

JUILLET
2024



APPRENDRE

RAPPORT DE RECHERCHE

L'entrée dans le métier enseignant au Maroc : des pistes pour mieux former-accompagner les futurs enseignants et réussir leur professionnalisation

AUF
AGENCE UNIVERSITAIRE
DE LA FRANCOPHONIE

AFD
AGENCE FRANÇAISE
DE DÉVELOPPEMENT

Le programme APPRENDRE

Afin d'améliorer l'accompagnement des enseignants, APPRENDRE renforce depuis 2019 les capacités des formateurs, des inspecteurs, des conseillers pédagogiques, des directeurs d'école, et des cadres des Ministères de l'éducation issus de ses 26 pays partenaires.

Outre l'organisation de formations et la réalisation de missions d'expertise (audit, rédaction de documents cadres), le programme APPRENDRE mène de nombreuses initiatives pour développer et valoriser la recherche en éducation en Afrique. Parmi elles : la tenue de séminaires et de webinaires, l'organisation de Journées nationales de la recherche, le soutien à des revues scientifiques, ainsi que le lancement d'appels à communications et d'appels à projets de recherche en éducation.

À ce jour, le programme a lancé 4 appels à projets de recherche pour un budget total d'environ 1,2 million d'euros. Depuis 2019, APPRENDRE a financé 46 projets de recherche portés par 31 universités partenaires issues de 21 pays différents. Chaque projet a été conduit par une équipe de recherche mêlant à la fois des chercheurs habilités à diriger des recherches, des doctorants ou jeunes chercheurs et des praticiens.

A travers ces recherches-action, APPRENDRE entend documenter les effets des politiques conduites par les Ministères en charge de l'éducation et mettre à disposition des décideurs des données de qualité pour améliorer les politiques éducatives.

Cette recherche a été financée et a bénéficié d'un appui scientifique dans le cadre de [l'appel à projets de recherche « Entrée et maintien dans le métier des enseignantes et enseignants »](#).

Pour en savoir plus : apprendre.auf.org

MISE EN PAGE : Sophie DOBOSZ



Ce rapport de recherche est placé sous la licence Creative Commons Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

Table des matières

Equipe de recherche	5
Résumé	7
Introduction générale	20
Partie I : Objet de la recherche et cadrage méthodologique	26
Chapitre 1 : Thème et présentation générale	27
.1 Contexte, objet de l'étude, problématique et hypothèses de départ	27
1. Méthodologie de recherche	47
2. Principaux résultats attendus	57
3. Contraintes et modifications du plan de travail	58
Chapitre 2 : Analyse du dispositif de formation (DDF)	61
1. Parcours de l'ES pendant la formation initiale	61
2. Grille d'analyse documentaire.....	64
3. Principaux acteurs de la formation	95
4. Discussion/Synthèse	98
Partie II : Résultats de l'enquête sur le terrain (Tuteurs, Formateurs et Enseignants stagiaires)	104
Chapitre 1 : Les principaux acteurs de la formation initiale.....	105
1. Tuteurs (Maîtres d'accueil).....	105
2. Les formateurs.....	129
3. Les enseignants stagiaires	142
4. Discussion	153
Partie III : Résultats des acteurs de l'accompagnement professionnel (inspecteurs et maitres accompagnateurs)	156
.1 L'accompagnement professionnel des ES par les inspecteurs.....	157
1.1 Informations générales de la population des inspecteurs	158
2. L'accompagnement professionnel des ES par les maitres accompagnateurs	193
2.1. Informations générales de la population des maitres accompagnateurs (MA)	193
3. Analyse et interprétation	217

Partie IV : Évaluation des compétences professionnelles des ES.....	224
1. Caractéristiques des directions provinciales (DP) et établissements scolaires visités	225
1.1 Directions provinciales couvertes	225
1.2 Établissements scolaires.....	226
2. Maîtrise des compétences professionnelles	227
4. Discussion	230
Conclusion générale	244
Recommandations et pistes d'amélioration.....	249
Références bibliographiques	256

Equipe de recherche

Identification du coordonnateur

Mohamed MZIWIRA, Enseignant chercheur, Ecole Normale Supérieure de l'Université Hassan II, Casablanca, Maroc

Rédacteurs et rédactrices du rapport

Mohamed AMEZIANE, Enseignant chercheur, CRMEF Casablanca-Settat, Section provinciale d'El Jadida, ameziane.med@gmail.com

Ahmed HAMDANI, Enseignant chercheur, CRMEF Casablanca-Settat, Section provinciale d'El Jadida, ahamdania023@gmail.com

Aziza KHOZIMA, Inspectrice de l'enseignement secondaire. AREF Casablanca-Settat, azizakhozima@gmail.com

Liste des membres de l'équipe présents à la fin du projet

Mohamed MZIWIRA, Coordonnateur (Enseignant-chercheur), Ecole Normale supérieure (ENS), Université Hassan II de Casablanca.

Mohamed AMEZIANE, Membre 1, Co- coordonnateur du projet (Enseignant-chercheur), CRMEF Casablanca-Settat, Section provinciale d'El Jadida, Maro

Ahmed HAMDANI, Membre 2 (Enseignant-chercheur), CRMEF Casablanca-Settat, Section provinciale d'El Jadida, Maroc

Naima CHIKHI, Membre 3 (Enseignante-chercheure), École Normale Supérieure de l'Université Hassan II, Casablanca, Maroc.

Aziza KHOZIMA, Membre 4 (Inspectrice de l'Enseignement secondaire), Académie Régionale de l'Education et de la Formation, Casablanca-Settat, Maroc

Antoine KATTAR, Membre 5 (Professeur d'Universités), INSPE de l'Université de

Picardie Jules Verne, France

Bouchra ZAMANE, Doctorante Junior, Enquêtrice, Université Chouaib Doukkali, El Jadida, Maroc

Mounim QTAYB, Formateur au CRMEF Casablanca-Settat, Enquêteur, CRMEF Casablanca-Settat, Section provinciale d'El Jadida, Maroc

Meryem DACHRI, Inspectrice de l'Enseignement Primaire, Enquêtrice, Académie Régionale de l'Education et de la Formation, Rabat-Kénitra, Maroc

Mohamed EL IDRISSE, Enseignant du cycle secondaire, Zemamra, Direction Provinciale Sidi Bennour, Enquêteur, Lycée Omar Ibn Abdoulaziz, Zemamra

Abdellatif FARIBI, Expert-Enquêteur freelance

Mahmoud-El MOUDEN, Enseignant chercheur, Expert-Enquêteur, École Nationale des Sciences Appliquées, Université Chouaib Doukkali, El Jadida

Résumé

Le présent rapport contient une présentation détaillée de l'ensemble des travaux qui ont été réalisés par l'équipe de recherche pendant la période du projet. Ce projet conduit sur 18 mois s'intitule « L'entrée dans le métier enseignant au Maroc : des pistes pour mieux former-accompagner les futurs enseignants et réussir leur professionnalisation » et entre dans le cadre du 4^{ème} appel à projets en éducation du programme Apprendre sur la thématique : « Entrée et maintien dans le métier des enseignants(es) ».

L'objectif de ce rapport final est de faire état des résultats du projet suscité qui consiste à étudier et analyser le processus de formation-accompagnement des enseignants stagiaires au Maroc, et qui prévoit d'explorer les représentations et les attitudes des futurs enseignants, des formateurs au CRMEF et des encadreurs en milieu professionnel, notamment les maîtres d'accueil (tuteurs), les maîtres accompagnateurs et les inspecteurs pédagogiques vis-à-vis des pratiques en classe des FE dans le but d'une meilleure professionnalisation. Le projet cible aussi l'évaluation des compétences professionnelles des ES dans leurs classes après leur affectation dans les établissements scolaires.

Ainsi, comme prévu dans l'engagement de notre équipe de recherche chargée de la réalisation du projet, un point étape sur la concrétisation de ces objectifs à l'issue d'une période de sept mois passés (du 1 mars au 30 septembre 2023) a été réalisé. Cette phase intermédiaire paraît essentielle pour tenir le comité scientifique de l'AUF informé de la progression des actions menées dans le cadre du projet, de sorte qu'il puisse renseigner sur ce qui est déjà fait, en cours, ou ce qui est à venir. Le rapport à mi-parcours a donc permis de constater les avancées réalisées depuis le début jusqu'à la fin du mois de septembre, mais également les domaines dans lesquels sa réalisation se révèle plus difficile et pour lesquels des ajustements ont été nécessaires pour surmonter les obstacles rencontrés.

Globalement, dans le rapport intermédiaire qui a conclu la première phase du projet, on constate que les actions attendues ont été réalisées comme prévu dans le projet initial avec de légers remaniements. On y trouve une présentation détaillée de l'élaboration des outils de travail (fiche descriptive et questionnaires), ainsi qu'une synthèse du protocole de l'enquête effectuée sur le terrain tant au niveau des CRMEF (Enseignants stagiaires et formateurs) qu'au niveau des établissements scolaires (maîtres d'accueil) ciblés.

Par ailleurs, des obstacles d'ordre administratif et organisationnel ont été soulevés tout au long de cette première phase du projet tel que le transfert du projet de l'Université Chouaib Doukkali d'El Jadida à l'Université Hassan2 de Casablanca. D'où, la descente tardive sur le terrain aggravée par le retard de délivrance des autorisations des visites. Ajoutons à cela, d'une part, le refus de certains chefs d'établissements d'accueillir nos enquêteurs ; d'autre part, le manque de temps et l'indisponibilité des enquêtés à cause de leurs engagements de fin d'année et les préparatifs de l'aïd (fête du mouton). Pour résoudre ces problèmes, nous avons sollicité l'intervention de Mme Johanna Gardrel de l'AUF et le point focal au MEN afin d'établir le contact avec le directeur de l'AREF de Casablanca-Settat. Et nous étions aussi dans l'obligation de renforcer l'équipe des enquêteuses et enquêteurs par d'autres membres de l'équipe afin de rattraper le retard enregistré et avancer dans notre projet puisque les élèves ont tendance à désertter les établissements. Ce qui a contraint les enseignants, les maîtres d'accueil y compris, à modifier leurs tableaux de service. Aussi, fallait-il commencer par les maîtres d'accueil et enchaîner par les stagiaires et formateurs.

Enfin, il est à signaler que durant la deuxième phase qui a débuté à la fin du mois de septembre 2023 l'événement de la grève des enseignants pendant trois mois a affecté directement le déroulement de notre enquête puisque les différents acteurs

(maîtres accompagnateurs et inspecteurs) refusaient de collaborer. Afin de contourner la situation, nous avons usé de notre réseau relationnel pour se déplacer et établir le contact avec eux en dehors des établissements scolaires.

En matière de résultats obtenus après analyse des données, nous avons présenté de manière respective les résultats relatifs à la première phase et puis ceux de la seconde. La première cible les maîtres/maitresses d'accueil (tuteurs), les formateurs/formatrices et les enseignants.es stagiaires. La seconde phase a été réservée à l'étalage des résultats obtenus auprès des inspecteurs et des maîtres accompagnateurs d'une part, et les résultats de l'évaluation des compétences professionnelles déduits des visites rendues aux stagiaires dans leurs classes.

Concernant les maîtres d'accueil dont le nombre est 156 (38% hommes et 62, % femmes), ils sont plutôt âgés puisque 44% d'entre eux se trouvent dans la catégorie des 50-60 ans. En revanche, 57% ont moins de 5 ans d'expérience en tant que maîtres ou maitresses d'accueil. Ce qui explique largement l'instabilité de cette équipe pour plusieurs raisons (surcharge, démotivation, non rémunération...). Si la majorité d'entre eux a été désignée par le chef d'établissement, il est important de souligner que presque la quasi totalité n'a pas bénéficié de formation dans ce sens. Mais vu le désistement des enseignants et en l'absence de critères de sélection, la tâche confiée aux maîtres d'accueil reste moins attrayante.

Un grand nombre de maîtres d'accueil ne procède pas à une évaluation diagnostique des prérequis des stagiaires avant de leur confier la tâche de préparer les leçons. Les tâches essentielles confiées à ces derniers consistent en l'observation des séances et la préparation des fiches techniques des leçons. Par conséquent, ils arguent de ce fait que les stagiaires n'arrivent pas à adapter leurs actions

pédagogiques aux profils du groupe-classe ou à argumenter leurs choix pédagogiques et didactiques.

Souvent, les maîtres d'accueil conduisent des discussions sommaires (5 à 10 minutes) en groupe avec les stagiaires afin de leur donner des conseils jugés, de leurs points de vue, pertinents. Plus que la moitié ne dispose pas d'un tableau de bord leur permettant d'assurer le suivi de l'accompagnement (faute de temps et multiplicité des tâches). Et la quasi-totalité des maîtres d'accueil ne fait pas usage des techniques de l'information et de la communication dans leurs classes.

Au niveau de la capacité d'analyse des pratiques pédagogiques, peu fréquentes sont les fois où les stagiaires arrivent à identifier leurs difficultés ou celles des élèves. Ce qui révèle une grande carence au niveau de cette rubrique. Et à en juger des appréciations des maîtres d'accueil, la moitié des stagiaires ne sont pas conscients de l'importance de la réflexivité puisqu'ils concentrent leurs efforts sur l'action de dispenser les savoirs. Ajoutons à cela, l'insuffisance du temps imparti aux stages pratiques pour les doter d'outils ou techniques d'analyse de leurs pratiques professionnelles. Sans omettre, le faible niveau de coordination entre les établissements scolaires et le CRMEF puisque la répartition des journées de stage n'est pas convenable : étant donné que les deux demi-journées réservées aux stages pratiques sont inchangées durant toute la semaine, les stagiaires répètent les mêmes activités avec les mêmes niveaux scolaires.

Pour ce qui est des formateurs, et dans la même optique, la moitié a dépassé la cinquantaine et 45% ont plus de 20 ans d'expérience dans le domaine de l'enseignement et la formation. La majorité des formateurs est d'accord sur les nouvelles mesures prises pour réglementer l'accès au CRMEF. A la question si les lauréats des *ENS* sont mieux dotés d'outils et de ressources pédagogiques et

didactiques que leurs camarades détenteurs d'une licence fondamentale, On est face à des positions divergentes. Mais en se référant aux commentaires formulés, on peut dire que les stagiaires poursuivant la formation au cycle primaire sont mieux qualifiés que leurs camarades provenant de diverses facultés. En revanche, si les stagiaires du cycle secondaire provenant des ENS sont mieux dotés que leurs camarades détenteurs d'une licence fondamentale dans les aspects didactique et pédagogique, force est de constater leur « faiblesse » en matière de savoirs disciplinaires.

Par conséquent, la majorité des formateurs juge d'insuffisante la maîtrise des savoirs disciplinaires par les stagiaires. Ce manque enregistré au niveau des prérequis aura un impact sur la qualité de la formation puisque les formateurs trouvent que la durée de la formation aux CRMEF est courte pour s'approprier et les savoirs disciplinaires jugés nécessaires et les savoirs pratiques pour apprendre le métier. De là, ils estiment que le dispositif de formation mis en œuvre ne peut satisfaire les objectifs de la professionnalisation escomptée car le profil de sortie qui domine est celui de « l'enseignant éducateur » qui dispense des savoirs et des valeurs et non le profil de « praticien réflexif ». Ajoutons à cela l'idée, jugée essentielle par les formateurs, selon laquelle la formation actuelle ne contribue guère à la construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants et encore moins à la formation du praticien réflexif.

Afin de pallier la situation, les recommandations ne font pas défaut puisque 76% des formateurs exigent la révision du temps imparti aux stages jugé insuffisant, réviser les modules de formation, intégrer davantage les TICE dans le parcours de formation et être plus sélectif lors du recrutement. Ainsi, la formation professionnalisante devrait-elle plutôt développer chez les futurs enseignants les compétences relatives à la pensée critique, à la prise de décisions adaptées aux

besoins d'apprentissage des élèves, à l'autonomisation et à la résolution de problèmes.

Dans la même optique, dans le but de promouvoir le développement professionnel des stagiaires, il est jugé primordial d'instaurer des programmes de formation continue, inciter les nouvelles recrues à poursuivre leur développement professionnel tout au long de la vie afin de renforcer leurs capacités en gestion de classes lors des stages encadrés.

Concernant cette fois-ci les stagiaires force est de constater la préoccupation majeure de leur statut et de leur futur lieu d'affectation. Par conséquent, ils expriment leur mécontentement et avouent que le statut aura un impact sur leur rendement et leur motivation au travail. A la question s'ils se voient comme enseignants à part entière au sein des établissements où ils effectuent leurs stages, plus de 40% répondent par la négative. Ils avouent qu'ils sont stigmatisés par les élèves qui les considèrent comme des « stagiaires » donc des débutants qui viennent apprendre le métier d'enseigner et qui n'ont aucune autorité sur eux.

Du point de vue des enseignants stagiaires (dorénavant *ES*), si le métier d'enseignant présente des avantages tels que travailler avec des enfants, l'autonomie dans le travail ou encore la stabilité de l'emploi, en revanche le métier reste stressant vu les tâches estimées ardues qui en résulte, le faible statut social du métier ou encore le travail dans des zones rurales souvent dénuées. Le métier d'enseignant est plutôt lié à la guidance des élèves de manière à leur faciliter l'acquisition des savoirs. Ainsi, le bon maître d'accueil à leur yeux est celui qui dispense des conseils pertinents pour mieux gérer la classe ou encore celui qui partage avec eux les astuces pour résoudre des conflits ou problèmes au sein de la classe.

La professionnalisation du métier est plutôt orientée selon eux vers l'engagement envers l'éthique professionnelle et les valeurs éducatives que vers l'analyse des pratiques et encore moins vers la formation tout au long de la vie. L'accompagnement assuré tant par les maîtres d'accueil que par les formateurs reste en deçà de leurs aspirations. Ils estiment en grand nombre que la formation réelle débute après leur affectation.

En ce qui concerne les résultats obtenus après analyse des données de la seconde phase, qui a ciblé d'une part les deux acteurs de l'accompagnement des stagiaires (inspecteurs et maîtres accompagnateurs) et d'autre part les visites des stagiaires dans leurs classes, elles viennent pour compléter les résultats de la première phase.

Parmi les 48 inspecteurs interrogés, 50% ont une ancienneté de quatre ans, appartenant aux promotions de 2020 et 2021, caractérisées par la jeunesse, avec une grande part des inspecteurs âgés de 30 à 40 ans. Seuls 16% des inspecteurs ont plus de 15 ans d'expérience et sont proches de la retraite, tandis que ceux ayant entre 11-15 ans d'ancienneté représentent 8%. La majorité des inspecteurs étant jeunes, ils exerceront cette fonction pendant jusqu'à 30 ans. Concernant les critères de désignation des tuteurs, ils estiment que l'expérience prime, suivie par l'ancienneté, la disponibilité et l'avis du directeur, avec la note attribuée par l'inspecteur en dernier. Selon 54% des inspecteurs, la tâche du tuteur se fait de manière aléatoire sans cadrage institutionnel spécifique.

Selon les inspecteurs, la formation des enseignants stagiaires est principalement de la responsabilité des formateurs des CRMEF, comme le confirment 79% des répondants. Les inspecteurs encadrent lors des réunions pédagogiques et forment les enseignants titulaires ayant obtenu leur certificat d'aptitude professionnelle. Fidèles à leur position, 41% des inspecteurs s'abstiennent de s'impliquer dans la

formation initiale des enseignants stagiaires et ne partagent aucune information. Une autre catégorie (24,5%) s'adresse aux maîtres accompagnateurs, désignés par l'inspecteur pédagogique, pour transmettre les directives. Si le maître accompagnateur n'est pas nommé, certains inspecteurs organisent des rencontres avec les tuteurs, bien que ces rencontres soient rares, principalement pour contextualiser et partager des informations sur les modalités de la formation initiale.

En l'absence d'un texte réglementant l'accompagnement professionnel des stagiaires, notamment en première année, la qualité de cet accompagnement se dégrade, comme l'affirment 32% des inspecteurs. Un tuteur accablé par la multiplicité des tâches ne peut offrir un accompagnement de qualité. 24% des inspecteurs soulignent ces problèmes, tandis que d'autres pointent respectivement le sureffectif des stagiaires et l'absence d'ordre de mission.

Lors des entretiens, les inspecteurs confirment que les enseignants stagiaires accordent plus d'importance au cahier de textes, suivi des fiches pédagogiques. La conception du projet pédagogique et l'évaluation diagnostique au début de l'année sont moins prioritaires. Seulement 7% des stagiaires évaluent les acquis des élèves sans préciser le moment. Plus de la moitié des inspecteurs se plaignent des carences disciplinaires des stagiaires, tandis que 33% notent un manque de sens critique, et d'autres soulignent leur démotivation et désengagement.

De nombreux inspecteurs soutiennent l'idée d'être plus exigeant lors de la sélection au concours. Ils estiment qu'il faut réviser les modules de formation initiale et plaident pour une augmentation du temps imparti aux stages sur le terrain. Enfin, une minorité (8,5%) croit que l'intégration des nouvelles technologies est essentielle pour une formation de qualité. La coordination entre le CRMEF et les établissements

scolaires est jugée faible, révélant un échec de communication entre les différents acteurs de la formation initiale des enseignants stagiaires.

Un bon nombre d'inspecteurs pédagogiques (33,6%) considèrent que la formation continue est essentielle pour toute promotion professionnelle. En outre, 20,3% estiment qu'il est nécessaire d'encourager les enseignants stagiaires à poursuivre leur développement professionnel tout au long de leur carrière. Par ailleurs, 19,5% recommandent l'intégration des stagiaires dans des communautés d'apprentissage professionnel, bien que les détails sur ces communautés soient flous. Environ 15,6% comptent sur l'accès à des ressources actualisées, et 10,9%, plus orientés vers l'innovation, pensent que le développement professionnel repose sur l'utilisation des TICE (apprentissage en ligne, jeux éducatifs, simulations, technologies émergentes, etc.).

Aux yeux des inspecteurs, le dispositif de formation actuel ne favorise pas le développement de la compétence de réflexivité. La réflexivité chez les tuteurs peut être entravée par le manque de temps, la démotivation, l'inconscience, le sureffectif des stagiaires et le désintérêt. Selon 70% des inspecteurs, les enseignants stagiaires sont rarement conscients de l'importance de la réflexivité dans leurs pratiques professionnelles. Pour améliorer la formation initiale des enseignants stagiaires, les inspecteurs soulignent l'importance du profil de recrutement, la révision des contenus des modules pour former des praticiens réflexifs, et l'augmentation de l'enveloppe horaire des stages sur le terrain ainsi que l'accompagnement pédagogique soutenu.

Concernant les maitres accompagnateurs (MA), on remarque d'ors et déjà que la majorité des répondants sont des hommes, représentant 90% de l'échantillon tandis que les femmes n'en constituent que 10%. D'une part, on peut souligner une

concentration importante dans les tranches d'âge de 41 à 50 ans et d'autre part, une proportion significative ayant plus de 20 ans d'expérience. Plus de la moitié des MA ont suivi une seule formation pour accompagner les stagiaires en formation qualifiante.

La plupart des MA partagent des exemples modèles de leurs préparations pédagogiques avec les stagiaires. Cependant, la moitié d'entre eux n'accompagne pas les enseignants stagiaires dans le traitement des résultats du test diagnostique effectué au début de l'année scolaire. Ce qui peut affecter négativement l'apport des activités de remédiation apportées à leurs élèves. Les données collectées permettent d'avancer que la majorité des répondants estiment que les enseignants stagiaires sont capables de communiquer clairement et efficacement avec les élèves et sont capables de choisir et d'exploiter les outils et ressources didactiques.

La majorité des MA révèlent qu'ils rendent visite peu de fois aux enseignants stagiaires dans leurs classes et estiment que ces derniers ont des difficultés majeures à élaborer les outils de suivi et d'évaluation de manière autonome ou à analyser avec suffisamment de recul leurs pratiques. Si un grand nombre des MA affirment établir des contacts avec les autres acteurs intervenant dans la formation, ils n'identifient pas pour autant les modalités.

Dans le cadre d'évaluer les compétences professionnelles des enseignants débutants, les résultats de notre étude montrent que les méthodes traditionnelles sont nettement valorisées entre la fin de la formation initiale et la période d'insertion professionnelle, tandis que l'importance des méthodes actives diminue. Les stagiaires ont cependant la capacité de réfléchir à leurs pratiques, de les comparer à leurs aspirations, et de progresser vers un enseignement qu'ils trouvent plus épanouissant. Cette centration initiale sur la gestion de classe semble être une phase

transitoire pour les débutants, leur permettant de se concentrer ensuite sur d'autres aspects de l'enseignement, comme les difficultés des élèves et leur apprentissage réel.

Dans le but d'améliorer la qualité de l'accompagnement, différentes formules peuvent être mises en place, telles que des groupes de pairs, des entretiens avec des collègues plus expérimentés, ou un accompagnement régulier par un maître accompagnateur. Pour favoriser cet accompagnement, il est crucial de bien choisir et former les maîtres accompagnateurs, en tenant compte de leur motivation, de leur capacité à réfléchir sur leurs propres pratiques, et à verbaliser celles-ci. Le soutien apporté par un enseignant qui partage ses doutes et incertitudes, plutôt que de se présenter comme un modèle, est la meilleure façon de mentoriser les débutants et de développer leur autonomie.

Les visites des stagiaires ont ciblé 54 établissements scolaires répartis sur 8 directions provinciales, avec 21 établissements du cycle primaire (38,18%) et 33 du cycle secondaire (61,81%). La plupart des stagiaires ont été affectés dans des zones rurales ou périurbaines, expliquant les taux élevés dans les directions où la ruralité est prépondérante (comme Sidi Bennour, Bernoussi et El Jadida). Parmi les enseignants visités, 33% interviennent dans le cycle primaire et 67% dans le secondaire. Le taux des femmes est nettement plus élevé (72%) que celui des hommes (28%). En termes de disciplines, 33% des enseignants sont du primaire, suivis par le français (31%), les SVT et les maths (14% chacun), et enfin la physique-chimie (8%).

En ce qui concerne l'aspect pédagogique du métier de l'enseignant, la plupart des stagiaires évaluent les niveaux de maîtrise des élèves de manière sélective et éprouvent des difficultés à concevoir des scénarios didactiques. Ils ont tendance à réutiliser les mêmes scénarios en cas de difficulté et manquent de scénarios

alternatifs dans leurs plans. Ils expriment le besoin de formation continue pour améliorer leur production didactique. La conception didactique des stagiaires se limite souvent à la production de supports illustratifs appris en formation initiale, sans créer suffisamment de scénarios didactiques. Ils rencontrent également des difficultés à utiliser la pédagogie de l'erreur pour fournir des rétroactions efficaces et à élaborer des évaluations sommatives, se tournant généralement vers des modèles standardisés.

En planifiant le soutien des apprentissages, les stagiaires intensifient les activités éducatives mais analysent rarement les difficultés sous-jacentes des élèves. Ils manquent de compétences pour tirer parti des erreurs des apprenants et pour analyser les difficultés d'apprentissage. Ils ressentent souvent un sentiment d'isolement et de manque de soutien de la part de leurs collègues et de la direction. La plupart ne font pas partie de communautés professionnelles d'analyse de la pratique et n'assument pas leur développement professionnel de manière autonome, exprimant un besoin d'accompagnement professionnel.

Les stagiaires montrent peu de motivation à actualiser leurs compétences professionnelles, que ce soit par réflexion personnelle ou par partage avec leurs pairs. Ils ont des difficultés à relier les aspects théoriques de leur formation aux exigences pratiques de leur profession, et ils n'appliquent pas efficacement le paradigme pratique-théorique-pratique. Rarement, ils justifient leurs choix pédagogiques ou recourent à l'autocritique, à la révision ou à la formulation d'hypothèses sur les résultats de leurs actions. Ils attribuent cette absence de pratique réfléchie à la charge de travail, à l'inadéquation des contenus éducatifs aux intérêts des apprenants et à la focalisation des programmes sur des contenus cognitifs quantitatifs, ce qui nuit à la gestion du temps d'apprentissage.

Introduction générale

Selon le rapport de l'OCDE (2005) nombreux sont les pays, en particulier dans les régions défavorisées, qui manquent d'enseignants-es qualifiés dans des disciplines telles que les mathématiques, les sciences ou encore les langues. Et pourtant, les études réalisées dans de nombreux pays affirment qu'un enseignement de qualité assuré par des enseignants qualifiés est la condition sine qua non pour améliorer les acquis d'apprentissage des élèves et développer ainsi leurs compétences. D'où la nécessité d'adopter des réformes n'épargnant aucune composante du système notamment les enseignants.

Le Maroc ne déroge pas à cette règle et ne cesse de réformer son système éducatif. Depuis plus d'une décennie, le discours sur la formation des enseignants et enseignantes au Maroc est de plus en plus axé sur la notion de professionnalisation tant au niveau de la profession que celui de la formation (Wittorski. R. et Briquet-Duhazé, Sophie, 2008). Trois réformes avaient été adoptées en l'espace de 15 ans (2000 - 2015). Trois réformes mettent au point des dispositifs visant la professionnalisation du corps enseignant et la formation de praticien réflexif selon le modèle de Schön, D., (1994) ; Tardif et al., (1998). Cependant, elles n'ont pas entraîné de grands changements, dans la réalité du terrain, ni au niveau du rôle de l'enseignant, ni sa formation, ni ses conditions de travail ni le développement de sa carrière. Par conséquent, et contrairement à ce qui est attendu, les enseignants apparaissent confrontés à de majeures difficultés surtout durant les premières années d'exercice.

Il paraît donc légitime de se demander si les futurs enseignants disposent des connaissances et compétences nécessaires pour répondre aux conditions du modèle du praticien réflexif. C'est pourquoi il nous est apparu important de soulever, d'une part, certaines défaillances dans le dispositif de formation actuel surtout à un moment où les nouveaux critères annoncés en début de l'année scolaire (2021-2022)

pour accéder aux Centres de Formation des Métiers de l'Education et la Formation (CRMEF) ont suscité un grand débat et plusieurs interrogations sur l'avenir des métiers de l'enseignement (Arrêté ministériel, 2021). D'autre part, on se demande comment les futurs enseignants entrent dans le métier et quelles sont les difficultés auxquelles ils sont confrontés.

Il est légitime aussi de se poser la question si ce discours sur la professionnalisation, présent dans la vision stratégique (2015-2030) et véhiculée par la loi cadre 51.17 adoptée récemment et incarnée dans le nouveau dispositif de formation mis en œuvre depuis (2012), est adopté par les nouveaux enseignants, eux-mêmes. Ces derniers se représentent-ils comme de futurs enseignants professionnels ? Comment apprennent-ils le métier ? Comment les formateurs envisagent-ils un accompagnement pertinent dans le but de professionnaliser le métier d'enseignant (e) ? Comment les inspecteurs perçoivent-ils l'accompagnement professionnel des futurs enseignants ? Y a-t-il des pistes à discerner dans le but d'améliorer le processus « former-accompagner » des nouveaux enseignants ?

Une constatation demeure : ce qui caractérise les réformes précédentes en matière de formation, c'est cette mise en écart des enseignants. Autrement dit, ils n'étaient pas impliqués directement dans ces dites réformes. C'est cet aspect qui spécifie notre étude qui est une investigation fondamentalement basée sur une recherche-action selon une approche participative impliquant tous les acteurs principaux (formateurs, tuteurs, inspecteurs, maîtres accompagnateurs et stagiaires) dans le processus de la formation et de l'accompagnement professionnel. La professionnalisation de l'enseignant débutant est un processus complexe à plusieurs facettes : tout d'abord, la formation initiale, ensuite l'accompagnement professionnel et l'analyse des pratiques.

En se référant aux résultats de l'enquête nationale réalisée par le Conseil Supérieur de l'Education et la Formation en 2008, il s'est avéré que la majorité des enseignants se montrent très critiques à l'égard de la formation qu'ils avaient reçue. La qualité de l'encadrement pédagogique ou celui de l'accompagnement professionnel est jugée plutôt faible tant par les enseignants du cycle primaire que ceux du secondaire. Selon l'enquête, « seuls 24% des enseignants du primaire conviennent que la qualité d'encadrement est assez suffisante et 27% de ceux du secondaire » (2008, p. 61).

Cependant, la formation des enseignants reste la pierre angulaire dans toute réforme du système éducatif. Il n'y a pas d'éducation sans enseignants compétents. Adopter une stratégie pertinente depuis la phase de sélection des futurs enseignants en passant par une formation de qualité et garantir un accompagnement adapté aux besoins réels des stagiaires, tels sont les défis majeurs à relever par le système éducatif en général et les dispositifs de formation en particulier mis en place depuis 2012 au Maroc dans le but de mieux préparer les futurs enseignants à exercer leur métier dans un environnement en pleine mutation.

Le dispositif mis en place s'inspire de l'approche par compétences en vue d'une professionnalisation du métier d'enseignant et d'enseignante. Les compétences professionnelles ciblées lors de la formation initiale qui s'effectue dans les Centres Régionaux des Métiers de l'Education et la Formation (CRMEF) sont définies comme suit :

- le futur enseignant est capable de planifier les séquences et leçons à dispenser aux élèves en faisant usage des ressources disponibles (manuels scolaires, guides pédagogiques, matériel didactique, fiches techniques...);
- il est censé maîtriser les techniques lui permettant de mieux gérer le groupe-classe en adoptant des méthodes actives basées sur l'activité de l'apprenant et la spécificité de la discipline enseignée ;

- le futur enseignant est en mesure d'évaluer les performances des élèves en classe pour assurer le développement de leurs compétences ;
- il est enfin capable de mener une recherche action lui permettant d'avoir une analyse réflexive de ses pratiques professionnelles en vue de les ajuster, les réguler et les développer de manière continue.

Une fois le stagiaire ayant intégré le métier d'enseignant, il bénéficie d'une année de formation au CRMEF et une deuxième année sur le terrain où il est affecté. Par conséquent, la formation qualifiante est étalée sur deux ans : la première année est assurée par une alternance entre des cours théoriques dispensés dans le CRMEF et les stages effectués dans les établissements publics où le futur enseignant est confronté à la réalité professionnelle ; la deuxième année est réservée à la responsabilisation du stagiaire en lui confiant les classes à enseigner dans son établissement d'affectation. En parallèle, il doit mener une recherche-action sous forme de projet de fin d'études dont le rapport est présenté devant un jury avant la fin d'année. Un tel travail est censé proposer des solutions à certains problèmes pratiques discernés par le stagiaire au sein de sa classe.

Car former les futurs enseignants, souligne Altet, M. (2000), c'est concevoir le métier comme une pratique réflexive, durant ces deux années de formation qualifiante, un accompagnement professionnel est assuré par les formateurs tant en première qu'en deuxième année. Ainsi, les stages réalisés au sein des établissements sont-ils suivis et évalués par les formateurs (fiches techniques, documents à analyser, portfolio à entretenir, exposés à présenter...) dans le but d'aider le futur enseignant à mieux maîtriser les compétences cibles mentionnées ci-dessus. L'accompagnement est assuré aussi durant la deuxième année via des sessions de formation à courte durée (trois ou quatre jours) réalisées pendant les périodes de vacances afin de permettre au stagiaire d'améliorer, d'une part, son niveau de maîtrise des compétences professionnelles liées à ses pratiques pédagogiques et

d'autre part, d'élargir davantage ses aptitudes de chercheur dans le but de développer sa pensée réflexive.

Le profil d'enseignant que tous les acteurs se figurent, en fin de ces deux années de formation, est donc celui du praticien réflexif capable de s'adapter aux situations inédites et non un simple « exécutant disciplinaire », comme le souligne Perrenoud (2001). Cela signifie que le formateur du centre ou sur le terrain est censé assurer un accompagnement professionnel permettant de développer chez le futur enseignant des compétences professionnelles fondamentalement basées sur une « formation fondée et réfléchie ». Mais en réalité, l'implication effective du corps des inspecteurs ne débute qu'en deuxième année, c'est-à-dire une fois que le nouvel enseignant est nommé dans son établissement scolaire. D'où ce reproche soulevé par ces derniers, quel but à assurer d'un accompagnement alors qu'ils sont écartés de la formation dès le début ?

Pour clore cette introduction, on peut dire que le Maroc accorde une grande importance à la formation et à l'accompagnement professionnel des futurs enseignants pour améliorer la qualité de l'éducation. Cela comprend une formation qualifiante au centre de formation et un accompagnement en milieu professionnel, sans oublier évidemment des opportunités de développement professionnel et personnel tout au long de la carrière des enseignants.

Partie I : Objet de la recherche et cadrage méthodologique

Chapitre 1 : Thème et présentation générale

1. Contexte, objet de l'étude, problématique et hypothèses de départ

Ces dernières années, il est beaucoup question dans les recherches du sujet des difficultés que rencontrent les enseignants débutants (Giguère et Mukamurera, 2019; Desmeules et Hamel, 2017; Guibert et Périer, 2014), mais aussi de la nécessité de savoir les supporter et les motiver (Desjardins, 1992 ; OECD, 2012) afin qu'ils puissent gérer des situations difficiles tant sur le plan professionnel que sur le plan personnel (Buttard, 2018 ; Alava, 2016). Les néo-enseignants marocains ne dérogent pas à cette règle. En effet, malgré la professionnalisation du cursus de formation depuis 2012 (PU, 2009-2012), les décisions prises par le gouvernement en 2015-2016 concernant la séparation entre formation et recrutement, le recours au recrutement par contrat et la réduction de la durée des stages pratiques ont impacté négativement la préparation au métier considéré par la majorité difficile (Bouabdellah, 2021). Une étude menée en 2014 par l'USAID a révélé que 87% des enseignants en 1^{ère} année de formation au CRMEF et 70% de ceux qui sont en poste (2^{ème} année de formation) discréditent leur formation initiale jugée insuffisante et peu qualifiante (USAID, 2014). Le même constat est confirmé par d'autres études qui ont souligné que la formation des enseignants marocains ne leur permet pas de faire face aux situations problématiques rencontrées en classe (CSEFRS, 2018 ; Lahchimi, 2015). De leur part, Darif El Bouffy et Nassij (2021) ont indiqué que les promotions 2016 et 2017 n'ont pas bénéficié d'une formation initiale et un bon nombre de stagiaires n'a pas bénéficié d'accompagnement non plus car les tuteurs avaient refusé de les accueillir.

En novembre 2021, le CSEFRS a publié un rapport sur le métier d'enseignant soulignant que les enseignants des cycles primaire et secondaire se montrent très

critiques à l'égard de la formation et de l'accompagnement par les pairs qui demeurent inefficace en termes de développement de compétences requises par le métier et ne répondent pas tout à fait à leurs besoins réels (CSEFRS, 2021). De leur côté, les inspecteurs sont du même avis et estiment les compétences des nouveaux enseignants insatisfaisantes. Ce qui les (enseignants stagiaires) empêche d'assumer plus au moins correctement leur mission d'enseignant et entrave leur intégration professionnelle durant les premières années de travail.

Il faut noter qu'aujourd'hui, la question de l'éducation en général et la préparation au métier d'enseignant en particulier est plus que jamais au cœur des débats surtout après la décision controversée du MEN concernant la sélection rigoureuse des futurs enseignants pour l'année en cours (2021-2022). C'est pourquoi, il nous est apparu légitime de soulever certaines défaillances dans l'actuel système de formation. Les membres de l'équipe formée par des enseignants chercheurs, des chercheurs juniors aux compétences diverses et affiliés à différents établissements et structures de recherche (6 au total), ainsi que des praticiens de terrain sont invités à mettre en œuvre une démarche participative consistant en une recherche-action (Enquêtes sur terrain, focus groupes, analyse des données...) pour répondre aux questions soulevées. Le projet connaît également la participation de l'INSPE de l'académie d'Amiens (France), de l'ONG "Compétences professionnelles", et de deux experts dont un étranger ayant été sollicités pour leurs compétences scientifiques et expertises en matière de la formation.

Problématique

Conscient du lien existant entre la qualité de la formation des enseignants et la performance des élèves (OCDE, 2015), et pour remédier à la faiblesse de la performance scolaire et au malaise vécu chez le personnel du corps enseignant tant au niveau de la profession que celui de la formation (CSEF, 2008 ; Lahchimi, 2015), le Maroc s'est inscrit dans un processus de professionnalisation du métier de l'enseignant en 2009 (PU, 2009-2012). En effet, une nouvelle réforme a été initiée avec l'élaboration d'un nouveau DDF inspiré de l'approche par compétences et basé sur trois piliers fondamentaux : la formation par alternance, la professionnalisation du métier en réservant 60 % du volume horaire aux situations professionnelles et enfin la formation d'un enseignant réflexif (Jebbah et al., 2017 ; Lahchimi, 2015). Les compétences professionnelles ciblées par cette formation sont la planification, la gestion et l'évaluation des apprentissages et la recherche des solutions pratiques à travers des projets de recherche action (MEN, 2012).

La quasi-totalité des stagiaires est affectée dans des zones rurales ou périurbaines en l'absence d'une stratégie ou structure d'accompagnement efficace répondant à leurs besoins réels. Ils se trouvent livrés à eux-mêmes et se réfèrent à leur intuition pour résoudre leurs problèmes. Force est de constater donc que le classement par ordre de priorité des besoins des futurs enseignants indique un écart entre les pratiques de la formation et les besoins issus de l'analyse réflexive (CSEF, 2008 ; Lahchimi, 2015). D'où la notion de développement professionnel qui se trouve compromise tant sur le plan collectif qu'individuel.

La formation des enseignants à la réflexivité est devenue une priorité majeure de tous les dispositifs de formation (Altet, Desjardins, Etienne, Paquay & Perrenoud, 2013). Or le dispositif de formation effectif semble déroger à ce principe puisque les futurs enseignants attribuent plus d'importance aux stages pratiques et sous-estiment les apports théoriques qu'ils considèrent comme peu utiles. Ce modèle mental basé sur de telles représentations les amène ipso facto à privilégier l'imitation au lieu de la création. Par conséquent, le manque d'expérience ou l'insuffisance de celle-ci ne leur permet guère de construire un répertoire de pratiques efficaces et efficientes. Dans cette optique de professionnalisation, nous envisageons de susciter chez les futurs enseignants le sens de développer leurs compétences professionnelles et la capacité à analyser leurs pratiques afin d'incorporer les gestes et l'éthique du métier : « il s'agit donc à la fois, comme le souligne Charlier, E. & al (2013, p :12), de revenir sur les intentions qu'ils avaient avant de s'engager dans l'action et de voir ce qu'elles sont devenues, mais aussi prendre conscience d'un fonctionnement qui peut avoir émergé dans l'action ».

Dans notre investigation nous nous sommes intéressés à l'entrée dans le métier enseignant et les difficultés rencontrées par les stagiaires en essayant de répondre à une question clé : à quelles conditions la formation et l'accompagnement peuvent-ils contribuer à la professionnalisation des enseignants du primaire et du secondaire ?

De cette question générale, on peut décliner les questions spécifiques suivantes :

1. Comment les FE apprennent-ils les pratiques enseignantes en formation initiale articulée entre la théorie et la pratique ?
2. Quelles sont les représentations que se font les enseignants stagiaires de leur formation initiale ?

3. Comment le dispositif de formation par alternance et le type d'accompagnement adopté peuvent-ils aider les ES à devenir des praticiens réflexifs et responsables de leur enseignement ?
4. Comment les formateurs (Fo), les tuteurs (Tu), les inspecteurs (Ins) et les maîtres accompagnateurs (Mac) se représentent-ils l'alternance pour aider les futurs enseignants à acquérir les compétences professionnelles requises ? Partagent-ils la même réflexion concernant la formation ?
5. Quel est le niveau de maîtrise des compétences professionnelles des enseignants stagiaires ?
6. Quelles sont les pistes d'amélioration en vue d'assurer le profil souhaité et prescrit dans le texte institutionnel et ancrer le processus "former-accompagner" dans la durabilité ?

Les réponses à toutes ces questions seront les inputs de cette recherche. Deux grandes étapes ont été identifiées pour réaliser le projet. La première concerne les trois premiers acteurs impliqués dans la formation (formateurs, tuteurs et stagiaires), alors que la seconde étape est consacrée aux deux autres acteurs qui font apparition durant la deuxième année de la formation qualifiante (inspecteurs pédagogiques et maîtres accompagnateurs).

Objectifs ciblés dans le cadre du projet

L'objectif principal de ce projet consiste à décrire et analyser les aspects et les apports de la formation qualifiante des FE en matière de développement des compétences requises par la profession.

Les objectifs spécifiques se résument comme suit :

- Questionner les FE vis-à-vis de leur parcours de formation-accompagnement et de leurs besoins spécifiques liés à la pratique pédagogique.
- Identifier les modèles mentaux des autres acteurs (formateur, tuteur, inspecteur et maîtres accompagnateurs) envers le processus de professionnalisation, ainsi que leurs propositions pour l'améliorer.
- Moduler le travail de formation-accompagnement selon les besoins perçus par les FE et les recommandations des autres acteurs.

Afin de pourvoir aux objectifs visés, nous avons proposé un projet multi-acteurs qui a été dirigé par une équipe mixte pluridisciplinaire, polyvalente en matière d'âge (Junior/sénior), de genre (Femmes/hommes), de compétence (Spécialités diverses) et de statut (PES, PH, PESA)... et assisté par des experts en sciences de l'éducation et une ONG professionnelle, ce qui présente l'avantage de travailler en complémentarité, afin d'améliorer la performance, favoriser la créativité et l'innovation et mobiliser un réseau multiple de ressources humaines pour atteindre les objectifs visés.

Nous avons fait aussi appel à des enquêteurs dont le nombre est réduit pour effectuer des visites sur terrain et des experts pour valider les outils d'investigation ou effectuer le traitement des données recueillies.

La présente recherche compte apporter les contributions majeures suivantes :

- il est destiné aux FE de la région de Casablanca-Settat ($\approx 15\%$ de l'effectif total à l'échelon national) motivés et contraints de se développer professionnellement et personnellement car ils sont destinés à exercer dans un contexte exigeant.
- comme impact indirect, nous espérons pouvoir offrir une formation supplémentaire sur la recherche-action aux personnes qui vont participer au projet, en particulier la doctorante, les formateurs et les enseignants stagiaires.
- Les effets de ce projet qui auront certainement un impact positif sur l'apprentissage et la réussite scolaire, perdureront même après sa fin car nous prévoyons de généraliser les résultats escomptés à l'échelle nationale et les partager avec les autres CRMEF.
- Nous envisageons en parallèle d'apporter un éclairage au dispositif de formation en analysant le feed back des acteurs principaux de la formation et sa pertinence par rapport au processus de la professionnalisation et aux attentes réelles des FE en termes de compétences professionnelles et de réflexivité. Nous comptons produire un guide méthodologique de bonnes pratiques pédagogiques basées sur l'analyse réflexive et des capsules vidéo afin d'en faciliter le partage.

Intérêt et implication de la recherche

L'équipe a œuvré depuis le début pour donner une valeur scientifique à cette recherche. En participant aux événements scientifiques organisés à l'échelon Régional ou international et de publier des productions le cas échéant :

- Les projets de publication d'articles, de communications
- Les projets de participation à des colloques (avec communication)
- Les projets d'organisation de colloque
- Les projets d'organisation de restitutions scientifiques
- Les projets d'organisation de restitutions institutionnelle auprès du ministère

Les membres de notre équipe ont participé également au colloque international de Management de la Qualité dans l'Enseignement Supérieur et la Formation " Regards Croisés des Acteurs et de la Recherche" CIMQESF2023, tenu à l'Ecole Normale Supérieure de Casablanca (Maroc), les 13 et 14 juillet 2023. On a exploité les données disponibles surtout celles qui concernent les stagiaires et les formateurs en matière de professionnalisation. Notre contribution au colloque est intitulée « *Formation et accompagnement des enseignants stagiaires au Maroc* ». Elle a été programmée en séance plénière le 14/07/2023 et a été présentée par Ameziane Med. L'enregistrement d'une capsule vidéo relatant une séquence de la communication est effectuée à ce titre. Une autre communication orale intitulée « *La démarche réflexive pour mieux former et accompagner les futurs enseignants au Maroc* » a été présentée par Hamdani Ahmed.

Dans le cadre de préparer un article à publier sur Frantice.net, Monsieur Ameziane a assisté au webinaire organisé le 17/07/2023 et animé par Monsieur Béziat. Il était

question de préparer et de publier un article portant sur « L'échelle descriptive des pratiques pédagogiques des enseignants stagiaires au Maroc ». ¹

En effet, notre première publication a vu le jour sur Frantice.net, n°22, Décembre 2023. L'article publié est intitulé « Évaluation des pratiques pédagogiques des enseignants au Maroc : proposition d'une grille à échelle descriptive analytique ». Une seconde publication intitulée « La formation par alternance et l'accompagnement professionnel des enseignants stagiaires au Maroc : le point de vue de trois acteurs » est prévue dans la revue « Les dossiers des sciences de l'éducation », PUM, Toulouse. La directrice de la revue Mme Cécile Gardiès nous a informés que l'article sera publié dans la rubrique des varia une fois que le processus d'évaluation en double aveugle soit terminé. Une autre communication est attendue dans le colloque international prévu les 22 et 23 novembre 2024 à l'ENS de Marrakech de l'université Cadi Ayyad. La communication est acceptée par le comité scientifique et sera programmée ultérieurement.

Cadre conceptuel du projet

Il est important de comprendre en premier lieu les fondements théoriques qui sous-tendent la formation des enseignants au Maroc et les pratiques pédagogiques qui s'y rattachent.

Tout en s'appuyant sur une approche de professionnalisation des pratiques de l'enseignant basée sur une dialectique entre la pratique et la recherche académique,

¹ Cette échelle a servi de matrice pour l'élaboration des outils de la recherche notamment les questionnaires (voir annexes)

la présente étude met l'accent sur le développement professionnel. Et comme le soulignait Pastré (1994), le développement des humains s'effectue " dans et par le travail ". Pour lui, la capacité d'apprendre est une des propriétés anthropologiques des humains. Dès qu'ils agissent, ils apprennent à partir des situations, des autres et d'eux-mêmes.

Vu le caractère polysémique du concept « professionnalisation », Wittorski (2008) distingue trois aspects auxquels il se rattache : professionnalisation-profession, professionnalisation-efficacité et professionnalisation-formation. Ce dernier aspect se caractérise par une forte articulation entre le monde du travail et le monde de la formation. Les dispositifs mis en place visent à appréhender collectivement le travail effectué, la réflexion concernant les pratiques et les activités visant la formation. (Wittorski, 2008 ; Bourdoncle, 2000).

Wittorski (2009) associe également les notions professionnalisation et activité qu'il organise autour de référentiels construits à partir de démarches de réflexion pour l'action et sur l'action. La professionnalisation de la formation implique aussi le recours à des formateurs issus du terrain et le renforcement de l'alternance entre le lieu de la formation théorique et celui de la pratique sur le terrain. Elle vise également à fournir des savoirs de haut niveau intégrant une approche scientifique. (Niclot, 2010 ; Beckers, 2004). On peut déduire que d'une part la formation professionnelle des futurs enseignants ne peut être dissociée de l'analyse des activités par les acteurs, et que d'autre part les compétences professionnelles doivent être observées sur le lieu de travail. Ce processus de va-et-vient entre le lieu de la formation et le milieu professionnel, entre l'analyse des situations de classe et l'action engendrée par cette analyse confère au statut de la professionnalisation une forme de continuité. « Il y a donc une reconnaissance des apports respectifs de l'action (les stages) et de l'*apport de situations formalisées où l'action est suspendue, réfléchie, modifiée* ». (Beckers, 2009).

Former des professionnels, c'est former des enseignants compétents, c'est les préparer à une longue carrière. Ce qui exige des adaptations continues à des situations variées (Mayen et Savoyant, 2002). La notion de professionnalisation, en tant que pensée et pratique, reste donc capitale dans notre étude puisque c'est autour d'elle que gravitent les autres actions : formation, compétence, réflexivité, accompagnement etc. Cette fécondité, comme le souligne Benmbarek (2023), entre professionnalisation et formation a été facilitée par le rapprochement qui s'est produit entre les sciences ergonomiques en matière d'analyse du travail et les sciences de l'éducation.

Selon Tardif & Borges (2009), les éléments fondamentaux de la professionnalisation qui sembleraient unanimes dans plusieurs réformes reconnaissent l'importance de l'articulation entre les lieux de formation et les lieux de travail. La formation qualifiante des enseignants est une priorité capitale des politiques publiques qui accordent une grande importance à la rénovation des systèmes de l'éducation (Paquet, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996).

Le rapprochement établi entre la formation professionnelle et l'analyse du travail est le résultat d'un courant très vaste qui ne cesse de prendre de l'ampleur (LussiBorer, Durand & Yvon, 2015). Ce courant insiste beaucoup plus sur la pratique effective des acteurs que sur les savoirs théoriques. Ainsi, d'une part, l'analyse de travail se réfère plutôt au principe du "comment", c'est-à-dire les séquences ou le déroulement des actions dans un milieu de travail. Bref, l'importance est vivement accordée à ce que font les acteurs et non à ce qu'ils pensent. D'autre part, l'analyse du travail du professionnel, en l'occurrence l'enseignant, s'intéresse aussi à l'écart enregistré entre le travail prescrit (attendu) et le travail effectué (réalisé).

Cependant, et selon l'approche clinique du travail appelée aussi clinique de l'activité, cet écart entre la tâche prescrite et le réel de l'activité ne peut être réduit à

ce qui a été réalisé puisque « le réel de l'activité, comme le souligne Clot (2011 :17), c'est ce qui ne se fait pas, ce qu'on ne fait plus, mais aussi ce qu'on cherche à faire sans y parvenir, ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense pouvoir faire ailleurs ». Et c'est cet apport clinique de l'activité qui essaie de dévoiler la partie cachée de l'iceberg qui dévoile la complexité de l'activité professionnelle.

Former des enseignants professionnels mène par conséquent à former des praticiens réflexifs. Le praticien réflexif se caractérise entre autre par la responsabilité qu'il attribue à ses actions et à ses décisions et les conséquences qui en découlent. L'analyse des situations rencontrées et la notion d'expérience sont des aspects clés de la notion de la réflexivité. (Collin, 2010 ; Paquay *et al.*, 2006 ; Jorro, 2005).

La pratique réflexive est donc enrichissante car elle offre à l'enseignant un aperçu de sa propre personne, lui permet aussi de comprendre mieux sa pratique, et ainsi il peut développer son identité professionnelle. (Perrenoud, 2001 ; De Cock, 2007). L'identité professionnelle se définit comme « *l'ensemble des composantes représentationnelles, opératoires et affectives produites par l'histoire particulière d'un individu et qu'il est susceptible de mobiliser à un moment donné dans une pratique* ». (cité par Beckers *et al.*, 2009, p. 8).

