <input type="checkbox"/>	មិនស្អាត <input type="checkbox"/>		២	
♦ វិន័យសិស្ស :	ល្អ <input type="checkbox"/>	បង្អួរ <input type="checkbox"/>	មធ្យម <input type="checkbox"/>	២	
♦ ការពិនិត្យសៀវភៅសិស្ស :	មាន <input type="checkbox"/>	គ្មាន <input type="checkbox"/>		២	
V. ការអនុវត្តកម្មវិធី និង ការយល់ដឹងរបស់សិស្ស (៦ ពិន្ទុ)					
♦ ការអនុវត្តកម្មវិធី :	លឿន <input type="checkbox"/>	ទាន់ <input type="checkbox"/>	យឺត <input type="checkbox"/>	២	
♦ ការយល់ដឹងរបស់សិស្ស :	ល្អ <input type="checkbox"/>	បង្អួរ <input type="checkbox"/>	មធ្យម <input type="checkbox"/>	ខ្សោយ <input type="checkbox"/>	៤

$$\text{ពិន្ទុសរុប} = \frac{៩០}{៣}$$

សន្និដ្ឋាន :

- សមត្ថភាពបង្រៀន :
- កិរិយាយល់ដឹងលើមុខវិជ្ជា ឯកទេស :
- មនសិការវិជ្ជាជីវៈ :

ភ្នំពេញ ថ្ងៃទី.....ខែ.....ឆ្នាំ ២០០...

អធិការ

របាយការណ៍វិនិច្ឆ័យស្តីពីការងារប្រតិបត្តិការ

...វិទ្យាស័យ.....

ថ្ងៃទី.....ខែ.....ឆ្នាំ ២០០...

II- ការគ្រប់គ្រងគុណភាព និងសិស្ស (១៥ ពិន្ទុ)

ចំនុចសង្កេត	អត្រា	ពិន្ទុ	មូលហេតុ
១- ការត្រួតពិនិត្យកិច្ចការបង្រៀន	៣	ពិន្ទុ	
២- ការត្រួតពិនិត្យអវត្តមានគ្រូ - សៀវភៅសំរង់អវត្តមានគ្រូប្រចាំថ្ងៃ - ពាក្យសុំច្បាប់ឈប់សំរាក	២		
៣- ការពង្រឹងបច្ចេកទេសគុកោសល្យ និងការបង្រៀន - ការប្រជុំក្រុមបច្ចេកទេសទៀងទាត់ ១ខែម្តង - ថ្នាក់និទស្សន៍	៥		
៤- វិន័យសិស្ស - ឯកសណ្ឋាន - វិន័យក្រៅថ្នាក់	៥		

ពិន្ទុសរុប :

ការណែនាំ :

អ្នកទទួល

អ្នកពិនិត្យ

លោក/អ្នកស្រី

លោក.....

របាយការណ៍ស្រាវជ្រាវស្តីពីការងារបច្ចេកទេស

.....វិទ្យាស័យ.....

ថ្ងៃទី.....ខែ.....ឆ្នាំ ២០០.....

III- ការគ្រប់គ្រងការិយាល័យ (៣០ ពិន្ទុ)

ចំណុចសង្កេត	អត្រា	ពិន្ទុ	មូលហេតុ
<p><u>១-ការគ្រប់គ្រងនិងចាត់តាំងបុគ្គលិកក្នុងការិយាល័យ</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - បំណែងចែកការងារ -ការត្រួតពិនិត្យអវត្តមាន(ពាក្យសុំច្បាប់,សៀវភៅស្រង់អវត្តមាន) 	0៥ពិន្ទុ		
<p><u>២-ឯកសារការិយាល័យនិងថ្នាក់រៀន</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -បញ្ជីរាយនាមបុគ្គលិក -បញ្ជីអត្តលេខសិស្ស -បញ្ជីសារពើភ័ណ្ណ -សៀវភៅប្រជុំគណៈនាយក -សៀវភៅចុះលិខិតចេញ-ចូល -សៀវភៅបញ្ជូនលិខិត -សៀវភៅទទួលនិងបែងចែកសំភារៈ -ឯកសារបុគ្គលិក-សិស្ស -សៀវភៅព័ត៌មាននិងកំណត់ហេតុ -សៀវភៅយាម -ក្រាំងឆាស -កាលវិភាគ -បញ្ជីហៅឈ្មោះសិស្ស -បញ្ជីពិន្ទុ -ចំណាត់ថ្នាក់ប្រចាំខែ ឆមាស ឆ្នាំ -ការងារបូកពិន្ទុ(ទាន់ពេល ត្រឹមត្រូវ) -សៀវភៅស្រង់អវត្តមានសិស្សតាមថ្នាក់ -សៀវភៅតាមដានការសិក្សា -សៀវភៅស្រង់អត្ថបទថ្នាក់ -វិញ្ញាបនប័ត្របញ្ជាក់ការសិក្សា -លិខិតបញ្ជាក់ការសិក្សា 	0៥ពិន្ទុ		