De ce fait, la pratique réflexive a une incidence pragmatique sur l'enseignant car elle permet, par l'évaluation de sa pratique, d'améliorer cette dernière, ou du moins de la transformer et de réguler son action, c'est-à-dire, contrôler son implication dans l'acte éducatif. (Perrenoud, 2001 ; Schön, 1994).

La pratique réflexive a aussi un impact au niveau didactique : les choix, les démarches, les méthodes efficaces mis en place par un enseignant peuvent faire l'objet d'une explicitation afin de constituer un savoir théorisable et transférable (Maroy, 2001 ; Donnay & Charlier, 2006 ; Maubant, 2007).

Cette approche adoptée dans notre enquête via l'entretien d'explicitation permet à l'acteur (enseignant) d'avoir un échange dialogique avec "l'évaluateur/animateur" afin de saisir cette partie occultée. Car, en adressant la parole à l'autre, lors de la mise de son activité comme objet de réflexion, il s'adresse à lui-même. En même temps, non seulement il transmet la culture du métier qu'il reçoit dans son espace de travail, mais favorise aussi une socialisation professionnelle « fondée sur un sentiment d'appartenance à une même collectivité » (Guilbert, 2013 : 74).

Aussi, peut-on conclure que la formation professionnelle des enseignants est une des « chambres d'écho de l'articulation de plus en plus réelle entre le monde de l'éducation et le monde du travail » (Rivière, 2015 :18). Et de nouvelles approches de formation rompant avec « l'applicationnisme » ou « l'imitationnisme ». Par conséquent, l'analyse des pratiques enseignantes en milieu de travail est étroitement liée à la professionnalisation des enseignants. Ceux-ci découvrent en analysant leurs propres pratiques d'autres manières de faire et d'agir leur permettant de développer leurs compétences et leur potentiel professionnel Benmbarek (2023).

Or la conception de la formation actuelle est fondamentalement basée sur des prescriptions définies au préalable et ne donne guère d'importance au travail réel. L'apprentissage par l'imitation et l'apprentissage sur le tas sont à notre avis les moyens dont dispose le futur enseignant pour entrer dans le métier. A notre sens cet apprentissage de la profession par imitation renvoie à une épistémologie positiviste qui véhicule une approche mécanique voire mécaniste de la formation des enseignants. Autrement dit, la formation actuelle des enseignants inculque aux futurs enseignants les savoirs théoriques et pratiques qu'ils doivent appliquer sans se soucier du contexte de chaque situation professionnelle (Auduc, 2012).

Notre approche du processus " former-accompagner " vise la rationalisation des gestes et pratiques professionnels. La profession se distingue du métier par le fait

qu'elle est "professée", c'est-à-dire apprise à partir de normes et règles communes et non par simple apprentissage imitatif (Altet, 2010). Pour qualifier une profession, il faut définir des règles et normes collectives de manière à ce que tous les professionnels, et encore moins les stagiaires, ne fassent plus recours à leurs intuitions ou à leurs expériences personnelles (Altet et al., 2012). Rationnaliser les pratiques et gestes professionnels va à l'encontre de l'apprentissage sur le tas. Le stagiaire ne dispose pas d'une base de savoirs ou de compétences lui permettant d'agir de manière efficace dans sa classe (Tardif et Desbiens, 2014). De ce fait, la conception de la formation des enseignants est passée d'une conception axée sur l'application et l'inculcation des manières de faire à une conception fondée sur l'analyse des pratiques de manière à aider les enseignants stagiaires à « construire leurs propres conceptualisations et à apporter des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent » (Boutin, 2000 :39).

La professionnalisation de la formation ne se structure donc pas autour d'un savoir mais autour d'un « agir professionnel qui convoque des gestes, des compétences et des savoirs pragmatiques. Il s'agit d'apprendre à agir efficacement dans des situations professionnelles » (Pastré, 2005). Par conséquent, la formation des futurs enseignants articulée à l'analyse des situations de travail vise non seulement à former les praticiens professionnels aptes à agir de manière efficace face à la diversité et la complexité des situations de travail, mais aussi à participer, comme le souligne Guibert (2013), à leur socialisation professionnelle en construisant des attitudes et des postures² qui leur permettent de prendre position par rapport aux dispositifs mis en place.

Dans cette optique, l'approche réflexive a été introduite dans les pratiques de formation afin d'aider les praticiens à réfléchir sur leurs propres activités et à se faire

² - Nous nous attarderons sur la définition de gestes et postures ultérieurement.

valoriser par la reconnaissance de leurs savoirs d'action (Wittorski, 2000). Par conséquent, les savoirs qui se construisent « dans l'action » et « par l'action » sont les leviers de la professionnalisation du métier.

En se référant aux recherches réalisées au Canada et autres pays anglo-saxons, la profession se distingue du métier dans la mesure où elle est apprise à partir de normes communes et non par simple apprentissage imitatif ou par simple apprentissage sur le tas tel quel est le cas dans les établissements chargés de la formation des futurs enseignants au Maroc. La profession contrôle non seulement le savoir qu'elle utilise, mais encore la sélection et la formation des futurs professionnels à travers un code de déontologie.

D'après Broadfoot (2000), il semble que le sens de la profession enseignante a changé puisque les enseignants doivent assumer la responsabilité de leurs actions et leur expertise est considérée comme un moyen d'améliorer l'efficacité sociale. Ils doivent produire des résultats et ces résultats servent de critère, de mesure, à la pertinence de leur expertise. Les réformes qui se sont succédé au Maroc depuis la publication de la Charte Nationale de l'Education et de la Formation (2000) visaient la formation de professionnels par l'adoption d'un dispositif de formation arrimé aux conditions réelles de la pratique. Les critiques adressées à la formation de l'époque soulignaient le caractère théorique de la formation laquelle était axée sur la discipline, l'éclatement des composantes, la faible identité professionnelle chez les enseignants. (COSEF, 1999. CSEF, 2008). La réforme qu'incarnait la Vision Stratégique (2015-2030) et rendue opérationnelle par la loi cadre 51.17 envisageait d'axer la professionnalisation de l'enseignement sur le développement de compétences bien définies et sur la formation de professionnels réflexifs. On a mis en place un dispositif de formation qui comprenait la formation initiale des FE, leur accompagnement en vue de l'insertion professionnelle et la formation continue. L'objectif est de mettre

en place un modèle où les étudiants choisissent l'enseignement comme carrière dès leur entrée à l'université et non comme faute de mieux.

Ainsi, les formateurs chargés de la formation des futurs enseignants doivent cesser de professer des savoirs théoriques pour accompagner les stagiaires dans les lieux de travail (stages pratiques) et les aider à surmonter leurs difficultés (Boutet & Villemin, 2014). Si l'appropriation de gestes et postures professionnels par l'enseignant stagiaire nécessitent un accompagnement de l'expert, c'est parce que ce dernier (tuteur, formateur...) incite l'accompagné à passer d'une posture de prise en charge à celle de sujet-acteur par laquelle il peut construire son identité professionnelle (Paul, 2009). Cette identité revêt une double dimension, d'abord collective par le fait d'appartenir à une communauté éducative et ensuite individuelle qui se manifeste dans le fait de se distinguer de ses collègues. Par le biais d'analyser ses pratiques, l'enseignant débutant arrive à construire ses expériences et développe son pouvoir d'agir et s'approprie une forme d'estime de soi qui fait de lui un acteur dans la construction de nouveaux savoirs pratiques (Rhéaume, 2019). De ce fait, les réformes de la formation des enseignants entreprises dans plusieurs pays du monde ces deux dernières décennies ont adopté le nouveau « paradigme de la professionnalisation » (Baillat, 2010 :10).

En effet, Altet (2010) a défini les principales caractéristiques de l'enseignant professionnel :

- Une base de connaissances liées à l'acte professionnel,
- Une aptitude à intervenir, à s'adapter et interagir dans des situations complexes,
- Une capacité à rendre compte de ses savoirs,
- Une autonomie dans l'exercice de ses compétences,
- Une adhésion à des représentations et normes collectives constitutives de l'identité professionnelle,
- Une appartenance à un groupe qui développe des stratégies de promotion de l'identité professionnelle et de sa valorisation.

Ainsi et sur la base de ce qui précède, un enseignant professionnel, c'est un praticien qui maîtrise ces actions parce qu'il dispose à la fois des savoirs nécessaires et de la capacité à les mobiliser à bon escient, en temps opportun et de façon adaptée à son environnement, pour identifier et résoudre des situations problématiques (Kirchner et al. 2011). La professionnalisation du métier renvoie aussi à l'appropriation d'un esprit réflexif. Les stagiaires sont amenés à analyser leurs pratiques enseignantes, à revenir sur leurs activités afin de porter un regard réflexif, comme le souligne Gautier, (2006).

Prenant appui sur les travaux de Schön (1994), Perrenoud confronte l'idée de réflexivité avec celle de rationalité. Dans le cas des enseignants, la rationalisation est mal perçue et la pratique réflexive, si elle se traduit bien par une démarche intellectuelle, reste individuelle, auto-suffisante pour le développement professionnel et personnel de l'enseignant, alors qu'elle pourrait et devrait « prendre la forme inverse d'une rationalité professionnelle mieux adossée à des savoirs partagés et validés à propos des processus en jeu » (Perrenoud, 2004). Qu'il réfléchisse dans l'action ou sur l'action, l'enseignant soutient l'analyse de sa pratique par des savoirs que M. Altet appelle « savoirs outils » qui, issus de la recherche, théorisent la pratique et facilitent la réflexivité du praticien. Il s'agit à la fois de verbaliser, de problématiser des situations professionnelles et tenter de trouver des réponses dans une base de connaissances théoriques. Être enseignant, c'est être dispensateur de savoirs, maîtrisant les compétences professionnelles requises. Mais c'est aussi être capable de réfléchir sur sa pratique, savoir se remettre en cause, savoir remettre en cause son savoir-faire, ses savoirs disciplinaires et ses convictions culturelles. Donc, la réflexivité est une action de pensée, un processus de réflexion au

sujet de sa propre pratique. Ce processus mis en place par le praticien réflexif est délibéré et vise précisément la résolution de problèmes.

Si les outils, encourageant à la réflexivité, investis lors de la formation des enseignants sont multiples allant de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994), en passant par l'écriture réflexive via le récit, le portfolio, le journal de bord, l'autopsie (De Ketèle, Cros, Mettelin & Thomas, 2007), l'auto-confrontation simple ou croisée (Theureau, 2010) et arrivant à l'instruction au sosie (Clot, 2000 ; Saujat, 2005), ils s'accordent sur le principe de permettre aux futurs enseignants d'analyser leurs activités, d'en mesurer la portée et d'en juger l'impact. Pour cela, les formateurs et tuteurs chargés d'accompagner les stagiaires dans leur formation ne ménagent aucun effort pour les doter de grilles d'analyse ou échelles descriptives des pratiques pédagogiques afin de les aider à prendre conscience de leurs pratiques et à développer leurs gestes professionnels (Clot, 2007).

D'après notre expérience dans le domaine de la formation des enseignants, nous avons relevé que les stagiaires ont une grande difficulté à décrire et modéliser leurs activités. Ce qui représente à notre sens un obstacle majeur à la construction de leur identité professionnelle d'une part, et au développement de leurs compétences d'autre part. Un progrès dans ce sens exige l'appropriation d'une pensée réflexive de leurs pratiques.

Le principe qui dirige notre investigation stipule que le fait de comprendre le travail entraîne son changement. Nous soutenons donc l'hypothèse selon laquelle l'amélioration des pratiques d'enseignement reste possible une fois que l'enseignant stagiaire est conscient de ses propres pratiques tout en étant capable de les analyser afin d'améliorer ses compétences. De ce fait, le lien existant entre la professionnalisation et la notion de compétence est indéniable. Par conséquent, le

professionnel reste engagé pour agir dans des situations-problèmes et les résoudre avec « un surcroît d'exigence » (Wittorski, 2008 :13) au même titre qu'il devrait éventuellement affronter les situations nouvelles dans l'avenir auxquelles il serait exposé.

Dans la même optique, un enseignant professionnel doit être en mesure de renoncer à l'usage de méthodes pédagogiques transmissives où l'apprenant est réduit à des postures peu rentables ou négatives (posture première, scolaire, de refus ou posture dogmatique). Et c'est pareil pour un formateur qui doit à son tour abandonner son cours magistral et articuler en revanche savoirs et savoir-faire, théories et pratiques. Cela ne va pas sans que la formation ne bouleverse ses pratiques et revisite ses modalités (Etienne, 2017). Ainsi, l'articulation professionnalisation-compétence vient pour remplacer une vision jugée désuète où la formation professionnelle était fondamentalement basée sur la qualification des individus en les dotant de savoirs jugés nécessaires pour exercer le métier d'enseignant.

Vue sous cet angle, la compétence est étroitement liée à la professionnalisation dans la mesure où l'intérêt est porté « à la situation d'effectuation de l'activité, on n'est plus du côté de la théorie [...] mais de la pratique » (Jobert, 2002 :249). S'inscrivant dans la dynamique de la construction des compétences chez les futurs enseignants. Ces derniers sont appelés à rompre avec le statut d'élément exécuteur pour adopter celui d'acteur réflexif. L'accompagnement des stagiaires durant la formation qualifiante pendant deux années s'inscrit dans ce sens. Ce qui amène à la construction des aptitudes par la mise en place de dispositifs de formation et d'accompagnement y compris l'analyse des pratiques permettant à « la compétence de se développer et de survivre aux épreuves du réel » (Clot, 2008 :86).

Ainsi, les futurs enseignants pourront-ils bénéficier d'une formation à visée professionnalisante où ils peuvent s'auto-former par leurs propres voies (analyse de ses pratiques par soi-même en la présence d'un formateur/tuteur ou par celle des autres ou groupe d'analyse des pratiques (Wittorski, 2003). Selon Pastré (2005 :11), il y a genèse identitaire quand les traces du vécu sont reconnues par le sujet comme siennes et leur « Responsabilité » assumée dans une démarche réflexive. Un futur enseignant qui accepte de s'auto-évaluer, admet aussi le fait de remettre en cause non seulement son travail mais aussi sa subjectivité, notamment ses choix méthodologiques ou didactiques, ses convictions et ses stéréotypes (Benmbarek, 2023 :34).

En résumé, la professionnalisation du métier d'enseignant est fondée sur trois piliers qui s'articulent les uns par rapport aux autres : le premier est focalisé sur l'amélioration des compétences du praticien, le second est axé sur la capacité d'analyse des pratiques et le troisième est l'adhésion à des normes établies collectivement par la profession (Bourdoncle, 1991). La formation à visée professionnalisante exige donc un développement de capacités tout au long de la vie. Ce qui montre que le métier d'enseignant nécessite non seulement des savoirs rationnels et des savoir-faire systématiquement liés à des gestes professionnels mais aussi un savoir-être permettant l'adhésion à des valeurs propres à un groupe professionnel (Bourdoncle, & Lessard, 2002 :134). Par conséquent, la visée dominante de l'étude est en effet de contribuer à la professionnalisation des futurs enseignants en formation qualifiante sous le double aspect de la maîtrise des pratiques et gestes professionnels et du développement de la capacité à analyser leurs pratiques professionnelles et les situations où elles se sont déployées.

1. Méthodologie de recherche

Notre étude s'étend sur la région de Casablanca-Settat (C-S) qui abrite une communauté éducative très importante au Maroc. Le CRMEF C-S compte à lui seul les effectifs les plus élevés à l'échelle nationale. En 2020/2021, il a formé 2825 enseignants-es stagiaires et en 2021/2022, il a formé 2726 enseignants-es stagiaires.

Les activités prévues dans le cadre de cette recherche consistent en une approche qualitative qui comporte la combinaison de plusieurs outils de collecte de données, en l'occurrence (a) des questionnaires adressés aux différents acteurs, (b) une échelle descriptive des pratiques pédagogiques, (c) observation des pratiques pédagogiques en classes, (d) entretiens d'explicitation et (e) des focus groups avec des acteurs chargés de la formation ou l'accompagnement des futurs enseignants-es durant la deuxième année de formation qualifiante.

La première étape consiste à recueillir des données auprès de trois catégories socioprofessionnelles impliquées directement dans la formation des futurs enseignants (maîtres ou maitresses d'accueil/tuteurs ou tutrices, formateurs/formatrices et enseignants stagiaires) à l'aide des questionnaires. La seconde étape comporte les phases suivantes :

- Le renseignement de questionnaires par les deux acteurs impliqués durant la deuxième année de formation que sont les inspecteurs et les maîtres accompagnateurs et l'organisation de focus group avec eux.
- L'observation des enseignants stagiaires dans leurs classes et la collecte, à l'aide d'une échelle descriptive des pratiques pédagogiques, les données relatives à l'organisation de leurs actions professionnelles vécues pendant une durée déterminée ainsi que les difficultés rencontrées.
- L'entretien d'explicitation dans le but de permettre au futur enseignant.e de réfléchir sur ses propres actions professionnelles lors d'échanges structurés par l'évaluateur/animateur, de formaliser cette réflexion et la nourrir afin de

réguler ses futures actions ou expérimenter éventuellement de nouvelles pistes d'action.

L'analyse des pratiques telle quelle est décrite dans cette étude a prioritairement une visée de formation qualifiante. Elle cherche à favoriser tant la maîtrise des gestes et des postures professionnelles que le questionnement du futur enseignant sur la situation vécue lors de la conduite de sa classe. L'intention est donc à la fois de motiver un développement des compétences professionnelles et de nourrir le processus de l'analyse réflexive et le développement de l'identité professionnelle car la réflexion sur l'action a pour objectif de susciter chez le futur enseignant à la fois l'esprit de faire évoluer le rapport qu'il maintient avec la situation professionnelle et d'adapter son vécu en fonction de cette analyse. Elle lui permet donc une analyse personnelle des situations et de soi en situation.

La visée de professionnalisation reste donc prégnante puisque l'objectif poursuivi est d'amener le futur enseignant à « appréhender la complexité de la situation pour y situer son action et décoder les éléments qui peuvent l'influencer, lui permettant ainsi d'augmenter son pouvoir d'agir » (Charlier, E., Beckers, J. & al., 2013 :12).

Pour se faire des outils d'investigation ont été conçus puis enrichis par les échanges entre les membres de l'équipe et le référent scientifique chargé d'assurer le suivi du projet. Les outils utilisés sont divers et s'adressent aux différents acteurs impliqués dans la formation et l'accompagnement des futurs enseignants. Ils sont au nombre de quatre : questionnaires, échelle descriptive des pratiques pédagogiques, entretien et auto-confrontation et enfin des focus group.

1.1 Questionnaires

Trois types de questionnaires ont été conçus durant cette première étape dédiés aux maitresses/ maîtres d'accueil, aux formateurs et aux enseignants-es stagiaires. Ces outils ont été confiés au référent scientifique qui a formulé des remarques pertinentes concernant certains items. Les outils ont été revus et enrichis en fonction des propositions émises. Les échanges et relectures entre les membres de l'équipe et le référent ont conduit à les nuancer, les réguler et peaufiner.

L'élaboration de ces outils est fondamentalement basée sur la notion de la professionnalisation jugée essentielle dans le projet ainsi que sur le développement des compétences professionnelles ciblées par le dispositif de formation. Par conséquent, des items sont axés sur (i) la planification des activités pédagogiques et la préparation au métier d'enseignant, (ii) la gestion des activités d'enseignement-apprentissage et la conduite du groupe classe, (iii) le suivi-évaluation des apprentissages et des performances des élèves, et (iv) enfin la capacité à mener une analyse réflexive des pratiques pédagogiques.

Des questionnaires - dont les caractéristiques sont résumées dans les tableaux suivant - ont été distribués en personne aux répondants, garantissant ainsi un taux de participation de 100 %.

Tableau 1 : caractéristiques des trois questionnaires d'enquête

Questionnaires	Population cible	Effectif	Taux féminin	Intitulé de sections	Nombre des items	Total des items
Questionnaire 1	Enseignants Stagiaires (ES)	235	70%	Informations générales	6	50
				Entrée dans le métier	8	
				Professionalisation de la formation	8	
				Encadrement et accompagnement professionnel	11	
				Analyse des pratiques pédagogiques	12	
				Usage des technologies émergentes et TICE	5	
Questionnaire 2	Formateurs (Fo)	54	37%	Informations personnelles	5	36
				Entrée dans le métier enseignant	7	
				Formation et encadrement pédagogique des ES au CRMEF	10	
				Formation pratique en milieu professionnel	5	
				Pratique réflexive et développement professionnel	9	
Questionnaire 3	Maitres d'accueil (MA)	156	62%	Informations personnelles	8	50
				Sessions de formation	13	
				Évaluation des compétences professionnelles des ES	3	

				Gestion des activités d'enseignement-apprentissage par les ES	7	
				Analyse des pratiques et réflexivité des ES	15	
				Collaboration professionnelle avec Fo	4	

Tableau 2 : descriptif des acteurs questionnés selon la DP³ d'origine

CRMEF (Ville)	Casablanca						Benslimane		El Jadida		Settat		Total	
Direction provinciale	Hay Hassani		Hay Mohammadi		Anfa									
Nbr Etablissement scolaires visités	01	03	09	03	-	02	02	-	04	06	05	01	36	
Cycle	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire		
1. Nbr tuteurs (Maitres d'accueil)	06	05	22	03	-	08	46	-	26	18	19	03		
Sous total 1	44						46		44		22		156	
2. Nbr Formateurs	15						10		20		22			
Sous total 2	15						10		20		9		54	
3. Nbr Stagiaires	Primaire	-						32		-		-		
	Français							-		32		-		
	Maths	32						-		30		-		
	SVT	24						-		-		30		
	Physique-Chimie	32						-		23		-		
Sous total 3	88						32		85		30		235	
4. Nbr des inspecteurs													48	
5. Nbr des maitres accompagnateurs													30	
<i>TOTAL (Echantillon)</i>												623		

³ Direction Provinciale

1.2 Echelle descriptive des pratiques pédagogiques

L'instrument que nous avons conçu est une échelle descriptive qui vise l'évaluation des compétences professionnelles des enseignants stagiaires à travers les gestes et les performances attendus décrits dans le référentiel de compétences. Évaluer des acquis revient à construire un point de vue sur des performances censées représenter des acquis. (Romainville, 2012).

Il s'agit donc d'un instrument qui vise l'évaluation des compétences des futurs enseignants-es en stage à travers la manifestation de pratiques prescrites ou de performances attendues. L'objectif de cette évaluation est de confronter à posteriori l'enseignant.e stagiaire à son comportement. Pastré, (2002) souligne que ce qui est déterminant dans la construction du modèle d'observation et d'analyse, c'est le moment du débriefing.

Par conséquent, pour mieux appréhender la pratique enseignante, il est nécessaire d'observer ce que fait effectivement l'enseignant.e. Encore faut-il que l'observation soit outillée. Ainsi, une fois que l'échelle est renseignée par l'évaluateur (enquêteur/enquêtrice) lors de l'observation du praticien dans sa classe, un entretien d'explicitation est ordonnancé afin de l'inciter à analyser ses propres pratiques.

L'usage de l'échelle portera uniquement sur les leçons dispensées en langue française (français, mathématiques, Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) et Sciences de physique-chimie). Ainsi, « l'évaluateur/animateur » a comme charge de renseigner la grille et préparer l'entretien avec le futur enseignant.

1.3 Entretien d'explicitation

Étant donné que l'analyse des pratiques représente l'un des leviers majeurs de la professionnalisation, force est de souligner l'apport des acteurs dans l'amélioration du travail et de ses conditions (Wittorski, 2008). Plusieurs outils sont utilisés par les différents acteurs afin d'inciter les praticiens à s'auto-former par eux-mêmes ou par l'intermédiaire des autres (groupe d'analyse des pratiques). « L'auto-analyse, soulignait Wittorski (2003, 11), permet d'apprendre de ses pratiques, d'apprendre de l'écoute des autres et de co-construire par anticipation de nouvelles façons de faire ».

Le rôle de l'entretien d'explicitation est de permettre au futur enseignant d'exprimer après l'action les stratégies mises en œuvre, les savoirs mobilisés et les choix pédagogiques didactiques. De la sorte, la technique de l'entretien d'explicitation en analyse des pratiques aide le futur enseignant à s'informer, informer l'autre et à le former (Vermersch, 1997). Cette pratique réflexive suppose un travail régulier opéré par l'enseignant dans le but de prendre conscience de sa manière d'agir ou de réagir. Selon Lafortune & Deaudelin (2001) le praticien réflexif est celui qui est capable, d'une part, de décrire et analyser ses pratiques et, d'autre part, de créer ou d'adapter ses propres modèles de pratique afin de rendre sa pratique plus efficace.

Sur la base de ce qui est enregistré lors de l'observation et à l'aide de l'échelle descriptive, un entretien s'en suit regroupant « l'évaluateur/animateur » et l'enseignant stagiaire. Pour ce faire, nous nous sommes inspirés du modèle de Beckers Jacqueline et Leroy Charlène & al. (2013, 57) comme protocole « d'entretien de régulation et auto confrontation accompagnée ».

Il est composé de cinq étapes :

- I. **Donner la main** : « identifier les variables fonctionnelles aux yeux du stagiaire, les indicateurs qui structurent son action, le sens qu'il donne aux événements, les émotions qui l'assaillent ».
- II. **Inviter à commenter ses choix didactiques**: « permettre au futur enseignant de prendre conscience de son modèle et une invitation à mettre sa pratique en mots ».
- III. **Ouvrir à d'autres interprétations** : « élargir le registre interprétatif du stagiaire et favoriser la décentration par la prise en compte d'autres points de vue possibles sur la situation ».
- IV. **Susciter des décisions de régulation** : « engager le futur enseignant dans un processus de changement de l'action professionnelle ».
- V. **Clôture de l'entretien** : « achever l'entretien de régulation par une synthèse des prises de décision ».

Chaque entretien est sanctionné par un rapport succinct rédigé par le stagiaire et classé dans son portfolio professionnel qui fera objet d'analyse et d'expertise. Les entretiens d'explicitation porteront sur le déroulement des leçons dispensées en langue française uniquement. Ils cibleront donc les leçons de français, mathématiques, sciences de la vie et de la terre (SVT) et sciences de physique-chimie.

Dans ce cadre, le rôle de l'évaluateur/animateur consiste à préparer un environnement adéquat afin d'amener le futur enseignant à identifier ce qui dans ses actions professionnelles relève de ses choix et ce qui relève d'actes involontaires ou d'actes « mécaniques » liés aux exigences de l'environnement scolaire ou pédagogique. Il l'invitera donc à mettre en mots ses choix pédagogiques et didactiques et les défendre en fonction de ses convictions ou représentations de la situation et de lui-même.

4.4 Analyse documentaire

Deux types d'analyses ont été adoptés.

- Une analyse des documents de référence consacrés à la réforme du système d'éducation et de formation.
- Une analyse des dispositifs et des programmes de formation initiale des FE en vigueur.

Notre investigation porte sur les opinions des principaux acteurs présents: les formateurs du CRMEF (C-S) et ses quatre annexes (Casablanca, El Jadida, Settat, Benslimane), les inspecteurs pédagogiques et les maîtres accompagnateurs exerçant dans les seize directions provinciales de l'AREF (C-S) ainsi que les stagiaires eux-mêmes. Le but recherché consiste à croiser et comparer les opinions des uns et des autres en matière de formation-accompagnement afin d'enrichir l'interprétation et dégager des pistes d'amélioration.

Pour vérifier nos hypothèses, l'analyse qualitative porte sur la réflexivité et l'analyse des besoins en matière de professionnalisation. Les entretiens semi directifs sont dirigés lors des focus-groupes avec les inspecteurs et les maîtres accompagnateurs pour déterminer leurs représentations et leurs suggestions dans le but d'améliorer les pratiques professionnelles des futurs enseignants.

Pour assurer une bonne représentativité de la population ciblée, l'échantillonnage est diversifié à plusieurs niveaux : selon le genre (Femme/Homme), le cycle d'enseignement (primaire/ secondaire), le lieu de formation (CRMEF Siège/CRMEF annexes), et le milieu de travail (urbain, périurbain, rural).

On a procédé par un échantillonnage aléatoire dans les six sites susmentionnés (Grand Casablanca, El Jadida, Settat, Benslimane). En effet, nous avons opté pour la répartition suivante :

- 235 stagiaires en première année de formation au CRMEF du cycle primaire et secondaire en ciblant les disciplines enseignées en langue française (langue, mathématiques, SVT et sciences physiques et chimie).
- 158 maîtres et maitresses d'accueil (tuteurs et tutrices) dans la région(C-S) travaillant dans les différents sites visités qui sont au nombre de 39 établissements primaires et secondaires.
- 54 formateurs et formatrices intervenant dans les quatre sites de formation (Casablanca, Settat, El Jadida et Benslimane).
- 25 inspecteurs et maîtres accompagnateurs intervenant dans la région.

2. Principaux résultats attendus

Pour y parvenir et en tenant compte des objectifs visés, les principaux résultats escomptés, au début de notre investigation, sont :

- Analyser les référentiels de compétences et les référentiels de formation et d'évaluation en vigueur (syllabus des modules de formation, mise en situation professionnelle (MSP)).
- Identifier les forces et faiblesses du DDF mis en place sur la base des données recueillies des différents acteurs (stagiaires, formateurs, maîtres d'accueil, inspecteurs et maitres accompagnateurs).
- Développer, sur la base de l'existant et l'analyse des données recueillies sur le terrain, des pistes d'amélioration de la formation-accompagnement en vue de la professionnalisation du métier.
- Apporter une assistance technique à travers la production de matériel didactique d'accompagnement, notamment un guide méthodologique des bonnes pratiques,

ainsi que des capsules vidéo pédagogiques pour animer le processus "Formation-Accompagnement". Ces outils seront mis à la disposition des acteurs à l'échelle régionale pour expérimentation, puis seront diffusés dans une étape ultérieure à l'échelle nationale.

- Organiser en collaboration avec l'ONG "Compétences Professionnelles" et en partenariat avec des institutions (AREF et CRMEF) une journée d'étude nationale portant sur l'exposition des résultats de l'enquête.
- Les résultats prévus pourront faire l'objet de participation à des manifestations scientifiques nationales et internationales comme a été le cas lors du colloque international organisé à l'ENS de Casablanca les 13 et 14 juillet 2023.
- Des publications d'articles scientifiques sont prévues dans des revues de la pédagogie et des sciences de l'éducation telles " Frantice.net " ou " Les dossiers des sciences de l'éducation "...

3. Contraintes et modifications du plan de travail

▪ Contraintes administratives et organisationnelles

- Les visites des quatre centres de formation (Casablanca, El Jadida, Benslimane et Settat) au niveau de la région Casablanca-Settat ont débuté le 19/06/2023 et ont pris fin 28/06/2023 dans le but de rencontrer les stagiaires et renseigner les questionnaires avant les vacances de l'Aïd Al Adha. Toutefois, nos enquêteurs ont rencontré quelques réticences auprès des administrations chargées d'autoriser l'accès aux populations cibles surtout au niveau du centre de Benslimane qui a demandé une autorisation à nos enquêteurs.⁴En parallèle, nous avons dû recourir à nos relations à El Jadida pour qu'ils interviennent auprès du directeur régional du CRMEF de Casablanca-Settat pour autoriser les visites aux quatre centres de formation et prendre **contact** avec les stagiaires. Les préoccupations de ces derniers

⁴- Il a fallu qu'on envoie un mail à Mme Johanna Gardrel (AUF) et à Monsieur El Azhari point focal au MEN pour débloquer la situation.

par les examens et la validation des modules nous ont contraints de faire appel à plus d'un enquêteur ou enquêtrice et à plusieurs reprises de certains membres de l'équipe.

- Le centre de formation de Benslimane est strictement réservé à la formation des enseignants du préscolaire et primaire.
 - Les enseignants des disciplines ciblées (Français, Mathématiques, Physique-Chimie et SVT) par la recherche ne sont pas fréquents dans tous les établissements : les enseignants-es figurant dans le document officiel fourni par l'AREF ou par la direction provinciale sont souvent autres que ceux opérant dans la réalité et aucun parti n'a pris la peine d'actualiser les données.
 - Les visites des établissements scolaires afin de renseigner le questionnaire coïncident avec la fin de l'année scolaire et la période des examens du cycle secondaire (collégial et qualifiant), il a fallu mobiliser d'autres acteurs pour gérer les contraintes et éviter l'indisponibilité des **maîtres** d'accueil puisqu'ils sont sollicités dans d'autres tâches relatives à la surveillance lors des examens et la correction des copies des élèves. L'intervention de Mme Johanna Gardrel auprès du point focal du Ministère de l'Education Nationale nous a beaucoup facilité la tâche lors des déplacements dans toute la région (Académie Régionale de l'Education et la Formation (AREF) de Casablanca-Settat). Nous la remercions vivement pour son aide si précieuse. Le directeur de l'AREF a ainsi répondu favorablement à la correspondance de l'Ecole Normale Supérieure (ENS) dans les meilleurs délais. Il a aussitôt adressé une note intérieure aux DP. C'est ainsi que les enquêteurs et enquêtrices intervenant dans les différents établissements ont pu accomplir leurs tâches à l'exception de la DP de Ain Sbae Hay Mohammadi où le directeur provincial a demandé à nos enquêtrices de lui adresser autre demande cette fois-ci à titre individuel accompagnée de copies de leur pièce d'identité. Ce qui a retardé un peu les visites des établissements. Mis à part cet incident, notre seul souci était celui de l'indisponibilité des **maîtres** d'accueil du cycle secondaire qui avaient déserté leurs établissements puisque les élèves avaient arrêté les cours afin de se consacrer à la préparation des examens.
- **Contraintes dues aux temps et à l'attitude des maîtres d'accueil.**
- Si les maîtres d'accueil du cycle primaire étaient disponibles, il a fallu clôturer les visites des établissements avant la période des examens puisque d'habitude on fait appel aux **maîtres** et maitresses des écoles pour assurer la surveillance lors des examens du cycle secondaire collégial... et avant le déclenchement des examens de la 6^{ème} année primaire pour l'obtention du certificat des études primaires (CEP). Vue la contrainte de temps qui était

notre premier souci, on a fait appel à l'aide de certains membres permanents de l'équipe de pilotage du projet. Leur intervention dans la conduite de l'enquête et la collecte des données nous a été précieuse. Le tableau qui suit relate les déplacements des enquêteurs.

- Au cours de l'enquête nous avons remarqué le désistement de certains enseignants-es à prendre en charge les enseignants stagiaires.

Bref, on a visité 39 établissements scolaires dont 23 primaires. Les maîtres et maitresses ayant renseigné les questionnaires sont au nombre de 158 dont 121 travaillant au cycle primaire. Les maîtres d'accueil du cycle primaire sont tous bilingues et ceux du cycle secondaire dispensent leurs disciplines en français. Par conséquent, le questionnaire est adressé aux maîtres et maitresses d'accueil de (i) Français, (ii) Sciences de la vie et de la terre, (iii) Physique-Chimie et (iv) Mathématiques.

Les DP objet des visites sont au nombre de six (El Jadida, Casablanca-Anfa, Casablanca-Hay Hassani Ain Chok, Casablanca-Hay Mohammadi Ain Sbae, Benslimane et Settat). Les enquêteurs et enquêteuses ont été suivis et accompagnés par les membres de l'équipe afin de leur faciliter les tâches et intervenir auprès des chefs des établissements. Des photos des enquêteurs, enquêtrices et membres de l'équipe ont été prises lors des visites en compagnie des **maîtres** et maitresses d'accueil pour enregistrer l'activité et immortaliser l'événement.

Dans les chapitres qui suivent, nous allons exposer d'abord les résultats de l'analyse documentaire ; ensuite, les résultats de l'enquête sur le terrain, pour présenter par la suite ceux relatifs aux entretiens avec les FE et les focus group.

Chapitre 2 : Analyse du dispositif de formation (DDF)

1. Parcours de l'ES pendant la formation initiale

Il est largement admis que le niveau des apprenants dépend de la compétence de leurs enseignants. Par conséquent, il est impératif de veiller à ce que ces derniers bénéficient d'une formation solide et efficiente car cette formation constitue une étape cruciale qui façonne la qualité de l'enseignement.

Au Maroc, la formation des futurs enseignants (FE) est dispensée au niveau des Centres Régionaux des Métiers de l'Education et de la Formation (CRMEF). Le plan de formation mis en œuvre au CRMEF dans le cadre des réformes instaurées ces deux dernières décennies vise à professionnaliser le métier d'enseignant et à former des enseignants réflexifs capables de réfléchir et d'agir de façon autonome et responsable (Lahchimi, 2015 ; Marhine et Zarhouti, 2016 ; Kich et Chaïba, 2022).

En réalité, cette formation commence à priori à l'université sous forme de formation initiale dans diverses disciplines jusqu'à l'obtention d'une licence fondamentale ou en éducation. Elle se poursuit ensuite au CRMEF après avoir réussi un concours d'accès au cycle de formation dite qualifiante, cette fois-ci. La formation qualifiante des enseignants stagiaires (ES), axée sur la professionnalisation du métier, vise principalement à développer des compétences professionnelles, notamment la planification, la gestion et l'évaluation des apprentissages mais aussi à travers des projets de recherche pédagogique visant à résoudre des problèmes rencontrés en enseignement, tout en mettant l'accent sur la capacité à faire preuve de réflexivité (DDF, 2012 ; DDF, 2018 ; DDF, 2021 ???). Ce modèle de formation semble

présenter des avantages puisqu'au terme de la formation, il aspire à renforcer le caractère professionnalisant du métier en développant chez le stagiaire des compétences cognitives, professionnelles et réflexives (Jebbah, 2017 ; CSEFRS, 2021). Cependant, il suscite des critiques importantes de la part de divers acteurs et de certains chercheurs scientifiques, y compris les instances officielles et les opérateurs pédagogiques sur le terrain, notamment les formateurs du CRMEF, les encadreurs des stages, et parfois même les stagiaires eux-mêmes (Razouki et al., 2013 ; Lahchimi 2015 ; CSEFRS, 2021 ; Iqdour et al., 2021).

Une première analyse des principaux documents relatifs à la formation des ES révèle à la fois des points forts mais aussi des lacunes à surmonter. Afin d'évaluer de manière plus approfondie la qualité de la formation-accompagnement des stagiaires du CRMEF, une analyse des principaux documents concernant ce processus de qualification des ES s'avère indispensable. Cette analyse permettra de :

- découvrir les changements apportés par la nouvelle réforme pédagogique en matière de formation et de qualification des FE.
- vérifier si la nouvelle architecture de formation est susceptible de développer chez les FE les compétences professionnelles pédagogiques, didactiques et réflexives nécessaires.
- dresser une cartographie des principaux intervenants dans cette formation.
- identifier les éventuelles lacunes et défis auxquels les FE sont confrontés dans leur formation qualifiante.

L'étude documentaire porte sur deux types de données :

- une analyse des documents de référence consacrés à la réforme du système d'éducation et de formation, ainsi que les textes législatifs et organisationnels régissant la création des centres de formation pour les FE et les procédures d'accès

et de formation des lauréats universitaires au sein de ces centres. Cette étude analytique inclut donc l'examen de la Charte Nationale de l'Education et de la Formation (2000), du plan d'urgence pour la période 2009-2012, de la Vision stratégique 2015-2030, du décret N°2-11-672 portant sur la création et l'organisation des CRMEF (2011), de la Loi cadre 51.17 relative au système d'éducation et de formation (2017), mais aussi des circulaires ministérielles qui nous semblent pertinentes.

- une analyse des dispositifs et des programmes de formation initiale des FE en vigueur, tant en amont au niveau des établissements universitaires qu'en aval au sein des CRMEF.

Cette approche analytique permet d'obtenir une vision complète des forces et des déficiences de la formation des FE, ainsi que des ajustements éventuellement nécessaires pour améliorer la qualité de cette qualification professionnelle.

2. Grille d'analyse documentaire

Type de document	Source / Date	1. Objectifs / Contenu
<p>1- Charte Nationale de l'Education et de la Formation</p> <p>2- Plan d'Urgence de la réforme du système éducatif marocain (2009-2012)</p>	<p>1- Commission Spéciale Education-Formation, Rabat, Maroc, 2000</p> <p>2- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, Rabat, Maroc, 2009</p> <p>3- Bulletin Officiel 6018 du 2 février 2012.</p>	<p>2. 1. La Charte Nationale de l'Education et de la Formation recommande dans l'article 134 l'intégration des centres de formation des cadres d'une même Académie, tout en les rapprochant des Universités : « il sera procédé, au niveau régional, à l'intégration de l'ensemble des établissements de formation des cadres de l'éducation et de la formation et à leur connexion avec l'Université » en vue notamment d'« assurer une solide formation initiale aux enseignants, aux conseillers pédagogiques, aux orienteurs et au personnel d'administration » et de « monter et réaliser des plans pertinents de formation continue»</p> <p>3. 2. Initialement préconisé par la Charte en 2000 (Lever 13 de l'Espace IV : Motiver les ressources humaines pédagogiques et administratives, perfectionner leur formation continue, améliorer leurs conditions de travail et réviser les critères de recrutement, d'évaluation continue et de promotion), la nouvelle réforme du système de formation des enseignants n'a été réellement mise en œuvre qu'avec le lancement du Plan d'urgence pour une période de 4 ans (2009-2012), avec trois mesures fortes susceptibles d'améliorer la formation des enseignants (Projet E3P1 de l'Espace III : Renforcement des compétences des personnels de l'enseignement):</p> <p>4. Mesure 1 : l'ouverture en 2010 de nouvelles Filières spécialisées sous le nom de Filières Universitaires d'Education (FUE) d'une durée de 3 ans (niveau Licence Professionnelle)</p>

<p>3- Décret N° 2.11.672 du 23 décembre 2011 relatif à la création et à l'organisation des centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation</p> <p>4- Les trois décisions du ministre de l'Education Nationale concernant les modalités et les</p>	<p>4- Ministre de l'Education Nationale, Rabat, Maroc, 2012</p>	<p>pour accueillir les étudiants souhaitant suivre une formation axée sur les sciences de l'éducation et les techniques pédagogie, en plus des modules des cursus universitaires habituelles, spécialisées par discipline. Les lauréats de licence FUE constituent le levier de recrutement des futurs enseignants pour les différents cycles de l'enseignement scolaire au sein des centres de formation, mais aussi pour d'autres secteurs comme l'enseignement privé ou la formation en entreprise. Pour les étudiants qui désirent poursuivre leur parcours universitaire, ils peuvent s'inscrire dans les FUE niveau Master et Doctorat, qui sont le prolongement des FUE niveau Licence.</p> <p>5. Mesure 2 : une définition de nouvelles conditions d'accès aux métiers de l'enseignement des trois cycles scolaires pré-universitaires. Selon les textes de la nouvelle réforme, l'unique voie pour recruter des enseignants dans le système éducatif passe par un concours unifié au niveau national. L'accès aux CRMEF est conditionné par deux critères : la capacité d'enseigner au moins deux matières, et la réussite d'un concours réservé exclusivement aux titulaires soit d'une licence professionnelle de l'Education (FUE), soit d'une licence comprenant des modules de sciences de l'enseignement obligatoires.</p> <p>6. Toutefois, la réalité est toute autre. En 2013, 80.000 nouveaux postes ont été proposés au concours d'accès au CRMEF pour remplacer les 8.526 départs à la retraite, et vu le nombre limité des lauréats d'une licence FUE (seulement 6 accréditations en 2010 avec 122 Etudiants inscrits), le concours</p>
---	---	---

conditions d'accès
aux CRMEF, cycle
préscolaire et
primaire,
N° 12.2199, cycle
collégial ;
N° 12.2201 ; cycle
qualifiant,
N° 12.2200,
21 mai 2012, Rabat ?
Maroc.

a été ouvert aussi aux titulaires d'une licence universitaire d'études fondamentales, dite « licence de masse » peu importe leur spécialité. Ainsi, 180 785 personnes avaient postulé pour ce concours, mais finalement 137 699 seulement ont été retenues pour passer les épreuves du concours 2013 pour 8000 postes disponibles.

Mesure 3 : la création des Centres Régionaux des Métiers de l'Education et Formation (CRMEF).

La réforme du système de formation des enseignants stipule une troisième mesure qui consiste à créer des centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF) en regroupant les anciennes structures d'une même région : les Centres de Formation des Instituteurs (CFI) au nombre de 13 chargés de dispenser la formation pour les enseignants du primaire, et les 34 Centres Pédagogiques Régionaux (CPR) destinés à la formation des enseignants du collège. Comme indiqué dans le Plan d'Urgence de 2009-2012, ce regroupement vise à rationaliser et à optimiser les moyens et ressources disponibles au sein de ces centres.

7. 3. Conformément au décret de création N° 2.11.672 (2011), la création de 12 nouveaux CRMEF a été entreprise en 2012 au niveau de 44 sites dans les AREF en remplacement des anciens CPR et CFI. Selon le même décret, un CRMEF est un « établissement de l'enseignement supérieur qui ne dépend pas de l'université », mais qui est placé « sous la tutelle de l'autorité gouvernementale chargée de l'enseignement scolaire ». Ce même texte énumère un ensemble de missions confiées aux CRMEF, entre autres, la qualification des

		<p>enseignants stagiaires, l'organisation des sessions de formation continue, la promotion de la recherche scientifique pédagogique, la production documentaire et l'élaboration des propositions de projets de réformes en matière de curricula et de formation.</p> <ol style="list-style-type: none">8. Le décret texte établit également une limite de durée pour la formation, qui s'étend sur une année, répartie entre deux espaces complémentaires : le CRMEF et l'établissement scolaire, avec un volume horaire de 26 heures par semaine. Cette formation est structurée en fonction des trois cycles scolaires (préscolaire/primaire, secondaire collégial, secondaire qualifiant). À l'issue de cette formation, les enseignants stagiaires obtiennent un « certificat de qualification éducative ».9. 4. Selon les trois décisions ministérielles (MEN) en 2012, qui définissent les modalités et les procédures d'admissibilité des candidats au métier d'enseignant, le concours d'entrée au cycle de qualification des cadres du corps enseignant, en vue d'obtenir le certificat de qualification pédagogique, comporte deux épreuves, chacune contribuant à hauteur de 50 % à la note finale :10. - un examen écrit : a pour objectif d'évaluer les connaissances en éducation, les matières d'enseignement et les capacités en communication. Il est conçu pour évaluer les compétences académiques du candidat.11. - un entretien oral de 50 mn : lors de cet entretien, les candidats font face à un jury et sont évalués sur leurs compétences de base en enseignement. Ils doivent présenter
--	--	--

		<p>une situation d'enseignement-apprentissage, démontrant ainsi leur capacité à enseigner efficacement.</p> <p>12. Chacune de ces deux épreuves a une importance égale dans le processus de sélection des candidats lors du concours. Les décisions ministérielles soulignent également l'importance de la maîtrise des deux langues, l'arabe et le français, pour tous les cycles et toutes les matières. Cela met en évidence la nécessité pour les enseignants de maîtriser ces deux langues afin de pouvoir enseigner de manière efficace dans un contexte bilingue.</p>
--	--	--

<p>Vision stratégique pour l'éducation (2015-2030).</p>	<p>13. Conseil Supérieur de l'Education et la Formation et la Recherche Scientifique, 2015, Rabat, Maroc</p>	<p>La Vision stratégique pour l'éducation (vision 2030) a été élaborée en 2015 pour dans le but relancer le processus de réforme et de rattraper le retard accumulé dans la mise en œuvre des recommandations de la Charte nationale d'éducation et de formation, qui visait à améliorer le système éducatif au Maroc. Cette initiative a été lancée en réponse à une évaluation de la mise en œuvre de la Charte de 2000 à 2013, qui a révélé que malgré certains progrès, des lacunes persistaient dans le processus d'application. Cette évaluation a identifié quatre axes majeurs pour la réforme de l'éducation, à savoir : l'équité, la qualité, l'émancipation de l'individu et développement de la société et la conduite du changement avec un leadership efficace. Ces quatre "fondements" sont décomposés en 23 leviers et 134 dispositions spécifiques qui guident la mise en œuvre des réformes éducatives nécessaires à entreprendre.</p> <p>La nouvelle vision pour l'éducation vise à revaloriser et à professionnaliser la profession enseignante pour garantir une éducation de qualité au Maroc. Cette approche est le 9^{ème} levier de l'orientation II de la vision intitulé : « Rénovation des métiers de l'enseignement, de la formation et de la gestion : premier préalable pour l'amélioration de la qualité ». Voici quelques-unes des mesures prévues pour redéfinir la profession enseignante : la clarification des critères d'accès au métier d'enseignant, la formation, l'évaluation et la promotion professionnelle des enseignants, la rénovation des pratiques enseignantes, la redéfinition des missions, des rôles et des compétences des enseignants, l'élaboration d'une stratégie de</p>
---	--	---

		<p>développement professionnel continu et le leadership éducatif. Concernant la formation des enseignants, la vision appelle à « rendre la formation initiale obligatoire et professionnalisante en fonction des spécificités de chaque métier ». Cette formation « constitue une condition d'accès au métier de l'enseignement dans les cycles préscolaire et scolaire».</p>
--	--	---

<p>Loi-cadre N° 51-17 sur la réforme du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique</p>	<p>14. Bulletin Officiel N° 6805 du 19 août 2019</p>	<p>Afin de concrétiser les orientations préconisées par la vision stratégique, une étape historique a été franchie dans le domaine de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique au Maroc avec l'adoption et la publication de la première Loi-cadre N° 51-17 dans le Bulletin Officiel du 19 août 2019. Cependant, une analyse attentive de cette loi révèle que, à l'exception des articles 38 et 39 du Chapitre VI intitulé " Ressources humaines ", les 57 articles restants ne fournissent pas de détails spécifiques concernant les centres de formation destinés aux futurs enseignants, ni sur les modalités de leur formation initiale dispensée par l'université ou qualifiante prise en charge par les CRMEF.</p> <p>- L'article 38 de la loi-cadre aborde l'importance de la formation initiale des enseignants, la considérant à la fois comme une condition essentielle pour accéder aux métiers de l'enseignement et comme un moyen de satisfaire aux critères et aux qualifications définis dans les guides de référence des emplois et des compétences mentionnés à l'article 37. Ces guides précisent les rôles et les compétences des enseignants et servent de base pour l'attribution de responsabilités et l'évaluation de la performance.</p> <p>- L'article 39 évoque la question de la révision des curricula et des programmes de formation initiale des enseignants en tenant compte des nouveautés pédagogiques, scientifiques et technologiques actuels et futurs. Cette révision vise à renforcer les compétences des enseignants et améliorer leur performance professionnelle. Il souligne également que la formation continue est un élément pris en considération lors de</p>
--	--	---

		<p>l'évaluation de la performance et de la promotion professionnelle, conformément aux directives des guides de référence susmentionnés.</p> <p>Par ailleurs, outre les aspects mentionnés dans les articles 38 et 39, la loi-cadre contient d'autres dispositions dispersées dans les différents articles, directement ou indirectement liées aux enseignants. Par exemple, elle insiste sur la nécessité de fournir aux enseignants une formation pédagogique complète pour les préparer à enseigner efficacement et à relever les défis de l'éducation moderne. De plus, elle encourage l'introduction de méthodes pédagogiques contemporaines et interactives.</p>
--	--	--

<p>Nouveau modèle de développement : Libérer les énergies et restaurer la confiance pour accélérer la marche vers le progrès et la prospérité pour tous. Rapport général.</p>	<p>Commission Spéciale sur le Modèle de Développement Avril 2021</p> <p>https://www.csmd.ma/documents/Rapport_General.pdf</p>	<p>La loi traite également de la formation des encadrants pédagogiques, tels que les inspecteurs et les conseillers pédagogiques, visant à renforcer leur capacité à soutenir les enseignants sur le terrain. En outre, elle prévoit l'établissement d'un système d'évaluation des acteurs pédagogiques, y compris les enseignants, afin d'évaluer leur performance en matière de méthodes et pratiques pédagogiques et de prestations offertes aux apprenants, tout en incitant sur leur contribution à l'amélioration de la qualité de l'éducation en général.</p> <p>En avril 2021, la Commission spéciale sur le nouveau modèle de développement (CSMD) a rendu public un rapport intitulé « Nouveau modèle de développement : Libérer les énergies et restaurer la confiance pour accélérer le chemin vers le progrès et la prospérité pour tous ». Ce rapport se penche sur les enjeux majeurs liés au développement du pays en procédant à un diagnostic de la situation actuelle tout en projetant des perspectives pour l'horizon 2035.</p> <p>Dans le but de concevoir un modèle de développement souhaité, la CSMD a travaillé sur certains secteurs stratégiques, notamment l'éducation, pour élaborer des plans d'action comprenant des mesures et des projets concrets. Le document souligne que, malgré les multiples réformes entreprises au cours des deux dernières décennies, le système éducatif présente des dysfonctionnements majeurs se manifestant à trois niveaux : de faibles acquisitions scolaires et des performances insuffisantes des</p>
<p>Décision conjointe N° 7259 entre le ministre de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle et le ministre de l'Économie et des</p>		

<p>Finances relative à la situation des enseignants</p>		<p>élèves, un manque de confiance de la population envers l'école publique, et une crise de vocation chez les enseignants.</p> <p>La CSMD a établi un programme d'action comportant des mesures concrètes visant à produire une véritable « renaissance éducative nationale », dont le coût est estimé à 15,5 milliards de dirhams par an.</p> <p>L'axe 2 du rapport, intitulé « Un capital humain renforcé et mieux préparé pour l'avenir » comporte quatre leviers structurants pour améliorer substantiellement la qualité du système d'éducation-formation. L'un de ces leviers, le levier 1, est spécifiquement dédié à l'« investissement dans la formation et la motivation des enseignants pour qu'ils deviennent les garants des apprentissages ». Dans cette section du document, le programme d'action présente deux mesures concrètes visant à valoriser les enseignants et renforcer leur rôle. Tout d'abord, il est proposé d'améliorer la qualité de la formation des enseignants en créant un Centre d'excellence du Professorat qui nécessitera un budget annuel de 1,5 milliards de dirhams (1 dirham marocain vaut environ 0,09 euros), équivalent à 0,12% du PIB. Ensuite, il est envisagé de mettre en place un nouveau parcours de carrière plus attrayant pour les enseignants. Ce projet devrait coûter environ 12 milliards de dirhams par an, soit 1% du PIB.</p>
---	--	---

<p>contractuels relevant des AREF, 7 octobre 2016.</p>		<p>Les trois premières promotions diplômées des CRMEF (2012-2015) ont été recrutés selon les dispositions et les conditions définies par le "statut général de la fonction publique" de 1958 et le statut particulier des fonctionnaires du ministère de l'Éducation du 10 février 2003 qui n'équivaut pas nécessairement à un statut distinct pour les enseignants.</p> <p>En effet, depuis la création des CRMEF en 2012 jusqu'à 2016, les lauréats des centres de formation ont été recrutés selon les conditions définies par le "statut général de la fonction publique" de 1958 et le statut particulier des fonctionnaires du ministère de l'Éducation du 10 février 2003 qui n'équivaut pas nécessairement à un statut distinct pour les enseignants.</p> <p>Pour faire face au manque cruel d'enseignants, le ministère de l'éducation nationale compte lancer une autre opération visant à recruter d'autres contractuels et ce conformément à la décision conjointe entre le ministre de l'éducation nationale et de la formation professionnelle et le ministre de l'économie et des finances n° 7259 du 7 octobre 2016.</p> <p>La promotion 2015/16 a été la dernière à intégrer la profession d'enseignant au sein du Ministère de l'Éducation nationale en tant que fonctionnaire. En 2016, le Gouvernement - sous prétexte de combler au déficit cruel en enseignants lors de la rentrée scolaire 2016/17-, a encore une fois, revu les conditions de recrutement des enseignants en adoptant un nouveau mode de recrutement régional (au niveau des AREF) par contrat à durée déterminée (2 ans maximum) mais, à ce moment, les AREF ne disposaient pas d'un statut du personnel et ne pouvaient pas, sur le plan juridique,</p>
--	--	---

		<p>recruter des enseignants contractuels. Il a fallu donc une décision conjointe sous le N° 7259 du 7 octobre 2016 entre le ministre de l'Éducation Nationale et de celui de l'Économie et des Finances pour autoriser les académies à lancer cette opération. Selon l'article 5 de cette décision, les contrats sont conclus pour une durée de deux années maximums. En première année, les contractuels sont soumis à deux évaluations de la performance professionnelle, et au cours de la 2ème année, ils sont soumis à un examen de qualification professionnelle organisé en quatre sessions maximum. Les contrats des enseignants admis à cet examen ont une durée d'une année renouvelable par tacite reconduction à condition de respecter les obligations contractuelles.</p> <p>Parmi lesquelles on peut citer à titre d'exemple : l'article 13 de la décision conjointe suscitée, les enseignants contractuels ne doivent pas faire l'objet d'une condamnation à peine afflictive ou infamante, ne pas se rendre coupable d'une faute professionnelle grave et ne pas travailler pour le compte d'un tiers.</p>
--	--	---

		<p>Dans la pratique, la quasi-totalité d'enseignants s'est opposée au nouveau statut et n'a pas passé l'examen de qualification professionnelle et donc ne disposent pas du certificat d'aptitude professionnelle, et dans la majorité des cas, les évaluations n'ont pas eu lieu (CSEFRS, 2021). Les principaux reproches sont liés au type de contrat (CDD), à sa durée (2 ans) et à ses dispositions et clauses, en l'occurrence, les contractuels doivent accomplir leur profession d'enseignement et accepter le lieu d'affectation, respecter l'éthique professionnelle, se soumettre aux directives et orientations de leur hiérarchie, au secret professionnel et à la non-divulgence des données, informations, et documents durant l'exercice de leur fonction. De même, il leur est interdit d'exercer, durant la période du contrat, une autre fonction ou toute autre activité génératrice de revenu, comme ils sont tenus de respecter le calendrier et les programmes scolaires. Ces obligations portent aussi sur la participation aux opérations de surveillance, de correction des examens scolaires certifiants et d'évaluation des élèves, ainsi qu'aux activités scolaires et conseils de classe... Par ailleurs, l'article 6 précise que les contrats conclus ne peuvent en aucun cas donner droit à une titularisation ou une intégration dans les cadres du Ministère chargé de l'Éducation nationale.</p> <p>Pour le reste, les enseignants contractuels ont en outre, droit à un certain nombre d'avantages : rémunération correspondant à celle d'un enseignant de Classe 2 échelle 10, indemnité pour la zone, couverture sociale (CNOPS et RCAR), allocations familiales, promotions dans l'échelon et la classe,</p>
--	--	--

		formation et à la requalification, congés annuels et exceptionnels (maladie, maternité, pèlerinage...) etc. (articles 7, 9, 10, 11, 12).
--	--	--

<p>Statuts fondamentaux des enseignants cadres des AREF</p>	<p>Académies régionales des Métiers de l'Education et de la Formation, septembre 2018</p>	<p>En 2018 : Le recrutement statutaire à travers les AREF</p> <p>En septembre 2018, de nouveaux statuts particuliers ont été introduits par les AREF annulant ainsi les dispositions de la décision conjointe N° 7259 du 7 octobre 2016. Il s'agit des statuts fondamentaux régionaux régissant les enseignants-cadres des AREF ». L'article 54 du nouveau statut stipule que les enseignants devaient signer un avenant pour être embauché au sein de l'AREF, mais beaucoup ont refusé de signer malgré les arguments présentés en faveur de ce projet (article 10), qui offrait des droits similaires à ceux des fonctionnaires en termes de salaire, allocations familiales, couverture sociale, retraite, congés administratifs, avantages de la Fondation Mohammed VI et gestion de la progression de carrière.</p> <p>Préférant intégrer le fonctionnariat, les enseignants contractuels ont critiqué la durée du contrat fixée à un an renouvelable et les conditions de résiliation. Selon le statut, le contrat pouvait être résilié à tout moment par les deux parties après un préavis de 8 jours si la durée de travail était inférieure à 6 mois, ou d'un mois si la durée de travail dépassait 6 mois. De plus, la résiliation du contrat ne donnait droit à aucune indemnité (article 9).</p> <p>En outre, certaines clauses du statut étaient considérées comme moins favorables que celles applicables aux fonctionnaires, notamment en ce qui concerne l'impossibilité de participer au mouvement national de mobilité en raison de l'affectation de leurs postes budgétaires au niveau régional (AREF) et les conditions de licenciement. L'article 25 qui prévoyait que "lorsque le Conseil de santé constate l'expiration de la durée du congé pour</p>
---	---	--

		<p>raisons de santé que le fonctionnaire est définitivement inapte à reprendre ses fonctions, il est licencié sans préavis ni indemnité". L'article 48 stipulait que l'enseignant contractuel pouvait être licencié, sans préavis ni indemnité, en cas "d'insuffisance professionnelle, après consultation du comité spécial des cadres".</p> <p>Le refus du statut des AREF a entraîné des grèves qui ont duré plusieurs semaines. En réaction, le ministère de l'Éducation nationale a révisé le statut, abandonnant ainsi le recrutement par contrat. La titularisation des enseignants se fait après intégration dans le corps des cadres des AREF et réussite de l'examen de qualification professionnelle, avec un reclassement au grade 2 de la classe 2 (échelle 10). Le nouveau statut offre la possibilité de participer aux concours pour devenir inspecteur pédagogique, agrégé ou d'accéder à des postes de responsabilité. Les modifications apportées garantissent des droits équivalents à ceux des fonctionnaires en cas de maladie grave et offrent des perspectives d'avancement. Toutefois, il est important de noter que la résiliation du contrat ne donne pas droit à une indemnité, et les contrats ne peuvent pas aboutir à une titularisation.</p>
--	--	--

<p>Formations à vocation « Métier Education »</p>	<p>16. Filières Universitaires de l'Education</p>	<p>Dans le cadre de la réforme du système de formation initiale des enseignants préconisée par le Programme d'Urgence (PU), à travers le projet E3P1 « Renforcement des compétences des personnels de l'enseignement », des Filières Universitaires d'Education (FUE) ont été créées en 2010 au sein des universités. Ces filières ont une durée de formation de 3 ans, soit un niveau de Licence Professionnelle, et dispenseront un enseignement basé à la fois sur les modules des filières universitaires fondamentales existantes, spécialisées par discipline, et sur des modules métier à savoir des modules en sciences de l'éducation et des modules en pédagogie et en didactique des disciplines ; ainsi que sur des modules complémentaires dans les disciplines avoisinantes pour disposer d'un profil d'enseignant polyvalent ou au moins bivalent.</p> <p>En plus des modules théoriques, la formation comporte un stage pratique dans les établissements scolaires. Ce stage est organisé en sixième semestre de la licence et concerne particulièrement des observations des pratiques enseignantes de classe et de découverte de la vie scolaire. Les étudiants bénéficieront dans le cadre du stage de l'encadrement par les enseignants, les inspecteurs et les directeurs d'écoles. La Validation du stage se fera sous le contrôle de l'université en concertation avec les encadreurs de ce même stage.</p>

<p style="text-align: center;">Programme de formation dans le cadre des formations universitaires : FUE et Cycle Licence Education CLE</p> <p style="text-align: center;">15.</p>	<p>17. Cycle Licence Education</p> <p>18.</p> <p>19.</p> <p>20.</p> <p>21.</p> <p>22.</p> <p>23.</p> <p>24.</p> <p>25.</p> <p>26.</p> <p>27.</p> <p>28.</p>	<p>Un cycle de licence en éducation a été ouvert l'année (2018- 2019) dans plusieurs universités du royaume au niveau des facultés des sciences, des lettres et celles des sciences de l'éducation ainsi que les ENS. Ce cycle est ouvert aux bacheliers, toutes filières confondues, après un processus de présélection pour choisir les meilleurs. Le cycle de licence en éducation est divisé en deux spécialités : primaire et secondaire. Il s'étale sur trois années d'études, sanctionnées par une licence en éducation. Les titulaires de ce diplôme auront le choix entre deux options : poursuivre leurs études supérieures dans le cycle Master puis un doctorat en sciences de l'éducation, ou passer le concours d'accès aux CRMEF. Les candidats admis sont soumis à une formation professionnelle de deux années : la première dédiée à la qualification professionnelle et se déroule entièrement aux CRMEF, tandis que la seconde, dite période de professionnalisation, est une formation par alternance entre les CRMEF et les établissements scolaires.</p>
	<p>Descriptif des modules et contenus de formation universitaires FUE et CLE accréditées au sein des ENS et des ESEF et de la fac Sc. Educ.</p> <p>32.</p> <p>33.</p>	<p>Dans le cadre de l'opérationnalisation de la réforme pédagogique 2015-2030, et afin de couvrir les besoins croissants en enseignants à l'horizon 2025 tels que définis par la convention-cadre établie entre le ministère de l'Enseignement supérieur, le ministère de l'Education Nationale et le ministère de l'Economie et des finances, un cycle de Licence d'Education (CLE) a été créé en 2018 pour remplacer les Filières Universitaires d'Education (FUE) initiées en 2010. Conformément au texte en vigueur, le CLE propose deux spécialités : le primaire et le secondaire, et aspire à former</p>

		<p>une nouvelle génération d'enseignants avec des compétences de haut niveau, en se basant sur une ingénierie renouvelée. Ce programme de formation est ouvert pour les lauréats du baccalauréat des sessions 2021 et 2022, ainsi qu'aux titulaires d'un diplôme équivalent reconnu. Les étudiant.e.s inscrit.e.s au CLE bénéficient d'une indemnité mensuelle de mille dirhams en échange à leur contribution de travaux et projets pédagogiques au profit d'un établissement scolaire pendant leur période de formation. Une fois qu'ils auront obtenu leur licence, ces futurs enseignants suivront une formation qualifiante de 2 ans dispensée au niveau des CRMEF ainsi que dans des établissements scolaires.</p> <p>Le Cahier des normes pédagogiques nationales (CNPN) spécifique au cycle de la Filière Universitaire de l'Éducation (FUE) décrit les modules et le contenu des formations CLE accréditées au sein des établissements universitaires (Écoles Normales Supérieures, Écoles Supérieures de l'Éducation et de la Formation, Faculté des sciences de l'éducation, Facultés des lettres et des sciences humaines...) couvrant les deux cycles primaire et secondaire.</p> <p>La formation au sein de ce cycle CLE a pour objectif de préparer les étudiants pour pouvoir suivre une formation qualifiante à la profession d'enseignant. Elle leur fournit les fondements théoriques, techniques et méthodologiques nécessaires, grâce à un enseignement pluridisciplinaire couvrant des modules disciplinaires, linguistiques, communicatives, éducatives, pédagogiques, didactiques et technologiques spécifiques à chaque cycle scolaire (primaire, secondaire collégial et qualifiant).</p>
--	--	---

		<p>La maîtrise de la matière ou les matières de spécialisation selon le cycle d'enseignement et la maîtrise des sciences et des techniques pédagogiques : psychologie de l'éducation, sociologie, pédagogie, éthique du métier de l'enseignant, en plus de la maîtrise des langues d'enseignement et des langues étrangères, à travers le système de certification.</p> <p><u>Licence Education, spécialité cycle primaire :</u></p> <p>Le programme de formation dans le cadre de la licence en éducation, spécialité cycle d'enseignement primaire comporte 38 modules :</p> <p>1- Modules disciplinaires, disciplinaires, linguistiques, communicatives (15) : Arabe (2), Français (2), mathématique (2), Sciences (2), Anglais (2), Etudes islamiques, Histoire-Géographie, Education physique et sportive et développement psycho-socio-moteur, Education plastique et développement, Langue et culture amazighes.</p> <p>2- Modules de sciences de l'éducation (3) : Sciences de l'éducation, Sociologie de l'éducation, Déontologie du métier et éducation aux valeurs</p> <p>3- Modules de pédagogie et didactique (14) : Méthodes et approches : Pédagogie Par Objectif (PPO) et Approche Par Compétence (APC), Psychologie de développement et psychopédagogie, Didactique générale, Didactique spécialisée des disciplines enseignées, Docimologie et évaluation</p>
--	--	--

	<p>4- Modules techniques et méthodologiques : TIC : TIC 1 et TIC 2, Techniques d'animation</p> <p>5- Stage professionnel (2) : Stage d'immersion en milieu éducatif 1 et 2</p> <p><u>Licence Education, spécialité cycle secondaire :</u></p> <p>Dans le but d'harmoniser la formation et le statut des enseignants des deux cycles scolaires, le CLE, option cycle secondaire a adopté la même ingénierie pédagogique pour l'enseignement primaire. Ainsi, le programme de formation comporte également 38 modules, classés en trois catégories comme suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> 29. - Catégorie 1 : modules destinés à l'approfondissement et / ou l'acquisition des savoirs et savoir-faire relatifs à la ou les discipline(s) concernée(s). 30. - Catégorie 2 : modules réservés aux connaissances de base en éducation, en pédagogie et en didactique de la ou des disciplines, à l'utilisation des technologies éducatives, aux techniques et méthodes d'animation et de communication et à l'éthique professionnelle dans le domaine d'enseignement. 31. - Catégorie 3 : modules dédiés à la connaissance du milieu professionnel, intitulés « immersion en milieu professionnel ». <p>Tel que défini dans le CNPN, le Stage d'immersion en milieu éducatif (SIME) est équivalent à deux modules dont l'un en semestre 5 et l'autre en semestre 6. Le SIME au sein des établissements scolaires est co-encadré par un professeur de l'établissement éducatif de stage et un enseignant</p>
--	--

		<p>universitaire de l'équipe pédagogique de la formation CLE. Il comporte des tâches diversifiées telles que : l'observation des pratiques pédagogiques en classe, le soutien scolaire des apprenant, la vie scolaire, la réalisation des études de terrain sur les phénomènes et les pratiques éducatives, la rédaction de rapports pédagogiques de terrain...</p> <p>En mobilisant les savoirs et les compétences qu'ils auront développées au cours de leurs trois années d'études universitaires, les diplômés de la licence en éducation seront en mesure de poursuivre une formation qualifiante au sein de l'un des CRMEF. Cela se fera après avoir réussi un concours d'admission comprenant des épreuves écrites et orales. Ils auront le choix entre deux options : le cycle de qualification des enseignants du préscolaire et du primaire ou bien le cycle de qualification des enseignants du secondaire au niveau collégial et qualifiant. Cette formation de qualification s'étend sur deux années, la première se déroulant au CRMEF avec des périodes alternées en établissements scolaires, et la seconde dans un établissement scolaire d'exercice où les enseignants stagiaires auront la pleine responsabilité d'une classe.</p>
<p>Référentiels de qualification professionnelle des futurs enseignants</p>	<p>Descriptif des modules et contenus de formation de qualification des cadres d'enseignement dans les CRMEF</p>	<p><u>1. Premier dispositif de formation (2012-2015)</u></p> <p>Dans le cadre de la réforme de 2011, un nouveau dispositif de formation (DDF) a été élaboré et mis en expérimentation dans les CRMEF depuis la rentrée scolaire 2012/2013 dans les CRMEF. Cette initiative représente une avancée en matière d'élaboration des curricula et d'ingénierie de</p>

	<p>(Filières de formation : préscolaire-primaire, secondaire collégial et secondaire qualifiant)</p>	<p>formation, marquant ainsi une rupture avec le système de formation précédent dans les CFI et CPR.</p> <p>De nouveaux curriculums de formation ont été adoptés, avec notamment, la production de trois documents fondamentaux : un référentiel métier pour la formation des enseignants stagiaires de l'enseignement préscolaire et primaire, de l'enseignement collégial et de l'enseignement qualifiant, un référentiel de compétences pour ces trois cycles scolaires et un référentiel de formation, avec aussi la délimitation d'un profil d'entrée et d'un profil de sortie pour chaque cycle.</p> <p>Ce nouveau DDF a apporté une série de nouveautés au sein de la formation initiale, en se focalisant principalement sur le développement des compétences professionnelles chez les futurs enseignants. Plus précisément, l'architecture du nouveau DDF repose sur trois principes fondamentaux. D'abord, il adopte une approche par compétences avec un système modulaire. Ensuite, il met en œuvre un modèle d'alternance fondée sur les activités et les mises en situations professionnelles, contribuant ainsi à renforcer la professionnalisation des stagiaires en allouant 60 % du temps de formation aux stages. Enfin, le DDF promeut un paradigme réflexif qui combine la pratique et la théorie de la manière suivante : pratique-théorie-pratique.</p> <p>Ainsi, La formation qualifiante des FE cible quatre compétences à développer :</p>
--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> - la planification des activités d'enseignement-apprentissages en tenant compte des orientations pédagogiques, de la spécificité disciplinaire, des approches appropriées, de l'environnement socioéconomique, culturel et écologique, des spécificités et besoins des apprenants ; tout en exploitant les technologies de l'information et de la communication. - la gestion d'activités d'enseignement-apprentissage à partir d'une planification préalable, en gérant le temps, l'espace et les modalités de travail, et en prenant en considération la diversité des élèves. - l'évaluation de l'évolution des savoirs et des compétences acquis par les apprenants en utilisant les différents types et les moyens d'évaluation adaptés au groupe classe. <p>Présenter des solutions pratiques de manière individuelle et/ou collective à travers des projets de recherche</p> <ul style="list-style-type: none"> - la mise en œuvre des projets de recherche pédagogique pour résoudre les problèmes rencontrés dans la pratique professionnelle. <p>Le développement de ces quatre compétences est assuré à travers 12 modules répartis en trois types :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des modules principaux ou module de base nécessaire à la maîtrise des compétences professionnelles, notamment des modules liés aux sciences de l'éducation, à la pédagogie et à la didactique des disciplines. Ces modules sont au nombre de 4 : Planification, Gestion I, Gestion II, Evaluation.
--	--	---

		<ul style="list-style-type: none">- des modules d'appui ou complément de formation permettant l'approfondissement et / ou l'acquisition des connaissances acquises en formation initiale universitaire relatives à la ou les discipline de spécialité. Il s'agit de : Complément de formation I, Complément de formation II, Complément de formation III et complément de formation IV.- des modules dits transversaux ou complémentaires : Législation scolaire, Vie scolaire, Méthodologie de recherche pédagogique, TICE. <p>Ces modules sont dispensés sur deux semestres, comportant chacun six modules, à raison de 34 heures chacun incluant le temps alloué à l'évaluation finale du module, soit un total de 408 heures. Cependant, ces modules ne représentent que 40% du volume horaire global de la formation, tandis que les 60% restant est réservé au stage pratique au sein des établissements d'accueil scolaires.</p> <p>Parallèlement à la formation théorique aux CRMEF, les futurs enseignants pratiquent l'enseignement lors des séances de mise en situation professionnelle ou en stage organisés dans des établissements scolaires sous la responsabilité des acteurs pédagogiques sur place (enseignant d'application, inspecteur) et les formateurs disciplinaires.</p> <p>Le stage pratique s'organise en six séances successives et progressives dites mises en situation professionnelle MSP au nombre de 6 dont les objectifs commencent par l'observation et la découverte au début (MSP1) et se terminent par la responsabilité totale de la classe et l'évaluation de la progression des compétences vers la fin de la formation qualifiante (MSP 5</p>
--	--	--

		<p>et MSP 6) en passant par la gestion d'une situation d'apprentissage puis la gestion de cours.</p> <p>Au terme de la formation, le dispositif de formation espère développer chez le stagiaire des compétences professionnelles pédagogiques et didactiques, sociales et réflexives.</p> <p><u>2/ Formation des enseignants contractuels (2016, puis enseignants cadres des AREF en 2018)</u></p> <p>Le premier DDF de 2012 fut de très courte durée (3 ans : 2012-2015). Le deuxième dispositif de formation a été introduit à la veille de l'adoption du recrutement régional. Ce DDF été destiné à la formation des cadres des AREF et avait une durée de deux ans. Il est dérivé de celui déjà en place dans les CRMEF, mais avec quelques remaniements.</p> <p>Tout d'abord, le nombre de modules a été augmenté passant de 12 à 16, avec l'ajout de quatre nouveaux modules : Sciences de l'éducation, la didactique, l'analyse des pratiques professionnelles et la production didactique. Les 16 modules étaient répartis en deux semestres comme suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> - S1 : sciences de l'éducation, Planification, Gestion I, Méthodologie de recherche pédagogique, TICE,
--	--	--

		<p>Sciences de l'éducation, didactique, Complément de formation I, Complément de formation II.</p> <p>Gestion II, Evaluation.</p> <p>- S2 : Gestion I, Evaluation, Législation scolaire et Ethique professionnelle, Atelier de l'analyse des pratiques professionnelles, Atelier de la production didactique, Complément de formation III et complément de formation IV.</p> <p>Deuxièmement, le temps alloué aux stages pratiques en milieu professionnel a été considérablement réduit, ne représentant plus qu'environ 20% par rapport aux 60% attribuée dans le cadre du dispositif initial de 2012. Cette réduction a un impact négatif sur la formation dans sa dimension pratique.</p> <p>Troisièmement, au cours de la 2ème année, les stagiaires sont totalement responsables de l'enseignement en classe en l'absence d'un encadrant, avec un volume horaire hebdomadaire effectif. De plus, les stagiaires sont tenus à exécuter les tâches d'un enseignant titulaire, ce qui entraîne une perte de leur posture de stagiaire. Pendant les vacances, ces stagiaires sont également chargés de préparer leur projet de fin de formation et de retourner au CRMEF pour le présenter devant un jury, et en même temps compléter leur formation sur l'analyse des es pratiques enseignantes avec leurs formateurs du CRMEF sur une période équivalente à 50 heures.</p>
--	--	--

<p>Portfolio de l'enseignant stagiaire et autres documents</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Supports de cours, - Documents en ligne (Site du CRMEF C-S) - Copies d'examens 	<ul style="list-style-type: none"> 34. - MOOC sur la plateforme du CRMEF Casablanca-Settat 35. - Modèles de rapports et de portfolio 36. - Rapports de stages et évaluation - Projet de fin de formation 37.
<p>Documents Spécifiques</p>	<p>Rapports pédagogiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Descriptif des modules et contenus de formation de qualification des cadres d'enseignement dans les CRMEF (Filière : cycle secondaire collégial et qualifiant) - Guide de procédures de formation des enseignants stagiaires (Filière : cycle du préscolaire et primaire, cycle secondaire collégial et qualifiant) - Guide de l'alternance (guide de l'enseignant tuteur) - Départements / sections - Commission pédagogique - Conseil d'établissement...

<p>Le guide d'évaluation</p>		<p>Le guide d'évaluation proposé par les instances ministérielles retrace les directives et les orientations générales sur les modalités d'évaluation.</p> <p>Globalement, on distingue quatre grands moments d'évaluation dans les CRMEF.</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'évaluation du profil d'entrée (concours d'accès) - L'évaluation diagnostique - L'évaluation tout au long de l'année de formation (évaluation formative, contrôle continu) - L'évaluation de fin de formation (examen final)
<p>Circulaires et notes ministérielles</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Circulaires/notes relatives à l'inspection pédagogique - C/N. relatives à l'enseignant-accompagnateur (cycle primaire) - C/N. relatives à l'enseignant-accompagnateur (c. secondaire) 	<ul style="list-style-type: none"> - Note ministérielle 134/15, datée le 11/12/2015 portant sur la nomination du maître accompagnateur - Note ministérielle 095/16, datée le 03/11/2016 portant sur les attributions des maîtres accompagnateurs

3. Principaux acteurs de la formation

38. Tableau 3 des principaux acteurs de la formation

39.

Statut	Liste des acteurs	Mission	Outils/moyens
Acteurs politiques (Décideurs)	<ul style="list-style-type: none"> - Gouvernement marocain - Ministère de l'Éducation Nationale MEN 	<ul style="list-style-type: none"> - Gouvernance et administration de la politique éducative au sein des CRMEF - Financement : budgets de formation, rémunération du personnel enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> - Vision stratégique du gouvernement 2015-2030 - Loi cadre 51-17 - Référentiel, curriculum et programme de formation
	<ul style="list-style-type: none"> - Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique 	<ul style="list-style-type: none"> - Emettre des consultations et des avis au sujet des politiques nationales concernant les secteurs de l'éducation-formation et de la recherche scientifique - Contribuer à la réalisation des évaluations globales, sectorielles ou thématiques des politiques et programmes publics du système éducatif, de l'enseignement supérieur et de la formation des cadres 	<ul style="list-style-type: none"> - Rapports thématiques - Rapports d'évaluation - Etudes et recherches - Revues et périodiques - Actes de colloques et rencontres scientifiques

			- Publier les résultats des travaux et recherches menés	
Acteurs organisationnels	Au niveau central	<ul style="list-style-type: none"> - Direction des ressources humaines, MEN - Unité Centrale de la Formation des Cadres 	<ul style="list-style-type: none"> - Suivi, gestion, pilotage et exécution des décisions prises par les autorités ministérielles - Investissement : construction/reconstruction, acquisition et fonctionnement de matériel pédagogique et didactique - Administration - Gestion du personnel enseignant formant et formé : recrutement, formation initiale et/ou continue, affectation, promotion professionnelle... 	<ul style="list-style-type: none"> - Politique et objectifs de formation - Organismes de formation - Plan de formation - Stage pratique - Recherche action
	Au niveau régional et provincial	<ul style="list-style-type: none"> - Structures administratives régionales et provinciales : AREF, directions provinciales - Institutions de formation : CRMEF (directeur et personnel administratif) - Etablissement scolaire de stage (directeur et personnel administratif) 		

<p>Acteurs pédagogiques (Opérationnels)</p>	<p>Ressources humaines</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bénéficiaire ou formé : enseignant stagiaire - Formateurs CRMEF - Formateurs de terrain : Maîtres d'accueil, maîtres accompagnateurs, inspecteurs pédagogiques, chefs d'établissements scolaires 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboration des programmes de formation qualifiante (théorique et pratique) - Formation et encadrement pédagogique - Encadrement de stage et de projet de fin de formation (Recherche action) - Accompagnement, conseil et orientation - Evaluation des sessions de formation - Recherche scientifique et pédagogique 	<ul style="list-style-type: none"> - DDF et méthodes de formation qualifiante (théorique et pratique) - Guides de formation et d'évaluation - plateformes de formation en ligne -
---	----------------------------	--	--	---

4. Discussion/Synthèse

L'analyse des principaux documents qui régissent la formation initiale et qualifiante des enseignants au Maroc nous permet de présenter les commentaires et les synthèses suivants :

La création des CRMEF en 2012 et les réformes qui ont suivi cette création (VS, 2015 ; LC, 2017 ; NPD, 2021) ont permis de rompre définitivement avec l'ancien système de formation initiale des FE marqué par de multiples dysfonctionnements tant sur le plan pédagogique que sur le plan organisationnel. Parmi ces anomalies, on peut citer : la dispersion de la formation des FE dans plusieurs établissements, l'hétérogénéité des profils d'entrée selon chaque cycle scolaire, une formation initiale oscillant entre théorie et pratique, des dispositifs de formation en déphasage par rapport aux nouveautés pédagogiques, une faiblesse de la qualité de l'encadrement, aucun lien avec l'université... (Dali, 2011 ; Lahchimi, 2015).

Certes, cette nouvelle réforme représente une rupture avec l'ancien système. Les principales transformations opérées se résument comme suit :

- le regroupement au niveau régional des différents établissements de formation de cadres,
- la mise en place d'un continuum entre formation initiale à l'université et formation professionnelle qualifiante au CRMEF,
- l'élaboration de nouveaux curricula des CRMEF visant à promouvoir la professionnalisation FE, avec notamment un référentiel métier, un référentiel de compétences et un référentiel de formation,
- la délimitation d'un profil d'entrée et d'un profil de sortie,
- l'encouragement de la recherche scientifique et pédagogique

- l'amélioration de la qualité d'encadrement à travers le recrutement des enseignants titulaires d'un doctorat (actuellement, environ 1400 formateurs dont environ 50% sont des enseignants chercheurs).

Cependant, il est important de noter que parallèlement aux efforts déployés, les autorités gouvernementales ont consciemment ou inconsciemment pris certaines décisions controversées qui ont parfois été en contradiction avec l'objectif global de la réforme visant à améliorer la qualification et la professionnalisation des enseignants. Parmi ces décisions, on peut citer : la séparation entre formation et recrutement en 2015, l'adoption du mode de recrutement par contrat en 2016 avant de l'abandonner en 2019 et le remplacer par un statut fondamental des cadres des AREF, l'adoption d'un processus de recrutement jugé par certains de sévère de par l'application des critères (limitation d'âge, présélection rigoureuse, tests d'admissibilité exigeants et sélectifs...).

La politique de recrutement et de formation des enseignants au Maroc semble présenter certains avantages puisqu'au terme de la formation, on vise le renforcement du caractère professionnalisant du métier enseignant à travers le développement des capacités cognitives de l'ES, ainsi que le développement de ses compétences professionnelles et réflexives. Toutefois, cette politique fait l'objet de vives critiques de la part de divers acteurs, y compris les instances officielles nationales (CSEFRS, 2021), les organisations internationales (BAD, 2013 ; OCDE, 2018), les acteurs sur le terrain tels que les formateurs (Thiri, 2019 ; CSEFRS, 2021), voire les stagiaires eux-mêmes (Thiri, 2019 ; Iqdour, Serrar¹ et Abra, 2021 ; CSEFRS, 2021). Cette insatisfaction est mise en évidence par plusieurs auteurs ayant travaillé sur le sujet, notamment El Gharras et Charki (2016), Marhine et Zarhouti (2016), Khouya et al. (2018), El Meniari (2022), Kich et Chaïba (2022). Leurs contributions montrent que le parcours de formation des enseignants au Maroc souffre encore de diverses lacunes sur le plan pédagogique, organisationnel, législatif et financier. Ces lacunes compromettent l'atteinte des objectifs fixés, particulièrement la formation

d'enseignants professionnels et réflexifs. Les principales carences identifiées peuvent être résumées comme suit :

- Au niveau pédagogique :

- ✓ La redondance et un chevauchement de certains modules dispensés au CRMEF tels que les modules des sciences de l'éducation et la didactique générale et la didactique spécialisée ; les modules Gestion I, Gestion 2 et analyse des pratiques professionnelles...
- ✓ Les cours théoriques dispensés en formation qualifiante sont quasiment obsolètes et n'incluent guère de véritables rénovations.
- ✓ L'uniformité des contenus cognitifs n'a plus lieu au sein des modules de soutien à la formation initiale si bien que les formateurs se permettent de programmer des contenus à leurs choix et qui ne parviennent plus à subvenir aux besoins effectifs des enseignants en formation. Ce qui altère l'égalité de leurs chances.
- ✓ L'ambiguïté recouvre les modules relatifs à la didactique disciplinaire (planification, gestion et évaluation) à cause de l'interférence entre la didactique des disciplines et les sciences de l'éducation bien qu'elles se veuillent complémentaires.
- ✓ L'absence d'un cadre juridique ou d'un cahier de charge sur l'organisation et la gestion des stages et qui fixe les devoirs et les obligations des différentes parties sensées intervenir dans cette action.
- ✓ La Durée de formation qualifiante au CRMEF reste insuffisante.
- ✓ Le Volume horaire consacré au stage pratique en première année de formation est court.
- ✓ Le principe réflexif de formation adopté par le nouveau dispositif reste difficile à réaliser, puisque 76 % des stagiaires questionnés manifestent une implication « faible à très faible » dans leur formation (Lahchimi, 2015).

- **Au niveau organisationnel :**

- ✓ une interprétation controversée de l'article 2 du décret de création des CRMEF, qui n'a pas tranché, en ce qui concerne la tutelle des CRMEF, entre le pouvoir central (le ministère) et le pouvoir régional (l'AREF).
- ✓ des défis en matière de gestion interne au sein du CRMEF et de ses instances, notamment entre son siège principal et ses annexes. Ce qui conduit à une

utilisation non rationnelle des ressources humaines et matérielles à disposition et parfois à des conflits entre les composantes du CRMEF.

- ✓ un manque de coordination entre les universités chargées de la formation initiale (Filières Universitaires d'Education FUE, cycle de Licence d'Education CLE, licence d'études fondamentales) et les CRMEF pour la formation qualifiante : ces deux formations sont censées être complémentaires.
- ✓ un manque de coordination et de collaboration entre les CRMEF et les établissements scolaires d'accueil pour les mises en situations professionnelles.
- ✓ les stages pratiques en milieu professionnel, du consensus de tous, sont mal organisés et demeurent tributaires du volontariat des maîtres d'accueil.

- Au niveau financier :

Un manque ou peu de ressources humaines et financières mobilisées. D'une part, les CRMEF connaissent un déficit en enseignants lié au fait que les postes budgétaires nouvellement créés ne couvrent plus les départs à la retraite. D'autre part, les laboratoires et les bibliothèques sont peu équipés : manque de matériel didactique, les structures de recherche pédagogique ne bénéficient d'aucun financement, etc.

- Au niveau législatif :

Jusqu'en septembre 2023, le statut des enseignants au Maroc se caractérise par l'absence de toute réglementation spécifique reconnaissant les exigences particulières de la profession par rapport aux autres fonctionnaires. Ce qui est particulièrement remarquable, c'est qu'entre 2012 et 2023, les lauréats des CRMEF ont été soumis à quatre statuts différents (statut particulier des fonctionnaires du ministère de l'Éducation qui fait partie du statut général de la fonction publique, le contrat à durée déterminé, statut des enseignants cadres des AREF, et le statut unifié des fonctionnaires du ministère de l'Éducation Nationale). Cette fluctuations et discordes autour de la politique de recrutement reflète une certaine confusion et un manque de clarté dans les mesures adoptées par les responsables en ce qui concerne

la gestion des enseignants issus des CRMEF. Cette situation d'instabilité dans les décisions prises est d'autant plus préoccupante que ce secteur exige une planification stratégique et une gestion rigoureuse pour fonctionner de manière efficace. Il convient de noter que l'introduction de l'embauche par contrat en 2016 a été précédée par une décision également controversée, à savoir la séparation entre la formation et le recrutement. Cette mesure a suscité un rejet catégorique de la part des enseignants stagiaires, entraînant ainsi un mouvement de protestation et un boycott de la formation qui ont duré plusieurs mois. Finalement, le gouvernement a fait marche arrière et a intégré directement la promotion 2015/2016 dans la fonction publique. Cependant, ce désordre a eu un impact négatif sur la qualité de la formation qui a été perturbée et raccourcie.

Le recrutement par contrat a également en 2016 puis en 2018 suscité une forte opposition de la part des enseignants contractuels qui estiment être dans une situation précaire et ne bénéficient pas des mêmes avantages que leurs collègues fonctionnaires du ministère. D'une part, la plupart des cadres des académies ont refusé de passer l'examen de qualification professionnelle. Ce qui les maintient dans une position de stagiaire sans obtention du certificat d'aptitude professionnelle, et par conséquent, leur titularisation n'a pas encore eu lieu. D'autre part, des manifestations, des sit-in et des grèves prolongées ont lieu depuis 2016 jusqu'à aujourd'hui. Ce qui entraîne une perte de temps pour la formation des stagiaires au CRMEF et une perturbation des apprentissages en classe pour les élèves (déperdition scolaire).

Même le nouveau statut unifié des fonctionnaires du MEN, récemment approuvé lors du conseil de gouvernement du 27 septembre à Rabat, n'est pas bien accueilli. En vertu de ce statut, 140 000 enseignants des AREF seront titularisés à partir de 2023, avec l'octroi des mêmes droits et opportunités de carrière que les autres fonctionnaires du MEN, y compris des promotions rétroactives sur les cinq dernières

années, ainsi que le droit de participer aux examens professionnels et à la mobilité nationale. Cependant, ce nouveau statut a été perçu comme injuste et précaire, car il ne permet pas une intégration complète dans la fonction publique, en maintenant le recrutement au niveau régional.

Après avoir analysé divers textes et documents relatifs à la réforme de la formation des enseignants au Maroc au cours des deux dernières décennies, il semble que les initiatives de réforme entreprises aient connu une évolution complexe. Elles ont cherché à la fois à s'aligner sur les normes et les tendances internationales, tout en prenant des décisions controversées qui ont suscité des débats et des protestations. Entre l'objectif de répondre aux attentes et aux objectifs fixés et les défis spécifiques rencontrés sur le terrain, les mesures mises en place dans le cadre de la réforme, qu'elles aient été positives ou contestées, ont eu des impacts plus ou moins significatifs sur le processus de formation et d'encadrement des enseignants. Par conséquent, il est essentiel de continuer à évaluer ces mesures afin de mesurer leurs résultats et d'apporter les ajustements nécessaires.

Partie II : Résultats de l'enquête sur le terrain (Tuteurs, Formateurs et Enseignants stagiaires)

Chapitre 1 : Les principaux acteurs de la formation initiale

Après avoir renseigné les questionnaires par les trois sous-populations (tuteurs et tutrices, formateurs et enseignants-es stagiaires) et saisi les données sur Excel, on a procédé à une analyse statistique avec SPSS version 26. Nous nous étalerons respectivement sur les résultats des maîtres d'accueil, des formateurs, et enfin ceux des enseignants.es stagiaires. Le tableau ci-dessous donne une idée sur leur répartition dans la Zone objet de notre investigation.

Tableau synthétique (4) des populations cibles de la région

	Maîtres d'accueil	Stagiaires	Formateurs	Total
Casablanca	46	71	15	132
El Jadida	44	98	20	162
Benslimane	46	32	10	88
Settat	22	34	09	65
Total	158	235	54	447

1. Tuteurs (Maîtres d'accueil)

Le nombre de maîtres d'accueil ou tuteurs (dorénavant Tu) ayant renseigné le questionnaire est estimé à 158. Deux éléments ont été écartés du lot pour insuffisance d'informations. Mais, avant de nous attarder sur la présentation, l'analyse et l'interprétation des données collectées, nous estimons convenable de rappeler certains

points relatifs aux items du questionnaire adressé aux tuteurs par le biais du tableau suivant :

Tableau 5 : Items du questionnaire

<i>Items</i>	<i>Nb de questions</i>
<i>Questions d'ordre général</i>	03
<i>Expérience et motivation</i>	03
Formation continue (maîtres d'accueil)	02
Formation sur le terrain et planification des apprentissages	10
Analyse des pratiques professionnelles	16
Total	34 items

Le nombre de questions paraît disproportionnel au niveau de chaque palier mais pour cause : plusieurs questions ont été éclatées pour faciliter le traitement statistique.

Pour l'échantillon ciblé par cette partie de la recherche, les tuteurs et tutrices, sont au nombre de 156⁵. Deux questionnaires ont été écartés de l'échantillon pour des raisons d'insuffisance d'informations.

Il est important de signaler que la population des maîtres d'accueil interrogés concerne uniquement les directions provinciales où il y a des institutions de formation (CRMEF). Le tableau qui suit donne une idée sur les établissements où les rencontres avec cette population ont eu lieu :

⁵ - Le rapport final présentera des données sur la population mère et sa répartition au niveau de l'AREF de Casablanca-Settat.

Tableau synthétique (6) des établissements visités

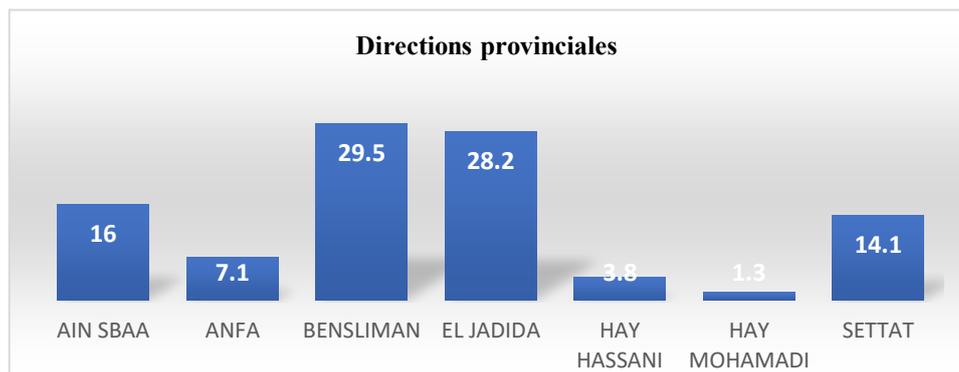
Direction Provinciale	Etablissements Primaires	Etablissements Secondaires	Etablissements visités
El Jadida	04	06	10
Casablanca Hay Hassani	01	03	04
Casablanca Hay Mohammadi	09	03	12
Casablanca Anfa	00	03	03
Benslimane	04	00	04
Settat	05	01	06
Total	23	16	39

Ceci dit, nous nous attardons à présent sur l'exposé des résultats du dépouillement du questionnaire adressé aux tuteurs dans les cycles primaire et secondaire (collégial et qualifiant), à la lumière de l'échelle descriptive précitée⁶.

1. 1 Informations générales

La première constatation à laquelle nous a mené cette recherche est la fréquence des femmes avec un nombre de **97 femmes contre 59 hommes**. Cela s'explique par l'orientation de manière générale des filles vers les filières sociales ou de langues. Ce qui les prédispose à intégrer le secteur de l'enseignement.

⁶ -Vu l'abondance de l'information recueillie, nous serons sélectifs afin de nous focaliser sur les indices déterminants dans la professionnalisation des enseignants stagiaires.



Au-delà de la moitié, soit **60%** des maîtres interrogés, sont âgés de 50 ans à 60 ans. La discussion directe avec les maîtres d'accueil consolide ce fait. En effet, rares les jeunes enseignants-es qui acceptent de prendre en charge les stagiaires par manque d'expérience ou car les décideurs (inspecteurs, directeurs) estiment cette variable (expérience) déterminante pour assumer une telle tâche : prendre en charge les enseignants stagiaires (dorénavant **ES**) sur le terrain.

Étant donné que la recherche s'est déroulée dans l'Académie Régionale de l'Education et de la Formation de Casablanca (AREF), nous estimons nécessaire de brosser aussi succinctement que possible les spécificités de certaines directions provinciales.

La répartition des maîtres d'accueil est disproportionnelle, comme le montre le graphique, dans les circonscriptions de cette région. En effet, certaines connaissent récemment une explosion démographique due à l'installation de zones industrielles ou à la dominance des zones rurales. C'est le cas d'El Jadida et Settata. A El Jadida, on compte au-delà de 10 arrondissements ruraux en plus de la cité d'El Jorf Lasfar et d'El Jadida centre (la ville). Par conséquent, on investit chaque année dans le secteur scolaire en construisant des établissements pour accueillir l'effectif croissant des élèves tout en variant l'offre au niveau des filières. C'est pourquoi, Benslimane, El Jadida, Ain Sbaa et Settata se positionnent en premier lieu avec respectivement 29,5%, 28,2%, 16%, et 14,1%.

Le taux faible des maîtres d'accueil dans les directions provinciales de Hay Mohammadi, Hay Hassani et Anfa est dû, d'une part, à la baisse de natalité dans certaines préfectures comme celle d'Anfa où les parents de par leur niveau socio-économique et culturel ont tendance à avoir deux enfants et parfois un seul. Ce qui ne nécessite pas la construction de nouveaux établissements scolaires et par conséquent les maîtres d'accueil sont rares, soit 7,1% ; d'autre part, nombreux les enseignants qui refusent de prendre en charge les stagiaires car de par leurs expériences précédentes, les indemnités sont précaires ou inexistantes par comparaison à l'effort fourni. Ce qui justifie le **1,3%** à Hay Mohammadi et **3,8 %** à Hay Hassani. L'entretien avec les maîtres d'accueil confirme cela. Pour vérifier cette réalité, nous avons posé la question aux maîtres d'accueil de certaines zones à El Jadida, ils nous ont assuré que jusqu'à présent, ils n'ont été rémunérés ni vers la fin de l'année scolaire (2023) c.-à-d. en juillet ni au début de l'année, en Septembre. Ce qui risque d'impacter encore les pourcentages pendant l'année 2024. Ce dernier point sera étayé quand on va aborder le volet relatif à la formation des maîtres d'accueil qui se sentent désarmés vu la quasi absence de formation avant l'attribution de cette responsabilité combien même déterminante pour le système éducatif marocain.

1.2 Expérience et motivation

De prime à bord, on constate que le taux est faible dans la catégorie ayant une expérience entre 10 et 15 ans, **27 tuteurs et tutrices** seulement tandis que **89** ont moins de 05 ans d'expérience. Cela s'explique par plusieurs raisons :

- Les CRMEF sont créés le 23 Décembre 2011 par un décret n°2-11-672. Auparavant, la formation des enseignants et subséquemment la concentration des maîtres et maitresses d'accueil étaient très fréquentes dans les villes où il y avait notamment les ENS et les Centres Pédagogiques Régionaux (CPR) destinés

à la formation des enseignants du cycle collégial ou les Centres de Formation des Instituteurs (CFI) pour le cycle primaire.

- Les disciplines étaient réparties sur les ENS. Par exemple, les candidats de la langue française et de la langue espagnole poursuivaient leur formation à Tétouan ou à Meknès ou à Rabat tandis que ceux de l'anglais à Rabat, etc.
- L'opération de départ volontaire de la fonction publique, baptisée « Intilaka », suite à la promulgation du décret N°2-05-1369 du 2 décembre 2005, laquelle « s'inscrit dans le cadre du programme gouvernemental relatif à la modernisation de l'administration publique⁷.

Pour toutes ces raisons, on a tendance à attribuer la formation des **ES** sur le terrain à des enseignants-es jeunes ayant moins de cinq d'expérience. D'où la fréquence de 89 tuteurs et tutrices susmentionnée.

1.3 Nomination des tuteurs

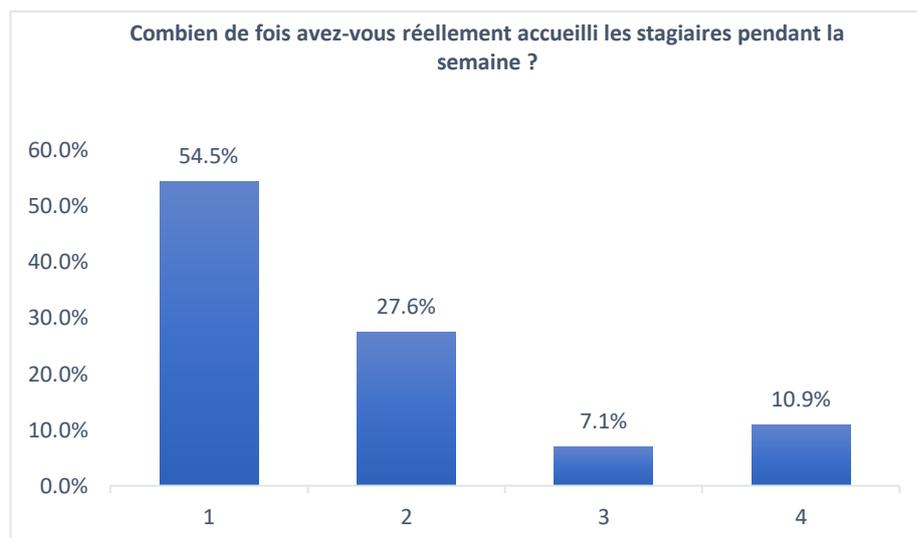
Le tableau montre que le nombre de **63** des maîtres (ses) d'accueil est désigné par les directeurs des établissements par opposition à 38 par la direction provinciale, 39 par l'inspecteur pédagogique et **16** par les CRMEF. Plusieurs facteurs concordent pour justifier ces résultats : d'abord, les CRMEF ont été restructuré depuis 2011, les données concernant ce qu'on appelait avant cette restructuration les maîtres d'application (actuellement tuteurs et tutrices dans le texte institutionnel) sont perdus ; ensuite, comme on vient de le mentionner supra, la majorité de ces maîtres d'application ont opté pour le départ volontaire ou ils sont partis pour la retraite. On ajoute un autre facteur : le refus de nombreux inspecteurs pédagogiques de

7

<https://www.mmmsp.gov.ma › files › publications>

Intilaka, Etude relative à l'évaluation de l'opération départ volontaire de la fonction publique, Royaume du Maroc, Ministère de la Modernisation des Secteurs Publics, consulté le 15 Septembre à 10h33

désigner les tuteurs et tutrices car on ne leur assure pas les conditions propices pour la formation de ces derniers et on considère leur formation comme une tâche parmi d'autres que l'inspecteur de l'enseignement doit assumer. Enfin, les directeurs des établissements ont un impact sur les tuteurs. Parfois, l'inspecteur pédagogique nouvellement affecté dans une **DP** malgré l'inspection qu'il effectue dans la classe du tuteur recourt au directeur pour un complément d'information sur la conduite et l'assiduité de l'enseignant désigné comme tuteur. Conclusion : le directeur de l'établissement et l'inspecteur pédagogique constituent la pierre angulaire dans cette opération de désignation des maîtres d'accueil ou ce qu'on appelle aussi le tuteur.



Les taux que nous présente le graphe sont variables et très significatifs. D'une manière générale et selon le texte référentiel instituant la formation initiale des **ES**, ces derniers bénéficient d'un stage sur le terrain de durée de 60h pendant la 1^{ère} année. Toutefois, l'alternance et la fréquence des établissements par les **ES** impactent la professionnalisation et l'enclenchement du processus réflexif : **85** tuteurs reçoivent une fois les stagiaires, d'après les plannings partagés de la **FI**, les stagiaires bénéficient de 6h par semaine de stage dans l'établissement scolaire. Normalement, le taux de fréquentation de deux fois par semaine devrait être plus élevé. Ce qui n'est

pas le cas, nous avons uniquement **43** tuteurs qui accueillent les **ES** deux fois par semaine. Pourquoi ?

- Le nombre de stagiaires attribué au maître d'accueil : minimum **5 ES** par tuteur ou tutrice dans certaines DP,
- Interprétation erronée de l'alternance de part et d'autre.
- La fréquence des heures de stage pour la majorité des groupes puisque l'effectif des **ES** est réparti en groupes (voir annexe répartition des **ES** à Anfa ou à El Jadida) : 2h par exemple lundi et 4h samedi et en parallèle l'**ES** a un cours théorique au CRMEF. Par conséquent, et parce que l'absence n'est pas notée, les **ES** ne fréquentent les établissements de stage qu'une fois par semaine et le tuteur ne les reçoit également qu'une fois.
- Pour ce qui est des taux relatifs à la fréquence **6** et **4 (7,1% et 10,9%)**, ils s'expliquent par la distance qui sépare les CREMF des établissements des stages : les centres sont presque tous situés loin du centre-ville où se trouvent les établissements et les **ES** trouvent des difficultés à regagner après le cours théorique le terrain du stage. C'est le cas à El Jadida, Settat et Benslimane.

Toutes ces contraintes sont soulevées par les inspecteurs de l'enseignement, les maîtres d'accueil et les stagiaires. Cependant, aucune initiative pour les contourner de la part du service de la **DP** (service de l'Encadrement des établissements) ou du service du **CRMEF** chargés de chapeauter les stages des **ES** sur le terrain et maintenir une logistique efficiente entre les différentes instances dans les deux locaux de la **FI** : CRMEF et terrain de pratique et réflexivité.

Rappelons un concept clé de la **FI** sur lequel nous nous sommes attardés : « *le stage un terrain de socialisation et un antidote* » comme le soulignait Perrenoud (2001). Une alternance entre CRMEF et établissement scolaire pour confronter le savoir théorique à la réalité de la classe et pour enclencher le processus réflexif chez l'enseignant débutant. Le projet de la formation, **Educ 2** et d'autres références institutionnelles préconisées dans ce sens en sont des éléments fédérateurs car ils démontrent en détail le déroulement de la **FI** sur le terrain ponctué par l'élaboration de grilles destinées à évaluer l'assiduité et l'application et le rendement des stagiaires d'une manière

générale. La question qui s'impose est la suivante : comment peut-on les évaluer à la base de critères de réflexivité alors que leur passage par les établissements pendant la première année de leur recrutement est saccadé par ces contraintes et parfois par des arrêts inopinés ?