<u>៣-ការគ្រប់គ្រងឯកសារគណនេយ្យ</u> -ពិនិត្យការទូទាត់ប្រាក់បៀវត្ស -ពិនិត្យការទូទាត់ប្រាក់ម៉ោងបន្ថែម -សំណួរការទូទាត់ BMC	៥ពិន្ទុ		
<u>៤-ផែនការការងារនិងតារាងផ្សេងៗ</u> -ផែនការប្រចាំសប្តាហ៍-ខែ-ត្រីមាស-ឆ្នាំ -តារាងស្ថិតិគ្រូ-សិស្ស-ថ្នាក់ -តារាងកាលវិភាគ -តារាងកម្មវិធី -បទបញ្ជាផ្សេងៗ -ក្តារខៀនផែនការ	៥ពិន្ទុ		
<u>៥-ការផ្តល់ទិន្នន័យព័ត៌មានទាន់ពេលវេលានិងត្រឹមត្រូវ</u>	៥ពិន្ទុ		
<u>៦-ក្រុមប្រឹក្សាផ្សេងៗ</u> -ក្រុមប្រឹក្សាអប់រំ -ក្រុមប្រឹក្សាវិន័យ -ក្រុមប្រឹក្សាបច្ចេកទេស -គណៈកម្មការកីឡា -គណៈកម្មការសិល្បៈ -គណៈកម្មការទ្រទ្រង់សាលា -គណៈកម្មការសង្គមកិច្ច (សហជីព)	៥ពិន្ទុ		

ពិន្ទុសរុប
 ការវិនិច្ឆ័យ :

អ្នកចិន្ត្រៃយ៍

អ្នកទទួល

លោក

លោក.....

របាយការណ៍ស្រាវជ្រាវស្ថានភាពបច្ចុប្បន្ន

.....វិទ្យាល័យ..... ថ្ងៃទី..... ខែ.....ឆ្នាំ ២០០.....

IV ផ្នែកគណនេយ្យ បណ្ណាល័យ បន្ទប់ពិសោធន៍ សាលសង់ បណ្តុះបណ្តាលស្មារតី វិជ្ជាជីវៈ (១៩ ពិន្ទុ)

ចំណុចសង្កេត	អត្រា	ពិន្ទុ	មូលហេតុ
<u>១-អនាម័យ</u> - បង្គន់ - សំរាម (ទីប្រាំនិង ជុំវិញអគារ) - ទឹកស្អុយ - ចិញ្ចឹមជួលជុំវិញសាលា	៥	៥	....................
<u>២-ការរៀបចំទៅក្នុងសាលា</u> - ជួសជុលនិងសាងសង់របង-ទ្វារ-បង្អួចអគារ - តុគ្រូ-តុសិស្ស ក្តារខៀន - ស្លាកផ្សេងៗ (សាលា-ថ្នាក់-ការិ.....) - ដងទង់ជាតិ-សូនច្បារ-ដើមឈើ - កន្លែងដាក់យានជំនិះ- ផ្សារ - បញ្ជីរាយការណ៍	៥	៥	..............................
<u>៣ - បណ្ណាល័យ និង សាលពិសោធន៍ -សាងសង់</u> ក - បណ្ណាល័យ - ការគ្រប់គ្រងសៀវភៅ - សាលអាន ខ - សាលពិសោធន៍ - ឧបករណ៍ពិសោធន៍ - សកម្មភាពពិសោធន៍	៥	៥	..............................
<u>៤-ការអប់រំបណ្តុះបណ្តាលស្មារតីវិជ្ជាជីវៈ</u> - ដេរធីតា - កសិកម្ម - រោងជាង	៤	៤	....................

ពិន្ទុសរុប.....

ការណែនាំ.....

អ្នកទទួល
អ្នកស្រី - លោក.....