1.4 Formation continue (tuteurs)

Encore une fois le taux est élevé, **143 tuteurs et tutrices** n'ont pas bénéficié d'une formation ni à l'échelon régional ni à l'échelon provincial pour assumer sciemment la formation des **ES** sur le terrain et rappelons que **89** d'entre eux ont moins de cinq ans d'expérience comme maître d'accueil. L'explication de ces résultats nécessite de s'attarder sur une autre plaie : la formation continue et le développement professionnel. Tous les textes fédérateurs stipulent que les enseignants cadres du ministère ou cadres des académies doivent bénéficier d'une formation continue afin d'améliorer leurs pratiques professionnelles, d'assurer leur développement professionnel et par là promouvoir leur carrière. Or, les cahiers de charges destinés à la **FC** s'attardent sur des thématiques bien déterminées et qui se réitèrent chaque année : Ecole inclusive, soutien et évaluation, et récemment **TARL**⁸. Quant à la formation des enseignants tuteurs, elle se réduit inexplicablement à une tâche parmi d'autres que l'inspecteur de l'enseignement est censé assumer avec les moyens de bord qui d'ailleurs sont inexistants : capsules de l'analyse des pratiques professionnelles (APP), **grilles standardisées et normalisées** pour avoir une seule conception, dans toutes les régions, des compétences à développer et à évaluer chez l'**ES**, des locaux équipés par un projecteur et des ordinateurs pour assurer des encadrements innovants et créatifs. Sans oublier la multiplicité des tâches des inspecteurs et l'étendue des circonscriptions et l'effectif des enseignants qui peut

⁸Teaching At the Right Level (OING Pratham): nouvelle méthode pédagogique en phase d'expérimentation en cycle primaire.

atteindre jusqu'à 344 enseignants-es pour un seul inspecteur, etc. Pour toutes ces raisons, les tuteurs se trouvent seuls, pendant la **FI** des **ES** sur le terrain, désarmés sur le plan cognitif et pragmatique. La majorité accueille les **ES** mais ne les forme pas. La preuve se manifeste dans les réponses concernant le nombre de formation dont a bénéficié le corps des tuteurs : **38,5%** de l'effectif interrogé a bénéficié d'une formation dans ce sens. Il faut tout de même noter que les tuteurs confondent formation continue en évaluation, soutien ou génie et formation pour former sur le terrain les **ES**, car à la connaissance des inspecteurs de l'enseignement, aucune formation dans ce sens n'a été programmée pour les maîtres d'accueil mais pour les maîtres accompagnateurs⁹.

1.5 Formation sur le terrain et planification des apprentissages

Les taux relatifs au diagnostic des acquis des stagiaires au niveau de la planification sont variables : le taux de **50%** des maîtres d'accueil justifie l'absence de diagnostic par le manque de temps, tandis que **17%** évoque le manque d'outils. Un faible pourcentage (**1%**) les deux raisons. Leurs justifications sont soutenables vu les tableaux de service des maîtres d'accueil qui travaillent tous 28h par semaine au primaire, 24h au collège et ceux du qualifiant 21h. A cette surcharge temporelle s'ajoute la mission de former les **ES** sur le terrain. Le temps qui manque s'explique, cette année scolaire (2022-2023), par un autre facteur : le décalage temporel entre les **ES** recrutés pendant la 1^{ère} session (décembre) et ceux recrutés lors de la 2^e session (fin de Janvier) notamment dans les disciplines suivantes : le français et les mathématiques à l'échelon de Casablanca-Settat. Ce qui a augmenté le nombre des **ES** attribué à chaque maître d'accueil et a créé l'écart temporel au niveau de la formation sur le terrain. Résultat : les tuteurs n'avaient pas le temps pour diagnostiquer les acquis des formés.

⁹ - Une distinction à signaler et à prendre en considération : le maître d'accueil et le maître accompagnateur dans le texte institutionnel sont deux instances différentes : le 1^{er} assume la formation sur le terrain de L'ES pendant la 1^{ère} année de son recrutement ; le second accompagne les nouvelles recrues pendant la 2^{ème} année de la formation pour faciliter leur insertion au sein de leurs établissements d'affectation et les préparer à la passation des CAPS (1^{ère} session en décembre).

Les représentations des maîtres d'accueil quant à l'accompagnement des **ES** dans leurs parcours professionnalisant en première année, notamment, divergent aussi : **8 tuteurs** adoptent la posture du conseiller en prodiguant des conseils et astuces, **05** les aident à articuler leur savoir et savoir-faire, **04** les soutiennent pour analyser leurs propres pratiques, **04** leur apportent une aide à la prise de fonction, rares ceux qui leur proposent des pistes de réflexion soit **02** seulement. Le reste (124 tuteurs et tutrices) se confond dans des raisons non spécifiées.

Quand on a posé la question concernant les critères à remplir pour entrer dans le métier de l'enseignement, **81** tuteurs et tutrices font prévaloir le critère relatif à l'adaptation aux nouvelles situations.

ACCOMPAGNEMENT ENTREE METIER

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 1: La bonne maîtrise des savoirs à enseigner	18	11,5	11,5	11,5
2: La bonne gestion de la classe	11	7,1	7,1	18,6
3: S'adapter aux nouvelles situations	8	5,1	5,1	23,7
12	23	14,7	14,7	38,5
13	9	5,8	5,8	44,2
23	6	3,8	3,8	48,1
123	81	51,9	51,9	100,0
Total	156	100,0	100,0	

Attardons-nous maintenant sur un instrument primordial. Il s'agit en fait du plan d'accompagnement. **67%** avancent qu'ils en disposent par opposition à **33%** mais lors de l'entretien, quand on s'est déplacé dans les établissements pour leur soumettre le questionnaire et quand on a demandé subtilement de voir le plan

d'accompagnement, personne ne nous a montré le sien. Au contraire, si on prend à titre indicatif notre investigation qui a eu lieu dans deux directions provinciales (celle d'El Jadida et celle d'Anfa) **23 tuteurs et tutrices** dans les disciplines suivantes : le français, les SVT, les Sciences physiques et Chimie et les mathématiques, exception faite des tuteurs en langue française à El Jadida, le reste se contente de laisser les **ES** prendre notes du déroulement de leurs leçons. Le directeur du **lycée El Waha** à Anfa nous a confirmé que les **ES** se dérobent et ne regagnent pas les salles pour bénéficier de la formation et il explique cela par un fait que nous avons noté et qui nous paraît très significatif : les **ES** recrutés pour passer deux ans de formation aux **CRMEF** ne sont pas soumis à une évaluation de la part des directeurs des établissements et des tuteurs contrairement aux **ES** poursuivant un cursus de formation de cinq ans aux **ENS**. C'est la raison la plus plausible de l'absence de diagnostic des acquis ainsi que du plan d'accompagnement répondant aux besoins réels des **ES**¹⁰.

S'ajoute à cela comme nous l'avons expliqué ci-haut, l'interprétation erronée de la formation sur le terrain. En effet, le passage dans les établissements nous a permis de constater une atmosphère tendue dans certains d'entre eux car les **ES** pensent que leur présence se limite à découvrir le lieu (l'établissement scolaire) et assister au cours passivement. Pour les tutrices du collège Mohammed VI à El Jadida, un conflit s'est déclenché à cause de ce point qui consiste à se conformer au plan d'accompagnement des tutrices¹¹ car elles étaient encadrées dans ce sens, et a pris une ampleur qui a nécessité l'intervention et de l'inspectrice pédagogique et de la

¹⁰- Dans tous les établissements par où nous sommes passés, aucun tuteur ou tutrice n'a reçu un ordre de mission personnalisé assurant ses rémunérations et le motivant pour accomplir sa mission dûment à commencer par la conception du plan d'accompagnement.

¹¹- La maîtresse d'accueil nous a présenté son **carnet de bord** pour nous donner une idée sur le déroulement des stages : la liste de présence, les leçons réalisées par les stagiaires, la fréquence de passation au tableau, les remarques soulevées lors de l'analyse des pratiques professionnelles (la modération de la voix, l'adaptation des supports au profil des élèves, le stress, etc.). -le potentiel cognitif des enseignants stagiaires qui est à renforcer, d'après elle, car elles (ce sont toutes des femmes) ont des carences au niveau des connaissances disciplinaires.

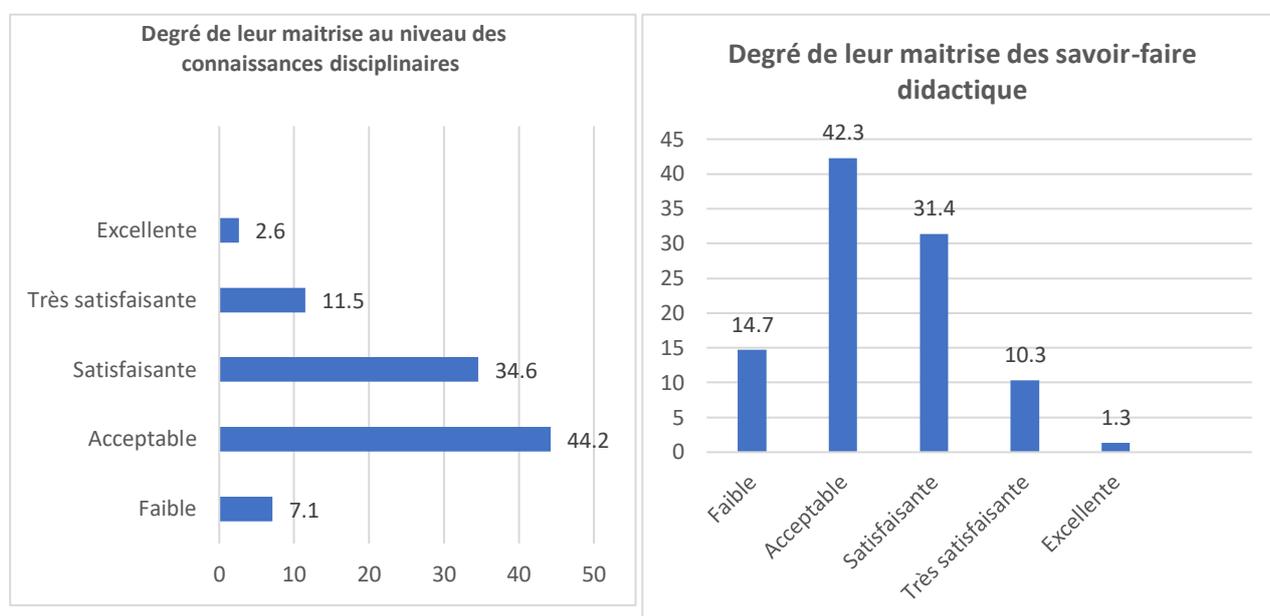
directrice du CRMEF. La soumission des **ES** au plan d'accompagnement des tutrices n'a eu lieu qu'au bout de deux semaines.

Parmi les problèmes soulevés lors de l'entretien entravant la mise en application d'un plan d'accompagnement, le moment de la fréquence des **ES** des établissements : les stagiaires se présentent toujours le même jour et par conséquent, leur présence coïncide toujours avec les mêmes activités. Les maîtresses d'accueil de la langue française, par exemple, interrogées pour un complément d'information, sont majoritairement contraintes de rectifier la fréquence des activités pour répondre aux attentes des stagiaires. Mais, quand il s'agit de préparer une leçon ou un projet pédagogique, rares les **ES** qui s'y appliquent. Un taux de **28 %** a répondu que les **ES** observent le déroulement de la séance, renseignent des fiches techniques et entretiennent des portfolios alors que **18,6 %** affirment que les nouvelles recrues accomplissent toutes les tâches.

Il semble donc que les **ES** peinent à produire des artefacts pédagogiques soit sous forme de leçons isolées, **28%** des tuteurs l'affirment ou soit sous forme de séquences didactiques cohérentes (**16%**), de projets pédagogiques (soutien par ex) (**5%**). Parfois, ils ne préparent rien (**2,6%**) ou se contentent de travailler avec les fiches des tuteurs (**9,6%**). Quant au reste des tuteurs, ils présentent des réponses variables dont les taux le sont également.

Ces pourcentages ainsi que l'observation sur le terrain montrent bel et bien combien les **tuteurs et tutrices** pâttissent dans leur action d'un ensemble de difficultés comme nous allons l'expliquer par la suite. Les diplômés en Économie et en Droit en français qui se retrouvent paradoxalement pour des raisons socio-économiques orientés vers le secteur de l'enseignement et de l'éducation, malgré les modules consacrés à la planification des apprentissages ont des difficultés à concevoir une leçon, voire un projet pédagogique ou même une séquence didactique et puis il y a les facteurs précités inhérents à la **FI** sur le terrain.

L'on peut d'ores et déjà constater que les **ES** n'arrivent pas à composer avec une multitude de contraintes et de conditions défavorables. Par conséquent, ils se retrouvent dans la situation du bricoleur : ils ne planifient que rarement les apprentissages se contentant d'importer d'Internet des leçons modèles, ils empruntent souvent aux promotions précédentes leurs planifications ou recourent à leurs cahiers de collégiens et lycéens pour tracer les grandes lignes d'une leçon, surtout pour les **ES** destinés à enseigner la langue française. Par anticipation, on peut se poser la question sur le degré de maîtrise des connaissances disciplinaires.



Les graphes ci-haut nous apportent la réponse attendue: elle est juste acceptable (**44,2%**) pour la maîtrise des connaissance disciplinaire et **44,3%** pour la maîtrise des savoir-faire didactiques. Cela donne une idée sur le degré de professionnalisation : acceptable mais jamais satisfaisant et par conséquent non rassurant.

On peut avancer la conclusion partielle suivante : les **ES** selon les résultats présentés ci-haut sont loin de ce profil soigneusement brossé dans **Educ 2** et dans les guides de formation préconisés depuis le début de cette stratégie de recrutement sous contrat. Ces références qui prêchent la formation de cadres réflexifs capables de devenir au fil

du temps des professionnels experts, ou ce que Donnay & Charlie (2006) appellent « ***l'enseignant épistémique*** ». Pour le cas de la langue française et afin d'étayer ce que nous avons avancé par l'observation des **ES** en classe, ces derniers encombrant leurs fiches pédagogiques et le tableau blanc par les définitions des concepts grammaticaux ou littéraires, par le contenu des analyses des textes telles qu'ils les ont réalisées eux et non telles qu'ils les ont construites avec le groupe classe. Cet encombrement révèle un sentiment d'insécurité cognitive. Ce qui explique le refuge dans la posture d'enseignement au lieu de la posture d'accompagnement. Cela impacte bien évidemment la posture de l'apprenant qui se fige lui aussi ou dans une posture de refus ou dans une posture première car il ne comprend pas les concepts dans la construction desquels il ne s'est pas investi.

1.6 Gérer les activités enseignement-apprentissage au sein du groupe-classe¹²

Avant de présenter les données relatives à cette partie, rappelons brièvement le modèle d'analyse de l'agir enseignant tel qu'il est développé par Bucheton et Soulé (2009). Ce modèle fournit, d'après eux, une grammaire complexe de concepts qui permettent d'analyser et de comprendre les gestes professionnels des enseignants pour s'ajuster à la grande diversité des variables de toute situation (gérer : le temps, les interactions, les savoirs, les tâches, le rapport au savoir, les attitudes des élèves, les artefacts, etc.). Il est élaboré dans une culture scientifique très riche : « La pédagogie et la didactique dans ce cadre, soulignent Bucheton et Soulé (2009, p.3), sont inextricablement liées dans l'ordinaire de l'agir en classe », car enseigner en classe d'après eux, c'est apprendre à combiner les différentes variables d'une situation d'enseignement et d'éducation. Ils continuent en disant que cela permet d'identifier

¹²Pour ce qui est des descripteurs de cette compétence conférer à l'échelle descriptive.

la singularité de l'agir de l'enseignant, sa créativité de formes sociales et scolaires pérennes.

Dans la même optique, Bucheton (2017, p. 4) souligne qu' « une posture est une manière de s'engager dans une tâche, de la poursuivre, de la détourner, de l'abandonner, de la refuser, de la questionner. Chaque posture est la mobilisation et la concaténation singulière (un nœud) d'un ensemble complexe de gestes, de savoirs, d'intérêts, de formes diverses de l'engagement ». Les ES les assimilent-ils ? Le dépouillement du questionnaire nous a révélé des résultats significatifs encore une fois que nous présentons comme suit :

15 CAPACITE ADAPTATION GROUPE CLASSE

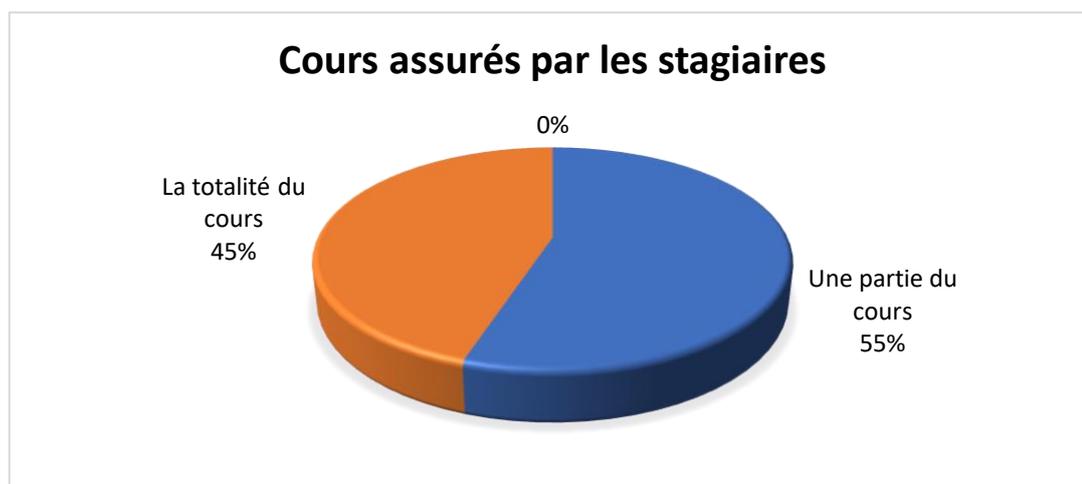
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Toujours	17	10,9	10,9	10,9
	Souvent	56	35,9	35,9	46,8
	Moyennement	68	43,6	43,6	90,4
	Rarement	11	7,1	7,1	97,4
	Du tout	4	2,6	2,6	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

68 ES adaptent leurs pratiques aux profils des apprenants qu'ils ont en charge partiellement puisqu'il s'agit de cela pendant la 1^{ère} année de formation.

Certes **126** tuteurs et tutrices confirment qu'ils organisent des réunions après la fin des cours avec

les **ES** mais ces réponses sont contradictoires car déjà ils ont accusé la démotivation des **ES**, la relation tendue due au rejet de s'appliquer dans la planification des apprentissages sans oublier **le manque de temps** encore évoqué par les tuteurs

parmi les raisons les empêchant de se réunir régulièrement avec les **ES** (97,4%) . Que



préparent-ils alors ? Une partie du cours, confirment les tuteurs avec un taux de 55%.

Cela paraît cohérent avec les réponses précédentes des tuteurs : effectif attribué à chaque tuteur, jusqu'à 8 enseignants stagiaires. Cet effectif impacte le temps accordé à chacun pour passer au tableau et présenter sa prestation malgré le fait qu'il ait oui ou non planifié sa leçon. S'ajoutent à ces facteurs d'autres d'ordre psychiques que nous présenterons ultérieurement.

Malencontreusement, des données concernant l'implication des **ES** dans la préparation des activités d'évaluation, pendant leur première année de formation sur le terrain, ne sont pas disponibles pour les raisons que nous avons évoquées supra et pourtant un module est dispensé dans ce sens aux stagiaires des deux cycles dans tous les CRMEF de la région et dont l'enveloppe horaire est de 34h en deuxième semestre.

1.7 L'analyse des pratiques professionnelles (APP)

L'APP s'effectue majoritairement en groupe : **81,4%** contre **18,6 %** individuellement. Par conséquent l'offre n'est aucunement différenciée prenant en considération le profil de chaque **ES**, ses attentes en matière d'accompagnement sur le plan didactique ou pédagogique ou même psychique car nombreux ceux qui bloquent quand il s'agit de monter sur l'estrade et affronter le groupe-classe.

ANALYSE PRESTATIONS STAGIAIRES

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Individuellement	29	18,6	18,6	18,6
En groupe	127	81,4	81,4	100,0
Total	156	100,0	100,0	

Subséquentement, le temps estimé que consacre le tuteur à la discussion avec le stagiaire après la séquence en est impacté : plus que la moitié consacre un intervalle temporel de 5 à 10 mn pour chaque **ES (52,6%)** contre une portion de **(5,8%)** qui va jusqu'à leur accorder 20 mn chacun. Pendant ces entretiens, l'attitude du tuteur est ambivalente : parfois, il agit en tant que subordonnant en adressant des remarques **(2,6%)**, la majorité opte pour une posture de conseiller **(44,9%)**, encore une fois rares ceux qui proposent des pistes de réflexion **(2,6%)**. Le manque de temps a également des retombées sur la capacité de l'**ES** à justifier ses gestes professionnels. Juste **37,2 %** affirment que les **ES** le font « moyennement » pendant lesdites **APP** tandis que **17,3%** disent que le volet argumentatif est « rare » et pour **3,2%** des tuteurs, il est inexistant. Cette donnée est très révélatrice mais en même temps, elle contraste avec les réponses des tuteurs quant au réajustement des gestes professionnels par leurs stagiaires : si le tuteur n'a pas suffisamment de temps pour chaque stagiaire, si l'**ES** n'argumente pas ses choix et ses pratiques à

cause du manque de temps, comment peut-il les réajuster ? Et pourtant **84,6%** des maîtres interrogés avancent que nos **ES** réajustent leurs gestes professionnels !

23 REAJUSTEMENT GESTES STAGIAIRES

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	OUI	132	84,6	84,6	84,6
	NON	24	15,4	15,4	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

En vue d'accompagner les **ES** dans leur parcours professionnalisant pendant la 1^{ère} année de la formation initiale, une question relative au maintien d'un tableau de bord d'accompagnement est posée :

24 PRESENCE TABLEAU DE BORD ACCOMPAGNEMENT

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	OUI	69	44,2	44,2	44,2
	NON	87	55,8	55,8	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

87 tuteurs et tutrices n'en disposent pas faute de temps encore une fois. D'autres, à cause de la multiplicité des tâches (**29,9%**), de la démotivation (**9,2%**), du sureffectif (**2,3 %**) ou pour des raisons non verbalisées par d'autres tuteurs comme l'illustre le tableau :

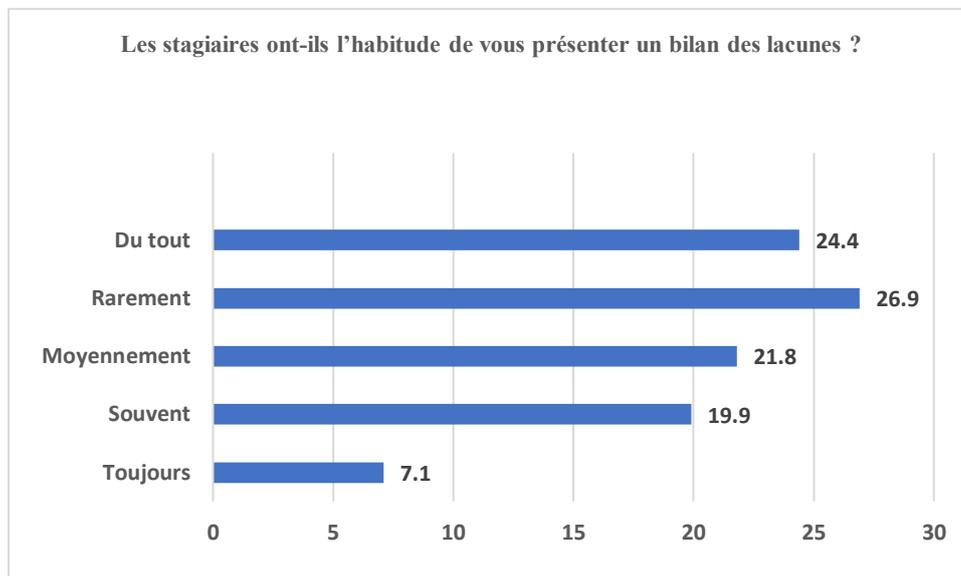
25 RAISON ABSCENCE TABLEAU DE BORD ACCOMPAGNEMENT

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1: Faute de temps	33	21,2	37,9	37,9
	2: Multiplicité des tâches	26	16,7	29,9	67,8
	3: Démotivation des stagiaires	8	5,1	9,2	77,0
	4: Sureffectif	2	1,3	2,3	79,3
	5: Autre raison	6	3,8	6,9	86,2
	12	10	6,4	11,5	97,7
	24	1	,6	1,1	98,9
	123	1	,6	1,1	100,0
	Total	87	55,8	100,0	
Manquant	Système	69	44,2		
Total		156	100,0		

Le tuteur, peut-il prétendre être **très satisfait** du niveau de réflexivité de son stagiaire vu ces contraintes qui pèsent et sur lui et sur son stagiaire, notamment le manque de temps ? Le taux de **42,9%** démentit cela. Le tuteur l'est mais « moyennement », ou juste « assez » avec un taux de **31,4%**.

Afin d'approfondir davantage ce volet relatif à la réflexivité dans les pratiques professionnelles des **ES**, nous avons estimé nécessaire de poser la question sur leur capacité à identifier les difficultés d'apprentissage des élèves. En voici les résultats :

39,1% disent moyennement, **25,0%** rarement, **23,1%** souvent, **7,1%** toujours, **5,8%** « du tout » :



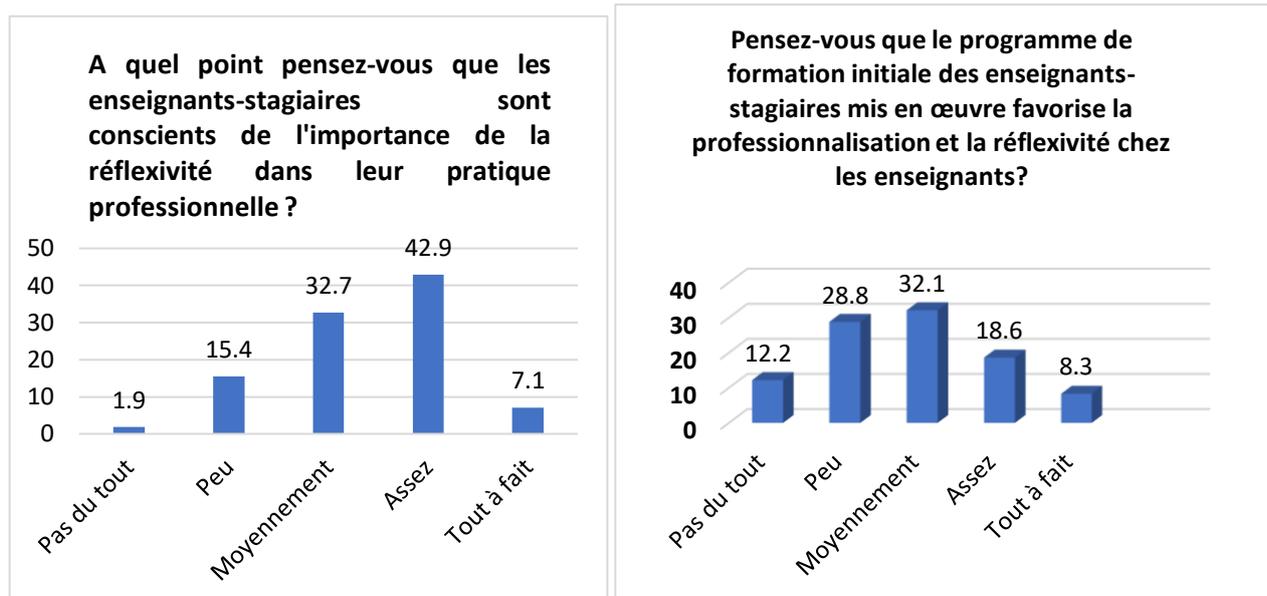
26,9 % des tuteurs ont répondu par rarement et **24,4%** par « du tout ». Nous l'avons expliqué ci-haut. Du moment où l'**ES** semble démissionnaire, voire défait devant les contraintes de la **FI**, il est impensable de prétendre qu'il fasse un retour sur son action et présente un bilan de ses lacunes. Même s'il en est conscient, il n'est pas à ce stade de sa formation assez outillé pour le faire. C'est tout un processus qui nécessite la maîtrise d'un socle de compétences cognitives, au moins, qui puisse l'aider à verbaliser ses lacunes usant d'un jargon didactique, pédagogique ou puisé dans un autre domaine. Bucheton, D. (2017) souligne que c'est par le "langage" que l'individu se représente comme individu, qu'il peut enclencher le processus de la subjectivation et s'affirmer comme différents des autres, devenir auteur de ses pensées, de ses propos, de ses actions. S'affirmer à la fois semblable et différent et se forger une identité professionnelle et se déclarer autonome et réflexif. Ce langage n'y est pas car la majorité des **ES** n'arrive pas à verbaliser correctement leurs idées lors des **APPI**¹³ ou **APPG**¹⁴. C'est un constat et nous devons l'admettre pour pouvoir remédier à ce

¹³ APPI : Analyse des Pratiques Pédagogiques Individuelles

¹⁴ APPG : Analyse des Pratiques Pédagogiques Groupales

problème. Les consignes formulées par les **ES** confirment ce fait : l'incapacité de reformuler. Comment peut-il faire part de ses lacunes !

En ce qui concerne les postures professionnelles des **ES**, elles sont variables **32,7%** pour la **posture d'enseignement**, **45,5%** pour l'**accompagnement**, **10,3%** pour le **sur-contrôle** en responsabilisant les élèves de leur échec.

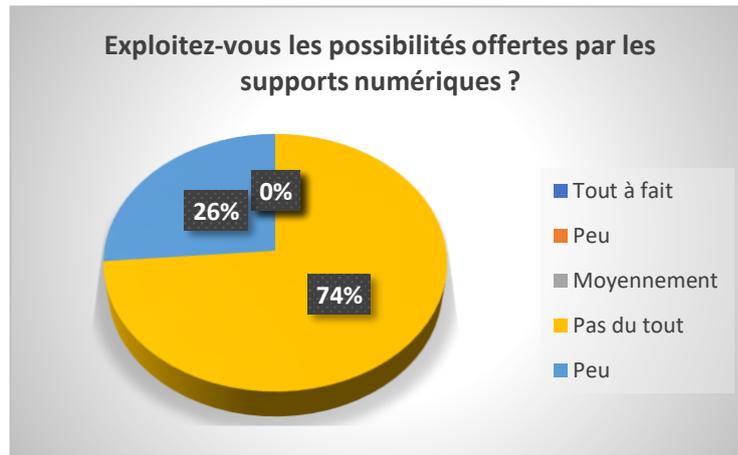


Nous estimons préférable de traiter ces deux questions mentionnées ci-dessus en parallèle vu leur complémentarité. Ces taux de **42,9 %** « assez » de **32,1%** « assez » respectivement dans le 1^e et le 2^e graphes sont contestables du fait que seul un corpus de **discours réflexif** de l'**ES** et les questions que lui pose son maître d'accueil lors de l'**APP** nous permettront d'évaluer la capacité à la pratique réflexive chez le stagiaire et c'est peut-être la raison pour laquelle nous avons les taux de **15,4%** (peu conscient) et **1,9 %** (pas du tout conscient dans le 1^e graphe).

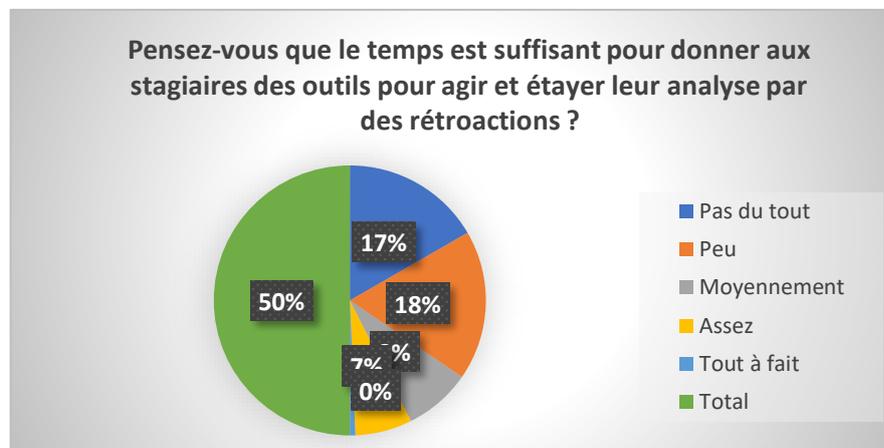
Il semble donc que les maîtres d'accueil concernés par la **FI** des **ES** ainsi que les **ES** ont une conception floue de la notion de réflexivité. Quoi qu'il en soit, nous devons souligner un fait important : même si le mot **réflexivité** est fréquent dans presque tous les modules destinés à la formation des enseignants aux **CRMEF**, tous les

enseignants stagiaires interrogés confondent réflexes et réflexivité et par conséquent les conceptions sont différentes. Le pourcentage présenté ne nous permet donc pas de dire que ces enseignants sont conscients de ce que peut impliquer une pratique réflexive. Elle est d'ailleurs très difficile à comprendre et à mettre en œuvre car « intellectuelle ». Ce qui le prouve est à notre sens les **11%** ayant répondu par la négative et les réponses des enseignants interrogés lors des visites de classe : ils se sont tous plaints des programmes trop chargés, leurs documents pédagogiques notamment les canevas des fiches qui sont obsolètes et ne reflètent aucun retour réflexif sur cet artefact. De surcroît, il n'est pas adapté au mode d'enseignement par alternance. Ce qui aurait pu donner des indices sur la réflexivité développée pendant ces trois années d'exercice (Khozima, 2021, p.100).

Attardons- nous maintenant sur une question épineuse. Celle de l'intégration des **TICE** dans l'**APP** des **ES** par les tuteurs. Comme le montre le graphe, 74% des tuteurs n'en usent pas et 26% les exploitent mais peu. Ces taux nous paraissent convaincants puisque, d'un côté, rares les tuteurs qui disposent du matériel requis pour être innovants dans leur accompagnement des **ES**; d'un autre côté, la numérisation des interventions par le tuteur nécessite une formation consistante en informatique et du temps et de la motivation. Tous ces paramètres ne sont pas assurés et c'est une réalité indéniable. Tuteurs et **ES** se retrouvent dans la situation du "bricoleur" dont parle Dupont-Beurier (2006). On ne peut donc aspirer ni à de la réflexivité de la part du stagiaire ni à de l'expertise de la part du tuteur : tous les deux démunis sur le plan cognitif (tuteur non formé) et technique (absence de matériel). Comme le confirment Visioli & Ria (2010), les moments d'expertise émergent des situations plus au moins expertes.



Idem pour ce graphe, la variable temps est omniprésente comme handicap qui entrave le fonctionnement de la **FI** des **ES** et leur accompagnement sur le terrain et de là bloque l'enclenchement de toute action-rétroaction ou réflexivité : l'hémisphère droit du graphe représentant la moitié de la population interrogée le confirme : **17%** (pas du tout), **18 %** (peu de temps), etc.



Une lecture dans les remarques faites par les tuteurs vers la fin de ce questionnaire, aussi abondantes qu'elles soient, **résume** la réalité de la formation initiale sur le terrain et matraque les grands obstacles : insuffisance du temps, **28%)¹⁵**, la durée du

¹⁵ Voir item n°34 dans le questionnaire qui insiste encore sur la variable temps.

stage sur le terrain qui est insuffisante, etc. Ce qui avorte les efforts des uns et des autres.

Nous recrutons, oui, mais professionnalisons-nous, chacun de par son statut, ces enseignants -stagiaires ? Œuvrons-nous pour installer les graines d'un enseignant praticien réflexif ? Les données des autres outils de notre recherche nous donneront d'amples informations pour y répondre.

2. Les formateurs

Avant d'exposer les résultats relatifs à cette catégorie, un petit aperçu sur leur répartition dans l'AREF de Casablanca s'impose. Les visites terrain ont débuté la première semaine du mois de juillet (03/07/2023) et ont été clôturées vers le 08/07/2023. Les questionnaires ont été distribués aux formateurs dans les sites de formation (Casablanca, El Jadida, Benslimane et Settat). On a pu rencontrer 54 formateurs répartis comme suit :

40. Tableau synthétique (6) de la répartition des formateurs 41. selon le lieu de formation et le genre

Site de formation	Femmes	Hommes	Total
Casablanca	12	03	15
El Jadida	04	16	20
Benslimane	02	08	10
Settat	02	07	09
Total	20	34	54
Taux en %	37,03%	62,96%	100%

La rencontre des formateurs n'était pas aisée vu la période des examens et validation des modules de formation par les stagiaires. Ce qui a systématiquement réduit les opportunités des rencontres.

Les formateurs à qui on s'est adressé sont des enseignants chercheurs et des formateurs agrégés ou didacticiens chargés d'assurer différents modules de formation au profit des stagiaires du cycle primaire ou secondaire. Cependant, la majorité d'entre eux interviennent dans les deux cycles et assurent des modules de formation qui se rapportent à la didactique disciplinaire, aux sciences de l'éducation ou autres modules. Les tableaux 6 et 7 révèlent la liste des intervenants et les distances parcourues.

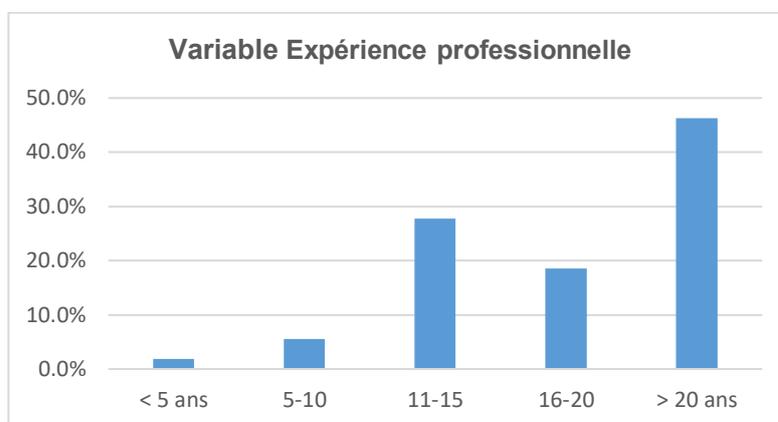
2.1 Informations générales

		Variable sexe			
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Femme	20	37,0	37,0	37,0
	Homme	34	63,0	63,0	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

		Variable âge			
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	> 60 ans	3	5,6	5,6	5,6
	30-40 ans	9	16,7	16,7	22,2
	41-50 ans	29	53,7	53,7	75,9
	51-60 ans	13	24,1	24,1	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

En se référant aux données recueillies étalées sur les deux tableaux ci-dessus, il s'avère que le nombre des hommes (63%) est plus important que celui des femmes (37%) et la catégorie d'âge la plus représentée est celle de 41-50 ans avec un taux de 53,7%. Les formateurs disposant de plus de 20 ans d'expérience représentent à eux seuls un taux de 46,3% (voir graphique ci-dessous). Ce qui démontre que les profils âgés sont majoritaires si on rajoute à cette catégorie celle de 51-60 ans qui représente

à elle seule 24,1%. La nécessité de recruter des jeunes formateurs qui prendront la relève s'avère inéluctable vu le départ à la retraite d'un grand nombre dans les cinq prochaines années.



2.2 Représentations des formateurs (dispositif de formation, profil d'entrée)

S'exprimant sur les nouvelles mesures prises réglementant l'accès au CRMEF, la majorité (74,1%) est d'accord en les jugeant comme incitantes à la sélection des meilleurs candidats. Par contre seulement 26% ne sont pas d'accord sur ce point là. Du coup, la limitation d'âge à 30 ans et l'exigence des moyennes élevées durant le cursus universitaire ont systématiquement réduit durant ces deux dernières années le recrutement de profils bas.

A votre avis, les nouvelles mesures prises réglementant l'accès aux CRMEF favorisent-elles l'attractivité des meilleurs candidats ?

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	T. à Fait	7	13,0	13,0	13,0
	D'accord	21	38,9	38,9	51,9
	Plut d'accord	12	22,2	22,2	74,1

Pas d'accord	13	24,1	24,1	98,1
Du tout	1	1,9	1,9	100,0
Total	54	100,0	100,0	

D'un autre côté, concernant cette fois-ci l'opinion que se font les formateurs des stagiaires en matière de ressources pédagogiques et didactiques des deux types de candidats, en l'occurrence les lauréats des **ENS** et les détenteurs d'une licence fondamentale, on trouve qu'il n'y a pas d'entente là-dessus puisque la population est scindée en deux groupes avec un léger avantage au profit de ceux qui sont contre cette idée. Mais on reviendra un peu plus tard pour expliquer ce clivage. Dans tous les cas, 38,9% sont de cet avis qui présume que les lauréats des ENS sont mieux dotés en ressources et outils pédagogiques que les titulaires de licences fondamentales provenant des différentes facultés.

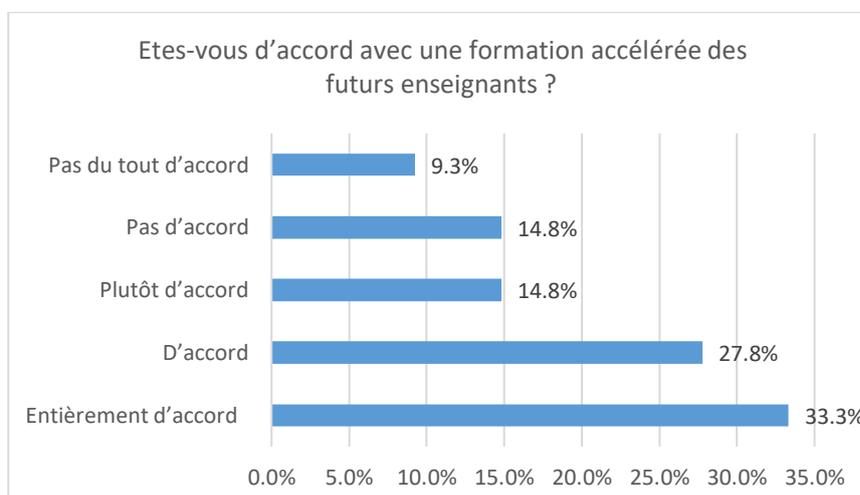
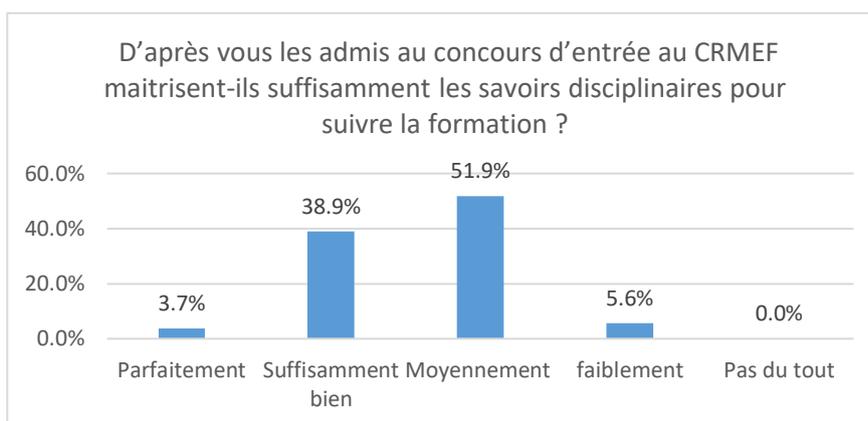
Selon vous, les lauréats des ENS (possédant une licence en éducation) sont mieux dotés d'outils et ressources pédagogiques que leurs camarades détenteurs d'une licence fondamentale

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tà Fait d'acc	5	9,3	9,3	9,3
	D'accord	6	11,1	11,1	20,4
	Plutôt d'acc	10	18,5	18,5	38,9
	Pas d'ac	17	31,5	31,5	70,4
	Du tout d'ac	16	29,6	29,6	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

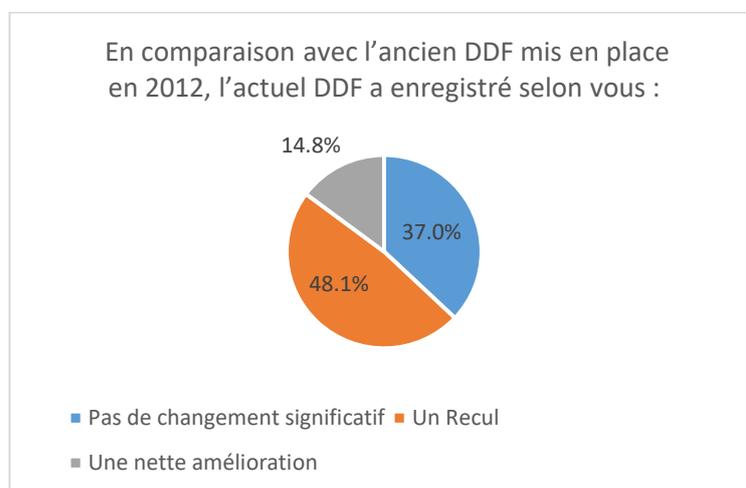
A la question si les admis au concours d'accès au CRMEF maîtrisent suffisamment les savoirs à enseigner, force est de constater que les formateurs restent réticents puisque ceux qui estiment que le niveau de maîtrise est suffisamment bien représentent un taux de 38,9% un peu moins que ceux qui le jugent moyen 51,9%.

D'après vous les admis au concours d'entrée au CRMEF maîtrisent-ils suffisamment les savoirs disciplinaires pour suivre la formation ?

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	2	3,7	3,7	3,7
	2	21	38,9	38,9	42,6
	3	28	51,9	51,9	94,4
	4	3	5,6	5,6	100,0
	Total	54	100,0	100,0	



En ce qui concerne le rythme de la formation, nombreux sont les formateurs qui ont exprimé leur accord avec une formation accélérée des stagiaires au centre qui dure en moyenne six ou sept mois avant leur affectation aux établissements scolaires l'année qui suit. La majorité est de ce point de vue avec un taux de **74,8%** contre **25,2%**. Cette posture peut être expliquée par le fait que le niveau supérieur des diplômes (licence au moins) permet aux stagiaires d'assimiler facilement durant cette période les savoirs et savoir-faire jugés essentiels pour exercer le métier avant d'aller développer leurs compétences professionnelles sur terrain. L'accompagnement assuré par les maîtres accompagnateurs et les inspecteurs durant la deuxième année leur permettra de mettre en pratique ce qu'ils avaient appris.



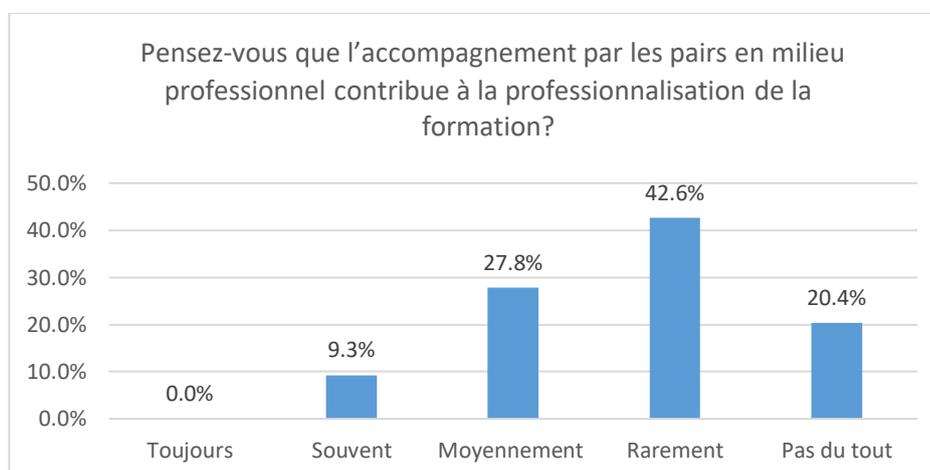
Cependant, les formateurs estiment que le dispositif de formation actuel a enregistré un recul par rapport à celui de 2012 vu la réduction systématique de la durée des stages aux établissements. Auparavant, les stages occupaient **60%** contre **40%** aux cours théoriques. Presque la moitié (**48,1%**) a jugé qu'il y a recul, alors que **37%** n'ont pas vu de changement significatif. D'autre part, un grand nombre de formateurs estime que le DDF mis en œuvre ne contribue nullement (**9,4%**) ou contribue faiblement (**32,1%**), alors que **35,8%** estiment que le DDF contribue moyennement à développer les compétences requises pour exercer le métier. Dans le même sens d'idée, presque le quart des formateurs (**24,5%**) estime que la validation des modules de formation en fin de la première année n'assure guère la validation des compétences requises et que **43,4%** l'assure moyennement. D'autre part, les savoirs théoriques et didactiques de la formation sont ou bien moyennement

suffisants pour former un enseignant professionnel (**47,2%**) ou faiblement suffisants (**30,2%**) sinon insuffisants (**5,7%**).

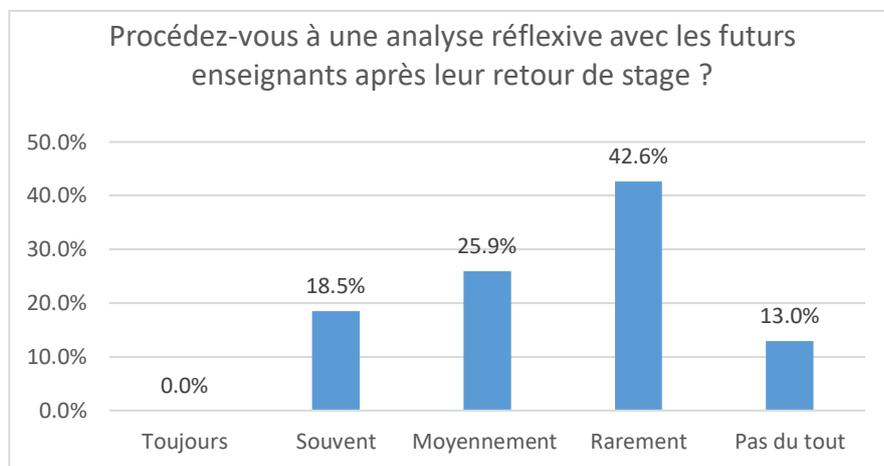
2.3 La professionnalisation de la formation selon les formateurs

Par conséquent, les formateurs expriment visiblement leur souci par rapport à l'output de la formation. Puisqu'à la question si la formation a plutôt comme finalité la formation de "l'enseignant praticien", le taux de ceux qui ont estimé le niveau de qualification de faible ou nul est de **35,9%** contre **47,2%** estimé de moyen. Subséquemment, la formation assurée par les CRMEF n'aide pas du tout à construire l'identité professionnelle des futurs enseignants (**11,3%**) ou le fait de manière faible (**24,5%**) sinon modestement (**41,5%**).

Le profil brossé du stagiaire après la formation est plutôt celui de "l'enseignant éducateur". Le taux enregistré est de **62,9%** ayant valorisé la caractéristique de l'éducation. Par conséquent, le profil du formé est celui d'un dispensateur de savoirs et de valeurs et non celui d'un enseignant réflexif. Le taux des formateurs ayant jugé cette caractéristique de la réflexivité chez les stagiaires d'inexistante, faible ou moyenne s'élève à **63%**. Si l'on se réfère aux taux élevés enregistrés pour chacun des profils identifiés, on remarque que presque la moitié des formateurs estime que le profil d'un enseignant-éducateur vient au premier rang avec **48,1%**, suivi par l'enseignant-praticien" avec **42,6%** et vient en troisième position "l'enseignant-réflexif" avec un taux de **33,3%**.

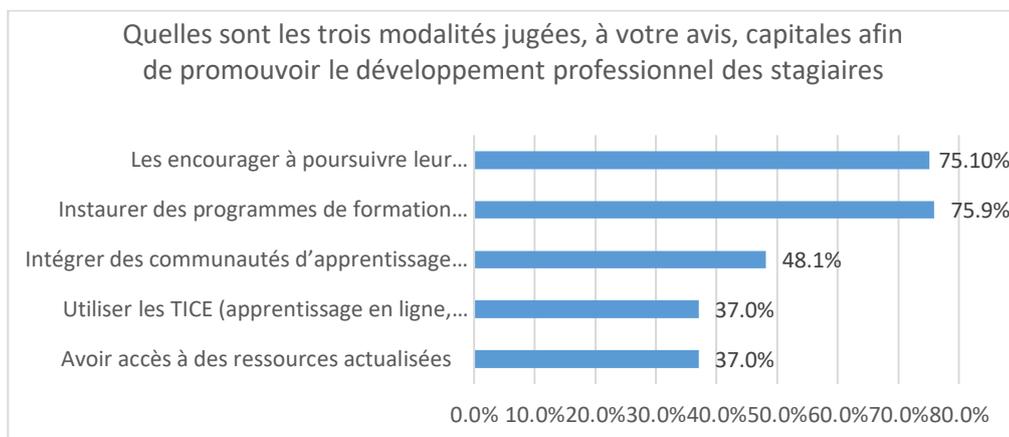


Mais à propos de la contribution des maîtres d'accueil et des maîtres accompagnateurs dans le processus de professionnalisation de la formation, force est de souligner que les formateurs ne voient pas de bon œil cette contribution. Puisque **20,4%** d'entre eux estiment que ladite contribution est nulle ou très faible (**42,6%**). En parallèle, les formateurs jugent leur propre contribution comme faible (**20,4%**) ou très faible (**9,3%**) ou quasiment moyenne (**31,5%**). Alors, quelles sont les raisons qui font que les formateurs soient moins impliqués dans l'accompagnement des stagiaires en milieu professionnel ? Les réponses avancées par les formateurs sont diverses. La première raison avancée par la moitié (**50%**) est l'absence de coordination entre les deux institutions (CRMEF et DP). Vient en seconde position le manque de temps à ex-æquo avec le motif réglementaire sous prétexte que cette tâche ne relève pas de leurs attributions (**24,1%**) et encore moins la réticence du milieu professionnel à les recevoir (**16,7%**) : **les maîtres** accompagnateurs n'admettent pas toujours qu'on assiste à leur cours par crainte d'être objet d'évaluation.



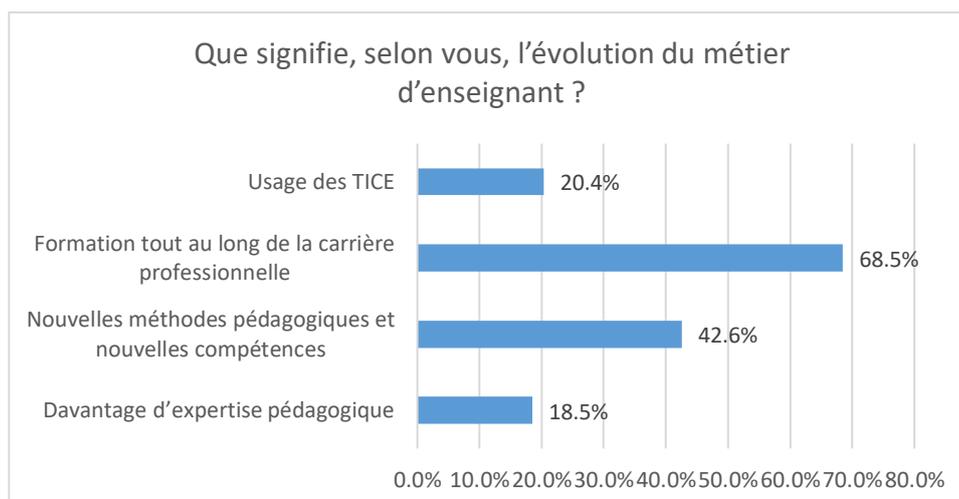
Paradoxalement, au lieu de renforcer les activités professionnalisantes des stagiaires axées sur l'analyse réflexive, force est de souligner que (**42,6%**) des formateurs ne procède que rarement à une analyse réflexive avec les **ES** une fois de retour des stages ou ne le font pas du tout (**13%**). Ajoutons à cela, le taux élevé des formateurs

(24,5%) qui ne font pas du tout recours à des séances de micro-enseignement avec leurs stagiaires ou le font rarement **(15,1%)**.



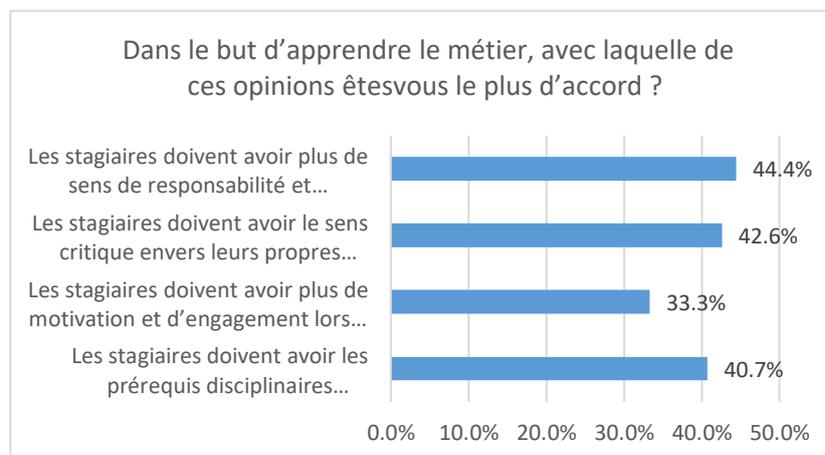
Les trois modalités jugées capitales aux yeux des formateurs afin de promouvoir le développement professionnel des stagiaires sont respectivement : les encourager à poursuivre leur développement professionnel tout au long de leur carrière ex-æquo **(75%)** avec la modalité d'instaurer des programmes de formation continue puis en troisième position le procédé d'intégrer des communautés d'apprentissage professionnel **(48,1%)**.

2.4 Comment les formateurs conçoivent-ils la formation ?

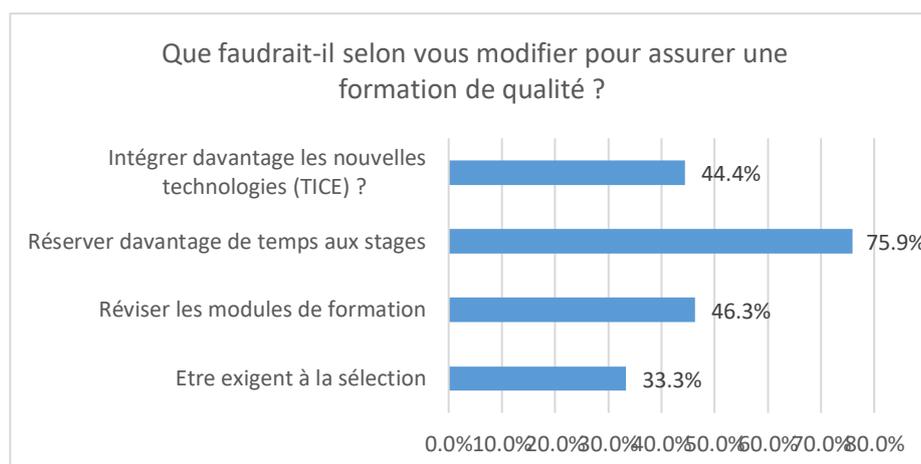


Dans le même sens d'idée, la représentation faite par les formateurs de l'évolution du métier est plutôt focalisée sur la formation tout au long de la vie **(68,5%)**, vient

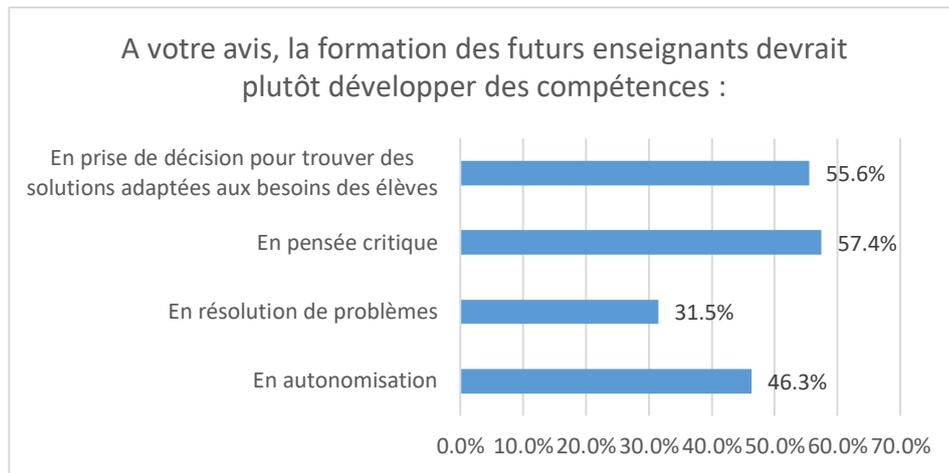
ensuite l'appropriation de nouvelles méthodes pédagogiques et le développement de compétences (**42,6%**).



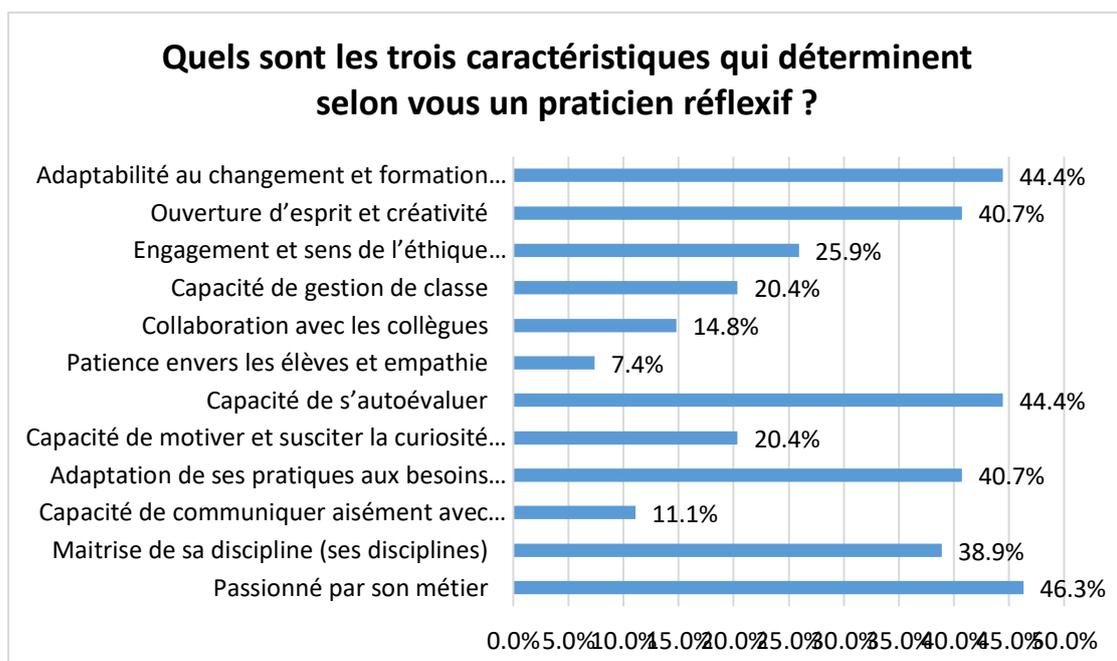
Dans le but de faciliter l'apprentissage du métier, les opinions **des** formateurs divergent à propos des conditions à pourvoir. Les quatre opinions sont très rapprochées les unes des autres : les stagiaires doivent avoir plus de sens de responsabilité et d'engagement personnel (**44,4%**), doivent avoir le sens critique envers leurs propres pratiques (**42,6%**), doivent avoir les prérequis disciplinaires ou connaissances scientifiques (**40,7%**) ou encore un peu moins ils doivent avoir plus de motivation et d'engagement lors des stages (**33,3%**).



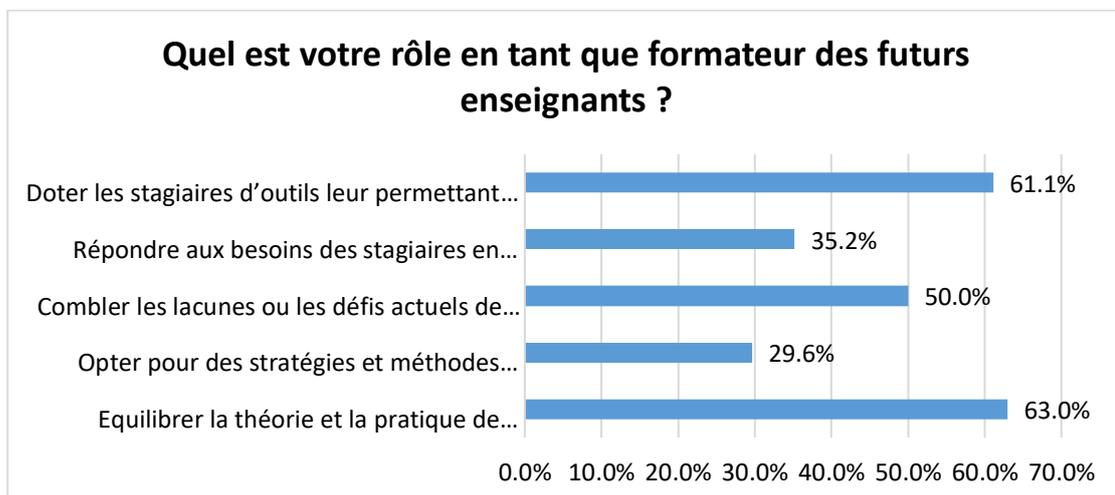
Que faudrait-il faire alors ?



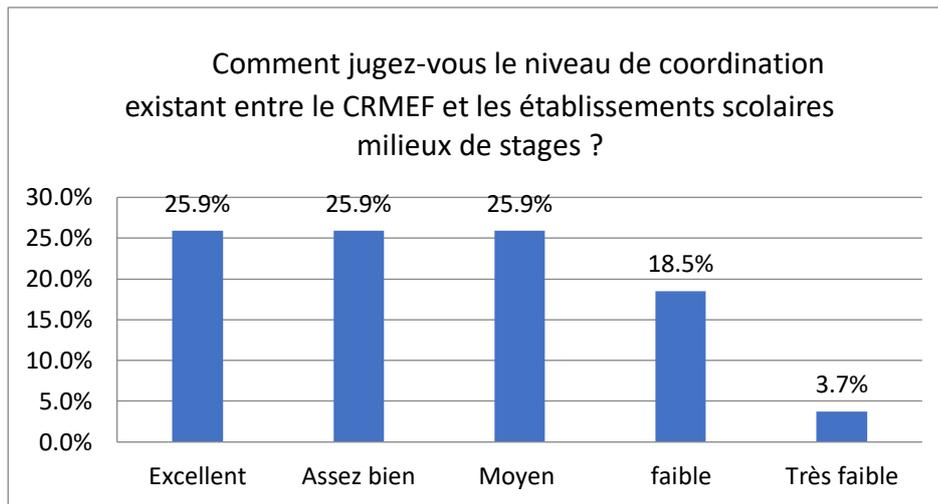
Pour **pallier cette** situation, l'ensemble des formateurs ont souligné la nécessité de réserver plus de temps aux stages (**75,9%**), réviser les modules de formation (**46,3%**), intégrer davantage les nouvelles technologies dans l'enseignement (**44,4%**) et encore moins réviser les critères de sélection de manière à être plus exigeant (**33,3%**). Selon eux la formation des futurs enseignants devrait plutôt développer des compétences axées sur la pensée critique (**57,4%**), la prise de décision et répondre aux besoins des apprenants (**55,6%**) ainsi que sur la compétence de l'autonomisation (**46,3%**) ou encore la capacité de résoudre des problèmes (**29,6%**).



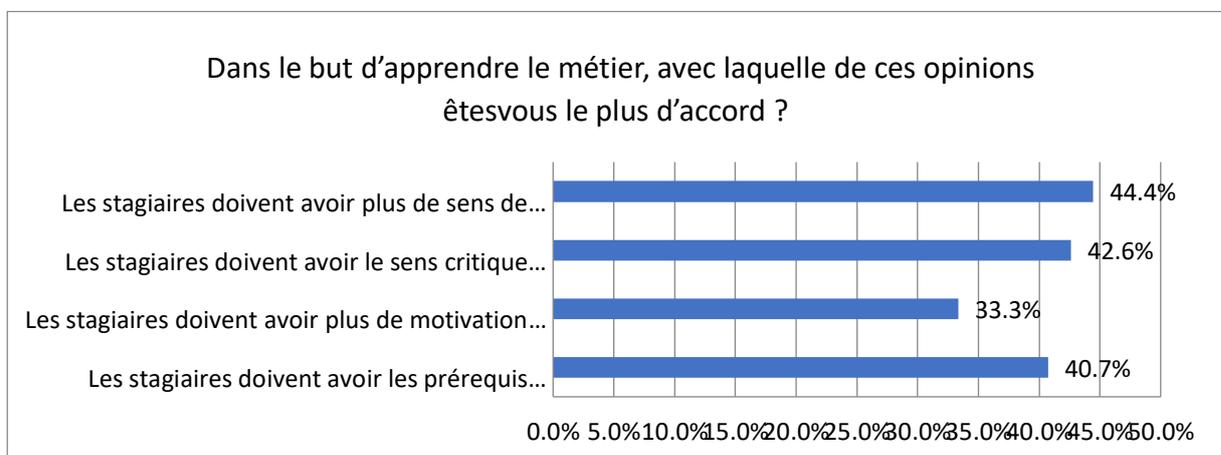
Dans le même ordre d'idée, les formateurs jugent primordiales trois ou quatre compétences professionnelles à développer chez les futurs enseignants. **Ces compétences** déterminent le profil du "praticien réflexif". En premier lieu, vient la capacité d'être *passionné pour le métier* (**46,3%**), ensuite la capacité à s'adapter aux changements et *se former tout au long de la vie* (**44,4%**) ex-æquo avec *s'auto-évaluer* (**44,4%**), en quatrième position vient la capacité *d'adapter ses pratiques aux besoins des apprenants*. Cependant, **ce qui attire notre attention** dans ce classement, c'est la faible cote de certains facteurs ayant rapport avec la réflexivité **telle** que *la maîtrise des contenus disciplinaires* (**38,9%**) ou la *capacité de gérer sa classe* (**20,4%**) ou encore moins la capacité de coopérer avec ses collègues (**14,8%**).



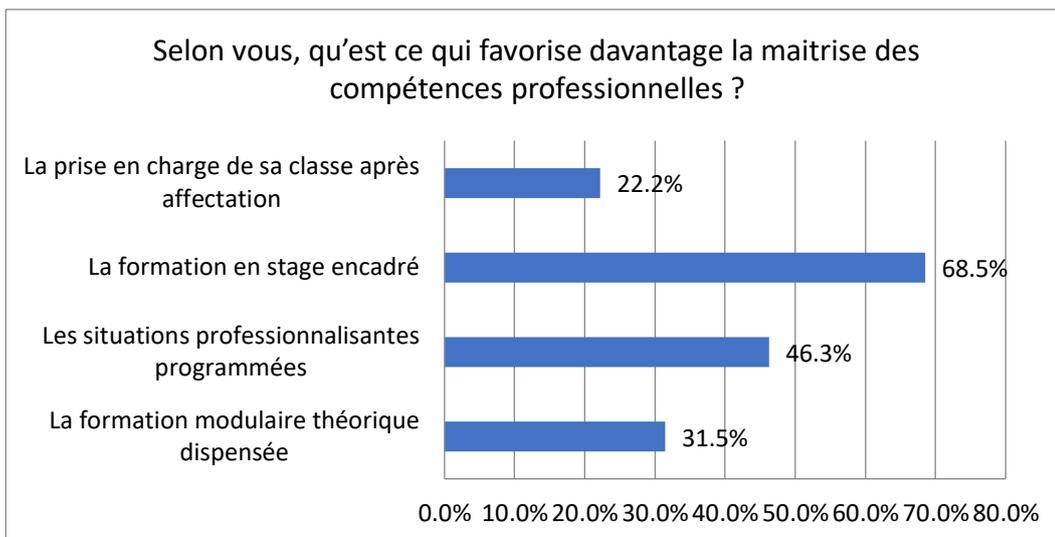
Quel rôle joué ou mission confiés donc au formateur ? Les réponses à cette question varient mais elles démontrent que deux rôles estimés primordiaux sont presque à ex-æquo: chercher *l'équilibre entre théorie et pratique* dans la formation (**63%**), d'une part, et *doter les stagiaires d'outils leur permettant d'être autonomes* (**61,1%**), d'autre part. Viennent ensuite les tâches relatives à *comblar les lacunes et déficits relevés lors de la formation* et *répondre aux besoins des stagiaires en matière de savoirs scientifiques* avec respectivement **50% et 35,2%**.



A l'échelon de la coordination entre les deux institutions assurant la formation par alternance, il est important de souligner que les opinions de la population diffèrent faisant apparaître trois groupes à ex-æquo (**25,9%**) : ceux qui estiment cette coordination d'excellente, ceux qui l'ont qualifiée d'assez bien et enfin ceux qui l'ont jugée de moyenne. Un peu moins se positionne le groupe ayant jugé le niveau de coordination de faible avec un taux de (**18,5%**).



Dans le but d'apprendre le métier, les formateurs estiment que les stagiaires doivent en premier lieu avoir plus de sens de responsabilité et d'engagement personnel (**44,4%**) et avoir le sens critique (**42,6%**) ou avoir les prérequis disciplinaires ou savoirs scientifiques nécessaires (**40,7%**).



Et afin d'assurer une bonne maîtrise des compétences professionnelles par le stagiaire, les formateurs estiment que la formation en stage encadré est classée en premier (**68,5%**), vient en seconde position la mise en situation professionnalisantes programmées au CRMEF (**46,3%**), en troisième position la formation modulaire théorique (**31,5%**). Et loin derrière, la prise en charge effective de sa classe après affectation (**22,2%**).

3. Les enseignants stagiaires

3.1. Caractéristiques de l'échantillon (stagiaires)

Variable sexe

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Féminin	165	70,2	70,2	70,2
	Masculin	70	29,8	29,8	100,0
	Total	235	100,0	100,0	

Sur la base des données qui figurent sur le tableau ci-dessus relatif au sexe des stagiaires, il se trouve que la profession de l'enseignement est en train de se féminiser tant pour le cycle primaire que pour le secondaire. On ajoute **à ce fait** le caractère jeunesse qui vient s'installer après le changement opéré des critères de sélection de recrutement il y a deux ans. Ainsi, si les stagiaires **ont-ils** tous moins de 30 ans, il s'avère que la tranche d'âge 22-27 représente **82,1%**.

Concernant la nature des diplômes, force est de constater le faible taux des titulaires d'une licence en éducation (**8,5%**) et la prévalence de la licence fondamentale. Ce qui explique que la réforme adoptée donnant la priorité aux candidats titulaires de la licence en éducation piétine encore vu le besoin croissant en enseignants. Les diplômes retenus sont récents puisque la majorité des recrutés (**86%**) ont obtenu leur diplôme entre 2019 et 2022.

Quelle est la nature de votre diplôme ?					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Licence en éducation	20	8,5	8,5	8,5
	Licence fondamentale	205	87,2	87,2	95,7
	Licence professionnelle	10	4,3	4,3	100,0
	Total	235	100,0	100,0	

Il apparait aussi que le taux des stagiaires ayant opté pour l'enseignement primaire représente **12,8%** de l'effectif global de l'échantillon estimé à **235**. Et l'entrée dans le métier ne cesse de préoccuper un grand nombre de stagiaires puisque presque la moitié (**48,1%**) est de cet avis. Les raisons évoquées se rapportent à l'idée de ne pas jouir des mêmes droits que leurs homologues fonctionnaires du ministère (**38,7%**) et **31,1%** estiment que les enseignants fonctionnaires sont plus favorisés. Ajoutons à cela l'idée que le statut de cadre de l'académie (**CA**) impacte le rendement de

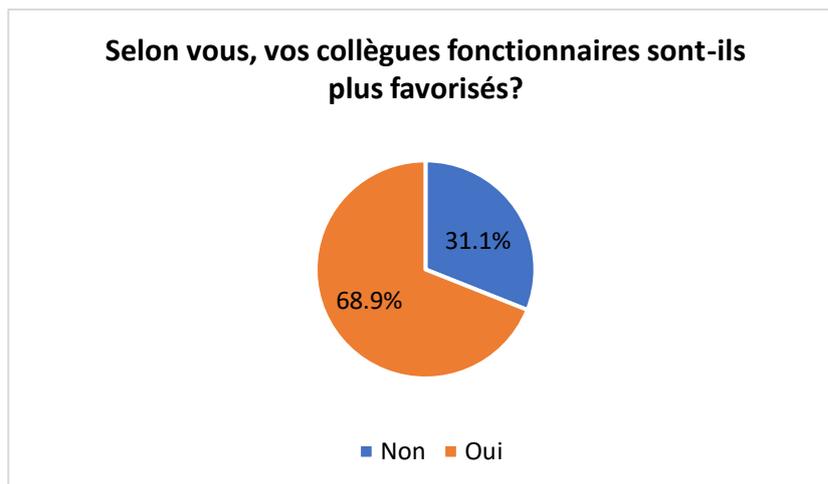
l'enseignant, sa motivation et son avenir professionnel avec respectivement **43,4%**, **32,3%** et **45,5%**.

3.2. L'entrée dans le métier

Selon vous le statut de cadre de l'académie vous préoccupe t-il ?

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tjrs	11	4,7	4,7	4,7
	Enorme	21	8,9	8,9	13,6
	Assez	81	34,5	34,5	48,1
	Peu	48	20,4	20,4	68,5
	PdT	74	31,5	31,5	100,0
	Total	235	100,0	100,0	

Le choix du métier est très important pour les enseignants stagiaires dans la mesure où il permet d'identifier les représentations que se font ces derniers eux-mêmes de leur métier. Ce qui permet en quelque sorte d'identifier l'image que se font les enseignants stagiaires du métier et leurs représentations d'eux-mêmes dans le métier. Nous avons donc demandé aux futurs enseignants si le statut de « cadre de l'académie » les **préoccupe**. Force est de constater que presque la moitié de la population (**48,1%**) est assez préoccupée voire plus. Les raisons avancées à ce souci sont plutôt liées au sentiment de ne pas jouir des mêmes droits que leurs homologues fonctionnaires du ministère avec un taux de (**68,9%**).



A la question si le statut a un impact sur leur avenir professionnel (la raison qui les a poussés à choisir ce métier), les résultats ont révélé que le choix du métier est lié à plusieurs facteurs dont la valeur est positive. Ainsi, vient en premier lieu la volonté de transmettre des savoirs et valeurs aux enfants (**68,9%**), en second lieu le contact avec les élèves (**30,6%**), viennent ensuite l'autonomie dans le travail et la sécurité de l'emploi avec respectivement (**22,1%**) et (**16,6%**). En revanche, les inconvénients que présente le métier sont plutôt liés en premier lieu au stress et la fatigue de travailler avec les élèves (**44,7%**), vient en second lieu le statut du métier enseignant (**42,1%**) et en troisième lieu l'affectation dans des zones rurales (**32,3%**).

La représentation que se font les stagiaires du métier est plutôt axée sur le fait de réussir à articuler les savoirs théoriques et les savoirs pratiques (**55,7%**) et non se conformer aux modèles prescrits dans les manuels et guides pédagogiques (**7,2%**) ou remettre en question ce que l'on a appris (**13,6%**) ou évaluer ses propres pratiques pour évoluer (**41,3%**). A la question en quoi consiste le métier d'enseignant, les réponses sont plutôt tournées vers le guidage des élèves dans leur apprentissage (**69,8%**) et rendre faciles les savoirs à transmettre (**37,9%**) mais moins tournées vers l'analyse de ses propres pratiques ou se remettre en question (**21,7%**) et encore moins vers la capacité à s'adapter aux nouvelles situations (**13,2%**).

La notion de professionnalisation évoque certains paradoxes aux yeux des stagiaires car au moment où plus de la moitié (**52,3%**) l'envisagent comme engagement envers l'éthique professionnelle et les valeurs pédagogiques, seulement une minorité (**8,5%**) fait le lien avec la formation tout au long de la vie. Alors que **21,7%** établissent le lien entre professionnalisation et mise en pratique des savoirs théoriques.

La formation en alternance assurée par les CRMEF et les établissements scolaires où se déroulent les stages pratiques suscite énormément de controverses au sein des stagiaires qui d'habitude surestiment le rôle des stages dans le processus de la formation. Or, d'après les résultats de l'enquête, seulement **38,7%** sont de cet avis. Ainsi, la formation durant les stages aux yeux des stagiaires est une occasion pour analyser ses propres pratiques (**80,9%**) et confronter son expérience avec celle des autres (**30,2%**), mais encore moins une occasion pour discuter avec les membres du groupe (**8,5%**).

Concernant l'échange établi entre les futurs enseignants et les maîtres d'accueil et leur rôle dans la construction de l'identité professionnelle et sur la base des résultats analysés, il est important de souligner que plus que tiers des effectifs estiment que cet échange contribue à forger leur identité professionnelle. Dans le même sens d'idée, un bon maître d'accueil aux yeux d'un grand nombre de stagiaires (**53,2%**) est celui qui donne des conseils pour mieux gérer le groupe-classe. Vient en seconde position celui qui partage avec eux les astuces pour résoudre des problèmes urgents (**45,1%**) et en troisième position celui qui dispense des informations d'ordre pédagogique ou didactiques (**38,3%**). En dernière position, on trouve le **maître** d'accueil qui propose des pistes de réflexion (**24,7%**). Ce paradoxe nous mène à se poser la question sur l'assimilation des stagiaires de la notion de réflexivité.

Considérez-vous que vous soyez reconnus comme enseignant à part entière au sein des établissements scolaires lieux des stages ?

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tjrs	10	4,3	4,3	4,3
	T souv	28	11,9	11,9	16,2
	Souv	101	43,0	43,0	59,1
	Rare	42	17,9	17,9	77,0
	PdT	54	23,0	23,0	100,0
	Total	235	100,0	100,0	

La construction de l'identité professionnelle passe avant tout par l'acceptation et l'estime de soi. Or, un grand nombre de stagiaires (**40,1%**) estime qu'ils ne sont pas reconnus comme enseignants à part entière au sein des établissements scolaires, lieux des stages. Cette dépréciation peut être expliquée par le fait qu'ils sont toujours traités comme débutants surtout par les élèves qui tracent une ligne de démarcation entre leurs enseignants titulaires et les ES. De plus, les élèves considèrent que les stagiaires n'ont aucune autorité. Ils savent très bien qu'ils sont là pour une durée limitée juste pour apprendre le métier. Le jeune âge qu'ils font apparaître confirme cette hypothèse puisque les élèves ne voient pas un grand écart entre eux et les stagiaires contrairement à leurs enseignants.

Entrer dans le métier exige la prise en charge du groupe classe. Chose qui s'avère difficile pour les futurs enseignants. Comment apprennent-ils à gérer les activités d'enseignement- apprentissage surtout quand ils sont confrontés à des difficultés ? C'est la question qui reflète la maîtrise de réflexes ou d'automatisme prouvant la capacité du stagiaire d'adapter ses propres pratiques aux besoins des élèves. Ainsi, la majorité des stagiaires (**68,5%**) opte pour le questionnement des élèves une fois qu'ils n'ont pas compris et **39,6%** choisissent de répéter la leçon jusqu'à ce qu'ils comprennent. Alors que seulement **3%** optent pour le report de la séance.

Êtes-vous favorable pour une formation tout au long de la carrière professionnelle ?

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Entière/ac	5	2,1	2,1	2,1
	Partiel	105	44,7	44,7	46,8
	Pas d'acc	125	53,2	53,2	100,0
	Total	235	100,0	100,0	

Etant donné que la notion de professionnalisation est intimement liée à la formation tout au long de la vie dans la mesure où tout professionnel est censé développer de manière continue ses compétences professionnelles afin de pouvoir répondre, d'un côté, aux changements perpétuels du métier et de l'autre assurer son développement professionnel, force est de constater l'aspect paradoxal des stagiaires devant le besoin en formation tout au long de la vie. De ce fait, on trouve plus de la moitié (53,2%) refuse cette formation alors qu'une infime minorité (**2,1%**) en est d'accord. Par conséquent, l'explication qu'on puisse donner est la confusion que pose cette notion de formation tout au long de la vie. L'hypothèse admise est celle que les stagiaires refusent le retour "aux bancs de l'institution" pour subir encore une fois la formation.

3.3. L'encadrement et l'accompagnement professionnel

Jugez-vous efficace l'encadrement des formateurs au sein du CRMEF ?

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Parfait	11	4,7	4,7	4,7
	Partiel	107	45,5	45,5	50,2
	Absolu p	117	49,8	49,8	100,0
	Total	235	100,0	100,0	

A juger de l'efficacité de la formation au sein du **CRMEF**, presque la moitié des stagiaires (**49,8%**) la trouve inefficace. Alors que **45,5%** la trouve partiellement efficace et seulement une minorité (**4,7%**) la juge adéquate. Les raisons avancées résident en premier lieu dans la dominance des savoirs théoriques (**39,1%**), l'insuffisance des pratiques pédagogiques (**45,1%**) ou encore le manque de familiarisation avec la réalité du métier (**64,3%**). A la question si la formation pratique

est axée sur le visionnage de capsules vidéo, simulation de cours ou micro enseignement, la totalité de la population a répondu par la négative. Par contre, seulement la moitié des stagiaires (**50,6%**) estime que l'analyse des pratiques pédagogiques est présente dans le processus de formation. Ce qui prouve que les stagiaires déplorent systématiquement l'absence ou du moins l'insuffisance de l'aspect pratique durant la formation initiale au sein du **CRMEF**.

Jugez-vous pertinent l'accompagnement des maitres d'accueil aux stages ?

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Parfait	6	2,6	2,6	2,6
	Partiel	116	49,4	49,4	51,9
	Absolu p	113	48,1	48,1	100,0
	Total	235	100,0	100,0	

En ce qui concerne la pertinence de l'accompagnement professionnel assuré par les maîtres d'accueil, presque la moitié de la population (**48,1%**) la trouve non pertinente contre seulement **2,6%** qui la trouvent adéquate. Les raisons avancées sont en premier lieu le manque de suivi-évaluation (**74%**), et l'insuffisance de l'encadrement pédagogique (**35,7%**). Cependant, le maître d'accueil est là pour analyser les pratiques pédagogiques du stagiaire qu'il s'agisse de la planification des activités, de la gestion des apprentissages ou encore de l'évaluation des performances des apprenants lors de la prise en charge de la classe. Ainsi, procède-t-il à une analyse des pratiques à titre individuel (**45,1%**) ou collectif (**47,2%**) mais rarement en binôme (**7,2%**). Pour ce qui est de la fréquence d'analyse des pratiques par le maître d'accueil, la moitié de la population juge que cette analyse est fréquente alors que l'autre moitié estime qu'elle est absente ou rare.

Pour ce qui est cette fois-ci de l'autoévaluation de ses propres pratiques pédagogiques, presque la moitié de la population (**48,9%**) juge que le but de l'analyse de ses propres pratiques est d'identifier ses lacunes. Néanmoins, il paraît paradoxal le fait que l'écrasante

majorité (**86,8%**) ne fait pas le lien entre l'analyse des pratiques et la capacité d'argumenter ses choix pédagogiques et didactiques ou encore l'évaluation de ses compétences en matière de gestion des activités d'enseignement-apprentissage du groupe classe.

Après analyse de ses pratiques, presque la moitié des stagiaires procède à des ajustements dans leurs fiches pédagogiques (**48,9%**), attitudes et comportements (**47,7%**), techniques d'animation (**30,2%**) méthodes et modalités d'évaluation (**20,9%**). Et encore moins dans leurs projets pédagogiques (**6,8%**).

Combien de fois avez-vous pris entièrement en charge les classes durant les stages ?

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	0	3	1,3	1,3	1,3
	1 fois	26	11,1	11,1	12,3
	2 fois	36	15,3	15,3	27,7
	3 fois	43	18,3	18,3	46,0
	4 fois	23	9,8	9,8	55,7
	5 fois	104	44,3	44,3	100,0
	Total	235	100,0	100,0	

Que font alors les futurs enseignants une fois qu'ils sont en stages ? Un peu plus de la moitié (**51,9%**) estime que leur présence au sein des établissements, lieux de stage, se focalise plutôt sur la préparation de documents pédagogiques ou initiation à la conception des leçons et des scénarii pédagogiques.

Pour ce qui est de la capacité de procéder à une évaluation diagnostique des prérequis des élèves, **79,6%** déclarent qu'ils ont été initiés à la réaliser tandis que **74,5%** avouent qu'ils sont en mesure d'analyser les performances des élèves après l'évaluation diagnostique. D'autre part, **63,4%** d'entre eux voient qu'elle est plutôt

axée sur l'évaluation des compétences de base et non sur leur motivation ou leur capacité d'apprendre. En revanche, la prise en charge totale de la classe durant les stages est effective pour un grand nombre de stagiaires. De ce fait, **44,3%** déclarent avoir pris en charge leurs classes **5** fois ou plus contre **11,1%** une seule fois et **15,3%** deux fois. Ceux qui n'ont jamais eu l'occasion de prendre en responsabilité leur classe représentent une infime minorité estimée à **1,3%**.

Comment évaluez-vous votre propre niveau de maîtrise des connaissances disciplinaires dispensées ?

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	T faible	1	,4	,4	,4
	faible	2	,9	,9	1,3
	Moyen	61	26,0	26,0	27,2
	Satisfais	151	64,3	64,3	91,5
	Parfait	20	8,5	8,5	100,0
	Total	235	100,0	100,0	

En matière de jugement de ses propres capacités, on constate qu'un grand nombre de stagiaires (**64,3%**) qualifient leur niveau de maîtrise des savoirs disciplinaires enseignés de satisfaisant et seulement **8,5%** le jugent d'excellent. Dans le même sens d'idée, plus que la moitié (**55,7%**) déclarent être capables d'identifier les difficultés inhérentes aux savoirs enseignés. En contre partie, 44,3% avouent qu'ils n'en sont pas capables.

Arrivez-vous à adapter vos pratiques selon les besoins des apprenants et leurs difficultés :

		Fréquence	Pourcentage	Pourc. valide	Pourcent cumulé
Valide	Tjrs	2	,9	,9	,9
	T souv	9	3,8	3,8	4,7
	Souvent	107	45,5	45,5	50,2
	Rarem	72	30,6	30,6	80,9
	PdT	45	19,1	19,1	100,0
	Total	235	100,0	100,0	

En parallèle, nombreux sont les futurs enseignants qui trouvent des difficultés à adapter leurs pratiques en fonction des besoins d'apprentissage des apprenants et de leurs difficultés. Si **45,5%** de la population arrive souvent à le faire, en revanche **30,6%** s'acquittent rarement de cette tâche. Alors que **19,1%** déclarent son échec. Dans le même sens, si un peu plus que la moitié s'estime capable de gérer l'hétérogénéité du groupe classe, on se rend compte que **39,7%** se déclarent incapables ou rarement capables par opposition à la majorité (79,6%) qui parvient à mieux gérer le temps imparti à la séance.

Pour le choix de la méthode pédagogique le plus souvent adoptée permettant d'adapter ses pratiques aux difficultés d'apprentissage des élèves, tout le monde s'accorde sur le recours aux représentations des apprenants jugées d'une importance capitale pour construire de nouveaux savoirs ou encore recourir à l'explicitation des contenus enseignés.

Pour ce qui est de l'usage d'Internet, force est de constater que tout le monde en fait usage. Et 63% jugent leur niveau de maîtrise des TICE de satisfaisant ou très satisfaisant. Toutefois, 37,9% pensent que l'usage des supports numériques est d'une

grande importance pour le processus enseigner-apprendre. Ainsi, la majorité des stagiaires (72,8%) l'utilise pour enrichir leurs préparations d'exposés à présenter mais pas pour choisir les supports didactiques des leçons dispensées contre 22,6% qui déclarent en faire usage pour puiser des modèles de leçons et les appliquer en classe.

4. Discussion

Dans l'ensemble, aux vues des résultats obtenus et du traitement des données, l'analyse nous permet de confirmer plusieurs difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants débutants. La majorité des FE soulignent l'insuffisance de leur formation initiale et expriment par là leur insatisfaction du moment qu'elle n'est pas ancrée dans la réalité professionnelle. D'autre part, ils évoquent le problème de l'accompagnement qui reste en deçà de leurs aspirations. Durant la première année de la formation initiale l'accompagnement des maîtres d'accueil reste insuffisant alors que durant la deuxième année il est quasi absent. Les difficultés rencontrées lors de l'exercice du métier sont plutôt liées à la planification des contenus scolaires, à la gestion de la diversité du groupe classe, à l'identification des besoins d'apprentissage des élèves ou encore à l'évaluation de leurs performances.

L'analyse des données recueillies lors de la seconde phase révèle que les FE sont confrontés à de multiples difficultés tant pédagogiques, didactiques que relationnelles. Le premier type de difficulté est lié à la préparation des contenus disciplinaires. Les difficultés éprouvées dans ce sens sont étroitement liées aux niveaux scolaires supérieurs. Au fur et à mesure que le niveau augmente les difficultés deviennent évidentes. Ils évoquent le plus souvent le besoin d'être accompagnés par des professionnels plus chevronnés. Ce qui explique en quelque sorte la faible communication au sein des équipes pédagogiques pouvant faciliter l'entrée dans le métier aux enseignants débutants. Pour pallier cette situation, ils font

recours à des collègues travaillant avec eux, à des forums via des réseaux sociaux ou encore à leurs anciens enseignants du secondaire avec qui ils ont gardé contact depuis qu'ils étaient élèves. Lors du dépouillement des questionnaires, nous nous apercevons que les FE communiquent peu avec leur environnement social et encore moins avec les parents d'élèves. Le lieu d'affectation en majorité rural ou périurbain ainsi que l'instabilité des enseignants qui préfèrent faire la navette limitent les contacts entre les parties.

Dans un souci d'optimisation de la formation et de l'accompagnement professionnel des stagiaires, et conformément aux pistes évoquées lors de la revue de littérature, il nous paraît légitime que nous pouvons agir à plusieurs niveaux.

Au niveau stratégique

Les difficultés éprouvées par les enseignants débutants tant en première année de leur formation initiale qu'en deuxième année de formation qualifiante conditionnent la qualité de l'enseignement que recevront les futures générations. Cette préoccupation doit être prise en considération par les plus hautes sphères décisionnelles en matière de politique publique.

Au niveau organisationnel

Afin de réaliser les finalités de la formation des futurs enseignants, force est de constater la faible coopération des acteurs impliqués dans le processus. Les formateurs et les maîtres d'accueil sont tous d'accord pour souligner le manque d'échange et de coordination entre eux durant la première année de la formation. Ce qui fait d'eux des acteurs qui interviennent dans deux structures juxtaposées. De leur côté, les maîtres accompagnateurs et les inspecteurs sont encore loin de travailler selon une synergie les liant durant la deuxième année de formation. Le manque de motivation et la quasi-absence de formation continue en matière d'accompagnement professionnel réduisent conséquemment la qualité du mentorat et exposent les FE à un apprentissage sur le tas. Ces derniers cherchent tant bien que

mal à subvenir à leurs besoins en faisant appel à leurs connaissances, collègues plus expérimentés ou encore les réseaux sociaux.

Il serait donc pertinent de réviser le dispositif de formation et spécifier à chaque acteur les tâches et les attributions qui lui incombent selon des référentiels et des cahiers de charges bien élaborés. De ce fait, une « procédure d'accueil » au sein de l'établissement scolaire, lieu d'affectation, pourrait être mise en place afin de faciliter l'entrée dans le métier aux enseignants débutants et les aider à intégrer l'équipe pédagogique. Une formation de courte durée assurée par l'inspecteur ou le maître accompagnateur s'avère nécessaire. Ce qui faciliterait en tout cas les échanges entre les différentes parties prenantes et permettrait à l'enseignant stagiaire d'accéder à des informations pertinentes relatives à l'établissement, à certains programmes ou logiciels à titre d'exemple « Massar » ou encore à l'environnement socioculturel où il est sensé travailler.

Au niveau opérationnel

L'enseignant débutant ne doit pas être livré à lui-même durant les premières années de son exercice. Il a fort besoin d'être accompagné tant au niveau professionnel que personnel. Les difficultés rencontrées émanent de son incapacité à analyser ses propres pratiques et les réguler en fonction des besoins d'apprentissage des élèves.

Partie III : Résultats des acteurs de l'accompagnement professionnel (inspecteurs et maitres accompagnateurs)

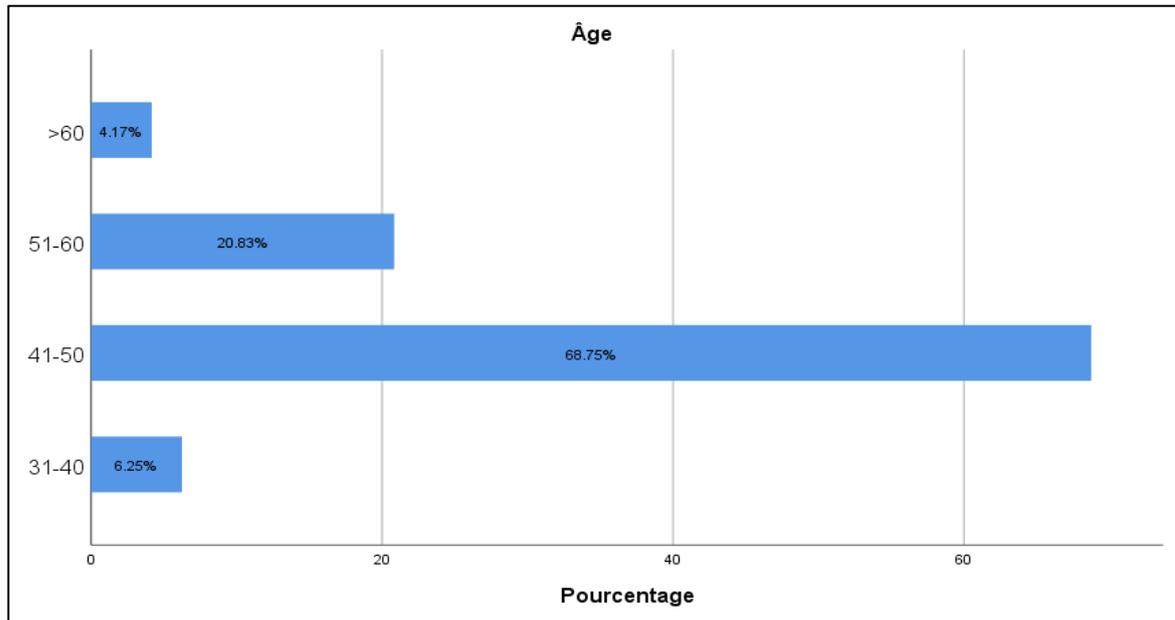
1. L'accompagnement professionnel des ES par les inspecteurs

Il est important de mentionner dès le départ que notre équipe a ciblé 48 inspecteurs/trices pédagogiques de l'AREF de Casablanca-Settat pour les trois cycles (primaire, collégial et qualifiant). Bien que le nombre total soit plus élevé, pour diverses raisons, nous n'avons pu adresser notre questionnaire qu'à cet effectif. Ces raisons peuvent être résumées comme suit :

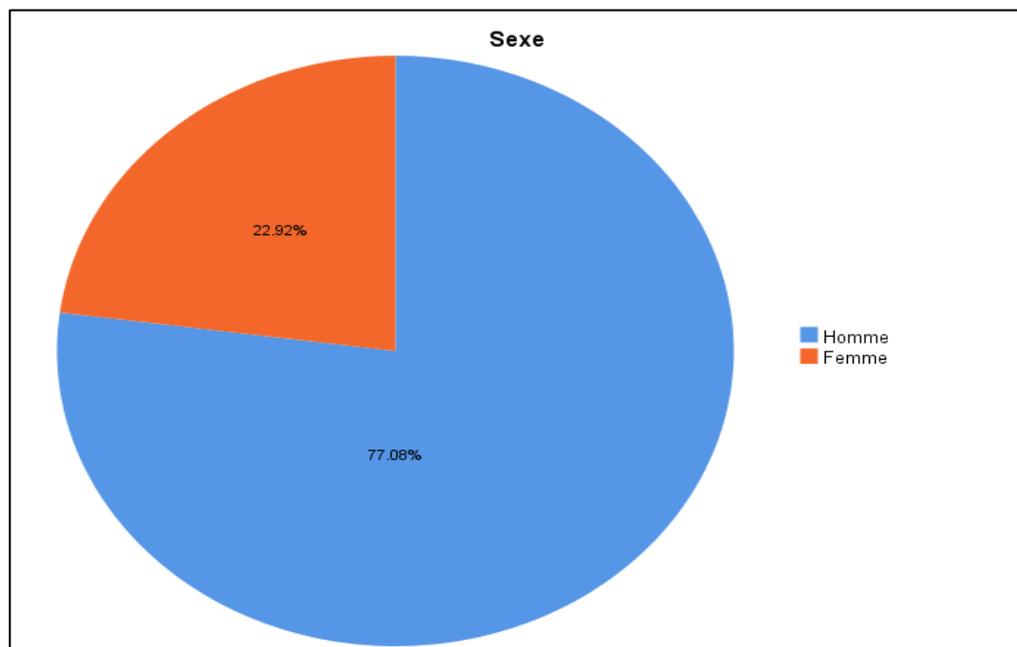
- La non-disponibilité des inspecteurs sur le lieu de la recherche, car la plupart résident dans leurs villes d'origine et ne se déplacent que pour accomplir leurs tâches dans les DP de leur affectation,
- L'étendue de l'AREF et la multiplicité des tâches des inspecteurs pédagogiques : la plupart se sont excusés car occupés par des missions prenant toute leur journée, rendant impossible la fixation d'un rendez-vous pour remplir le questionnaire,
- Le désintérêt : malgré les explications fournies par téléphone par les enquêteurs, certains inspecteurs ne trouvent aucun intérêt à remplir un tel outil.

Les données ciblées par le questionnaire concernent (i) la collecte d'informations relative à cette catégorie de population à l'échelon de l'AREF de Casablanca-Settat, (ii) Mettre au clair le degré de coordination pédagogique entre inspecteur pédagogique et maître d'accueil, (iii) Elucider le suivi-évaluation de la formation qualifiante des enseignants stagiaires et (iv) Recueillir des données relatives à l'analyse réflexive en formation initiale.

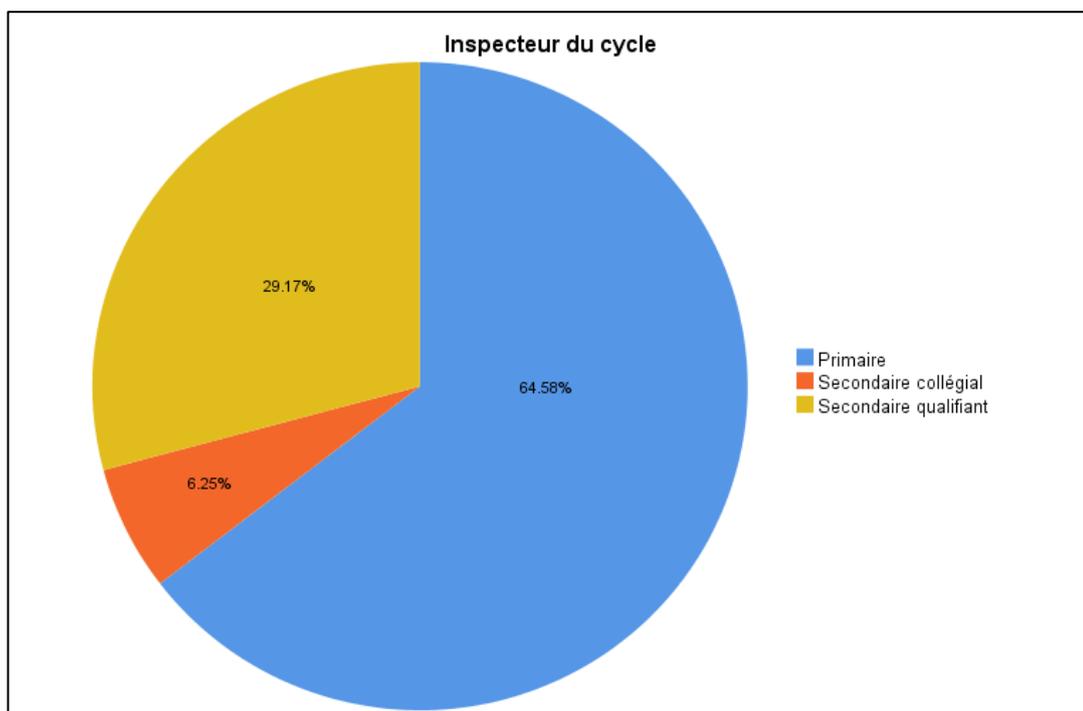
1.1 Informations générales de la population des inspecteurs



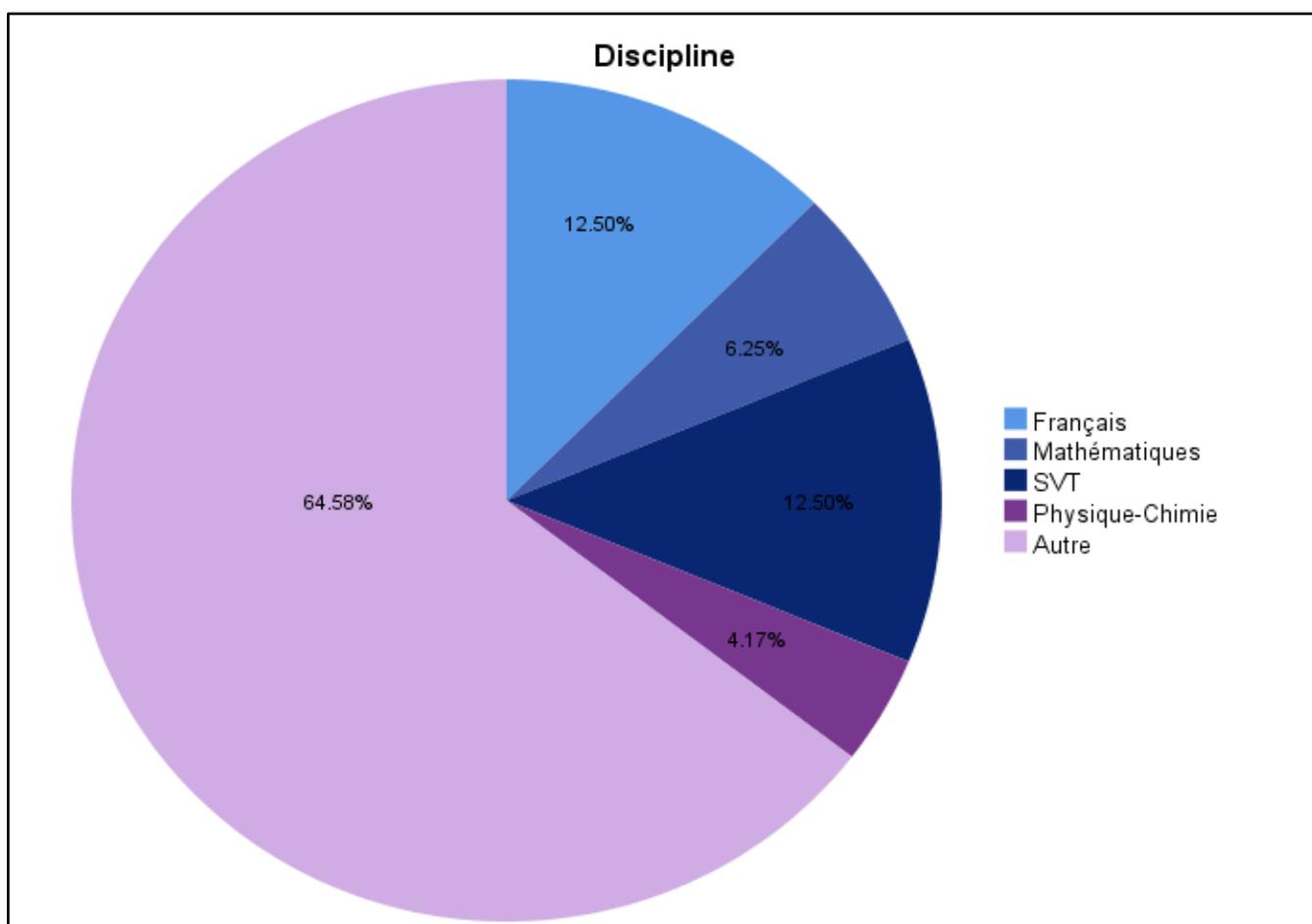
D'après le graphique, l'âge de la majorité des inspecteurs et inspectrices pédagogiques interrogés se situe entre 51-60 ans avec un taux presque de 70%, rares ceux qui sont âgés entre 31-40 (6,25%) ; pour ceux qui sont au-delà de 60 ans, les résultats sont de 4,17%.



La population majoritairement composée d'hommes représente 77%, contre seulement 22% pour les femmes. Cette disparité s'explique par plusieurs facteurs mentionnés précédemment : l'étendue de l'AREF et des DP, souvent situés en zones périurbaines ou rurales comme Sidi Bennour, Settat et El-Jadida ; le sureffectif des enseignants pouvant atteindre jusqu'à 300 enseignants pour un seul inspecteur ; la rareté des inspecteurs pour le cycle collégial (seulement deux pour la langue française) ; et l'attribution de plusieurs DP en raison du déficit en inspecteurs pédagogiques. Ces résultats peuvent également être attribués à la nature même de la fonction, qui exige l'exercice d'une certaine autorité, attirant davantage les hommes que les femmes.