អ្នកពិនិត្យ
លោក.....

របាយការណ៍ស្រាវជ្រាវស្តីពីស្ថានភាពបច្ចុប្បន្ន

.....វិទ្យាល័យ.....

ថ្ងៃទី.....ខែ.....ឆ្នាំ២០០...

V. សកម្មភាពផ្សេងៗ (6 ពិន្ទុ)

ចំណុចសង្កេត	អក្រា	ពិន្ទុ	មូលហេតុ
១-កីឡា -ឯកសណ្ឋាន -ទីលានកីឡា (កន្លែងលោត ឡើងខ្សែពួរ រត់ បាល់ទះ..) -ការអប់រំកាយ វី ចលនាស្រប -ការរៀបចំអត្តពលកម្ម និងកីឡារួម -ការចូលរួមប្រកួត និង លទ្ធផល	៤ពិន្ទុ		
២- សិល្បៈ -ទីកន្លែងហ្វឹកហាត់ -ការអប់រំសិល្បៈ -ការចូលរួមប្រលងប្រណាំង និង លទ្ធផល	១ពិន្ទុ		
៣-យុវជន -សាលយុវជន -ការរៀបចំចលនាយុវជនរាជសង្គមនិយមខ្មែរ -ចលនាកាយវិទ្ធា -សមាគមយុវជន	១ពិន្ទុ		

សរុបពិន្ទុ :

ការណែនាំ :

.....

.....

អ្នកទទួល
 លោក / លោកស្រី

អ្នកពិនិត្យ
 លោក.....

Annexe F : Prescriptions de rôle par le MEJS

ក្រសួងអប់រំ យុវជន និង កីឡា
លេខ: ៩៩៧ អយក.សណន

ព្រះរាជាណាចក្រកម្ពុជា
ជាតិ សាសនា ព្រះមហាក្សត្រ

សេចក្តីណែនាំស្តីពីការកិច្ចប្រយោជន៍
អធិការបឋមសិក្សា និង អធិការបឋមសិក្សា

យោងព្រះរាជក្រឹត្យលេខ នស.រកត.០៧៩៦.៥២ ចុះថ្ងៃទី ២៦-០៧-៩៦ ស្តីពីប្រព័ន្ធអប់រំចំណេះទូទៅ ១២ ឆ្នាំ និងដើម្បីលើកកម្ពស់គុណភាពអប់រំ ផ្នែកមធ្យមសិក្សា បឋមសិក្សា និង មធ្យមសិក្សាចំណេះទូទៅសាធារណៈ និង ឯកជន ក្រសួងអប់រំ យុវជន និង កីឡា សូមធ្វើការណែនាំ អំពីការកិច្ចសំខាន់ៗ របស់អធិការ បឋមសិក្សា និង អធិការ មធ្យមសិក្សានៅគ្រប់លំដាប់ថ្នាក់ ដូចខាងក្រោម ៖

ក-អំពីអធិការបឋមសិក្សា

អធិការបឋមសិក្សា មានភារកិច្ចសំខាន់ៗ ៤ គឺ

- ១ ~ តាមដាន ណែនាំ ពីការអនុវត្តគោល នយោបាយអប់រំ ការណែនាំផ្សេងៗ កម្មវិធីសិក្សា និងសៀវភៅសិក្សា ។
 - ២ ~ ជួយការងារបណ្តុះបណ្តាល និង វិក្រិតការគ្រូបង្រៀន តាមការចាំបាច់ នៅតាម ខេត្ត - ក្រុង ។
 - ៣ ~ ធ្វើអធិការកិច្ច វាយតម្លៃ គ្រូបង្រៀន និង នាយកសាលារៀន ព្រមទាំងផ្តល់យោបល់ក្នុងរបាយការណ៍ អធិការកិច្ច ទៅលើបញ្ហាផ្សេងៗ ពាក់ព័ន្ធដល់ការងារបុគ្គលិក ។
 - ៤ ~ ធ្វើទំនាក់ទំនង ជាមួយសហគមន៍ អាជ្ញាធរ អង្គភាព ស្ថាប័ន និង មជ្ឈដ្ឋាននានា ដើម្បីបុព្វហេតុលើកកម្ពស់ គុណភាពអប់រំ ។
- ដើម្បីអនុវត្តភារកិច្ចទាំងអស់នេះអោយមានប្រសិទ្ធភាព អធិការបឋមសិក្សាមានតួនាទីទទួលខុសត្រូវរៀងៗខ្លួន នៅតាមលំដាប់ថ្នាក់ ៖