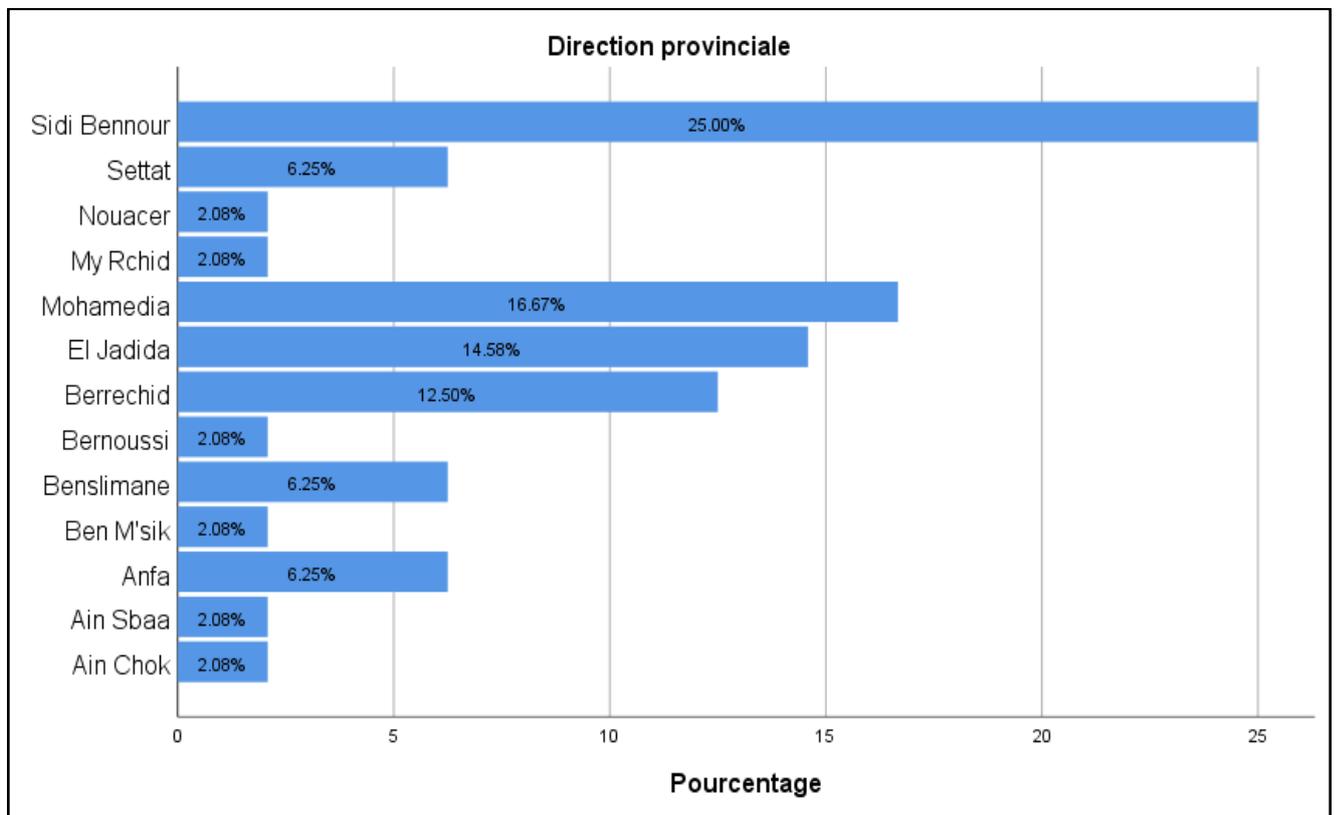


Le graphique ci-dessus confirme déjà un fait explicité et qui est en rapport avec la pénurie en inspecteurs du secondaire collégial, juste 6,25 % par opposition au cycle primaire où se concentre les inspecteurs avec un taux qui dépasse 64% (64,50%) et cycle qualifiant qui présente le pourcentage de 29%.

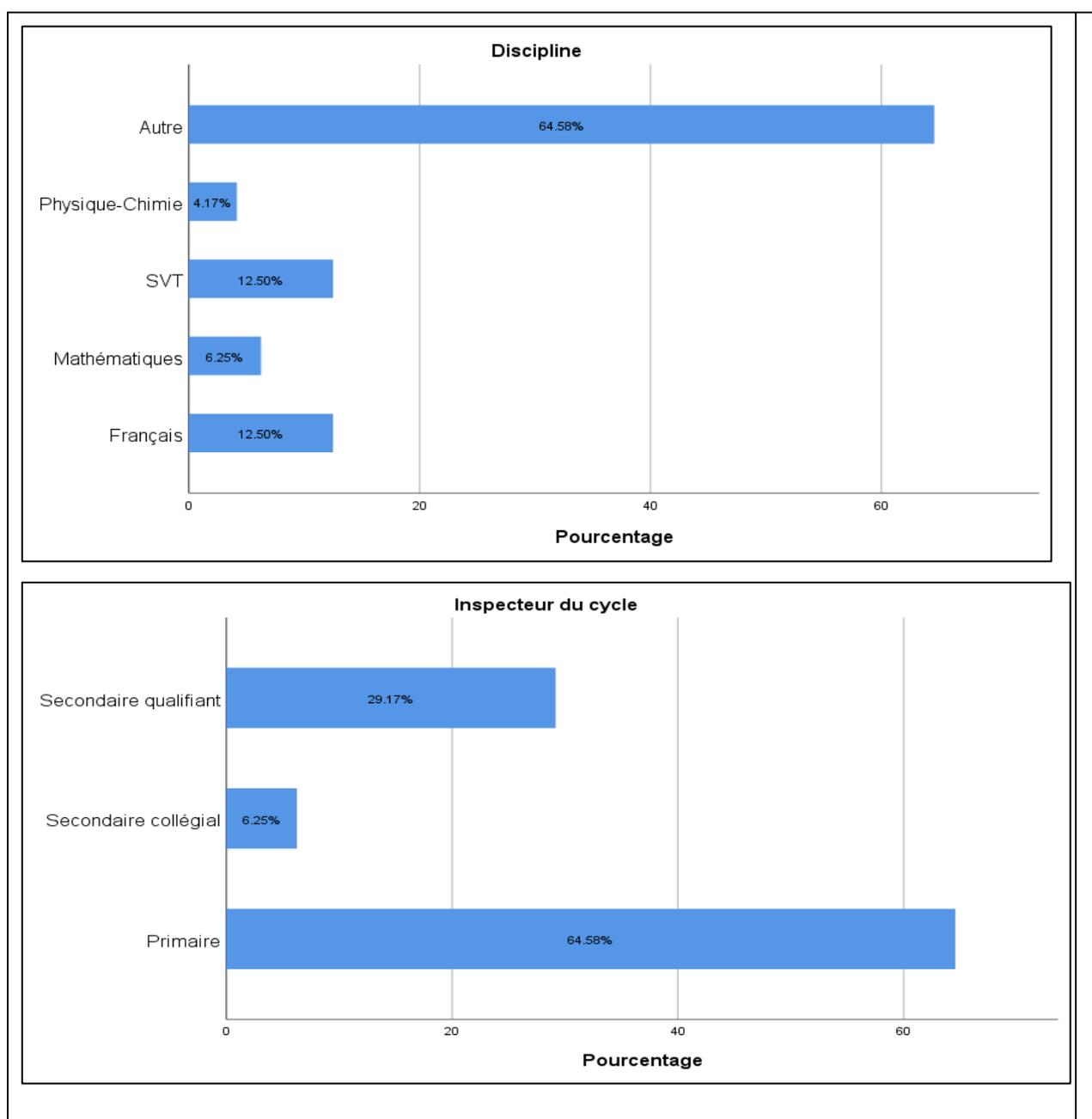


Le taux élevé d'inspecteurs du cycle primaire explique ces variations de pourcentages : 64% des inspecteurs de l'AREF sont bilingues, tandis que les inspecteurs de sciences physiques/chimie et de langue française représentent chacun seulement 12%. Les inspecteurs de SVT et de mathématiques affichent des taux encore plus faibles, respectivement de 6% et 4%. Cela confirme notre constat initial de la raréfaction des inspecteurs. Le nombre d'inspecteurs nécessaires pour combler le déficit chaque année est largement insuffisant par rapport au nombre d'inspecteurs formés au Centre des inspecteurs. Par exemple, de 2021 à 2023, une seule promotion de 11 inspecteurs en langue française a réussi le concours d'inspection de l'enseignement, tandis que 5 directions provinciales en zones urbaines à forte croissance démographique sont sans inspecteurs. En conséquence, les inspecteurs actuels

doivent assumer ces responsabilités supplémentaires, ce qui affecte l'encadrement et le contrôle.

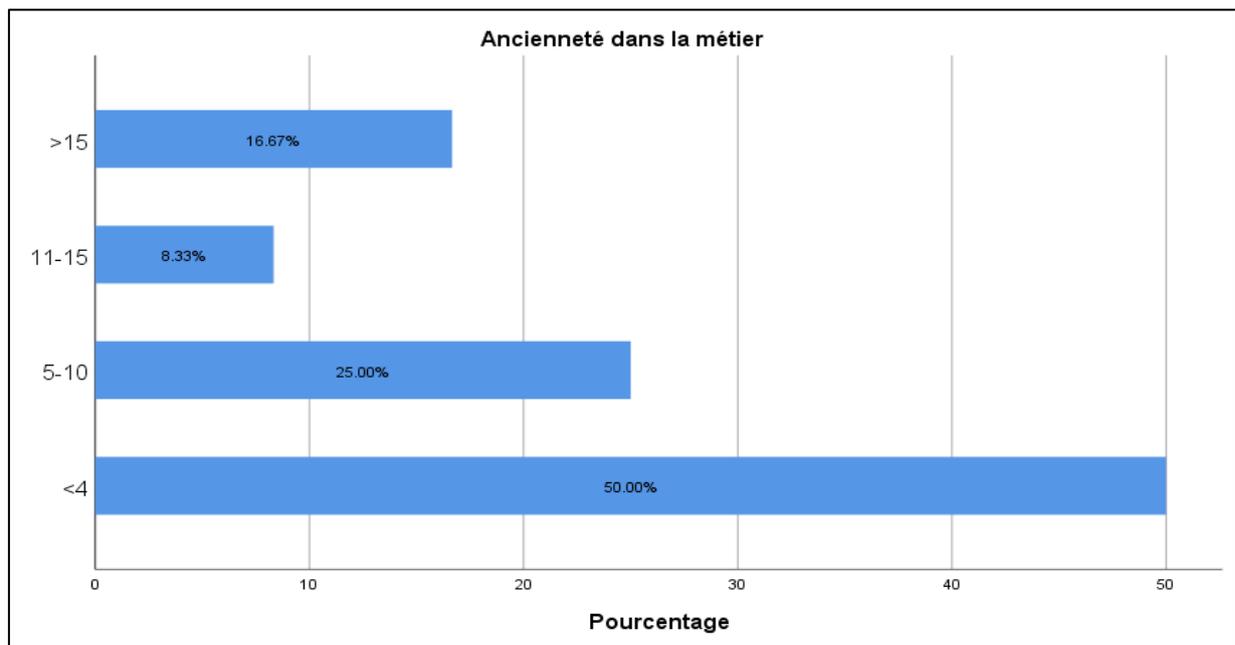


Le graphique mentionné précédemment illustre cette réalité : les DP de Nouacer atteignent à peine 2%, à l'égal de My Rchid, Bernoussi, Ain Sbaa et Ain Chok. Les DP de Settata, Benslimane et Anfa affichent un taux de 6,25%. Pour les DP de Mohammedia, Sidi Bennour, El-Jadida et Berrechid, les taux varient, mais cela ne signifie pas qu'ils disposent d'un nombre suffisant d'inspecteurs. En réalité, chaque inspecteur est responsable d'au moins une DP, comme c'est le cas pour les inspecteurs de langue française, de mathématiques et de SVT.



Même remarque. Depuis la réouverture du Centre de Formation des Inspecteurs de l'Enseignement (CFIE) en 2012, les enseignants du secondaire collégial n'ont pas eu le droit de postuler pour changer de statut et concourir comme leurs homologues du cycle qualifiant. Cela explique la rareté des inspecteurs du cycle collégial, représentant seulement 6,25%. En première position, le cycle primaire affiche un taux de 64,50% en raison du grand nombre d'enseignants et d'écoles. Les inspecteurs du cycle primaire sont généralement responsables d'un ou deux arrondissements, mais

ne peuvent superviser tous les établissements d'une direction provinciale, surtout que certaines de ces directions incluent des zones rurales éloignées les unes des autres. Un inspecteur peut ainsi parcourir une à deux heures pour atteindre une école isolée dans la grande plaine de la Chaouia, où se trouve l'AREF de Casablanca-Settat.

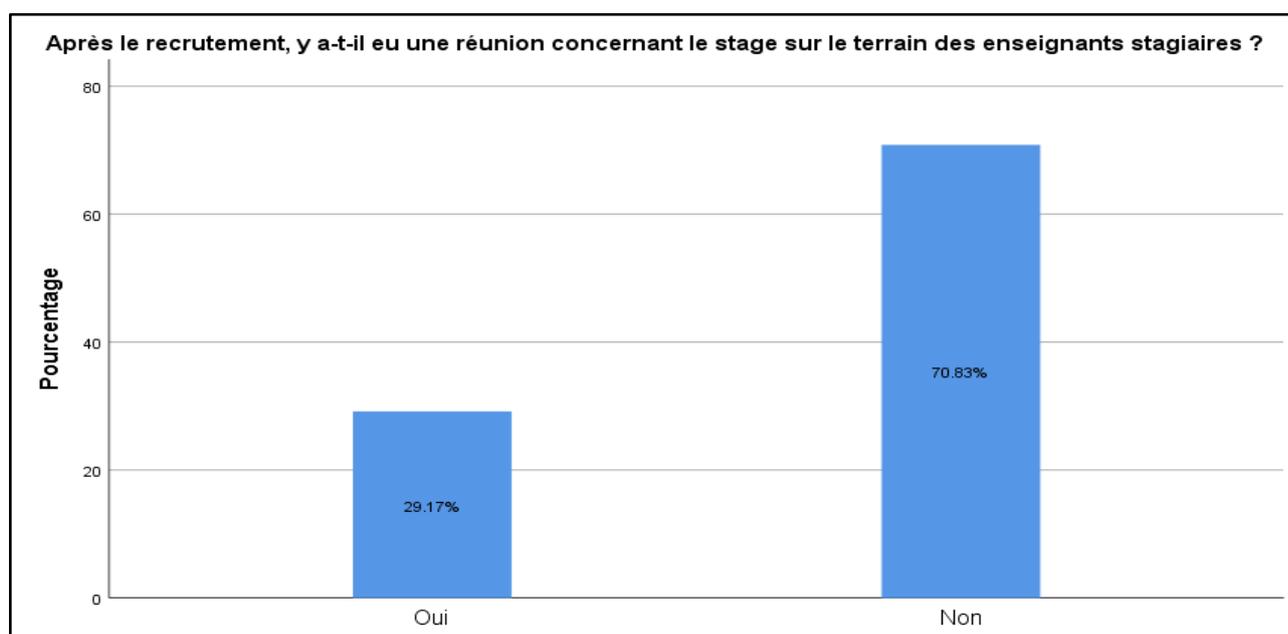


Parmi les 48 inspecteurs interrogés, 50% ont une ancienneté de quatre ans, appartenant aux promotions de 2020 et 2021. Ces promotions sont caractérisées par leur jeunesse, avec de nombreux inspecteurs âgés de 30 à 40 ans, couvrant presque toutes les disciplines. Les promotions plus anciennes sont également présentes, mais une observation s'impose : seuls 16% des inspecteurs ont plus de 15 ans d'expérience en tant qu'inspecteurs pédagogiques et sont proches de la retraite. À l'autre extrémité, ceux ayant entre 11 et 15 ans d'ancienneté représentent seulement 8%.

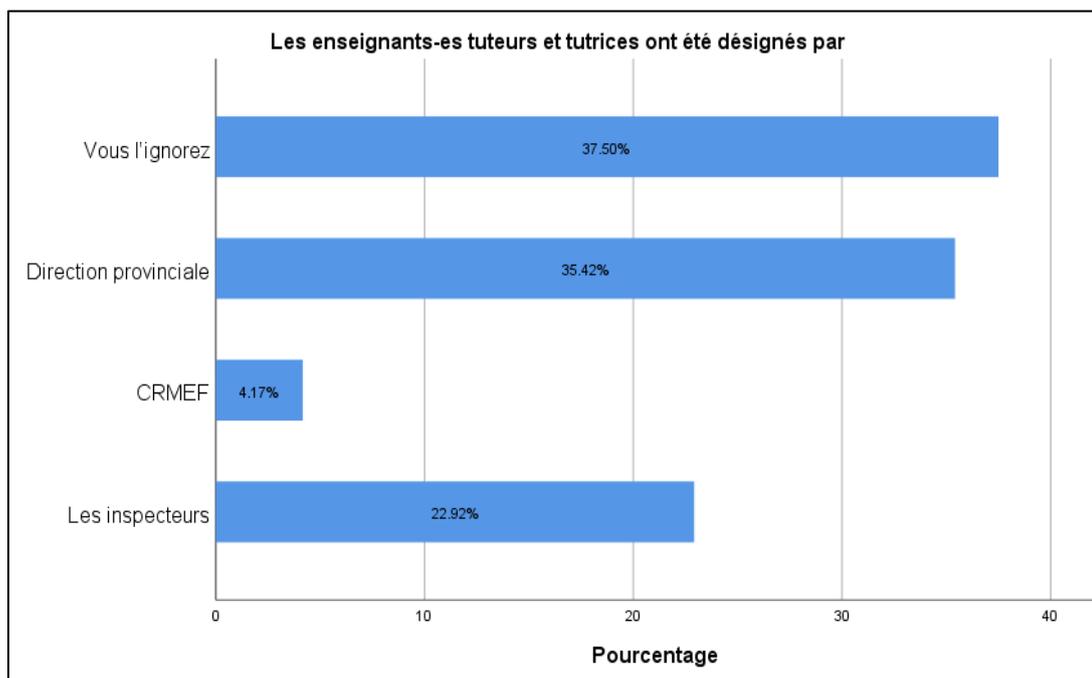
Il est donc évident que la majorité des inspecteurs sont jeunes, comme nous l'avons expliqué, et qu'ils exerceront cette fonction pendant jusqu'à 30 ans. En conséquence, cette politique pourrait entraîner une réduction du nombre d'admis au concours dans les prochaines années et l'émergence d'une nouvelle catégorie, les maîtres accompagnateurs, transformant le paradigme de l'inspection vers

l'accompagnement. Concernant l'évaluation du rendement des enseignants, le nouveau Statut unifié prévoit d'impliquer les directeurs, malgré les protestations croissantes des inspecteurs et des enseignants.

1.2 Degré de coordination pédagogique (inspecteur pédagogique et maître d'accueil)



Après le recrutement des enseignants stagiaires, les inspecteurs pédagogiques n'organisent aucune rencontre. Cependant, avant de les envoyer sur le terrain, les CRMEF, les DP et les inspecteurs coordonnateurs se réunissent pour élaborer la stratégie des stages et répartir les stagiaires au niveau de la DP. Cette opération est supervisée par le chef de service de l'encadrement des établissements et de l'orientation, qui, en se basant sur les listes des candidats, propose au service responsable du CRMEF les noms des établissements et des enseignants, souvent choisis par l'inspecteur. C'est pourquoi 70% des inspecteurs ont répondu par la négative, contre presque 30% (29,1%) qui ont répondu par l'affirmative.



Les taux sont variables comme le montre le graphique. Seuls 22% des inspecteurs ont pris l'initiative de désigner eux-mêmes les enseignants tuteurs et tutrices. 35% des enseignants tuteurs sont désignés par les chefs de service de l'encadrement des établissements dans les différentes directions provinciales, grâce à une base de données leur permettant de sélectionner les enseignants et de contacter directement les chefs d'établissement pour confirmer la disponibilité et la motivation des enseignants à accueillir les nouvelles recrues et à s'engager dans leur formation initiale. Les CRMEF sont rarement impliqués, avec un taux de 4,17%. En général, parmi les 48 inspecteurs ayant répondu au questionnaire, 37% ignorent qui désigne effectivement les tuteurs et tutrices. Cela ne reflète pas un désengagement, car leurs arguments sont justifiables, comme nous l'expliquerons par la suite.

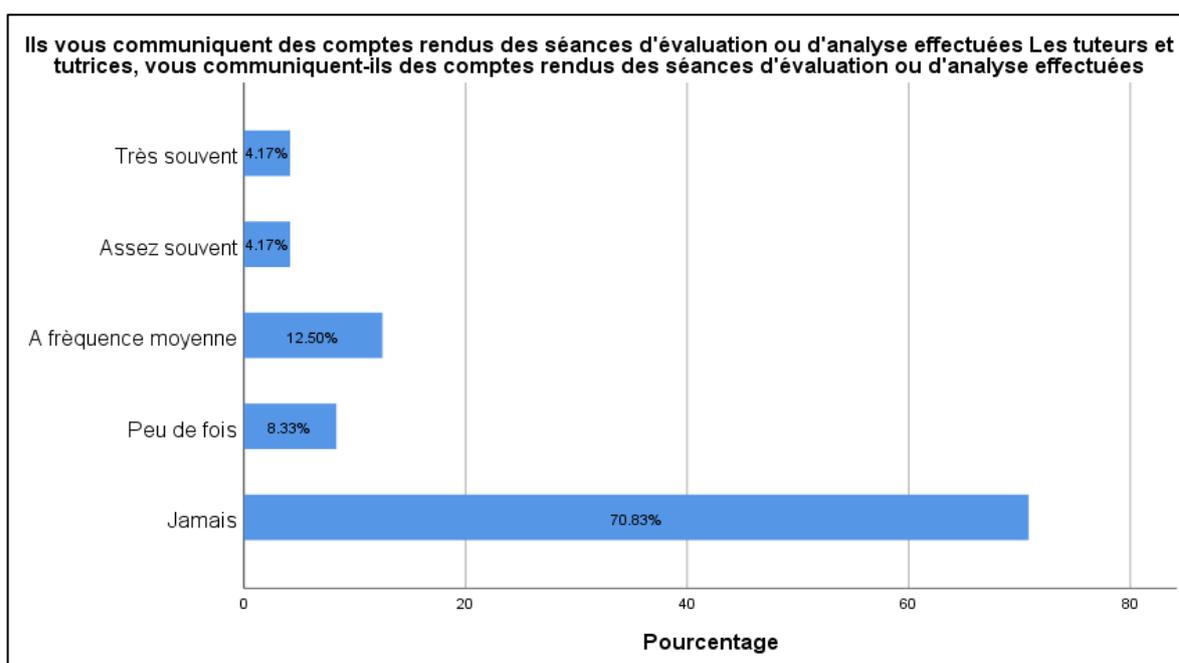
9-Les critères pour désigner les tuteurs et tutrices			
	Réponses		Pourcentage d'observations
	N	Pourcentage	
Expérience	31	36.0%	64.6%
Ancienneté	13	15.1%	27.1%
Note attribuée par l'inspecteur	11	12.8%	22.9%
Disponibilité de l'enseignant	13	15.1%	27.1%
Avis du directeur de l'établissement	13	15.1%	27.1%
Autre	5	5.8%	10.4%
Total	86	100.0%	179.2%

Pour désigner un enseignant tuteur, un seul critère prime : l'expérience (36%). Les autres critères, tels que l'ancienneté, la disponibilité de l'enseignant et l'avis du directeur de l'établissement, affichent chacun le même pourcentage (15%). La note attribuée par l'inspecteur vient en dernier avec 12,8%. Ces chiffres corroborent les résultats du questionnaire adressé aux maîtres d'accueil (tuteurs). Par ailleurs, 5,8% des interrogés ont sélectionné la variable « Autre » sans en préciser la nature.

10- La tâche de tuteur ou tutrice				
		Réponses		Pourcentage d'observations
		N	Pourcentage	
	Est instituée par un cadre référentiel	15	31.3%	31.3%
	Se fait de manière aléatoire	26	54.2%	54.2%
	Autre	7	14.6%	14.6%
Total		48	100.0%	100.0%

Selon 54% des inspecteurs, la tâche du tuteur ou de la tutrice se fait de manière aléatoire. Cette catégorie est mentionnée uniquement dans le guide de l'organisation de la formation initiale des enseignants, mais il n'existe pas de cadrage institutionnel spécifique définissant clairement ses responsabilités à chaque étape de la formation initiale. 31% des inspecteurs contestent cette idée, bien que, comme expliqué précédemment, ce guide ne s'adresse pas spécifiquement aux tuteurs. Ainsi, les tâches des tuteurs sont dispersées dans diverses références liées à la formation des enseignants stagiaires, dont beaucoup ignorent l'existence (14% = Autres). Ces références incluent Educ2, "Tous partenaires d'une école de qualité", le guide de la formation initiale des enseignants, le cadre de référence du maître accompagnateur, ainsi que d'autres notes régionales ou provinciales. Privés de

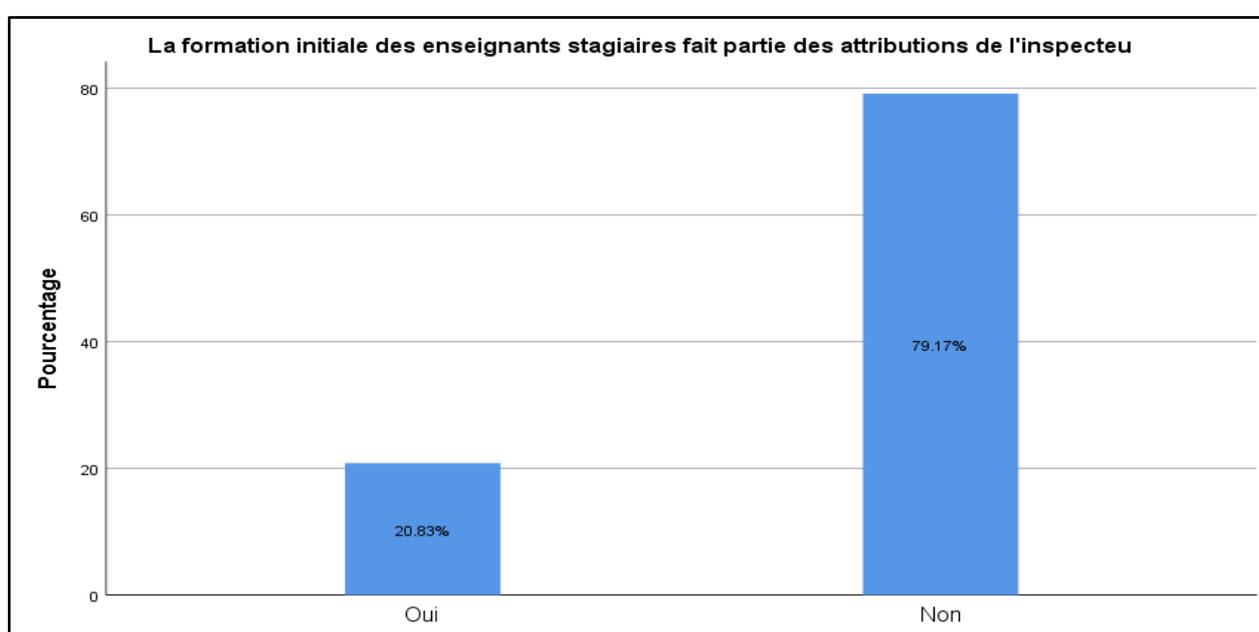
formation, les tuteurs ne possèdent pas ces documents. Même si les inspecteurs pédagogiques partagent les versions numériques, ces références ne sont souvent pas lues par manque de temps. Par conséquent, les tuteurs s'appuient sur leur propre savoir et savoir-faire, ignorant consciemment ou inconsciemment ces cadres de référence.



Du moment où la majorité ignore qui désigne l'enseignant-tuteur qui est censé accueillir les enseignants stagiaires en première année de formation et qui souvent refusent même d'assumer cette tâche car du point de vue de certains elle ne figure pas dans la liste des prérogatives de l'inspecteur, les deux tiers de notre population, soit 70,83%, ne reçoivent jamais de comptes-rendus de la part des enseignants tuteurs. D'ailleurs, ces derniers n'en rédigent pas. Les réponses collectées au niveau du questionnaire qui leur était adressé en sont la preuve : les tuteurs désignés par un membre de l'administration « incognito », se trouve devant le fait : accueillir des stagiaires qui eux-mêmes matraqués par plusieurs tâches et départagés depuis le deuxième mois de leur recrutement entre deux espaces en parfaite discorde (le CRMEF et le milieu scolaire), les résultats sont criards et confirment l'atmosphère anarchique dans laquelle se déroulent les stages sur le terrain.

Et pourtant, il faut le dire tout de même, des rapports d'ordre quantitatif sont établis et envoyés de chaque DP au CRMEF et qui chiffrent le nombre de tuteurs, le nombre des stagiaires, la période passée sur le terrain, le nombre de séances, etc. Contenant sans contenu ou presque comme le montre le taux de (4,17%) relatif à « très souvent / assez souvent ».

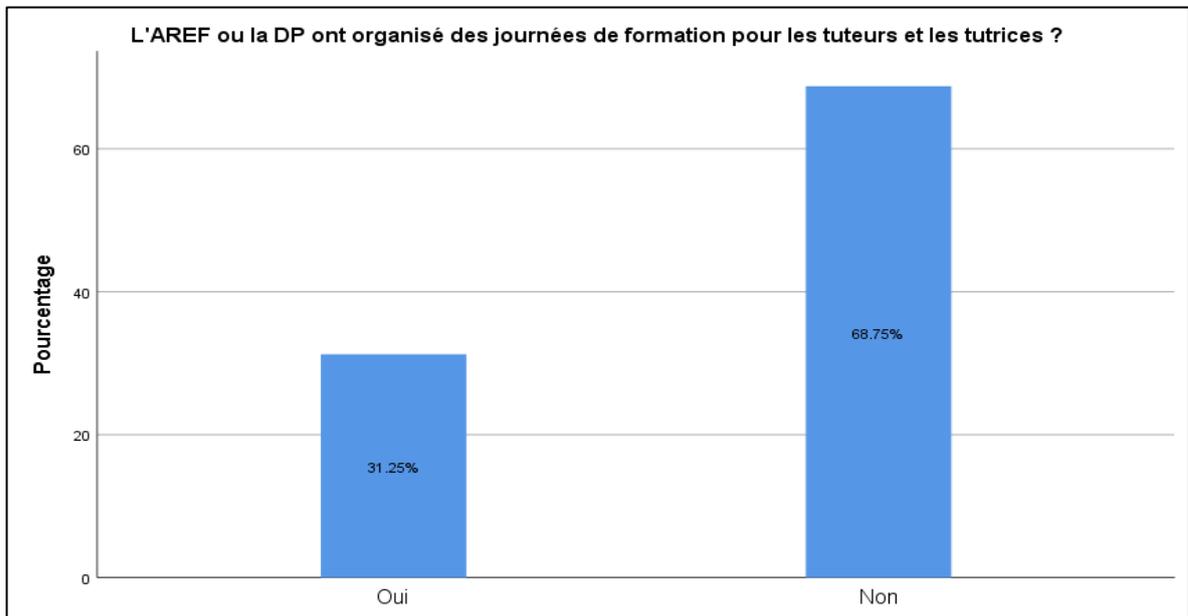
1.3. Suivi-évaluation de la formation qualifiante



En effet, la formation des enseignants stagiaires relève de la responsabilité des formateurs des CRMEF, comme le confirment 79% des répondants sans hésitation. Les inspecteurs encadrent lors des réunions pédagogiques et forment les enseignants titulaires, c'est-à-dire ceux qui ont obtenu leur certificat d'aptitude professionnelle. Logiquement, comment pourraient-ils assumer la formation des stagiaires alors qu'ils sont responsables de deux DP ou plus, d'un effectif de 300 enseignants, et de circonscriptions tentaculaires ?

De plus, depuis 2023, deux sessions de recrutement des enseignants sont organisées, en janvier et en février, ce qui donne une idée de l'effectif recruté pouvant atteindre

290 stagiaires pour une seule discipline comme la langue française, et autant pour les mathématiques, répartis sur quatre centres : Benslimane, El Jadida, Settat et Casablanca.



Sans surprise, 68,75% des répondants affirment que les DP n'organisent aucune formation pour les enseignants tuteurs et tutrices, car les budgets sont entièrement consacrés à la formation des enseignants des DnL et à l'école inclusive. Le reste (31,25%) répondent par l'affirmative, mais sans fournir de détails concernant le moment, la durée, le contenu de cette formation, ni même le cadre référentiel qui l'institue. D'ailleurs, à notre connaissance et malgré nos recherches, il n'existe aucun document traitant explicitement de ce sujet, contrairement à celui des maîtres accompagnateurs.

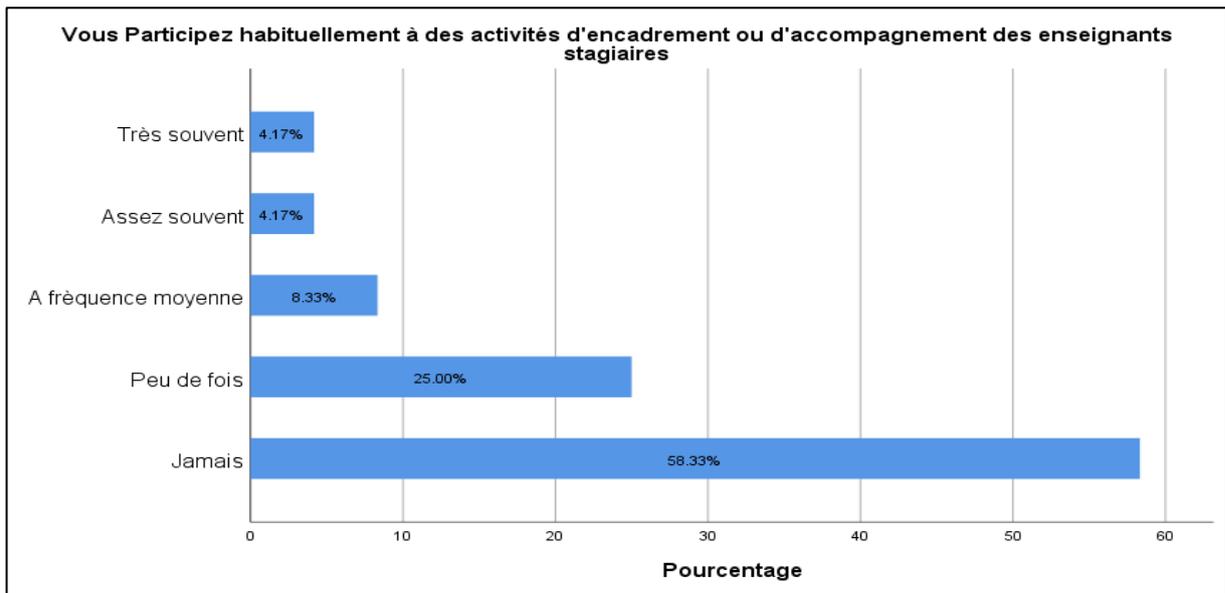
15- Les positions vous avez adoptées pendant le déroulement des stages sur le terrain			
	Réponses		Pourcentage d'observations
	N	Pourcentage	
Rencontre pédagogique avec les tuteurs et les tutrices	14	26.4%	29.2%
Encadrer uniquement les maîtres accompagnateurs	13	24.5%	27.1%
Partager des artefacts et canevas avec les tuteurs et tutrices	4	7.5%	8.3%
Rien	22	41.5%	45.8%
Total	53	100.0%	110.4%

Fidèles à leur position, 41% des inspecteurs s'abstiennent de s'impliquer dans la formation initiale des enseignants stagiaires et ne partagent aucune information. Une minorité (7%) envoie des modèles d'artefacts aux tuteurs pour les aider et les orienter. Une autre catégorie (24,5%) s'adresse aux maîtres accompagnateurs, désignés par l'inspecteur pédagogique, jouant ainsi le rôle de médiateur en

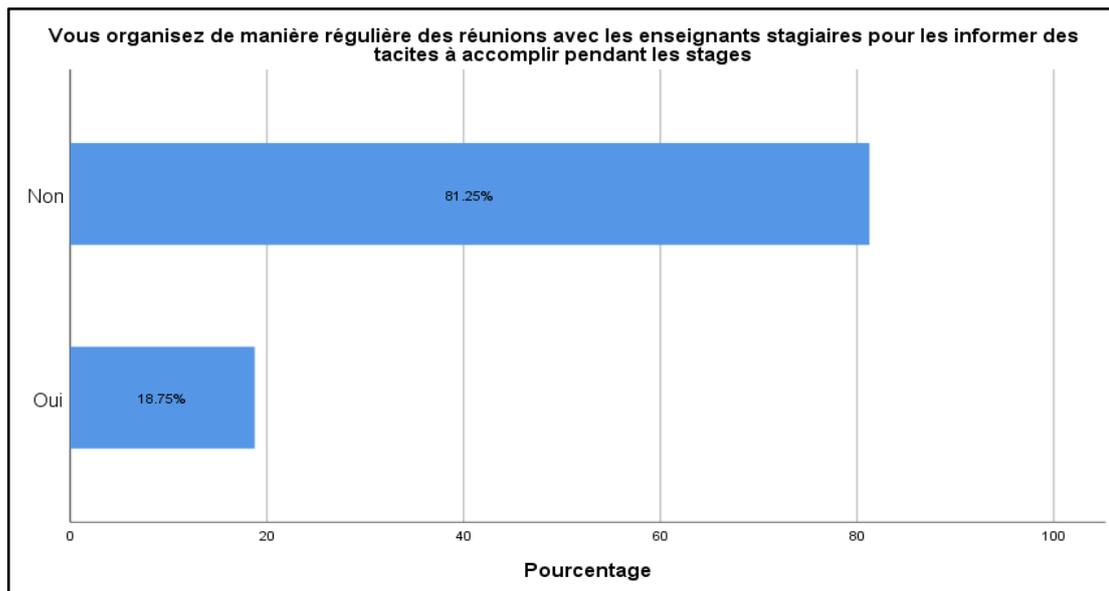
transmettant les directives de l'inspecteur. Si le maître accompagnateur n'est pas nommé, certains inspecteurs (26%) organisent des rencontres avec les maîtres tuteurs, bien que ces rencontres soient peu fréquentes. Le but est de les contextualiser, de partager des informations sur les modalités de la formation initiale, le rôle de chacun (tuteur et stagiaire) et, parfois, des grilles d'analyse des pratiques professionnelles. Souvent, ces réunions servent principalement de "brise-glace", permettant aux acteurs de faire connaissance avant de collaborer tout au long de l'année dans les classes de leurs encadrants sur le terrain.

16-Les types d'outils, vous partagez avec les tuteurs et tutrices				
		Réponses		Pourcentage d'observations
		N	Pourcentage	
	Grille de l'analyse des pratiques professionnelles	20	37.7%	41.7%
	Guide de formation	6	11.3%	12.5%
	Glossaire de concepts pédagogiques, didactiques, etc.,	6	11.3%	12.5%
	Autre	21	39.6%	43.8%
Total		53	100.0%	110.4%

Sans surprise, 11% des inspecteurs se contentent de fournir aux tuteurs et accompagnateurs le guide de la formation initiale et le glossaire des concepts pédagogiques et didactiques. Par ailleurs, 37,7% leur donnent des grilles d'analyse des pratiques professionnelles, tandis que 39% fournissent des documents non spécifiés.



À la question "Participez-vous habituellement à des activités d'encadrement ou d'accompagnement des enseignants stagiaires ?", 58% répondent "Jamais". Cette réponse est cohérente avec celles présentées précédemment. Les autres pourcentages sont faibles et presque insignifiants : "à fréquence moyenne" et "peu souvent" affichent respectivement 8% et 28%. La dualité "très souvent" et "assez souvent" se confirme encore une fois avec un taux de 4,17%.



Étant donné que l'inspecteur pédagogique n'est pas impliqué dès le début dans la répartition des enseignants stagiaires au sein de sa zone et que son rôle consiste uniquement à encadrer les enseignants titulaires, il est évident que 81,25% répondent par "non", tandis que 18,75% prennent l'initiative de programmer des réunions pour les enseignants stagiaires. Cette initiative est fortement louable compte tenu des conditions contraignantes dans lesquelles travaillent les inspecteurs pédagogiques. Toutefois, plusieurs questions demeurent : combien de fois ces réunions sont-elles organisées ? Quels sont les thèmes abordés ? À quel moment de la formation initiale se tiennent-elles ? Combien de stagiaires en bénéficient ? Quel est l'impact de ces réunions ? D'autres recherches seront nécessaires pour éclairer ces zones d'ombre sur le rôle de l'inspecteur dans la formation initiale des enseignants stagiaires, notamment en première année.

18- Les raisons qui pourraient avoir un impact négatif sur la qualité de l'accompagnement professionnel des stagiaires			
	Réponses		Pourcentage d'observations
	N	Pourcentage	
Absence de texte réglementant la tâche	38	32.8%	79.2%
Multiplicité des tâches	26	22.4%	54.2%
Absence d'ordre de mission	14	12.1%	29.2%
Sureffectif des stagiaires D	15	12.9%	31.3%
Manque de motivation	20	17.2%	41.7%
Autre	3	2.6%	6.3%
Total	116	100.0%	241.7%

En effet, en l'absence d'un texte réglementant la tâche de l'accompagnement professionnel des stagiaires, notamment en première année, la qualité de cet accompagnement se dégrade, comme l'affirment 32% des inspecteurs interrogés. Comment un tuteur peut-il offrir un accompagnement de qualité s'il est accablé par la multiplicité des tâches à accomplir : enseigner à ses propres classes, accompagner les stagiaires, et prévoir des moments pour l'APPP ? 24% des inspecteurs soulignent

ces problèmes qui pèsent sur la formation initiale des enseignants. Respectivement, 12,9% et 12% des inspecteurs pointent du doigt le sureffectif des stagiaires et l'absence d'ordre de mission. Enfin, 3% mentionnent d'autres raisons, sans les expliciter.

19- Pendant la 2ème année de la formation, vous pensez			
	Réponses		Pourcentage d'observations
	N	Pourcentage	
Les stagiaires assistent volontiers aux réunions pédagogiques	36	75.0%	75.0%
Les stagiaires hésitent à assister aux réunions	7	14.6%	14.6%
Les stagiaires rejettent les réunions pédagogiques	5	10.4%	10.4%
Total	48	100.0%	100.0%

Lors des réunions pédagogiques au cours de la première année de formation, 75% des inspecteurs affirment que les enseignants stagiaires (ES) y assistent. Cependant, certains stagiaires hésitent à y participer (14% des inspecteurs confirment cette attitude), et 10,4% des inspecteurs rapportent que les stagiaires rejettent ces réunions. Cette réticence s'explique par le fait que l'inspecteur n'attribue aucune note aux stagiaires à cette phase de leur formation et que les dirigeants de la

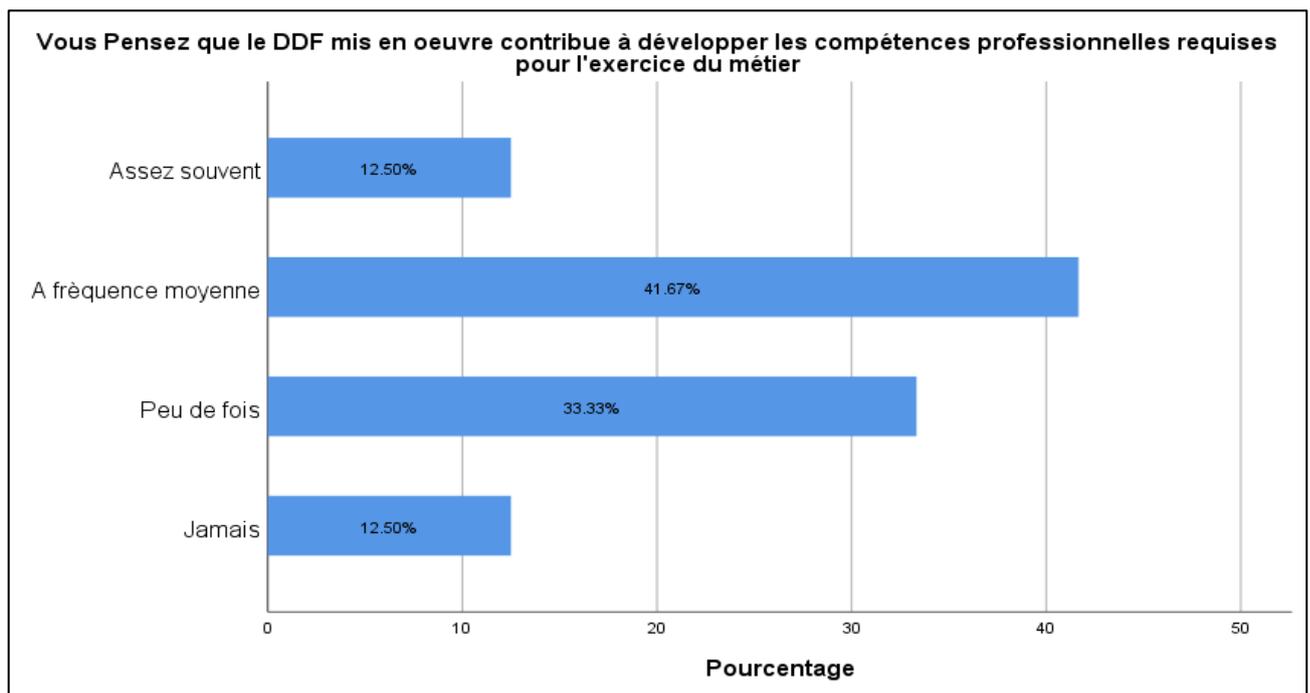
« Coordination des Enseignants » interviennent pour les inciter à prendre position dès le début contre le système éducatif, en raison de leur statut.

20- les stagiaires arrivent à			
	Réponses		Pourcentage d'observatio ns
	N	Pourcentag e	
Concevoir des fiches pédagogiques	32	36.0%	66.7%
Concevoir des projets pédagogiques selon le cycle d'affectation	5	5.6%	10.4%
Entretenir un cahier de textes	38	42.7%	79.2%
Réaliser une évaluation diagnostique	5	5.6%	10.4%
Procéder à l'évaluation des acquis d'apprentissage des élèves	7	7.9%	14.6%
Autre	2	2.2%	4.2%
Total	89	100.0%	185.4%

Lors des entretiens, les inspecteurs confirment que les enseignants stagiaires accordent plus d'importance à un document officiel, à savoir le cahier de textes. Le questionnaire appuie cette observation avec un taux de 42%. Les fiches pédagogiques suivent de près avec un taux de 36%. La conception du projet pédagogique et la programmation de l'évaluation diagnostique au début de l'année obtiennent 5%. Cependant, 7% des enseignants stagiaires, selon les inspecteurs pédagogiques, procèdent à l'évaluation des acquis d'apprentissage des élèves, mais sans en préciser le moment.

21- Qu'est-ce qui leur fait défaut et pourrait entraver leur professionnalisation ?			
	Réponses		Pourcentage d'observations
	N	Pourcentage	
Les prérequis disciplinaires (connaissances scientifiques) sont insuffisants	36	57.1%	75.0%
moins de motivation et d'engagement lors des stages	6	9.5%	12.5%
manque de sens critique envers leurs propres pratiques	21	33.3%	43.8%
Total	63	100.0%	131.3%

Plus de la moitié (57%) se plaint des carences disciplinaires chez les enseignants stagiaires. Un autre problème entravant le développement professionnel des stagiaires est le manque de sens critique, un constat soutenu par 33% des inspecteurs. Enfin, 9% soulignent la démotivation et le désengagement des stagiaires pendant la période des stages sur le terrain.

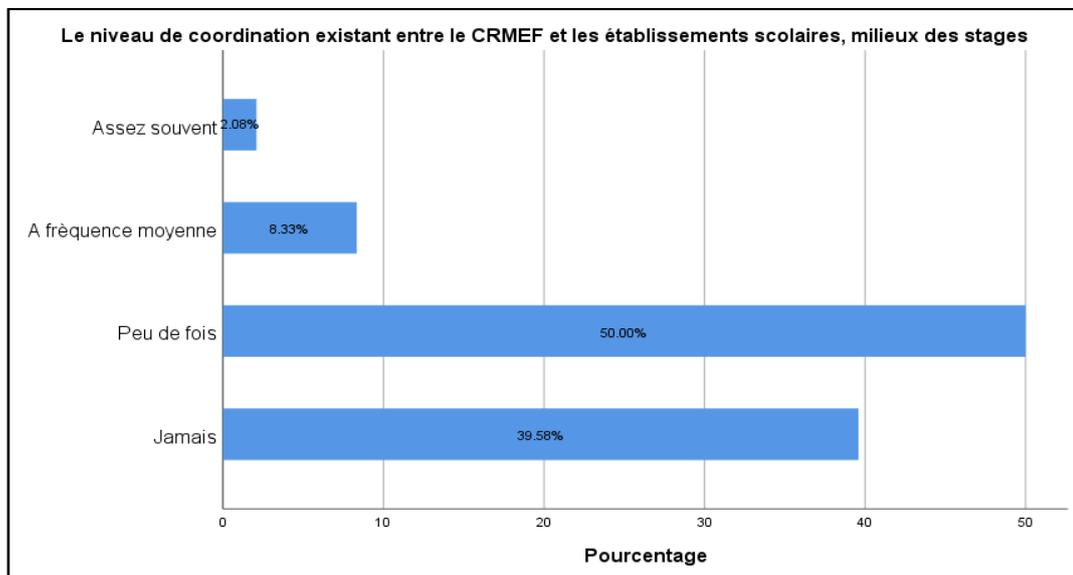


Concernant le rôle du dispositif de formation dans le développement des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant, les avis sont partagés. 41,67% estiment que le dispositif contribue moyennement au développement des compétences professionnelles. Et 33% jugent que son impact est minime.

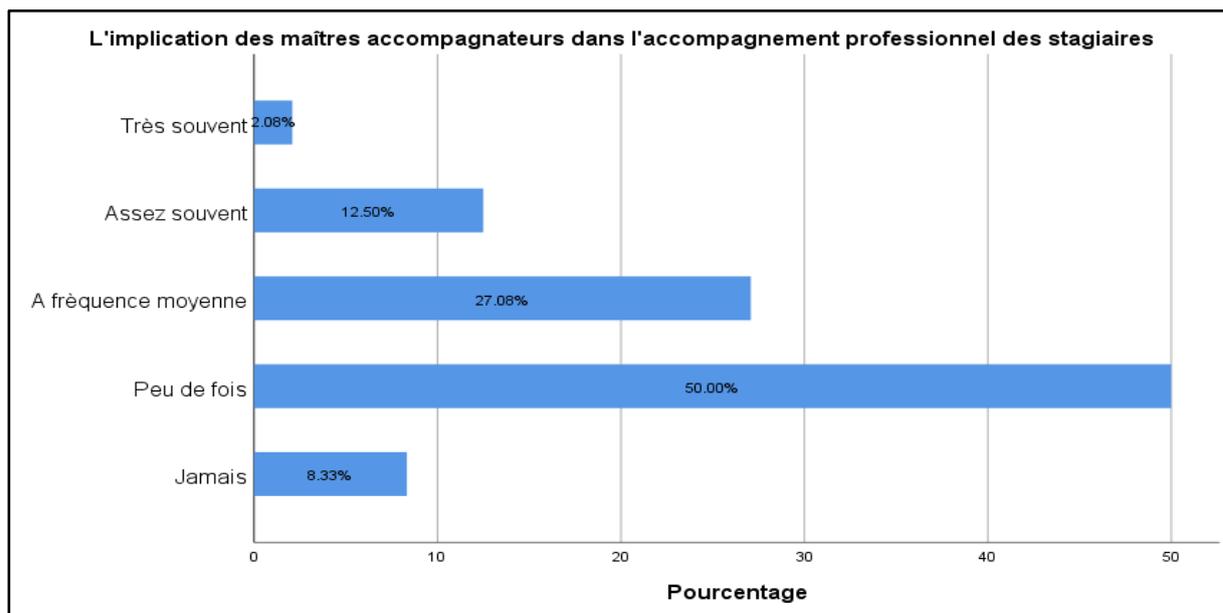
24- Que faudrait-il selon vous modifier pour assurer une formation de qualité ?			
	Réponses		Pourcentage d'observations
	N	Pourcentage	
Etre exigeant à la sélection	46	35.4%	95.8%
Réviser les modules de formation	37	28.5%	77.1%
Réserver davantage de temps aux stages	35	26.9%	72.9%
Intégrer davantage les nouvelles technologies (TICE)	11	8.5%	22.9%
Autre	1	0.8%	2.1%
Total	130	100.0%	270.8%

Sans contestation, de nombreux inspecteurs pédagogiques soutiennent l'idée d'être plus exigeant lors de la sélection au concours (35,4%). Une autre partie significative pense qu'il est temps de réviser les modules de la formation initiale (28,5%). Un quart des inspecteurs (26%) plaide pour une révision du temps imparti aux stages sur le terrain, estimant que les stagiaires doivent passer plus de temps dans les établissements scolaires pour affiner leurs compétences professionnelles. Enfin, 8,5%

des inspecteurs, davantage portés sur l'innovation, croient que l'intégration des nouvelles technologies est incontournable pour assurer une formation de qualité.



En cohérence avec les réponses précédentes, la coordination entre le CRMEF et les établissements scolaires est faible. La moitié des répondants (50%) indiquent que cette coordination a lieu "peu de fois", suivis de 39,50% qui répondent "jamais". Les taux de "à fréquence moyenne" et "assez souvent" sont respectivement de 8,33% et 2%. Ces pourcentages révèlent un échec de communication entre les différents acteurs impliqués dans la formation initiale des enseignants stagiaires, dans des environnements où le silence, le rejet de l'autre et l'action individuelle ne devraient pas exister.