• ថ្នាក់ក្រសួង

អធិការបឋមសិក្សា ត្រូវបានចាត់តាំងអោយបំរើការ នៅការិយាល័យ អធិការកិច្ចនៃនាយកដ្ឋាន បឋម និង មធ្យមសិក្សា ក្រោមការដឹកនាំផ្ទាល់របស់ប្រធាន នាយកដ្ឋានបឋម និង មធ្យមសិក្សា ។

នៅការិយាល័យអធិការកិច្ច អធិការបឋមសិក្សាមានតួនាទីជាមន្ត្រីអប់រំ និង ជាអ្នកជំនួយការបច្ចេកទេស របស់ នាយកដ្ឋាន សាមី ក្នុងការអនុវត្តភារកិច្ចទាំង ៤ ខាងលើ ដោយសហការជាមួយ មន្ត្រីអប់រំ យុវជន និងកីឡាខេត្ត-ក្រុង តាមរយៈការិយាល័យអធិការកិច្ច និង សហការជាមួយអធិការបឋមសិក្សាប្រចាំខេត្ត-ក្រុង ទាំងនោះ ដើម្បីវាយតម្លៃ និង លើកផែនការអនុវត្តអោយមានប្រសិទ្ធភាព ។

• ថ្នាក់ខេត្ត-ក្រុង

អធិការបឋមសិក្សា ត្រូវបានប្រមូលផ្តុំនៅការិយាល័យ អធិការកិច្ច នៃមន្ទីរអប់រំ យុវជន និងកីឡា ខេត្ត-ក្រុង ដោយបែងចែកស្រុក-ខណ្ឌ អោយអធិការម្នាក់ៗ ទទួលបន្ទុកអោយបានសមស្រប ទៅនឹងចំនួនសាលារៀន និងចំនួនគ្រូបង្រៀន ក្រោមការដឹកនាំផ្ទាល់របស់ប្រធានមន្ទីរ ។

នៅការិយាល័យអធិការកិច្ច អធិការបឋមសិក្សា មានតួនាទីជាមន្ត្រីអប់រំ និង ជាអ្នកជំនួយការបច្ចេកទេស របស់មន្ទីរអប់រំ យុវជន និងកីឡា ខេត្ត-ក្រុង ក្នុងការអនុវត្តភារកិច្ចទាំង ៤ ខាងលើ ដោយសហការជាមួយ

ការិយាល័យអប់រំ យុវជន និងកីឡា ស្រុក-ខណ្ឌ ដើម្បីវាយតម្លៃ និងលើកផែនការអនុវត្ត អោយមានប្រសិទ្ធភាព ។

១- អំពីអធិការមជ្ឈមណ្ឌលសិក្សា

អធិការមជ្ឈមណ្ឌលសិក្សាមានភារកិច្ចសំខាន់ៗ ៥ គឺ

- ១- តាមដានណែនាំ ពីការអនុវត្តគោលនយោបាយអប់រំ ការណែនាំផ្សេងៗ កម្មវិធីសិក្សានិងសៀវភៅសិក្សា
- ២- វាយតម្លៃ និងផ្តល់មតិយោបល់ គំនិតកែលម្អអំពីសកម្មភាពបង្រៀន និងរៀនក្នុងក្របខ័ណ្ឌនៃមុខវិជ្ជាឯកទេសរបស់ខ្លួន ។
- ៣- ធ្វើអធិការកិច្ច វាយតម្លៃគ្រូបង្រៀន ក្នុងក្របខ័ណ្ឌនៃមុខវិជ្ជា ឯកទេសរបស់ខ្លួន ។
- ៤- ជួយការងារបណ្តុះបណ្តាល និង វិក្រឹតការគ្រូបង្រៀន តាមការចាំបាច់ នៅតាម ខេត្ត-ក្រុង ។
- ៥- ផ្តល់យោបល់ក្នុងរបាយការណ៍ អធិការកិច្ច ទៅលើបញ្ហាផ្សេងៗ ពាក់ព័ន្ធ ដល់ ការងារបុគ្គលិក ។

ដើម្បីអនុវត្ត ភារកិច្ចទាំងអស់នេះអោយមានប្រសិទ្ធភាព អធិការមជ្ឈមណ្ឌលសិក្សា មានតួនាទីទទួលខុសត្រូវរៀងៗខ្លួន នៅតាមលំដាប់ថ្នាក់ ÷

• ថ្នាក់ក្រសួង

អធិការមជ្ឈមណ្ឌលសិក្សា ត្រូវបានចាត់តាំង អោយបំរើការ នៅការិយាល័យ អធិការកិច្ច នៃនាយកដ្ឋាន មជ្ឈមណ្ឌលសិក្សា ចំណេះទូទៅ ក្រោមការដឹកនាំផ្ទាល់របស់ប្រធាននាយកដ្ឋានមជ្ឈមណ្ឌលសិក្សាចំណេះទូទៅ ។
នៅការិយាល័យអធិការកិច្ច អធិការមជ្ឈមណ្ឌលសិក្សាមានតួនាទីជាមន្ត្រីអប់រំ និងជាអ្នកជំនួយការបច្ចេកទេស របស់នាយកដ្ឋាន សាមី ក្នុងការអនុវត្តភារកិច្ចទាំង ៥ ខាងលើ ដោយសហការជាមួយមន្ទីរអប់រំយុវជន និង កីឡាខេត្ត - ក្រុង តាមរយៈ ការិយាល័យអធិការកិច្ច និង សហការជាមួយអធិការមជ្ឈមណ្ឌលសិក្សាប្រចាំ ខេត្ត-ក្រុងទាំងនោះ ដើម្បីវាយតម្លៃ និងលើក ផែនការអនុវត្តអោយមានប្រសិទ្ធភាព ។

• ថ្នាក់ខេត្ត-ក្រុង

អធិការមជ្ឈមណ្ឌលសិក្សា ត្រូវបានប្រមូលផ្តុំ នៅការិយាល័យ អធិការកិច្ច នៃមន្ទីរអប់រំ យុវជន និងកីឡា ខេត្ត-ក្រុង ដោយបែងចែកជាក្រុមតាមមុខវិជ្ជាឯកទេស ក្រោមការដឹកនាំផ្ទាល់របស់ប្រធានមន្ទីរ ។
នៅការិយាល័យអធិការកិច្ច អធិការមជ្ឈមណ្ឌលសិក្សាមានតួនាទីជាមន្ត្រីអប់រំ និងជាអ្នកជំនួយការបច្ចេកទេស របស់មន្ទីរអប់រំ យុវជន និង កីឡា ខេត្ត-ក្រុង ក្នុងការអនុវត្តភារកិច្ចទាំង ៥ ខាងលើ ដោយសហការ ជាមួយការិយាល័យអប់រំ យុវជន និងកីឡា ស្រុក-ខណ្ឌ ដើម្បីវាយតម្លៃ និង លើកផែនការអនុវត្តអោយមានប្រសិទ្ធភាព ។

សេចក្តីណែនាំប្រចាំ លិខិតបទដ្ឋានទាំងឡាយណា ដែលមានខ្លឹមសារផ្ទុយ និងសេចក្តីណែនាំនេះត្រូវចាត់ទុកជាឱកាសណា ។
ទទួលបានសេចក្តីណែនាំនេះ ប្រធាន អង្គភាពពាក់ព័ន្ធ ក្រោមឱវាទក្រសួងអប់រំ យុវជន និង កីឡា និង ប្រធាន មន្ទីរអប់រំ យុវជន និង កីឡា ខេត្ត-ក្រុង ទាំងអស់ មានភារកិច្ចអនុវត្ត និង ណែនាំអនុវត្តអោយមានប្រសិទ្ធភាព ។

គន្លឹះទទួល

- សាលាខេត្ត-ក្រុង
- មន្ទីរអប់រំ យុវជន និង កីឡា ខេត្ត-ក្រុង
- គ្រប់អង្គភាពក្រោមឱវាទ ក្រសួងអប់រំ យុវជន និង កីឡា
- កាលប្បវត្តិ
- ឯកសារ : នាយកដ្ឋានបឋម និង មត្តយ្យសិក្សា- នាយកដ្ឋានមជ្ឈមណ្ឌលសិក្សា ចំណេះទូទៅ

ភ្នំពេញ, ថ្ងៃទី ២៥ ខែ មីនា ឆ្នាំ ១៩៩៩
រដ្ឋមន្ត្រីក្រសួងអប់រំ យុវជន និង កីឡា
ហត្ថលេខា និងឈ្មោះ : ទុល ឡែន