Rappelons d'abord que le maître accompagnateur porte une double casquette lors de la formation initiale des enseignants stagiaires : il est à la fois tuteur et accompagnateur. Il est partagé entre la promotion de la première année de formation et celle de la deuxième année. Il préfère prendre en charge les stagiaires de première année, car les CRMEF allouent des indemnités non négligeables pour cette tâche. Ainsi, 50% des répondants indiquent que les maîtres accompagnateurs s'impliquent "peu de fois" dans l'accompagnement professionnel des stagiaires. Ce constat est renforcé par le faible taux de 2% pour la variable "très souvent" dans le graphique. Avec peu de conviction, 27% affirment que les accompagnateurs assument cette tâche. Cependant, il faut qu'ils soient nommés à l'échelon de la DP ou de l'arrondissement (comme c'est le cas pour les inspecteurs du cycle primaire). Par exemple, à la DP d'El Jadida et dans d'autres DP, il y a souvent un seul maître accompagnateur ou aucun.

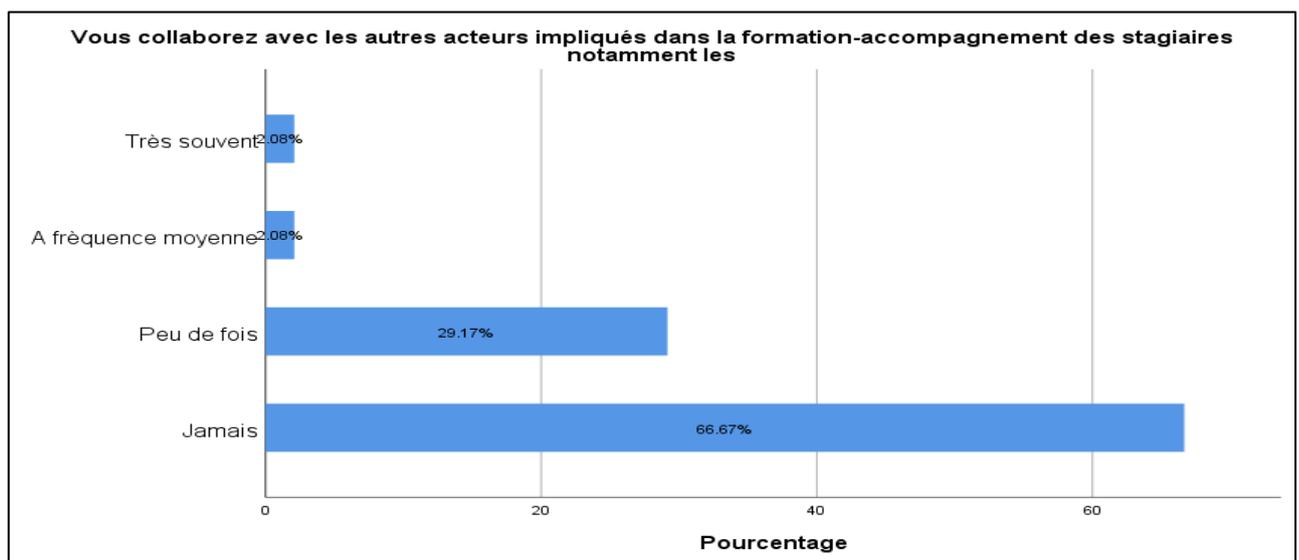
27-La formation des futurs enseignants devrait plutôt développer des compétences			
	Réponses		Pourcentage d'observations
	N	Pourcentage	
En autonomisation	17	19.8%	35.4%
En résolution de problèmes	26	30.2%	54.2%
En pensée critique	30	34.9%	62.5%
En prise de décision pour trouver des solutions adaptées aux besoins des élèves	13	15.1%	27.1%
Total	86	100.0%	179.2%

A la question « Quelles compétences les enseignants stagiaires doivent-ils développer durant leur formation initiale ? », 34,9% parmi les inspecteurs pédagogiques soulignent l'importance de "la pensée critique", 30% priorisent la résolution des problèmes, 19,8% insistent sur l'autonomisation des stagiaires, et 15% estiment que les stagiaires doivent être suffisamment outillés pour prendre des décisions et trouver des solutions adaptées aux besoins de leurs apprenants.

28- les modalités jugées capitales afin de promouvoir le développement professionnel des stagiaires

	Réponses		Pourcentage d'observations
	N	Pourcentage	
Avoir accès à des ressources actualisées	20	15.6%	41.7%
Utiliser les TICE (apprentissage en ligne, jeux éducatifs, simulations, technologies émergentes...)	14	10.9%	29.2%
Intégrer des communautés d'apprentissage professionnel	25	19.5%	52.1%
Instaurer des programmes de formation continue	43	33.6%	89.6%
Les encourager à poursuivre leur développement professionnel tout au long de leur carrière	26	20.3%	54.2%
Total	128	100.0%	266.7%

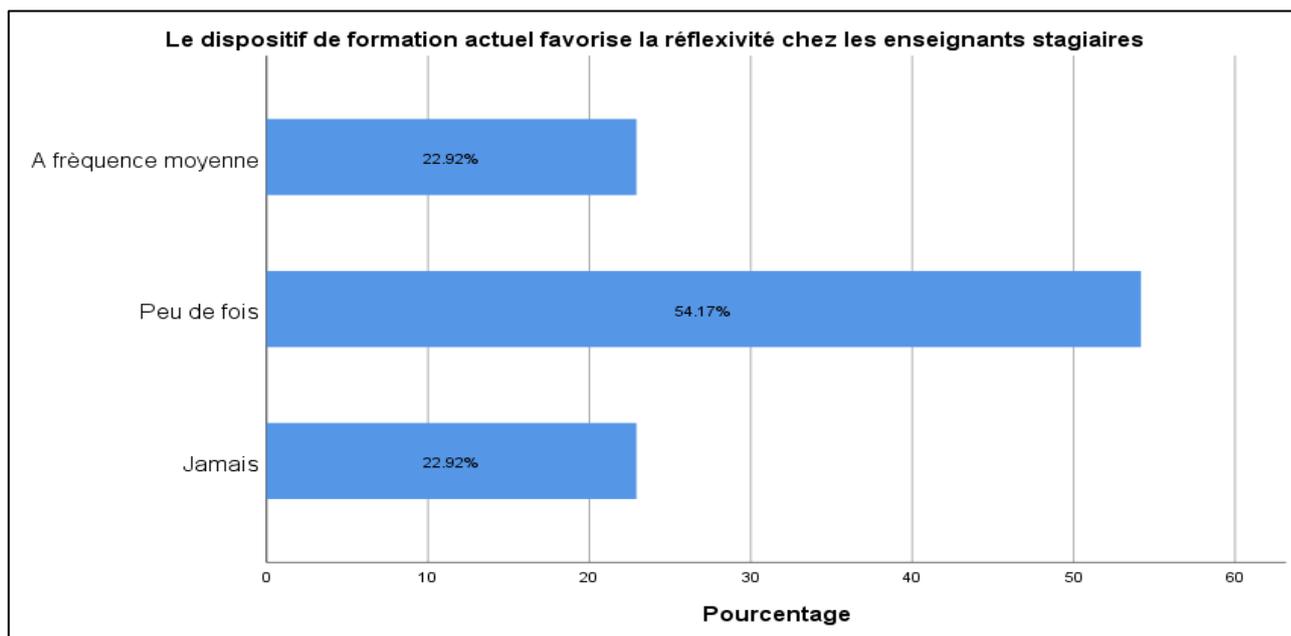
La question de la gestion des carrières n'a pas été omise. En effet, une bonne partie des inspecteurs pédagogiques (33,6%) considèrent que la formation continue est la pierre angulaire de toute promotion professionnelle. De plus, 20,3% estiment qu'il est nécessaire d'encourager les enseignants stagiaires à poursuivre leur développement professionnel tout au long de leur carrière. Par ailleurs, 19,5% préconisent l'intégration des stagiaires dans des communautés d'apprentissage professionnel, bien que les détails sur ces communautés restent flous. Environ 15,6% comptent sur l'accès à des ressources actualisées, et enfin, 10,9%, plus orientés vers l'innovation, pensent que le développement professionnel repose sur l'utilisation des TICE (apprentissage en ligne, jeux éducatifs, simulations, technologies émergentes, etc.).



En observant ces taux variables, il n'est pas surprenant de constater que lorsqu'il s'agit de l'échelle "très souvent", les taux chutent de manière vertigineuse, avec seulement 2% des inspecteurs optant pour la collaboration avec d'autres acteurs, contre 29,17% qui établissent des ponts de communication. La fréquence "à moyenne fréquence" atteint également 2%, tandis que "jamais" se distingue avec un taux de 66,67%. Le statut équivoque de l'inspecteur ne lui permet-il pas de clarifier ces chemins obscurs en s'engageant dès le début dans la formation initiale des enseignants stagiaires ?

1.4 Analyse réflexive en formation qualifiante

En nous attardant vers la fin sur la quatrième compétence qui est la réflexivité, les réponses de la population interrogée à ce stade de notre recherche convergent.



Le dispositif de formation actuel favorise "peu de fois" le développement de cette quatrième compétence tant prisée par les inspecteurs, avec un taux de 54,17%. Pour 22% des inspecteurs, les enseignants stagiaires développent moyennement des compétences réflexives, tandis que 22% nient l'existence de réflexivité dans les pratiques des nouveaux diplômés.

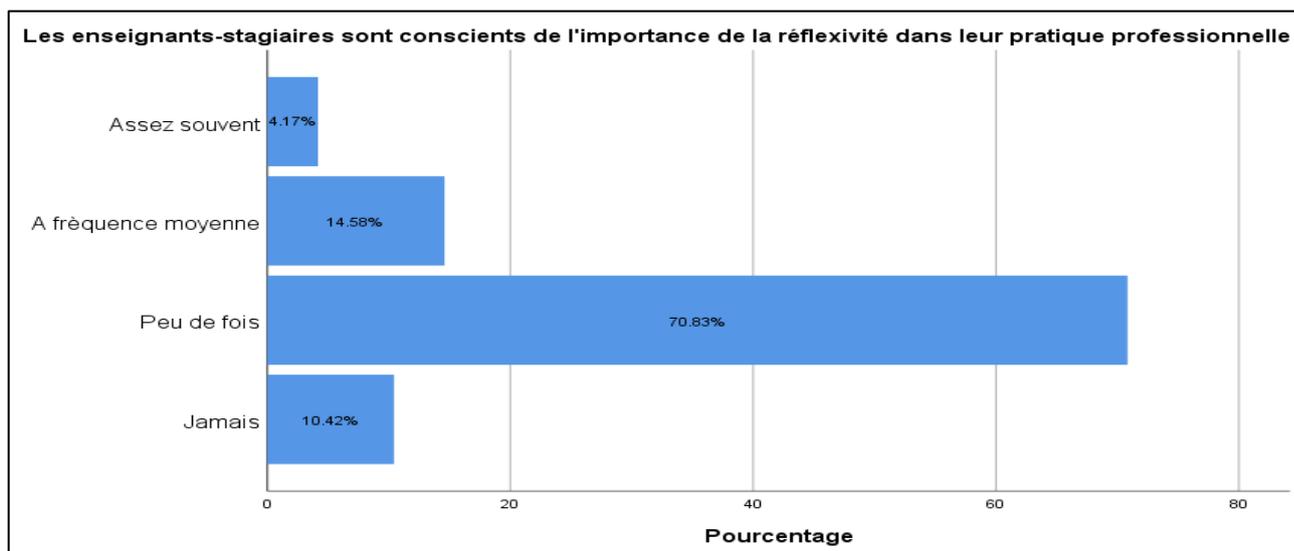
31-Les raisons qui pourraient entraver l'analyse des pratiques des stagiaires				
		Réponses		Pourcentage d'observations
		N	Pourcentage	
	manque de temps	33	27.5%	68.8%
	désintérêt	19	15.8%	39.6%
	inconscience	22	18.3%	45.8%
	démotivation	25	20.8%	52.1%
	sureffectif des stagiaires	21	17.5%	43.8%
Total		120	100.0%	250.0%

Cette réflexivité pourrait être entravée par le manque de temps (27,5%) ; par la démotivation (20%) ; par l'inconscience (18%), par le sureffectif des stagiaires (17%) ou par tout simplement le désintérêt (15,8%).

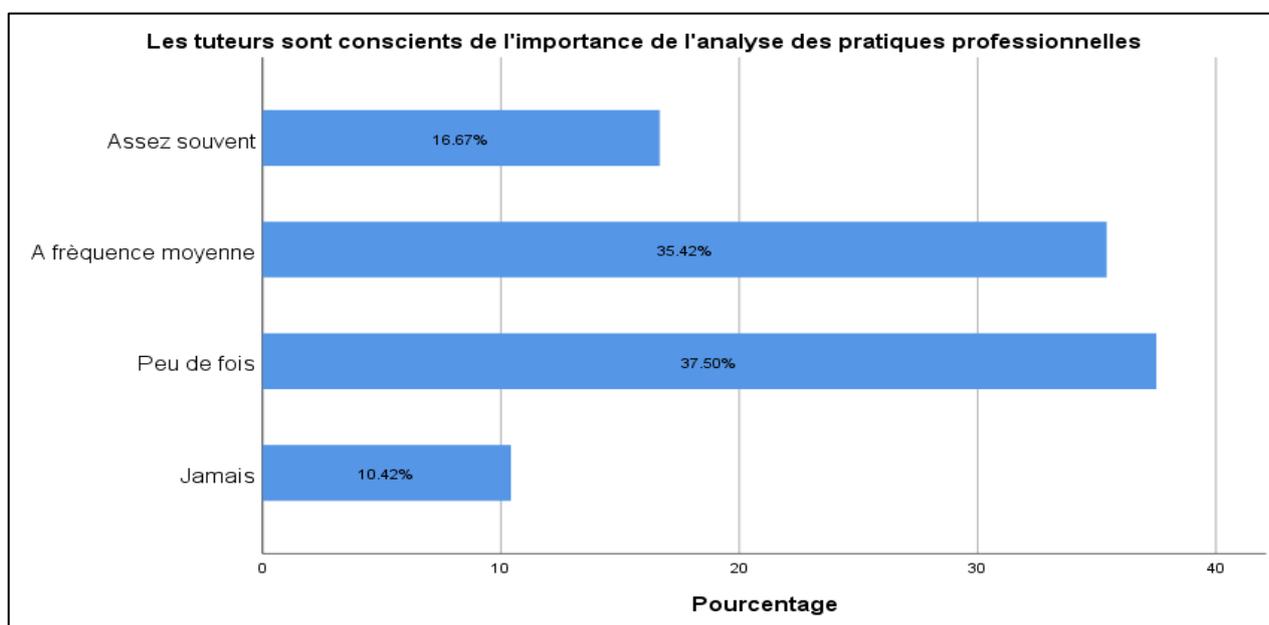
32- Les caractéristiques qui déterminent un praticien réflexif			
	Réponses		Pourcentage d'observations
	N	Pourcentage	
Passionné par son métier	22	15.3%	45.8%
Maitrise de sa discipline (ses disciplines)	22	15.3%	45.8%
Capacité de communiquer aisément avec les élèves	6	4.2%	12.5%
Adaptation de ses pratiques aux besoins des élèves	19	13.2%	39.6%
Capacité de motiver et susciter la curiosité des élèves	6	4.2%	12.5%
Capacité de s'auto-évaluer	21	14.6%	43.8%
Patience envers les élèves et empathie	1	0.7%	2.1%
Collaboration avec les collègues	8	5.6%	16.7%
Capacité de gestion de classe	7	4.9%	14.6%

Engagement et sens de l'éthique professionnelle	7	4.9%	14.6%
Ouverture d'esprit et créativité	15	10.4%	31.3%
Adaptabilité au changement et formation tout au long de la vie	10	6.9%	20.8%
Total	144	100.0%	300.0%

Les taux relatifs aux caractéristiques qui déterminent un praticien réflexif varient mais se rapprochent souvent. La maîtrise de son métier et la passion se situent à égalité avec un taux de 15%. De même, la capacité à communiquer aisément avec les élèves, à les motiver et susciter leur intérêt, à gérer la classe et à faire preuve d'engagement et de sens de l'éthique en classe affichent des taux compris entre 4,2% et 4,9%. Les caractéristiques suivantes se positionnent respectivement à 13,2%, 14,6%, et 10,4% : l'adaptation de ses pratiques professionnelles, la capacité à s'auto-évaluer, et l'ouverture d'esprit et la créativité. Seulement 5,6% pensent que la collaboration avec les collègues fait d'un enseignant un praticien réflexif, et presque aucun inspecteur (0,7%) n'établit le lien entre la réflexivité et la patience ou l'empathie envers les élèves.



Les ES sont « peu de fois » conscients de l'importance de la réflexivité dans leurs pratiques professionnelles d'après 70 des inspecteurs pédagogiques ; ils le sont mais à fréquence moyenne selon 14% d'entre eux. 10% des inspecteurs sont catégoriques : les ES n'en sont jamais conscients et 4% pensent qu'assez souvent, on trouve cette prise de conscience.



Les pourcentages à l'échelon de ces acteurs augmentent un peu. Nous remarquons que 16,67% des inspecteurs affirment que les tuteurs sont « assez souvent » conscients de l'importance de l'**APP** lors des stages sur le terrain par opposition à

10% qui nient cela. 37,50%, quand eux, la perçoivent « peu de fois ». 35,4% un peu optimistes, disent que les tuteurs en sont moyennement conscients.

35- Les volets qu'il faut approfondir ou améliorer pour que la formation initiale soit de qualité			
	Réponses		Pourcentage d'observations
	N	Pourcentage	
le profil de recrutement	38	30.9%	79.2%
la plage horaire consacrée aux stages	25	20.3%	52.1%
le contenu des modules proposés au CREMF	35	28.5%	72.9%
l'accompagnement pédagogique	25	20.3%	52.1%
Total	123	100.0%	256.3%

Une question qui confirme une autre déjà posée et qui nous permet de comparer les réponses des inspecteurs pédagogiques concernant les approfondissements et améliorations à apporter à la formation initiale des enseignants stagiaires. Les taux se rapprochent cette fois-ci. En effet, presque 31% (30,9%) des inspecteurs reviennent au point de départ, soulignant l'importance du profil de recrutement pour la qualité

de la formation initiale et le développement des enseignants en phase de stage. En seconde position, 28,5% estiment que les contenus des modules doivent être revus pour former des praticiens réflexifs. Les deux autres aspects à approfondir, l'enveloppe horaire des stages sur le terrain et l'accompagnement pédagogique, sont identiques avec un taux de 20,3%.

Pour conclure cette partie, nous avons présenté les résultats du questionnaire adressé aux inspecteurs pédagogiques de l'AREF de Casablanca-Settat. Une constatation majeure qui en ressort est l'insatisfaction de ces acteurs de la formation initiale des enseignants stagiaires. Ils critiquent le profil de recrutement, qui selon eux, ne prépare pas la majorité de ces jeunes à devenir des praticiens professionnels et réflexifs. Ils pointent également les contenus des modules, qui nécessitent une révision pour répondre aux nouvelles exigences du métier de l'enseignement, notamment dans sa dimension innovante et créative. La durée réservée aux stages sur le terrain est jugée insuffisante et contrainte, compromettant toute tentative de former des enseignants compétents. L'absence d'un cadre de référence clair pour les tâches de chacun dans la formation initiale est également soulignée.

Pour plus d'objectivité, notre équipe a conçu un autre outil de recherche pour éclairer notre problématique et apporter des réponses claires aux différentes questions posées au début. Il s'agit d'une échelle descriptive utilisée lors des visites effectuées dans les classes des enseignants stagiaires en deuxième année de stage (année de prise en charge totale des classes par les stagiaires), par les inspecteurs et les maîtres accompagnateurs ayant collaboré avec notre équipe. La section suivante en présente les résultats.

2. L'accompagnement professionnel des ES par les maitres accompagnateurs

2.1. Informations générales de la population des maitres accompagnateurs (MA)

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Homme	27	90.0	90.0	90.0
	Femme	3	10.0	10.0	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Tableau n°1 : Répartition des maîtres accompagnateurs selon le sexe.

On remarque d'ors et déjà que la majorité des répondants sont des hommes, représentant 90% de l'échantillon tandis que les femmes n'en constituent que 10%.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	30-40 ans	10	33.3	33.3	33.3
	41-50 ans	14	46.7	46.7	80.0
	51-60 ans	5	16.7	16.7	96.7
	>60 ans	1	3.3	3.3	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Tableau n°2 : Répartition des maîtres accompagnateurs selon la tranche d'âge.

Une concentration importante dans les tranches d'âge de 41 à 50 ans (46,7%) et de 30 à 40 ans (33,3%). Les tranches d'âge de 51 à 60 ans (16,7%) et de plus de 60 ans (3,3%) représentent les proportions les plus petites de l'échantillon.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Primaire	7	23.3	23.3	23.3
	Secondaire collégial	8	26.7	26.7	50.0
	Secondaire qualifiant	15	50.0	50.0	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Tableau n°3 : Répartition des maîtres accompagnateurs selon les cycles.

La majorité de répondants se concentre au niveau du cycle secondaire qualifiant (50%), suivis par ceux au niveau secondaire collégial (26,7%) et au niveau primaire (23,3%).

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Français	10	33.3	33.3	33.3
	Mathématiques	2	6.7	6.7	40.0
	SVT	5	16.7	16.7	56.7
	Physique-Chimie	9	30.0	30.0	86.7
	Autre	4	13.3	13.3	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Figure n°4 : Répartition des maîtres accompagnateurs selon les disciplines.

En premier lieu se positionnent la physique-chimie avec un taux de (30%), suivis par ceux enseignant le français (33,3%) en second lieu, puis les SVT (16,7%), les mathématiques (6,7%), et enfin, une catégorie "autre" qui désigne le cycle primaire (13,3%).

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	5-10	4	13.3	13.3	13.3
	11-15	7	23.3	23.3	36.7
	>15	2	6.7	6.7	43.3
	16-20	4	13.3	13.3	56.7
	>20	13	43.3	43.3	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Figure n°5 : Répartition des maîtres accompagnateurs selon expérience professionnelle

Une proportion significative ayant plus de 20 ans d'expérience (43,3%), suivie par ceux ayant entre 11 et 15 ans d'expérience (23,3%). Les autres tranches d'expérience (5-10 ans, 16-20 ans) représentent des proportions plus petites de l'échantillon.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	<4	24	80.0	80.0	80.0
	5-10	4	13.3	13.3	93.3
	11-15	1	3.3	3.3	96.7
	>15	1	3.3	3.3	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Figure n°6 : Répartition selon l'ancienneté dans la mission d'accompagnement

La majorité ayant moins de 4 ans d'ancienneté représente (80%). Les répondants ayant entre 5 et 10 ans d'ancienneté représentent 13,3% de l'échantillon alors que ceux ayant plus entre 11-15 ans et au-delà de 15 sont ex-æquo (3,3%).

2.2 Engagement et motivation des MA

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	24	80.0	80.0	80.0
	Non	6	20.0	20.0	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Figure n°7 : Accomplissement effectif de la tâche d'accompagnement

Ce tableau montre que la majorité des répondants (80%) ont déjà été chargés de l'accompagnement des enseignants stagiaires, tandis que 20% n'ont pas encore eu cette responsabilité.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très insatisfait	1	3.3	4.0	4.0
	Insatisfait	3	10.0	12.0	16.0
	A fréquence moyenne	4	13.3	16.0	32.0
	Satisfait	16	53.3	64.0	96.0
	Très satisfait	1	3.3	4.0	100.0
	Total	25	83.3	100.0	
Manquant	Système	5	16.7		
Total		30	100.0		

Tableau n°8 : Satisfaction-Accueil et encadrement

La majorité des maîtres accompagnateurs confirme sa satisfaction avec un taux de (64%), les moyennement satisfaits présentent un pourcentage de 16% alors que les « très satisfaits » et les « très insatisfaits » sont ex-æquo avec un taux de 4%.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	21	70.0	70.0	70.0
	Non	9	30.0	30.0	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Tableau n°9 : Formation et accompagnement

70% des maîtres accompagnateurs ont bénéficié d'une formation pour assumer sa tâche par opposition à 30% qui restent en attente.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Une fois	12	40.0	54.5	54.5
	Deux fois	6	20.0	27.3	81.8
	Plusieurs fois	4	13.3	18.2	100.0
	Total	22	73.3	100.0	
Manquant	Système	8	26.7		
Total		30	100.0		

Tableau n°10 : Fréquence des formations en matière d'accompagnement

Ce tableau montre que la majorité des répondants (54,5%) ont suivi une seule formation pour accompagner les stagiaires en formation qualifiante. Ensuite, 27,3% ont suivi deux formations, et 18,2% ont suivi plusieurs formations.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	22	73.3	73.3	73.3
	Non	8	26.7	26.7	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Tableau n°11 : Encadrement des maîtres accompagnateurs par les inspecteurs pédagogiques.

La majorité des répondants (73,3%) ont été encadrés par l'inspecteur pédagogique pour l'accompagnement des stagiaires alors que 26,7% n'en ont pas bénéficié.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Chaque année	4	13.3	18.2	18.2
	Une fois depuis ma nomination	8	26.7	36.4	54.5
	Plusieurs fois	10	33.3	45.5	100.0
	Total	22	73.3	100.0	
Manquant	Système	8	26.7		
Total		30	100.0		

Figure 12 : Fréquence de l'encadrement par l'inspecteur pédagogique

Ce tableau montre que 18,2% des répondants ont bénéficié d'un encadrement chaque année, 36,4% une fois depuis leur nomination, et 45,5% plusieurs fois.

2.3 Appréciation des compétences des ES

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
VValide	Aucun	7	23.3	23.3	23.3
	Moins de 5	11	36.7	36.7	60.0
	Entre 5-10	5	16.7	16.7	76.7
	Plus de 10	5	16.7	16.7	93.3
	Autre	2	6.7	6.7	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Tableau 13 : Nombre de stagiaire accompagnés en cours 2023-2024

Ce tableau montre que la plupart des répondants ont accompagné moins de 5 stagiaires (36,7%), suivis par ceux n'ayant accompagné aucun stagiaire (23,3%), entre 5 et 10 stagiaires (16,7%), et plus de 10 stagiaires (16,7%). Il y a également 2 répondants ayant choisi "Autre".

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Raisonné	15	50.0	50.0	50.0
	Effectif élevé	7	23.3	23.3	73.3
	Sans opinion	8	26.7	26.7	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Figure 14 : Nombre de stagiaire attribué au maître accompagnateur

50% estiment qu'on leur attribue un nombre de stagiaires raisonnable tandis que 23,3% affirment que l'effectif est élevé. 26,7% des répondants n'ont formulé aucune opinion sur la question.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Une fois	7	23.3	23.3	23.3
	Deux fois	3	10.0	10.0	33.3
	plus de trois fois	20	66.7	66.7	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Tableau n°15 : Fréquence des déplacements pendant la deuxième année de formation qualifiante

La majorité (66,7%) s'est déplacé plus de trois fois pendant la deuxième année de formation qualifiante dans les établissements pour assurer l'accompagnement pédagogique conformément au cadre référentiel. Un nombre moins important s'est déplacé une fois (23,3%), et encore moins deux fois (10%).

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Du tout	17	56.7	56.7	56.7
	Une fois	6	20.0	20.0	76.7
	Deux fois	4	13.3	13.3	90.0
	Plus de trois fois	3	10.0	10.0	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Tableau n°16 : Fréquence des déplacements des stagiaires pendant la deuxième année de formation qualifiante

Ce tableau montre que la majorité des répondants (56,7%) indiquent que les stagiaires ne se sont pas du tout déplacés pendant la deuxième année de formation qualifiante. Ensuite, 20% indiquent un déplacement une fois, 13,3% deux fois, et 10% plus de trois fois.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Peu de fois	3	10.0	10.0	10.0
	A fréquence moyenne	4	13.3	13.3	23.3
	Assez souvent	14	46.7	46.7	70.0
	Très souvent	9	30.0	30.0	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Tableau n°17 : Partage avec les stagiaires des exemples modèles de des préparations pédagogiques

Ce tableau montre que la plupart des répondants partagent des exemples modèles de leurs préparations pédagogiques avec les stagiaires, avec 46,7% le faisant assez souvent et 30% très souvent. Un nombre moins important le fait « peu de fois » (10%) ou à fréquence moyenne (13,3%).

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	13	43.3	43.3	43.3
	Peu de fois	4	13.3	13.3	56.7
	A fréquence moyenne	2	6.7	6.7	63.3
	Assez souvent	9	30.0	30.0	93.3
	Très souvent	2	6.7	6.7	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Tableau n°18 : Rôle du maître accompagnateur dans la programmation de l'évaluation diagnostique au début de l'année par les enseignants stagiaires

Quand il s'agit de l'aide que doit fournir le maître accompagnateur au stagiaire lors de sa deuxième année de stage afin de concevoir le test diagnostique, 43,3% ne le fait jamais à ; 30% aident « assez souvent » et 13,3% « peu de fois ». Une minorité aide à fréquence moyenne (6,7%) ou très souvent (6,7%).

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	15	50.0	50.0	50.0
	Non	15	50.0	50.0	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Tableau n°19 : Vous les accompagnez dans le traitement des résultats du test diagnostique

Encore une fois, cet actant ne va pas jusqu'au bout de ses attributions du moment que la moitié des répondants (50%) n'accompagnent pas les enseignants stagiaires dans le traitement des résultats du test diagnostique ce qui leur permettra de penser et de proposer à leurs élèves une stratégie favorisant la remédiation aux lacunes.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	1	3.3	3.3	3.3
	Peu de fois	12	40.0	40.0	43.3
	A fréquence moyenne	11	36.7	36.7	80.0
	Assez souvent	6	20.0	20.0	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Figure n °20 : Application des scénarios d'enseignement-apprentissage qui découlent d'une planification préalablement élaborée par les ES

Certes, d'après (80%) répondants, les ES appliquent des scénarios d'enseignement-apprentissage qui découlent d'une planification préalablement élaborée à fréquence moyenne ou plus. Plus précisément, 40% le font « peu de fois », 36,7% à fréquence moyenne, et 20% assez souvent. Seul un taux faible de (3,3%) ne le fait jamais, toujours selon les maîtres accompagnateurs.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valid e	Peu de fois	4	13.3	13.3	13.3
	A fréquence moyenne	13	43.3	43.3	56.7
	Assez souvent	9	30.0	30.0	86.7
	Très souvent	4	13.3	13.3	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Tableau n°21 : Gestion du cahier journal / cahier de textes et exploitation des ressources par les ES

Selon 86,7% de maîtres accompagnateurs, les ES arrivent à bien gérer le cahier journal/cahier de textes et à exploiter d'autres ressources mais le faisant à

« fréquence moyenne » (43,3%) ou plus. Plus précisément, 30% le font assez souvent et 13,3% très souvent et 13,3% ne le fait que peu de fois.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Peu de fois	4	13.3	13.3	13.3
	A fréquence moyenne	17	56.7	56.7	70.0
	Assez souvent	8	26.7	26.7	96.7
	Très souvent	1	3.3	3.3	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Tableau n°22 : Capacité de mise en œuvre des situations d'évaluation et des activités de remédiation et de régulation selon la matière enseignée et le cycle de l'enseignement

Ce tableau montre que la majorité des répondants (96,7%) sont capables de mettre en œuvre des situations d'évaluation et des activités de remédiation et de régulation, le faisant à fréquence moyenne (56,7%) ou plus. Plus précisément, 26,7% le font assez souvent et 3,3% très souvent. Mais, cela n'empêche que 13,3% le fait peu de fois. C'est un taux non négligeable.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valid e	Jamais	1	3.3	3.3	3.3
	Peu de fois	4	13.3	13.3	16.7
	A fréquence moyenne	12	40.0	40.0	56.7
	Assez souvent	10	33.3	33.3	90.0
	Très souvent	3	10.0	10.0	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Tableau n°22 : Gestion de la classe (organisation et modalités de travail, gestion du temps et d'espace, discipline...)

Ce tableau montre que la plupart des répondants (90%) estiment que les enseignants stagiaires font preuve d'une bonne gestion de la classe, le faisant à fréquence moyenne (40%) ou plus. Plus précisément, 33,3% estiment qu'ils le font assez souvent et 10% très souvent. Seul un petit nombre (16,7%) estime qu'ils le font peu de fois ou jamais.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Peu de fois	4	13.3	13.3	13.3
	A fréquence moyenne	15	50.0	50.0	63.3
	Assez souvent	10	33.3	33.3	96.7
	Très souvent	1	3.3	3.3	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Tableau n°23 : Capacité de communiquer clairement et efficacement avec les élèves

Les données collectées permettent d'avancer que la majorité des répondants (96,7%) estiment que les enseignants stagiaires sont capables de communiquer clairement et efficacement avec les élèves, le faisant à fréquence moyenne (50%) ou plus. Plus précisément, 33,3% estiment qu'ils le font assez souvent et 3,3% très souvent. 13,3% estiment, cependant, qu'ils le font peu de fois.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Peu de fois	10	33.3	33.3	33.3
	A fréquence moyenne	12	40.0	40.0	73.3
	Assez souvent	5	16.7	16.7	90.0
	Très souvent	3	10.0	10.0	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Tableau n°24 : Capacité de choisir et d'exploiter les outils et ressources didactiques,

Ce tableau montre que la grande majorité des répondants (90%) estiment que les enseignants stagiaires sont capables de choisir et d'exploiter les outils et ressources didactiques, y compris les ressources numériques, le faisant à fréquence moyenne (40%) ou plus. Plus précisément, 16,7% estiment qu'ils le font assez souvent et 10% très souvent. Toutefois, 33,3% de la population interrogée estiment qu'ils le font peu de fois.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	19	63.3	63.3	63.3
	Peu de fois	2	6.7	6.7	70.0

	A fréquence moyenne	2	6.7	6.7	76.7
	Assez souvent	5	16.7	16.7	93.3
	Très souvent	2	6.7	6.7	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Tableau n°25 : Perception de la mission et des tâches assignées au maître accompagnateur et modalités de fonctionnement

Si la majorité des répondants (63,3%) estiment ne jamais être au clair sur la mission et les tâches assignées au maître accompagnateur 16,7% estiment l'être assez souvent et 6,7% très souvent. Idem pour à fréquence moyenne ou peu de fois.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valid e	Jamais	1	3.3	3.3	3.3
	Peu de fois	5	16.7	16.7	20.0
	A fréquence moyenne	7	23.3	23.3	43.3
	Assez souvent	15	50.0	50.0	93.3
	Très souvent	2	6.7	6.7	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Tableau°26 : Finalité de l'accompagnement: « favoriser la mutualisation et l'appropriation des innovations et des résultats des recherches pédagogiques et didactiques ».

En résumé, la majorité des répondants (93,3%) estiment que l'accompagnement vise à favoriser la mutualisation et l'appropriation des innovations et des résultats des recherches pédagogiques et didactiques, le faisant assez souvent (50%) ou plus. Plus

précisément, 23,3% estiment que cela se produit à fréquence moyenne, 16,7% peu de fois, et 6,7% très souvent. Seul un petit nombre (3,3%) estime que cela ne se produit jamais.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	6	20.0	20.0	20.0
	Peu de fois	8	26.7	26.7	46.7
	Assez souvent	8	26.7	26.7	73.3
	Très souvent	8	26.7	26.7	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Tableau n°27 : Appui sur les compétences professionnelles attendues du métier selon les textes officiels

Ce tableau montre que les répondants prennent appui sur les compétences professionnelles attendues du métier selon les textes officiels avec une fréquence variée. Une proportion importante (73,3%) le fait assez souvent ou plus, dont 26,7% très souvent. Une proportion moindre (46,7%) le fait peu de fois ou jamais.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	1	3.3	3.3	3.3
	Peu de fois	5	16.7	16.7	20.0
	A fréquence moyenne	7	23.3	23.3	43.3
	Assez souvent	9	30.0	30.0	73.3
	Très souvent	8	26.7	26.7	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Tableau n°28 : Exploitation des possibilités offertes par les TICE et les parcours de formation à distance

La majorité des répondants (73,3%) exploite les possibilités offertes par les TICE et les parcours de formation à distance pour renforcer l'efficacité des pratiques pédagogiques des stagiaires, le faisant à fréquence moyenne (23,3%) ou plus. Plus précisément, 30% estiment le faire assez souvent et 26,7% très souvent. Seul un petit nombre (20%) estime le faire peu de fois ou jamais.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	10	33.3	33.3	33.3
	Peu de fois	16	53.3	53.3	86.7
	Assez souvent	3	10.0	10.0	96.7
	Très souvent	1	3.3	3.3	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Tableau n°29 : Fréquence des stagiaires dans les classes des maîtres accompagnateurs

Ce tableau montre que la majorité des répondants (86,7%) accueillent les stagiaires dans leur classe peu de fois ou plus, dont 53,3% peu de fois. Mais, 33,3% n'accueillent jamais les stagiaires dans leur classe.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	5	16.7	16.7	16.7
	Peu de fois	17	56.7	56.7	73.3
	A fréquence moyenne	2	6.7	6.7	80.0
	Assez souvent	4	13.3	13.3	93.3

	Très souvent	2	6.7	6.7	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Tableau n°30 : Fréquence des visites de la part des maîtres accompagnateurs des stagiaires dans les ES

80,0% effectuent des visites aux stagiaires dans leurs propres classes peu de fois ou plus, dont 56,7% peu de fois voire même « jamais » pour un taux de 16,7% de la population interrogée.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	1	3.3	3.3	3.3
	Peu de fois	9	30.0	30.0	33.3
	A fréquence moyenne	6	20.0	20.0	53.3
	Assez souvent	10	33.3	33.3	86.7
	Très souvent	4	13.3	13.3	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Figure n°31 : Réajustements des interventions en fonction des besoins des stagiaires

Il s'avère que la majorité des répondants (86,7%) ajustent leurs interventions en fonction des besoins des stagiaires, le faisant assez souvent (33,3%) ou plus. Plus précisément, 20% le font à fréquence moyenne, 13,3% très souvent, et 3,3% peu de fois. Rares ceux qui ne le font jamais (3,3%).

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	2	6.7	6.7	6.7
	Peu de fois	3	10.0	10.0	16.7
	A fréquence moyenne	4	13.3	13.3	30.0
	Assez souvent	18	60.0	60.0	90.0
	Très souvent	3	10.0	10.0	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Tableau n°32 : Degré de difficultés à élaborer les outils de suivi et d'évaluation de manière autonome

Bref, la majorité des répondants (90%) estiment que les stagiaires ont des difficultés à élaborer les outils de suivi et d'évaluation de manière autonome, le faisant assez souvent (60%) ou plus. Seuls quelques-uns pensent que cela se produit peu de fois (10%) ou jamais (6,7%).

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	17	56.7	56.7	56.7
	Non	13	43.3	43.3	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Tableau n°33 : Les stagiaires et rétroactions permettant aux élèves de prendre en charge leur apprentissage

56,7% estiment que les stagiaires donnent des rétroactions permettant aux élèves de prendre en charge leur apprentissage par opposition à une proportion significative (43,3%) qui estime que ce n'est pas le cas.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	14	46.7	46.7	46.7
	Peu de fois	3	10.0	10.0	56.7
	A fréquence moyenne	10	33.3	33.3	90.0
	Assez souvent	3	10.0	10.0	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Tableau n°34 : Identification des difficultés d'apprentissage des élèves par les stagiaires.

Ce tableau montre que la majorité des répondants (90%) estime que les stagiaires identifient les difficultés d'apprentissage des élèves, le faisant à fréquence moyenne (33,3%) ou plus contrairement à **46,7%** qui avancent que « jamais ». Seuls quelques répondants confirment que cela se produit peu de fois (**10%**) mais c'est taux non négligeable car dans la plupart des cas le volet et remédiation en est affecté.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Peu de fois	9	30.0	30.0	30.0
	A fréquence moyenne	12	40.0	40.0	70.0
	Assez souvent	8	26.7	26.7	96.7
	Très souvent	1	3.3	3.3	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Tableau 35 : Les stagiaires et stratégies de remédiation

Ce tableau montre que la grande majorité des répondants (96,7%) estime que les stagiaires proposent des stratégies de remédiation aux difficultés des élèves, le faisant à fréquence moyenne (40%) ou plus. Mais, 30% déclarent qu'ils le font peu de fois. Le pourcentage positif relatif au caractère « très souvent » (3,3%) appuie les résultats avancés ci-haut : les ES peinent à concevoir des plans de remédiation à base de stratégies efficaces car tout simplement ils ne sont pas bien accompagnés et leur formation est souvent entravée par les grèves et le rejet.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Peu de fois	13	43.3	43.3	43.3
	A fréquence moyenne	12	40.0	40.0	83.3
	Assez souvent	4	13.3	13.3	96.7
	Très souvent	1	3.3	3.3	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Tableau 36 : capacité des stagiaires d'analyser avec suffisamment de recul leurs démarches

Les taux nous laissent un peu sceptiques car 40% déclarent que les ES ont développé cette capacité avec une fréquence moyenne tandis que 43,3% estiment que les ES font des rétroactions mais peu de foi et une minorité de 3,3% pensent qu'ils le font très souvent.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	14	46.7	46.7	46.7
	Non	16	53.3	53.3	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Tableau 37 : Entretien d'un carnet de bord ou d'outils pour agir et évaluer l'analyse des rétroactions des pratiques des stagiaires

Quand on a posé la question ayant rapport à l'entretien d'un carnet de bord ou d'outils les résultats sont clairs et nettes : 53,3% ne disposent pas d'un carnet de bord ou d'outils pour appuyer l'analyse des rétroactions des pratiques des stagiaires par opposition à 46,7% qui en disposent. Mais, s'ils notent les remarquent via cet outil, ont-ils le temps pour s'entretenir avec les ES ? Ils ont déjà affirmé que la majorité ne fréquentent pas la classe du maître accompagnateur et ce dernier est paralysé par l'attitude de la coordination qui exhortait les ES à rejeter et les visites du maîtres accompagnateur et celles de l'inspecteur pédagogique.

2.3 Collaboration avec les autres acteurs

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	26	86.7	86.7	86.7
	Non	4	13.3	13.3	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Tableau 38 : Coopération avec d'autre acteurs impliqués dans la formation et l'encadrement des ES

Oui, la grande majorité des répondants (86,7%) dit qu'elle coopère avec d'autres acteurs impliqués dans la formation et l'encadrement des enseignants stagiaires mais sans pour autant identifier ces acteurs.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	16	53.3	53.3	53.3
	Non	14	46.7	46.7	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Tableau 38 : Collaborations et amélioration de l'efficacité de l'accompagnement des ES

Ce tableau montre que 53,3% des répondants estiment que les collaborations avec d'autres acteurs ont été profitables pour améliorer l'efficacité de l'accompagnement des enseignants stagiaires dans le cadre de leurs pratiques enseignantes en classe, tandis que 46,7% estiment que ce n'était pas le cas.

3. Analyse et interprétation

La première remarque saillante des résultats relatifs aux maîtres accompagnateurs, c'est la dominance de la gente masculine et ce pour plusieurs raisons : les femmes n'y postulent pas car cette tâche occasionne des déplacements dans les différents établissements et zones où sont affectés les sortants des CREMF et nous n'avons cessé de le dire : l'AREF de Casablanca-Settat comporte des directions provinciales dont la dominance est périurbaine ou rurale ; les enseignants-femmes si elles optent pour l'accompagnement, c'est uniquement pour bénéficier d'un tableau de service allégé comme le stipule le cadre de référence relatif à l'accompagnement et une fois nommée maîtresses accompagnatrices, elles n'accomplissent aucune tâche : le déplacement dans les zones rurales qui sont loin du centre, une distance temporelle d'une 1h30 par exemple est un risque. Les inspecteurs s'abstiennent de les nommer comme maîtresses accompagnatrices.

Etant donné ce facteur et l'absence de toute forme d'indemnisation, les enseignants-
es ayant 50 ans et au-delà s'y désintéressent : mission ardue, qui exige un investissement intellectuelle d'abord car le postulant est censé présenter un plan d'action et l'accomplir, rédiger des rapports afin de les envoyer à l'inspecteur de la circonscription où il travaille, collaborer constamment avec ce dernier en vue de proposer un accompagnement personnalisé, participer aux formations des nouvelles recrues ou leur encadrement quand l'effectif est grand, être capable de gérer les conflits car il y en a qui refuse l'accompagnement et provoque des crises en faisant des réclamations auprès du service de l'encadrement des établissements. Tous ces maux et d'autres démotivent les enseignants qui ont un certain âge voire une expérience qui normalement les prédispose à assumer ce rôle.

Un autre point non négligeable en rapport avec le cycle : les statistiques révèlent la concentration des maîtres accompagnateurs dans le cycle qualifiant (50%) car ceux du cycle collégial et primaire, on leur attribue des tableaux de service respectivement de 24 et 28h par semaine. S'ajoutent à cela le déficit au niveau de certaines disciplines comme la langue française, les mathématiques et pour le primaire, les enseignants bilingues ne sont pas aussi nombreux que leurs pairs (qui enseignent en langue arabe) et par conséquent, les inspecteurs se trouvent obligés de ne pas nommer un accompagnateur de peur d'accentuer le problème car une fois désigné comme accompagnateur, ce dernier réclame un allègement au niveau de son tableau de service. Ce constat est confirmé par la répartition selon les disciplines. Minoritaires sont les accompagnateurs au cycle primaire (13,3%). Et étant donné que c'est une tâche non rentable sur le plan financier, les enseignants-es des disciplines dites non linguistiques (dnl) plus pragmatiques dépensent leur temps dans les cours supplémentaires ou dans les cours de soir : chaque séance peut leur rapporter jusqu'à 400 Dh. D'où 6,7% pour les mathématiques et 16,7% pour les sciences physiques et la chimie. Ce sens de pragmatisme est perçu au niveau de l'ancienneté des maîtres accompagnateurs, les statistiques nous ont révélé que la majorité (80%) a à peine 4 ans d'exercice de l'accompagnement. D'une manière générale, ce taux confirme les constatations que nous avons avancées supra : l'accompagnement n'est pas une tâche attrayante car c'est un effort physique et non rentable.

Pour ce qui est du chapitre relatif à l'engagement et la motivation des maîtres accompagnateurs, et nous référant aux taux collectés, nous constatons qu'une part, certes, minime (20%) des maîtres accompagnateurs n'a pas réellement assumé son rôle et les raisons sont déjà explicitées dans la partie concernant les maîtres d'accueil étant donné que la plupart d'entre eux est départagée entre les deux missions : celle de tuteur pendant la période des stages sur le terrain et celle de maître accompagnateur. Et puis, les enseignants nouvellement affectés rejoignent la Coordination des enseignants dite des contractuels et rejettent toute forme de formation, d'encadrement et d'accompagnement.

Le résultat subséquent à cette attitude non soutenable : quoi que nommé pour accompagner les nouvelles recrues, l'enseignant.e ne peut pas opérer sur le terrain car déstabilisé par la « Coordination des enseignants» et les syndicats et parfois l'association des directeurs des établissements qui ne tolère pas la présence des accompagnateurs de crainte d'être la cible de la Coordination, d'une part.

Accompagner nécessite un déplacement régulier dans la zone ce qui n'est pas possible dans la majorité des cas car c'est synonyme de dépenses et de risque (frais de déplacement et zones rurales géographiquement hostiles même si l'AREF de Casablanca-Settat s'étale sur une plaine).

Vu cette situation, la satisfaction n'est pas totale comme l'a montré l'enquête sur le terrain via le questionnaire : à peine 64% qui l'est. Cette insatisfaction peut être expliquée par un autre facteur : le manque de formation. A notre connaissance, la formation des maîtres accompagnateurs se déroule à l'académie qui est loin des zones d'habitation et de travail des concernés et depuis 2021 aucune formation n'est dédiée dans ce sens parce que l'implémentation des autres projets en rapport avec les objectifs de la Feuille de route (2022-2026) dévore tous les budgets. Le tableau n°10 confirme ce manque en formation : juste 18,2% des interrogés qui ont pu vraiment jouir d'une formation afin d'assumer la tâche de l'accompagnement. Les inspecteurs pédagogiques essayent de palier ce problème sous forme de rencontres pédagogiques quand cela est possible. C'est le cas en 2017 avant le confinement des enseignants-stagiaires dans le refus total de tout accompagnement de peur d'être titularisés « enseignant-stagiaire » à leur insu comme le véhiculait la Coordination. Les 73 % sont majoritairement dans les zones urbaines car on a posé la question relative à la nomination des maîtres accompagnateurs à l'échelon des directions provinciales lors de l'enquête relative aux maîtres d'accueil, les réponses des inspecteurs sont affirmatives : dans la majorité des circonscriptions, il n'y a pas de maître accompagnateur.

Grosso modo, la formation des maîtres accompagnateurs est un chantier laborieux qui nécessite la mobilisation de tous les actants, un budget annuel et une occurrence stable au niveau des plannings régionaux et provinciaux notamment depuis la mise en œuvre du concept de l'école / collège pionniers qui sans tergiverser nécessite un corps professoral de qualité donc une formation et un encadrement réguliers et puisqu'il y a un grand déficit au niveau des inspecteurs pédagogiques et que l'accompagnement selon la majorité des experts et la réalité du terrain doit être personnalisé donc assumé par un maître accompagnateur de qualité.

Quant à l'appréciation des compétences des enseignants-stagiaires par les maîtres accompagnateurs, elle laisse à désirer. D'ailleurs les résultats montrent que le taux de 23,3% des maîtres n'a accompagné aucun stagiaire pendant l'année scolaire 2023-

2024 (voir tableau n° 13). Pire, il est maître accompagnateur (et il n'a aucune idée sur le nombre de stagiaires nouvellement affectés sur sa zone d'opération comme l'illustre le tableau n° 14 (26,7%).

Cependant, chaque année, on lance la note concernant l'accompagnement ou on reconfirme la nomination des anciens maîtres accompagnateurs dans leur poste. Démarche à ce qui paraît formelle car dans le reste, il est désarmé ; aucune donnée, aucune tâche, aucun plan d'action, aucun suivi du rendement du maître accompagnateur afin de mesurer l'impact de son action sur l'amélioration des pratiques professionnelles des enseignants-stagiaires. D'ailleurs, cette évaluation ne peut avoir lieu de manière probante car la plupart d'entre eux ne se déplace que deux fois ou une fois. Les données sont insuffisantes comme l'illustre les tableaux n° 15 et 16.

Etant donné cette réalité, l'accompagnement qui doit s'effectuer dans le partage mutuel (des artefacts pédagogiques, de l'expérience, des bonnes pratiques, des leçons, des tests diagnostiques ainsi que des plans de soutien et remédiation aux lacunes) en est affecté.

Le volet relatif à la gestion du cahier de textes et du cahier journal malgré les taux collectés n'est pas satisfaisant si on prend en considération la qualité : nos remarques sur le terrain comme nous l'avons signalé ailleurs, montrent que la différence entre ces deux documents n'est perçue que par une minorité. Cette année scolaire 2023-2024, la situation est déplorable car ils n'étaient pas renseignés pendant trois mois à cause de la grève. Ce qui malencontreusement, ne donne pas à l'inspecteur pédagogique une visibilité sur ce qui est effectivement réalisé par l'ES. Nous avons dû recourir à des grilles envoyées aux directeurs des établissements afin de collecter les données escomptées et prendre les décisions requises : allègement du programme pour les trois cycles.

Le volet communication claire et efficace doit être travaillé davantage puisque la proportion de 13% n'a pas encore développé cette compétence tellement prisée quand il est question d'être enseignant.

L'intégration des TICE dans les pratiques professionnelles est en voie d'implémentation mais vu les conditions dans lesquelles travaillent les ES notamment l'équipement précaire des établissements, le matériel n'est pas à leur portée ce qui

ralentit voir empêche ce processus d'intégration recommandé actuellement plus qu'avant. D'où les 33,3% qui selon les maîtres accompagnateurs n'y arrivent. De toute façon, le matériel mobilisé est souvent le résultat de l'investissement personnel des ES.

Un problème de visibilité au niveau de la mission du maître accompagnateur reste à clarifier car 63,3% n'en ont pas et c'est un taux alarmant qui nous pousse à nous demander sur l'efficacité de l'agir du maître accompagnateur si ce dernier n'a pas une perception claire de sa mission et des modalités de son opérationnalisation sur le terrain. D'où le taux de 50% qui en fait montre que l'autre moitié vogue quand la manière d'accompagner. Et pourtant, le cadre référentiel est clair et spécifie la manière d'aider le stagiaire (tableaux 26 et 27).

Un autre constat très inquiétant d'après ce questionnaire, les stagiaires ne bénéficient pas d'un stage sur le terrain. Autrement dit, à partir de tableau n°29, ils n'assistent pas aux cours des maîtres accompagnateurs pendant la première année de stage. Les raisons sont déjà explicitées et convergent vers le rejet qu'on a matraqué à maintes reprises. Attitude que l'on peut qualifier de réversible si on se réfère au tableau n°30.

En résumé, les données présentées dans les différents tableaux ci-dessus portent sur l'accompagnement professionnel des enseignants stagiaires. Les tableaux fournissent des informations sur divers aspects de l'accompagnement, tels que le profil des accompagnateurs, les domaines dans lesquels ils interviennent, leurs pratiques d'accompagnement et les résultats perçus de ces pratiques.

Ces tableaux fournissent des informations démographiques sur les accompagnateurs, montrant une répartition en termes de sexe et une diversité d'âges et de niveaux d'enseignement. La majorité des accompagnateurs enseignent le français, ce qui peut refléter la nature du contexte éducatif où le français occupe une place privilégiée. Les disciplines scientifiques sont également enseignées en langue française depuis le cycle collégial comme le stipule la dernière réforme. Les accompagnateurs semblent avoir une expérience professionnelle significative, avec une majorité ayant plus de 15 ans d'expérience. Cela suggère une expertise ou une maturité professionnelle qui peut être à juste titre bénéfique pour l'accompagnement des enseignants stagiaires.

En conclusion, les données suggèrent que les accompagnateurs ont généralement une bonne expertise et expérience mais ils sont dans la plupart des directions provinciales de cet AREF insuffisants et non opérationnels sur le terrain sauf une minorité.

En résumé, les données présentées dans les différents tableaux ci-dessus portent sur l'accompagnement professionnel des enseignants stagiaires. Les tableaux fournissent des informations sur divers aspects de l'accompagnement, tels que le profil des accompagnateurs, les domaines dans lesquels ils interviennent, leurs pratiques d'accompagnement et les résultats perçus de ces pratiques.

Ces tableaux fournissent des informations démographiques sur les accompagnateurs, montrant une répartition équilibrée en termes de sexe et une diversité d'âges et de niveaux d'enseignement. Les disciplines scientifiques sont également enseignées en langue française depuis le cycle collégial comme le stipule la dernière réforme. Les accompagnateurs semblent avoir une expérience professionnelle significative, avec une majorité ayant plus de 15 ans d'expérience. Cela suggère une expertise ou une maturité professionnelle qui peut être à juste titre bénéfique pour l'accompagnement des enseignants stagiaires.