ក្រសួងអប់រំ យុវជន និង កីឡា
លេខ : ៣៧៧៧ អយក-សណន

ព្រះរាជាណាចក្រកម្ពុជា
ជាតិ សាសនា ព្រះមហាក្សត្រ

សេចក្តីណែនាំ
ស្តីពី

មុខងារ ការកិច្ច នៃ រចនាសម្ព័ន្ធរបស់មន្ទីរអប់រំ យុវជន និង កីឡាខេត្ត-ក្រុង

រដ្ឋមន្ត្រីក្រសួងអប់រំ យុវជន និង កីឡា

យោងសារាចរណែនាំលេខ ០៣ អយក-សណន ចុះថ្ងៃទី ០១ ខែ មេសា ឆ្នាំ ១៩៩៩ ស្តីពីការរៀបចំរចនាសម្ព័ន្ធ
មន្ទីរអប់រំ យុវជន និង កីឡា ខេត្ត ក្រុង និង ការិយាល័យអប់រំ យុវជន និង កីឡាស្រុក-ខណ្ឌ ។

ដើម្បីអោយឯកភាពគ្នាទូទាំងប្រទេសអំពីមុខងារ ការកិច្ច និង រចនាសម្ព័ន្ធរបស់មន្ទីរអប់រំ យុវជន និង កីឡាខេត្ត-
ក្រុង ក្រសួងអប់រំ យុវជន និង កីឡា សូមធ្វើការណែនាំដូចខាងក្រោម ៖

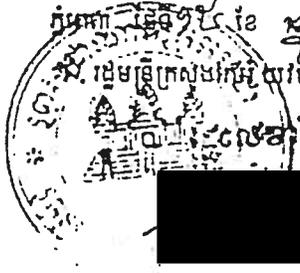
ការងារអធិការកិច្ច

- រៀបចំផែនការសកម្មភាពរបស់អធិការបឋមសិក្សា និង អធិការមធ្យមសិក្សា ដោយយកចិត្តទុកដាក់លើ ៖
 - ផ្សព្វផ្សាយ ត្រួតពិនិត្យ និង ណែនាំការអនុវត្តគោលនយោបាយអប់រំ និង សេចក្តីណែនាំផ្សេងៗ
របស់ក្រសួង ។
 - ធ្វើអធិការកិច្ច អោយដំបូងគ្មានគុកោសល្យ និង ដាក់ពិន្ទុលើសកម្មភាពបង្រៀន រៀន និង សើ
ការគ្រប់គ្រង ។
 - ចូលរួមសហការក្នុងសកម្មភាពបណ្តុះបណ្តាល និង វិក្រឹតការគ្រូបង្រៀន និង នាយកសាលារៀន ។
 - ចូលរួមវាយតម្លៃគ្រូបង្រៀន និង នាយកសាលារៀន និង ផ្តល់មតិយោបល់អំពីការតែងតាំងមន្ត្រីគ្រប់គ្រង
ការផ្លាស់ប្តូរ ការតំលើងកាំ ការព្រមាន និង ការដាក់វិន័យ ។
 - ទាក់ទង និង សហការជាមួយសហគមន៍ និង អាជ្ញាធរដើម្បីអភិវឌ្ឍវិស័យអប់រំ ។
 - ស្រាវជ្រាវគុកោសល្យ ដើម្បីអភិវឌ្ឍន៍ ។

គ្រប់អង្គភាព ដែលមានការពាក់ព័ន្ធ មានការកិច្ចរៀបរយខ្លួន អនុវត្តសេចក្តីណែនាំនេះអោយមានប្រសិទ្ធភាពខ្ពស់ ។

កន្លែងទទួល

- មិស្តីការគណៈរដ្ឋមន្ត្រី (ក្រុមប្រឹក្សាកំណែទម្រង់រដ្ឋបាល)
- ក្រសួងមហាផ្ទៃ
- ក្រសួងសេដ្ឋកិច្ច និង ហិរញ្ញវត្ថុ
- រដ្ឋលេខាធិការដ្ឋានមុខងារសាធារណៈ
- កាលប្បវត្តិ - ឯកសារ

ភ្នំពេញ ថ្ងៃទី ១៤ ខែ ឧសភា ឆ្នាំ ១៩៩៩
 រដ្ឋមន្ត្រីក្រសួងអប់រំ យុវជន និង កីឡា

 [Redacted Signature]

ប៊ុន ថុន