La majorité des accompagnateurs ont bénéficié d'une formation, même limitée soit-elle, pour assumer leur rôle, ce qui est encourageant car cela pourrait renforcer leur capacité à accompagner les enseignants stagiaires. La plupart des accompagnateurs ont suivi une ou deux formations pour accompagner les stagiaires en formation qualifiante, ce qui peut indiquer un engagement envers le développement professionnel continu. Une grande majorité des accompagnateurs ont été encadrés par l'inspecteur pédagogique, ce qui pourrait témoigner d'un suivi et d'un soutien institutionnels importants pour leur travail.

Les accompagnateurs semblent avoir une certaine flexibilité dans leurs déplacements et leur disponibilité pour visiter les stagiaires dans leurs classes. La

plupart des accompagnateurs ont collaboré avec d'autres acteurs impliqués dans la formation et l'encadrement des enseignants stagiaires. La moitié d'entre eux estiment que ces collaborations ont été profitables pour améliorer l'efficacité de l'accompagnement des enseignants stagiaires.

En conclusion, les données suggèrent que les accompagnateurs ont généralement une bonne expertise et expérience, bénéficient de formation et d'expertise, ce qui peut contribuer à un accompagnement efficace des enseignants stagiaires.

Partie IV : Évaluation des compétences professionnelles des ES

1. Caractéristiques des directions provinciales (DP) et établissements scolaires visités

1.1 Directions provinciales couvertes

Direction provinciale	Fréquence	Pourcentage
Benslimane	7	7.0
Bernoussi	20	20.0
El Jadida	14	14.0
H Hassani	6	6.0
Mohammedia	7	7.0
Nouacer	1	1.0
S Bennour	45	45.0
Total	100	100.0

Tableau n° 40 Directions provinciales visitées

Les données relevées dans le tableau ci-dessus indiquent une variabilité dans la fréquence des différentes Directions Provinciales (DP). S. Bennour semble être la province la plus représentée dans l'échantillon, suivie de Bernoussi et El Jadida. Les provinces moins fréquentes sont Benslimane, H Hassani, Mohammedia et Nouacer. Benslimane : Avec une fréquence de 7 (7%), c'est la province la moins fréquente dans l'échantillon. Bernoussi : Avec une fréquence de 20 (20%), elle représente la deuxième province la plus fréquente. El Jadida : Elle représente 14% de l'échantillon, soit 14 individus. H Hassani : Avec seulement 6 réponses (6%), c'est la province avec la deuxième plus faible fréquence. Mohammedia : Comme Benslimane, elle compte 7 réponses, soit 7% de l'échantillon. Nouacer : Cette province n'a qu'une seule réponse, représentant 1% de l'échantillon. S Bennour : La province la plus fréquente dans l'échantillon, avec une fréquence de 45 (45%).

1.2 Établissements scolaires

	Nbr Etablissements primaires	Taux	Nbr Etablissements secondaires	Taux
Sidi Bennour	12	57,14 %	12	35,29 %
Mohammedia	04	19,84 %	-	-
El Jadida	01	04,76 %	06	17,64 %
Benslimane	04	19,04 %	-	-
Bernoussi	-	-	09	26,47 %
Hay Hassani	-	-	05	14,70 %
Nouacer	-	-	01	02,94 %
Médiouna	-	-	01	02,94 %
Total	21	38,18 %	34	61,81 %

Tableau n°41 : Etablissements scolaires visités selon les DP et cycle

Les visites des stagiaires ont ciblé 54 établissements scolaires répartis sur 08 Directions provinciales dont 21 (38,18%) du cycle primaire et 33 (61,81%) du cycle secondaire. La quasi-totalité des stagiaires ont été affectés dans des zones rurales ou périurbaines. Ce qui explique les taux élevés des DP dont le taux de ruralité est systématiquement élevé (cas de Sidi Bennour, Bernoussi, et El Jadida). 33% des enseignants auxquels on a rendu visite interviennent dans le cycle primaire, alors que 67% travaillent dans le secondaire. Le taux des femmes est nettement élevé (72%) contre 28% pour les hommes.

La répartition de l'échantillonnage en fonction des disciplines enseignées révèle une forte présence des enseignants du primaire (33%), suivie par le français (31%),

à égalité les SVT et les maths avec (14%) et en dernière position la physique-chimie (8%).

2. Maîtrise des compétences professionnelles

3.1 Niveaux de maîtrise

Compétences professionnelles	Activités	Moy	Médiane	Ecart type	Plage	Min	Max
Planifier ses activités	Procéder à l'évaluation des pré-requis des élèves	7.91	7.00	3.990	36	4	40
	Définir les objectifs spécifiques à atteindre de la séquence	11.89	12.00	4.025	35	6	41
	Identifier et analyser les contenus à enseigner	5.86	6.00	1.524	6	3	9
Gérer les activités enseignement-apprentissage au sein du groupe classe	Définir les tâches à réaliser et clarifier les consignes	5.30	5.00	1.744	6	3	9
	Adapter et réguler ses interventions en fonction des besoins d'apprentissage	6.43	6.00	2.152	7	4	11
	Utiliser les supports numériques dans ses interventions de planification, gestion et évaluation	1.72	2.00	.726	2	1	3
	Diversifier ses choix en matière de techniques d'animation du groupe classe	3.86	4.00	1.206	4	2	6
	Adopter une démarche active en impliquant les élèves dans des tâches individuelles ou collectives	2.00	2.00	.752	2	1	3

	Encourager l'autonomie des apprenants	1.74	2.00	.676	2	1	3
	Gérer le temps et l'espace pour obtenir un climat propice à la réalisation de la tâche	2.06	2.00	1.205	11	1	12
	Proposer un réinvestissement des acquis	1.52	1.00	.577	2	1	3
	Gérer les demandes d'aide des élèves en difficulté	1.84	2.00	.647	2	1	3
Evaluer les apprentissages des élèves	Evaluer les performances des élèves et le niveau de maîtrise des acquis d'apprentissages	5.25	5.00	1.559	6	3	9
	Elaborer et exploiter des outils à des fins d'évaluation et de suivi	4.87	5.00	1.813	6	3	9
	Superviser et contrôler les difficultés des élèves	4.79	5.00	1.737	6	3	9
Agir en tant que praticien réflexif	Réfléchir à ses propres pratiques	5.38	5.00	1.644	6	3	9
	Suivre et évaluer son intervention	4.73	4.00	1.830	6	3	9
	S'inscrire dans une démarche de formation tout au long de la vie	5.52	5.00	2.186	6	3	9

Tableau n° 42 : Niveaux de maîtrise

Cela indique qu'au niveau de la première compétence « *Planifier ses activités* », en moyenne, les enseignants stagiaires ont une certaine maîtrise dans l'évaluation des prérequis des élèves. La plage élevée (de 4 à 40) suggère une variabilité significative dans les scores. Les enseignants stagiaires semblent avoir une maîtrise légèrement plus élevée dans la définition des objectifs spécifiques par rapport à l'évaluation des prérequis des élèves. La plage des scores est également

assez large, ce qui suggère une variabilité dans les niveaux de maîtrise. Les enseignants stagiaires semblent avoir une maîtrise légèrement plus faible dans l'identification et l'analyse des contenus à enseigner par rapport aux deux autres activités évaluées. Cependant, l'écart type plus faible suggère une certaine cohérence dans les scores.

En général, les enseignants stagiaires semblent avoir des niveaux de maîtrise variables dans ces trois activités professionnelles. Ils semblent être plus à l'aise dans la définition des objectifs spécifiques, suivi de l'évaluation des prérequis des élèves, tandis que leur maîtrise dans l'identification et l'analyse des contenus à enseigner est légèrement inférieure.

Pour ce qui est de la seconde compétence « *Gérer les activités enseignement-apprentissage au sein du groupe classe* », il s'avère que globalement, les enseignants stagiaires semblent avoir des niveaux variables de maîtrise dans ces compétences, avec certaines compétences mieux maîtrisées que d'autres. Les compétences liées à l'utilisation des supports numériques et à l'encouragement de l'autonomie des apprenants semblent être parmi les moins maîtrisées, tandis que celles liées à l'adaptation et à la régulation des interventions en fonction des besoins d'apprentissage semblent être mieux maîtrisées.

En ce qui concerne la troisième compétence professionnelle évaluée « *Evaluer les apprentissages des élèves* », les résultats obtenus montrent que globalement, les enseignants stagiaires semblent avoir des niveaux de maîtrise similaires dans ces trois activités professionnelles liées à l'évaluation des apprentissages des élèves. Ils montrent une capacité modérée à évaluer les performances des élèves, à élaborer des outils d'évaluation et à superviser les difficultés des élèves. Cependant, il y a une certaine variabilité dans les niveaux de maîtrise au sein de ces trois activités.

Pour l'évaluation de la quatrième compétence « *Agir en tant que praticien réflexif* », globalement, les enseignants débutants semblent avoir des niveaux de maîtrise similaires dans ces trois activités professionnelles liées à la compétence. Ils montrent une capacité modérée à évaluer leurs propres pratiques, à suivre et évaluer leurs interventions, ainsi qu'à s'inscrire dans une démarche de formation continue. Cependant, il y a une certaine variabilité dans les niveaux de maîtrise au sein de ces activités, avec une légère tendance à une meilleure maîtrise dans la dernière.

Globalement, les enseignants débutants semblent avoir des niveaux de maîtrise similaires dans ces quatre compétences professionnelles. Ils montrent une maîtrise modérée dans la planification et la gestion des activités enseignement-apprentissage, ainsi qu'une maîtrise modérée dans l'évaluation des apprentissages des élèves et l'agir en tant que praticien réflexif.

4. Discussion

En évoquant les difficultés rencontrées par les enseignants stagiaires, de nombreux auteurs font état d'un « choc de la réalité » et d'un état de crise lorsque les enseignants débutants entrent en fonction (Sembel, N., Léonard, F., Teruel, B. et Gesson, B. 2008 ; Veenman, 1984). L'insertion professionnelle des enseignants débutants est un processus qui demande un accompagnement professionnel et une formation continue tout au long de la vie. Cependant, intégrer le métier enseignant débute lors du recrutement des candidats. C'est pour cela qu'il faut, comme le soulignent Martinaud et Ndoreraho (2006), cibler les profils qui correspondront au mieux aux compétences requises pour ce métier, qui permettront d'une part que les candidats ne se méprennent pas sur la représentation du métier de l'enseignant. D'autre part, les difficultés des

enseignants qui débutent, conditionnent la qualité de l'enseignement que recevront les futurs jeunes de demain (Chouinard, 1999).

L'insertion professionnelle est donc une façon d'initier le jeune enseignant à faire face aux responsabilités et à accomplir les tâches de sa nouvelle profession. Par conséquent, l'enseignant n'a pas comme préoccupation la gestion de classe ni les problèmes de discipline. En effet, il donne la priorité à la préparation des cours et aux connaissances car il a le sentiment d'en manquer et veut se rassurer (Chouinard, R., 1999 ; Bédard, Y., 2000).

Cette phase est décrite par plusieurs auteurs comme une période vraiment critique pour le débutant car il n'est pas aussi bien armé qu'il le pensait. L'écart entre l'imaginaire qu'il rêvait et le travail réel qu'il vit est immense. D'où les concepts aussi employés de « désillusion », de « phase de survie » et même de « choc de la pratique » (Akkari, et Broyon, 2008 ; Veenman, 1984 ; Wentzel, 2010).

L'insertion professionnelle n'est pas une procédure automatique, ni même un moment neutre et sans effet sur les individus concernés (Rose, 1994 ; Wentzel, 2013). Elle implique divers acteurs dans un jeu complexe d'attentes et de stratégies. L'insertion professionnelle des enseignants constitue également une phase cruciale de leur parcours professionnel. Elle joue un rôle déterminant dans la formation d'un rapport spécifique au travail, dans la construction de leur identité professionnelle, dans l'autoévaluation des compétences acquises lors de la formation initiale, et dans l'acquisition de nouvelles compétences professionnelles.

Bourque, et al. (2007) décrit l'insertion professionnelle comme un moment transitoire où la posture du sujet passe d'étudiant à professionnel enseignant. Ce point de vue rejoint celui de Bedard, (2000) qui évoque le passage d'un milieu d'apprentissage à un agent de transmission. Pour assurer une transition souple

et dynamique entre formation théorique et quotidien réel, Chouinard, (1999) propose plusieurs solutions à l'amélioration de la dimension pédagogique des enseignants débutants : démarche réflexive, argument pratique, réattribution, journal de pratique professionnelle et portfolio, mentorat ou groupe d'échanges entre pairs.

Lorsque les enseignants fraîchement nommés entrent en fonction ils se heurtent à une réalité complexe. La quasi-totalité des futurs enseignants sont affectés dans des zones rurales ou périurbaines. Selon Baillauquès (1999, p.25), « le nouveau praticien est dans un entre-deux. Il passe entre deux lieux, de l'établissement de formation à celui d'exercice, du milieu d'origine au nouveau, inconnu, d'un côté de la classe à cet autre opposé, (..) derrière le bureau ou contre le tableau ». Baillauquès souligne par exemple le décalage qu'il existe entre les représentations de l'enseignement chez les futurs enseignants et la prise de conscience de la complexité de celui-ci lorsqu'ils arrivent sur le terrain.

Ce passage est caractérisé par une série de difficultés dont certaines sont propres au système enseignant. En effet, dès le premier jour, l'enseignant débutant est amené à assumer des responsabilités identiques à celles d'un enseignant expérimenté (Veenman, 1984 ; Chaliès & Durand, 2000 ; Griffith, 1999 ; McCormack, 1997). De plus, le novice se retrouve souvent dans les écoles et les classes particulièrement difficiles dont les enseignants expérimentés ne veulent plus (Lamarre, 2003) ; il est engagé de manière souvent précipitée, et doit, contrairement aux enseignants expérimentés, préparer l'ensemble de ses leçons.

Dans ce contexte, la prise en compte d'indicateurs comme l'efficacité externe des formations et en particulier celle de l'adéquation formation emploi (voir en particulier les travaux de Béduwé, 2015; Giret, 2015 ; Voirol-Rubido & Hanhart, 2015) prend tout son sens. Cette efficacité sera qualitative lorsqu'on évalue, par exemple, l'adéquation des compétences acquises en formation avec la pratique

du métier, c'est-à-dire l'appariement entre le niveau d'éducation des individus et le niveau d'éducation requis des emplois (Plassard, 2015, p. 50).

De fait, la qualité de l'insertion professionnelle, entendue comme le passage de la formation à l'emploi, est à la fois un indicateur d'efficacité externe d'une formation et d'équité d'accomplissement professionnel, tous deux révélateurs de la qualité d'une formation (Gérard, 2001; De Ketele & Gérard, 2007).

Ria, L. ; Sève, C. ; Durand, M., et Bertone, S. (2004) identifient trois expériences typiques récurrentes chez les enseignants débutants, fondées sur la complexité de leur travail. Ces expériences se distinguent par leur caractère indéterminé et anxiogène, contradictoire, et exploratoire. Premièrement, les enseignants débutants éprouvent des difficultés à anticiper le déroulement de leurs leçons, ce qui génère de l'anxiété. Ils craignent que leurs actions ou celles de leurs élèves nuisent à la réalisation de leur projet, croyant qu'une leçon est réussie lorsque le plan se déroule comme prévu. Selon les auteurs, cette difficulté à prévoir et anticiper les comportements des élèves est principalement due à un manque de connaissances professionnelles et de procédures pédagogiques efficaces, ainsi qu'à l'absence de routines pour interpréter les événements en classe. Deuxièmement, les auteurs notent que les débutants vivent fréquemment des préoccupations concurrentes et des émotions contradictoires, comme s'occuper d'un élève tout en gérant le groupe, et ressentir à la fois de l'agacement et de la satisfaction. Troisièmement, les auteurs soulignent que l'expérience des enseignants débutants est exploratoire, car elle permet la construction de connaissances en action et l'évaluation de leur pertinence immédiate pour intervenir en classe.

Dans notre étude sur l'entrée dans le métier nous avons mis en évidence les difficultés rencontrées par ces futurs enseignants pour assumer les responsabilités inhérentes à leur statut d'enseignants. Ces difficultés prenaient

sens dans le discours des professeurs débutants au travers d'une contestation de la formation initiale, ne permettant pas de préparer à l'exercice du métier. Dans une perspective interactionniste, il est essentiel de réfléchir aux dimensions fondamentales du travail enseignant, constamment redéfinies et réajustées en fonction des contraintes et des conditions de leur exercice. Cette réflexion incite le chercheur à examiner les savoirs et les compétences formalisés et rationalisés a priori (Wentzel, 2013).

À partir de diverses études sur les professions, Raymond Bourdoncle (1993) a constaté que chaque profession repose sur une base approfondie de connaissances, transformant le professionnel en expert et en spécialiste, et nécessitant une formation intellectuelle structurée. Cette rationalisation vise à contrôler les connaissances enseignantes, notamment dans le domaine de la pratique pédagogique. Ainsi, la professionnalisation se réfère à la nature plus ou moins élaborée et rationalisée des savoirs et compétences mobilisés dans l'exercice professionnel. La dynamique de professionnalisation du métier d'enseignant au Maroc a conduit, ces dernières années et de manière convergente, à une rénovation de la formation en alternance, à une revalorisation du statut, ainsi qu'à une formalisation des savoirs et compétences des praticiens de l'enseignement. La rhétorique de la professionnalisation a établi le postulat qu'il ne suffit plus de maîtriser une connaissance pour être capable de l'enseigner. Par conséquent, les stagiaires en formation sont encouragés à adopter des démarches réflexives basées sur leurs expériences d'enseignement afin de développer de nouvelles compétences.

En raison de la nouveauté du concept de professionnalisation dans le domaine de l'éducation, nous remarquons qu'il existe, au Maroc, peu de recherche qui se sont intéressées à la question de l'entrée dans le métier d'enseignant. Nous privilégions dans notre étude une approche par les compétences afin de situer la

problématique de l'adéquation du dispositif de formation avec la réalité du métier (Tardif & Lessard, 2004). Nous rejoignons Mellouki et Gauthier (2004) en situant le caractère intellectuel de l'enseignant au niveau de « son savoir, de son rôle à l'école et de sa place dans la société » (p. 176), mais également au niveau de la complexité du travail quotidien.

Nous proposons de faire émerger ici différents éléments de compréhension des limites actuelles de la professionnalisation des enseignants, à partir de l'analyse des composantes suivantes du processus de transition professionnelle : les procédures de la formation qualifiante des enseignants ; l'adéquation qualitative entre la formation et la réalité du travail des enseignants, approché ici sous l'angle de la construction et le développement de compétences professionnelles.

Au niveau pédagogique, l'étude que nous avons menée nous a permis de remarquer que la plupart des stagiaires conçoivent la planification comme une préparation mentale et matérielle visant principalement à saisir les connaissances à promouvoir en classe et à les organiser. Ils rencontrent souvent des difficultés majeures à atteindre ce niveau de planification en raison de leur dépendance exclusive des manuels scolaires (guide de l'enseignant et livres scolaires). La conception de la planification se limite à la planification à court terme, où ils semblent ne montrer aucun intérêt pour la planification à moyen et long terme. Ainsi, dans le meilleur des cas, ils se concentrent uniquement sur la définition des objectifs éducatifs requis pour la leçon ou la séance dans les fiches de planification, sans aucun intérêt apparent pour la progression de la construction des apprentissages et le développement des compétences.

Saujat (2005) suggère dans ses travaux que, pour survivre lors des débuts dans l'enseignement, les novices sont amenés à revenir à une pédagogie plus traditionnelle ancrée dans un cadre disciplinaire strict. Dans le même sens d'idée, la plupart des stagiaires auxquels on a rendu visite se limitent à utiliser les

supports didactiques fournis exclusivement dans le manuel de l'élève (le manuel scolaire) et au tableau comme moyen d'illustration, et parfois à des cartes ou des images fixées sur des tableaux. La plupart d'entre eux rencontrent des difficultés dans la planification des processus de transfert didactique, le choix d'approches didactiques et pédagogiques adaptées, ainsi que dans la production de supports et de moyens appropriés. Ils ont tendance à recourir à des méthodes d'enseignement traditionnelles.

Les stagiaires ne montrent pas un intérêt suffisant dans leur planification pour les techniques d'animation, car les fiches de planification ne font aucune référence à cela. Le choix par le stagiaire de la technique d'animation appropriée reste sujet à l'humeur, au hasard et à l'état d'esprit dans lequel se trouvent les apprenants et leur degré de préparation. Les intérêts des stagiaires pour les techniques d'animation sont classés parmi les questions secondaires et facultatives lors du processus de planification.

Pour la plupart des stagiaires, l'évaluation diagnostique est perçue comme une simple vérification des connaissances acquises, sans aucun intérêt pour remettre en question les représentations non objectives des élèves ou examiner leurs causes. La plupart des stagiaires rencontrent des difficultés à comprendre la fonction de l'évaluation diagnostique et à exploiter pédagogiquement les erreurs pour atteindre son objectif. Les stagiaires utilisent l'évaluation diagnostique comme une technique pour situer les élèves dans le contexte de la leçon, ou pour relier les nouveaux apprentissages aux connaissances antérieures. Ils ne prêtent pas attention aux représentations formées par l'apprenant sur un sujet comme un obstacle épistémologique qui devrait être remis en question, ni aux fondements psychopédagogiques régissant les processus d'équilibrage cognitif chez l'élève. La plupart des stagiaires ont une connaissance limitée des théories

pédagogiques encadrant l'acte d'évaluation, et expriment leur besoin de formation, de coaching et d'accompagnement continu.

Les stagiaires éprouvent des difficultés à maîtriser la didactique de certaines matières enseignées dans le primaire, notamment celles qui nécessitent de mobiliser différentes compétences chez les élèves, telles que la production de contenu écrit par les élèves, la justification de choix ou la critique de comportements. Les stagiaires accordent moins d'attention au développement des compétences de communication orale chez les élèves, car la plupart des élèves du milieu rural manifestent de la timidité, de la confusion et une grande difficulté à prendre l'initiative de s'exprimer verbalement, ce qui reflète une maîtrise insuffisante par les stagiaires de la didactique de l'expression orale.

Les stagiaires ont rarement recours à la diversification des méthodes d'apprentissage, ce qui entraîne une routine dans le déroulement des cours ainsi que dans les outils et les supports didactiques utilisés, et les élèves sont perçus comme des consommateurs de connaissances fournies de manière verticale, avec peu d'interaction, de questionnement ou de critique horizontale. Les salles de classe des stagiaires sont dépourvues d'équipements numériques (ordinateur, tableau interactif, haut-parleurs...), ce qui prive les stagiaires et les élèves de la possibilité d'utiliser les nouvelles technologies numériques dans la gestion des leçons. Lors des visites, on n'a enregistré aucune utilisation des supports numériques dans la gestion des activités d'apprentissage.

La plupart des stagiaires ont tendance à se fier au niveau moyen de la classe en termes de performance scolaire comme référence pour adapter leur méthode d'enseignement aux besoins des apprenants, et ils rencontrent des difficultés à mettre en œuvre la pédagogie différenciée pour créer des scénarios didactiques adaptés aux besoins de tous les apprenants. Les stagiaires rencontrent des difficultés dans le développement de l'autonomie d'apprentissage des élèves, et

ils attribuent ces difficultés principalement à la carence des apprentissages fondamentaux chez les apprenants et à la fragilité de l'environnement familial en milieu rural, où le travail des enfants est répandu. Certains stagiaires encouragent les stratégies d'apprentissage et l'éducation par les pairs, mais ils rencontrent des difficultés à les généraliser. Les stagiaires ont du mal à relier les apprentissages en classe aux intérêts des élèves, et ces difficultés sont aggravées par les contraintes qu'ils rencontrent dans l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement. Par conséquent, ils ont tendance à utiliser des méthodes pédagogiques traditionnelles basées sur la transmission des savoirs au lieu de construire les apprentissages en impliquant effectivement les apprenants et les aider à développer leurs compétences.

Ces deux choix pédagogiques étaient basés sur la distinction que propose Tardif entre le « paradigme d'enseignement » et le « paradigme d'apprentissage ». Selon le paradigme de l'enseignement, l'enseignant est considéré comme l'expert qui sélectionne, organise et transmet son savoir. A l'inverse, le paradigme d'apprentissage donne la priorité au développement des compétences. Tardif conçoit les compétences comme « des savoir-faire complexes qui mobilisent des connaissances et exigent leur intégration et leur négociation dans l'action » (1998, p.36).

Les résultats de notre étude suggèrent une nette valorisation accordée aux méthodes traditionnelles entre la fin de la formation initiale et la période d'insertion professionnelle, ainsi qu'une nette diminution de l'importance accordée aux méthodes actives. Cependant, les stagiaires ont un certain recul pour se regarder faire, comparer leur activité avec ce à quoi ils aspirent, afin d'évoluer progressivement vers cet enseignement qu'ils considèrent comme plus épanouissant. Par ailleurs, cela fait ressortir l'idée que cette centration sur la gestion de classe est une phase qui est graduellement traversée par le débutant,

qui pourra alors centrer son attention sur d'autres aspects de l'enseignement, tels que l'activité cognitive des élèves et leur apprentissage réel. D'autre part, différentes formules d'accompagnement, discutées dans de nombreux travaux peuvent être mises en place, par exemple, des groupes de pairs, des entretiens avec des collègues plus anciens, un accompagnement par un enseignant expérimenté (maitre accompagnateur), etc. Pour favoriser cette dimension, il importe, comme le soulignent de nombreux auteurs (Garant, Lavoie, Hensler et Bauchesne, 1999), de choisir et de former les maitres accompagnateurs. Ces derniers gagneront en effet à être choisis en fonction de leur motivation à assumer cette tâche, de leur capacité à réfléchir sur leurs propres pratiques et de verbaliser celles-ci, et d'arriver à amener les enseignants débutants à adopter une posture réflexive. Perrenoud souligne par ailleurs l'intérêt d'être accompagné par un enseignant qui ne s'érige pas en enseignant modèle, mais qui partage avec le débutant ses doutes et ses incertitudes.

En effet, le désintérêt des stagiaires pour la pratique réflexive peut provenir d'un sentiment d'inutilité de celle-ci pour leur pratique pédagogique, ou de manque de temps et de matériel pour pouvoir réfléchir efficacement à leur pratique. Ce qui renforce par conséquent leur avidité de conseils experts, de trucs et ficelles fournis par leurs collègues expérimentés. Le travail dans l'urgence, la difficulté et la quantité de nouveauté à assimiler font temporairement privilégier les recettes immédiates à un questionnement réflexif plus approfondi (Devos et Paquay, 2013). Cependant, ils sont conscients d'adopter des méthodes pédagogiques plus traditionnelles et d'instaurer un cadre très strict, et conscients également que cela entraîne une certaine frustration chez eux étant donné que cela s'écarte de l'enseignant qu'ils aspirent à devenir et vers lequel ils tentent de progressivement d'évoluer. L'accompagnement, qu'on sait tellement nécessaire aux débutants, pourra probablement contribuer à maintenir vivantes, chez ces enseignants en

devenir, des pratiques de réflexion sur leur pratique professionnelle (Martineau et Vallerand, 2005).

Les enseignants débutants qui bénéficient d'un accompagnement professionnel efficace sont mieux préparés pour dispenser un enseignement de qualité, répondre aux besoins diversifiés des élèves, et appliquer les normes et pratiques pédagogiques les plus pertinentes et efficaces (Maubant, et *al.* 2011). Cela contribue à rehausser la qualité globale de l'éducation (Mc Leskey et Billingsley, 2008 ; Rouve-Llorca, 2013).

Si les enseignants débutants font face à des défis multiples, certaines difficultés semblent être communes : ils ont souvent affaire à des classes difficiles, qui peuvent comporter des problèmes de discipline, une grande diversité des élèves et des niveaux de compétences hétérogènes. Ils ont souvent besoin d'expérience et de savoir-faire pour gérer efficacement ces situations (Wentzel, 2010). Ils peuvent avoir du mal à planifier leur enseignement et à élaborer des plans de cours et des supports pédagogiques. Ils peuvent aussi ne pas connaître les normes d'enseignement ou les différentes approches pédagogiques (Chaliès et Durand, 2000). Les futurs enseignants s'appuient sur leurs propres expériences en tant qu'élèves ou étudiants pour justifier leurs choix pédagogiques et didactiques (Altet, 2013 ; Monney, et Veve, 2022).

En somme, être enseignant nécessite la maîtrise des pratiques et gestes professionnels et une attitude réflexive ou critique constante pour améliorer sans cesse sa pratique et rester à la pointe de son métier. (Dunham et Varma, 2005 ; Mukamurera et Bourque, 2006 ; Vallerand et Martineau, 2006).

La plupart des stagiaires mesurent les niveaux de maîtrise des élèves en matière de connaissances et de compétences lors de l'évaluation formative de manière sélective. Le recours des stagiaires aux ardoises est principalement lié à

l'enseignement des mathématiques, et ils éprouvent des difficultés à concevoir des scénarios didactiques pour évaluer les niveaux de maîtrise des élèves en matière de connaissances et de compétences dans les autres matières. En cas de difficultés rencontrées lors de l'évaluation formative, la plupart des stagiaires ont tendance à réutiliser les mêmes scénarios didactiques planifiés auparavant, et leurs plans mentaux et écrits ne contiennent aucun scénario alternatif. En général, les stagiaires ont du mal à produire plusieurs scénarios didactiques pour atteindre le même objectif éducatif ou développer la même compétence, et expriment le besoin d'une formation continue et d'un accompagnement dans la production didactique.

La plupart des stagiaires limitent la conception didactique à la production de supports d'illustration didactique avec les outils disponibles, similaires à ce qu'ils ont appris lors de l'atelier de production didactique dans leur formation initiale, sans aller au-delà pour produire suffisamment de scénarios didactiques. La plupart des stagiaires rencontrent des difficultés à utiliser la pédagogie de l'erreur pour élaborer des stratégies de rétroaction immédiate après l'évaluation formative. Ils réduisent généralement la rétroaction à la correction des réponses erronées et au renforcement des réponses correctes de l'apprenant suite à l'évaluation.

La plupart des stagiaires rencontrent des difficultés dans l'élaboration de l'évaluation sommative des apprentissages, et ils se tournent généralement vers des modèles standards couramment utilisés dans les ressources éducatives numériques. Les stagiaires planifient le soutien des apprentissages en se basant sur les difficultés identifiées lors de l'évaluation, en intensifiant les activités éducatives liées aux compétences à développer, mais ils ne cherchent que rarement à analyser les difficultés sous-jacentes derrière ces difficultés. La plupart

des stagiaires manquent de la capacité à tirer parti des erreurs des apprenants pour détecter et analyser les difficultés d'apprentissage.

Enfin, l'entrée dans le métier se fait souvent sur fond d'un plus ou moins grand sentiment d'isolement et de sentiment de manque de soutien de la part des collègues et de la direction (Bonneton, 2002 ; Baillauquès et Breuse, 1993). La plupart des stagiaires que nous avons consultés ne sont pas membres d'une quelconque communauté professionnelle d'analyse de la pratique, et ils ne prennent pas en charge le développement de leurs compétences de manière autonome pour diagnostiquer les difficultés rencontrées et en identifier les causes. La plupart des stagiaires expriment le besoin d'un accompagnement professionnel et souhaitent rejoindre une petite communauté professionnelle pour analyser la pratique. Les stagiaires ne montrent aucune motivation ni disposition à actualiser leurs compétences professionnelles, que ce soit par une réflexion personnelle sur la pratique ou par l'interaction et le partage d'expériences avec leurs pairs professionnels. La plupart des stagiaires rencontrent des difficultés à relier les aspects théoriques appris lors de leur formation aux aspects pratiques requis par la pratique professionnelle. Ils ont du mal à appliquer le paradigme pratique-théorique-pratique pour développer une pratique réfléchie.

Rarement les stagiaires se préoccupent de justifier leurs choix pédagogiques ou didactiques, et leur pratique professionnelle est caractérisée par le conservatisme et la stabilité. Rarement ils recourent à l'autocritique, à la révision, au doute et à la formulation d'hypothèses sur les résultats des mesures prises. La plupart des stagiaires attribuent l'absence de pratique réfléchie à la charge de travail imposée aux enseignants, à l'inadéquation du contenu éducatif aux intérêts des apprenants, et à l'accent mis par les programmes sur les contenus cognitifs

quantitatifs, ce qui entraîne une faiblesse dans la gestion du temps d'apprentissage.

Conclusion générale

Notre équipe s'est penchée sur l'étude du processus de formation et professionnalisation du corps enseignant au Maroc, plus précisément dans l'AREF de Casablanca-Settat. Etude dont le titre est : « L'entrée dans le métier d'enseignant au Maroc : des pistes pour mieux former-accompagner les futurs enseignants et réussir leur professionnalisation ». Nous avons essayé de comprendre comment le dispositif de formation initiale mis en place favorise la professionnalisation des futurs enseignants (FE) du primaire et du secondaire en répondant aux questions suivantes que nous reprenons par convenance :

- Comment les FE apprennent-ils les pratiques enseignantes en formation initiale articulée entre la théorie et la pratique ?
- Comment construisent-ils à la fois leur identité professionnelle et l'image de la profession enseignante ?
- Parviennent-ils à maîtriser les compétences professionnelles requises et analyser leurs pratiques enseignantes à la lumière d'acquis théoriques et expérientiels ?
- Comment les formateurs, les tuteurs, les inspecteurs et les maîtres accompagnateurs approchent-ils la formation et l'accompagnement des FE dans un contexte de professionnalisation ?
- Ces acteurs, ont-ils la même vision ? Sont-ils instrumentés en termes de moyens pédagogiques et didactiques pour réussir leur travail professionnalisant de formation-accompagnement ?
- Quelles sont les pistes d'amélioration en vue d'assurer le profil souhaité et prescrit dans le texte institutionnel et ancrer le processus " former-accompagner" dans la durabilité ?

Pour apporter des réponses, une recherche-action est effectuée dans toute la région de Casablanca-Settat : nous avons ciblé le processus de formation initiale dans tous les cycles pendant la première année et puis le processus de professionnalisation pendant la deuxième année (après affectation et prise en charge totale des classes par les stagiaires) de la promotion des enseignants.es recrutés.es en Janvier 2023 et ce via des questionnaires renseignés par le public objet de notre étude et par les différents intervenants dans le processus de formation et professionnalisation (formateurs aux CRMF, tuteurs, inspecteurs pédagogiques et maîtres accompagnateurs) et puis via une échelle descriptive visant l'évaluation des compétences de ces enseignants.es nouvellement recrutés.es afin de mesurer le degré de maîtrise des compétences fondamentales du métier : la planification des enseignements-apprentissages, la gestion, l'évaluation et la réflexivité. Pour cela, les membres de notre équipe, outillés par une échelle descriptive qui a fait l'objet d'une publication dans la Revue numérique Frantice¹⁶, se sont déplacés dans les zones les plus reculées de l'AREF afin d'observer l'échantillon ciblé dans le milieu de travail, dans les classes avec les élèves. S'ajoute à cela, des capsules vidéo réalisées avec un échantillon des matières ciblées (français, mathématiques, SVT et physique-chimie) ayant pour objectif la collecte des témoignages de ces enseignants.es après une année d'exercice du métier sur le terrain.

Les résultats de tous ces outils d'investigation et nos observations sur le terrain permettent de répondre aux questions soulevées et de tirer les conclusions suivantes afin de penser à de nouvelles pistes favorisant la formation et la professionnalisation de ces jeunes enseignants-es de manière à répondre aux exigences du secteur de l'Education qui est en phase de mutation depuis la

¹⁶ Frantice.net, n°22, Décembre 2023.

promulgation de la Loi-cadre 51.17 et la Feuille de Route 2022-2026. Ces conclusions, nous les résumons dans les points suivants :

- L'enquête a détecté plusieurs obstacles qui peuvent nuire à la formation initiale avant son enclenchement : le profil de recrutement qui ne répond pas aux profils d'entrée pour certaines matières comme la langue française et les cycles ciblés : un diplômé en droit ou en économie peut parler en français plus au moins aisément mais il n'a pas les acquis fondamentaux en matière de littérature, de linguistique, d'histoire des idées, etc. lui permettant d'enseigner cette langue au secondaire collégial ou qualifiant. Pareil pour un diplômé en physique-chimie qui va enseigner les mathématiques.
- La motivation et les raisons qui poussent un jeune diplômé à postuler pour l'enseignement. Pour la majorité, sauf ceux et celles provenant des ENS, c'est un choix imposé par les conditions socio-économiques : être à l'abri du chômage en attendant une meilleure opportunité. D'où le problème du maintien dans le métier qui va s'imposer dans le futur proche,
- Les conditions organisationnelles de la formation continue à visée professionnalisante sont à revoir au niveau du moment de recrutement et qui impacte la durée qui s'avère insuffisante vu les profils dont on a parlé ci-haut, puisque l'alternance s'avère difficile pour ces enseignants stagiaires pendant la première année ou reste facultative pendant la deuxième année de leur formation. La formation doit être programmée au début de l'année scolaire ce qui donnerait un temps largement suffisant aux formateurs et aux nouvelles recrues pour réaliser les modules et s'en imprégner d'une part, et profiter pleinement d'une enveloppe horaire des stages raisonnable.
- La formation des intervenants en matière d'accompagnement professionnel et de tutorat pédagogique,
- La durabilité dans le métier de l'enseignement exige une approche globale de la question : non seulement assurer une formation initiale mais aussi continue ; non seulement doter l'enseignant des moyens pour lui rendre la tâche possible et garantir sa rentabilité à l'échelon de l'établissement, nous visons par là l'équipement des salles, la pluralité des outils didactiques mais aussi le fait de rendre le milieu de travail attrayant afin de réduire l'impact des facteurs, comme la navette quotidienne, le manque de moyens de transport, l'indisponibilité de l'habitat dans les zones rurales, sur la motivation et le rendement de l'enseignant,

- Une décision déterminante est prise en Février 2024 grâce à l'édition d'un Nouveau Statut Unifié qui assure à ces jeunes recrues les mêmes droits que leurs pairs, enseignants fonctionnaires du ministère mais des zones d'ombre planent encore. Le ministère de tutelle est invité à les lever afin de rassurer ces enseignants-es : l'engagement, la durabilité, la qualité sont le résultat de la reconnaissance, de la définition claire du statut, des devoirs et droits de chaque actant, du sentiment de la justice et de l'équité. C'est ce qui d'après tout ce que nous avons collecté comme données permettra au jeune postulant pour l'enseignement de se forger une identité professionnelle aux contours nets et garantira au système éducatif marocain des ressources humaines engagées œuvrant pour la qualité selon le principe « la qualité pour tous ».

Recommandations et pistes d'amélioration

Le jeudi 18 juillet 2024, une journée de restitution et de partage des résultats du projet a été organisée, rassemblant divers acteurs clés. Aux côtés du directeur adjoint à la Recherche Scientifique et à la Coopération de l'ENS de Casablanca et des membres de l'équipe projet, étaient présents les référents scientifiques, MM. Jean-Pierre Cuq et Jacques Béziat, professeurs respectivement à l'Université de Nice-Sophia-Antipolis et à l'Université de Caen Normandie. M. Mokhtar Guerriche, directeur régional adjoint des projets à la Direction Régionale Afrique du Nord de l'AUF à Rabat, était également présent. L'événement a réuni un large panel d'invités comprenant des enseignants-chercheurs, formateurs, inspecteurs pédagogiques, tuteurs, enseignants, enseignants stagiaires, doctorants, ainsi que d'autres acteurs clés du secteur éducatif.

Vu la pertinence de la thématique de l'enquête et son importance vis-à-vis de la politique publique en matière de formation des enseignants, plusieurs raisons ont été évoquées pour justifier le choix du lieu d'investigation (l'étendue de l'AREF de Casablanca-Settat, la population représentative à tous les niveaux, la pluralité des acteurs intervenant dans cette enquête et puis la diversité des zones d'affectation des enseignants stagiaires : zone urbaine, périurbaine et rurales).

Il faut rappeler que le but de la journée consiste à partager les résultats et de débattre afin d'enrichir la recherche par les apports des différents acteurs présents. Les intervenants se sont attardés, chacun selon son point de vue, sur les pistes d'amélioration pour mieux former et accompagner les nouvelles recrues en rapport avec les problèmes détectés lors du renseignement des différents outils d'investigation et aussi le temps accordé à l'observation des prestations des ES dans leurs classes dans les deux cycles primaire et secondaire.

Quelques intervenants n'ont pas manqué d'évoquer le rôle de l'AUF pour favoriser l'accomplissement de ce projet notamment au début de l'enquête vu les différents

problèmes rencontrés surtout d'ordre administratif. Ce qui démontre en quelque sorte le caractère bureaucratique en matière de gouvernance.

D'autres intervenants ont souligné les difficultés observées chez les enseignants stagiaires liées à l'analyse de leurs pratiques professionnelles et l'adoption d'une posture critique et réflexive. Par conséquent, un grand intérêt doit être accordé à cette compétence de la part de tous les acteurs afin de pouvoir parler de professionnalisation et de formation du « praticien réflexif » tant souhaité.

Les interventions de Pierre Cuq et de J. Béziat se sont focalisées sur l'ampleur de cette recherche et sur ses apports quantitatifs et qualitatifs, sur la définition du concept de « praticien réflexif » selon l'acceptation de Schön, sur la relativité de l'appréciation des évaluateurs des ES (inspecteurs pédagogiques et maîtres accompagnateurs), sur la nécessité de développer des compétences psychologiques (confiance en soi) et la remise en question de certaines perceptions comme la prévalence des stages sur la théorie.

D'autres intervenants se sont attardés sur l'apport du projet au niveau de la formation initiale des ES et son apport sur le plan personnel et professionnel. Ils ont souligné l'ampleur des difficultés rencontrées par les ES en début de carrière. Ce qui nécessite un accompagnement de professionnels expérimentés et outillés. Cependant, les maîtres accompagnateurs ne le sont pas suffisamment. Ainsi, ont été soulignées des zones d'ombre qui entachent les responsabilités des maîtres tuteurs ou accompagnateurs en l'absence d'un cadrage institutionnel.

Cependant, certains maîtres accompagnateurs ont jugé normales les faiblesses des ES. A leurs yeux, il suffit de les épauler et les mentorer pour qu'ils puissent s'approprier les gestes professionnels requis. Dans le même sens, le point de vue des inspecteurs révèle que les insuffisances identifiées lors des visites des stagiaires en début de carrière deviennent de moins en moins graves et perdent de leur pesanteur. Néanmoins, a-t-on souligné que d'après le suivi du parcours des ES fraîchement

nommés, il faut attendre quelques années avant qu'ils puissent intégrer le métier d'enseignant et assimiler les bonnes pratiques professionnelles lesquelles sont centrées sur les besoins d'apprentissage des élèves. Les autres interventions n'ont pas manqué de souligner la complexité de la notion de professionnalisation tout en admettant l'implication effective de tous les acteurs institutionnels.

Les principales conclusions de cette étude mettent en lumière plusieurs dysfonctionnements et insuffisances dans le système de formation des enseignants au Maroc :

- **Dysfonctionnements dans le processus de recrutement des enseignants** : Le recrutement des enseignants souffre de failles organisationnelles et méthodologiques, impactant la qualité et l'efficacité du corps enseignant dès leur intégration.
- **Lacunes dans le dispositif de formation** : Il a été relevé des insuffisances importantes tant dans les modules théoriques que dans les stages pratiques. En particulier, les formations manquent de dimension pratique, et la préparation des enseignants à la gestion des situations réelles en classe ainsi qu'à l'analyse réflexive des pratiques pédagogiques s'avère insuffisante. Cette carence limite la capacité des futurs enseignants à s'adapter aux défis de l'enseignement sur le terrain.
- **Absence de mentorat structuré et d'accompagnement personnalisé** : Les enseignants stagiaires ne bénéficient pas d'un encadrement personnalisé et structuré. Ce manque d'accompagnement, essentiel pour le développement

professionnel, compromet leur capacité à progresser et à acquérir les compétences pédagogiques nécessaires.

- **Faible collaboration entre les CRMEF et les établissements d'accueil des stages** : Une collaboration limitée a été observée, non seulement entre les centres régionaux de formation des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF) et les établissements d'accueil des stages, mais également entre les différents acteurs impliqués dans la formation (formateurs, tuteurs, accompagnateurs, inspecteurs). Cette fragmentation empêche la mise en place d'un cadre cohérent et efficace pour le suivi et l'accompagnement des stagiaires.

Ces conclusions ont permis de dégager des pistes d'amélioration concrètes pour renforcer la formation initiale et l'accompagnement des futurs enseignants, en vue de mieux préparer ces derniers à faire face aux exigences de leur métier dans le contexte éducatif marocain.

Parmi les recommandations pertinentes issues des résultats de notre enquête, plusieurs pistes d'amélioration ont été identifiées :

- **Révision de la politique de recrutement** : Il est nécessaire de repenser le processus de recrutement des enseignants en instaurant une présélection rigoureuse, transparente et basée sur le mérite. Cette sélection doit s'aligner sur les normes et standards internationaux tout en prenant en considération les spécificités du contexte éducatif et pédagogique national. Cela permettrait d'attirer les meilleurs profils, capables de répondre aux défis contemporains de l'éducation.

- **Rééquilibrage du dispositif de formation au CRMEF** : Une révision profonde de la formation qualifiante au sein des CRMEF est essentielle. Il convient de rétablir un équilibre entre les contenus théoriques et pratiques, avec une attention particulière portée sur le développement des compétences professionnelles et l'analyse réflexive des pratiques. Les stages pratiques doivent être priorités pour offrir aux futurs enseignants une immersion concrète dans le métier.
- **Intégration des TICE et des innovations pédagogiques** : Afin de s'adapter aux évolutions du monde éducatif, les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) et les innovations pédagogiques doivent être intégrées dès la formation initiale. Cela permettra aux enseignants stagiaires de maîtriser les outils numériques et de se familiariser avec les nouvelles approches pédagogiques.
- **Refonte de la formation initiale à la lumière des avancées scientifiques** : La formation des enseignants doit être repensée à la lumière des dernières avancées en neurosciences et des opportunités offertes par l'intelligence artificielle. Ces nouvelles connaissances peuvent apporter une meilleure compréhension des mécanismes d'apprentissage et enrichir les pratiques pédagogiques.
- **Renforcement de la formation pratique en milieu rural** : Il est impératif d'augmenter la durée des stages pratiques, notamment pour les enseignants en première année de formation. Ce renforcement doit s'accompagner d'une amélioration des conditions de travail, en particulier en milieu rural, avec l'optimisation des infrastructures et un meilleur accès aux ressources

pédagogiques et aux TICE. Un cadre propice à une réflexion critique sur les pratiques pédagogiques observées doit également être mis en place.

- **Mise en place d'une formation continue adaptée** : Pour les enseignants en deuxième année de formation, il est crucial de concevoir des dispositifs de formation continue alignés sur les réalités du terrain et répondant aux besoins spécifiques des stagiaires. Cette approche permettrait d'assurer une progression harmonieuse et cohérente des compétences enseignantes.
- **Amélioration de l'accompagnement des stagiaires** : L'accompagnement des stagiaires nécessite la mise en place de dispositifs de mentorat formalisés et de programmes d'accompagnement individualisés. Des outils concrets tels que des cahiers des charges, des grilles d'observation et d'analyse des pratiques doivent être introduits pour structurer et clarifier le rôle des tuteurs, accompagnateurs et inspecteurs pédagogiques. Par ailleurs, la formation et la professionnalisation de ces acteurs sont indispensables pour garantir un encadrement de qualité.
- **Promotion de la recherche et de la collaboration internationale** : Enfin, il est recommandé d'encourager la participation des enseignants à des projets de recherche action sur la formation et la professionnalisation du métier. La collaboration entre les établissements de formation (ENS, CRMEF) et les partenaires internationaux devrait être renforcée pour enrichir les pratiques pédagogiques et favoriser l'échange de savoirs et d'expertises.

Ces recommandations visent à moderniser le parcours de formation des enseignants et à mieux préparer ces derniers à relever les défis de l'éducation au Maroc.

Références bibliographiques

Rapports et documents officiels

Commission Spéciale Education-Formation. (1999, octobre). La Charte Nationale d'Education-Formation. Rabat : COSEF.

Commission Spéciale sur le Modèle de Développement. (2021, avril). Nouveau modèle de développement : Libérer les énergies et restaurer la confiance pour accélérer la marche vers le progrès et la prospérité pour tous (Rapport général). Rabat : CSMD. [En ligne] : https://www.csmd.ma/documents/Rapport_General.pdf

Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique. (2015). Vision stratégique de la réforme 2015-2030 : Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion. Rabat :CSEFRS. [En ligne] : https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/09/Vision_VF_Fr.pdf

Conseil Supérieur de l'Education et la Formation et de la Recherche Scientifique. (2018, février). La promotion des métiers de l'éducation, de la formation, de la gestion et de la recherche (Rapport 3/2018).Rabat :CSEFRS. [En ligne] : <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2018/04/Rapport-promotion-des-metiers-de-l-education-VA.pdf>

Cross, J. (2017). *Morocco Teachers: SABER Country Report, 2016*. World Bank. Washington, DC. [En ligne] : <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/28256> License: CC BY 3.0 IGO.

Instance Nationale d'Evaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Education et la Formation et la Recherche Scientifique. (2021, décembre). Le métier de l'enseignant au Maroc à l'aune de la comparaison internationale, (rapport thématique). Rabat : CSEFRS. [En ligne] : <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2023/07/Rapport-metier-de-lenseignant-V-Fr.pdf>

Instance Nationale d'Evaluation du système d'éducation et de formation auprès du Conseil Supérieur de l'Enseignement.(2008).Rapport relatif à l'état et aux perspectives du système d'éducation et de formation,Vol. 4, Métiers de l'enseignant, Rapport annuel. Rabat : CSE. [En ligne] : <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2009/01/vol4-vf1.pdf>

Mingat, A., Ndem, A.F. &FokoTagne, B.A. (2013, avril). Analyse du système d'éducation et de formation du Maroc : efficience et défis liés à l'emploi (Rapport). Banque Africaine de Développement.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. (2011, décembre). Décret 2-11-672 portant création des CRMEF.

Bulletin officiel N° 6018 du 02février 2012.pp. 496-500. Rabat : MENESRS. [En ligne] :https://www.men.gov.ma/Ar/Documents/D_2.11.672CRMEF.pdf

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. (2009). Plan d'urgence de la réforme du système éducatif marocain 2009-2012 (PU). Rabat : MENESRS.

Ministère de la Modernisation des Secteurs Publics. (2006). Intilaka, Etude relative à l'évaluation de l'opération départ volontaire de la fonction publique. Rabat : MMSP. [En ligne]:<https://www.mmsp.gov.ma/sites/default/files/publications/RapportglobalDVversion.pdf>

Ministère de l'éducation nationale.(2011).Document cadre du nouveau dispositif de formation aux CRMEF. Rabat : MEN.

Ministère de l'Education nationale, de la Formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. (2020). Guide à propos de la gestion de la formation dans le cycle primaire aux CRMEF (année scolaire 2020-2021).Rabat : MENFPESRS.

Ministère de l'Education nationale, de la Formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. (2020). Guide à propos de la gestion de la formation dans le cycle secondaire aux CRMEF (année scolaire 2020-2021) Rabat: MENFPESRS.

Ministre de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle & le ministre de l'Économie et des Finances (Ministère de l'Économie et des Finances). (2016). Décision conjointe n°7259 du 7 octobre 2016 entre le MENFP et le MEF, relative à la situation des enseignants contractuels relevant des AREF. Rabat.

Ministère de l'Education nationale, de la Formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.(2018, 17 juillet). Décret N°2.18.504 modifiant et complétant le décret N° 2-04-89 du 18 Rabii II 1425 (7 juin 2004) fixant la vocation des établissements universitaires, les cycles des études supérieures ainsi que les diplômes nationaux correspondants. Rabat: MENFPESRS.

Ministre de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique. (2012, 21 mai) .Les trois décisions concernant les modalités et les conditions d'accès aux CRMEF, cycle préscolaire et primaire, N° 12.2199, cycle collégial ; N° 12.2201 ; cycle qualifiant, N° 12.2200. Rabat : MENESFCRS.

Royaume du Maroc. (2019, 9 août). Loi-cadre 51.17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique. Bulletin officiel N°6805 du 19 août 2019, pp. 5623-5637. Rabat. [En ligne] : <https://www.men.gov.ma/Ar/Documents/loicadre511717072019BO.pdf>

United States Agency for International Development. (2014, 15 October). Research on Reading in Morocco: Analysis of Teachers, Perceptions and Practices, Final Report, Component 3. Rabat: USAID. [En ligne]: https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pa00m2wn.pdf

Ouvrages et articles scientifiques

- Akkari, A. & Broyon, M.-A. (2008). « L'adéquation entre demande et offre d'enseignants en Suisse ». Formation et pratiques d'enseignement en question. Revue des Hautes Écoles Pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin. N° 8.
- Altet, M., Paquay, L., Perrenoud, P. (2002). *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M., Paquay, L., Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (2012). *Former des enseignants professionnels Quelles stratégies? Quelles compétences?*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. ISBN 978-2-804-16274-0
- Altet, M. (2013). Formes de résistances des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité (Chapitre 2). Dans Altet M. éd., *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances*. pp. 39-60. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Altet, M. (2000). *L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ?*. Recherche & Formation, N°35, 2000, Formes et dispositifs de la professionnalisation, sous la direction de Altet, M. et Bourdoncle, R. pp.25-41. DOI :<https://doi.org/10.3406/refor.2000.1668>
- Altet, M. (2010, janvier). *Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage*. Recherches en éducation. N° 8, pp.1-13.
- Baillat, G., Niclot, D. & Ulma, D. (dir.) (2010). *La formation des enseignants en Europe : Approche comparative*. Bruxelles : De Boeck Supérieur. DOI :<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1452>
- Baillauquès, S., et Breuse, E. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Beckers, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ? *Recherche et Formation*, 46, 61-80.
- Beckers, J. (2009). Contribuer à la formation de « praticiens réflexifs ». Pistes de réflexion. *Puzzle*, 26, 4-14.

- Beckers, J., Leroy, Ch., Charlier, E., Boucenna, S., Biemar, S. & François, N. (2013, octobre). *Comment soutenir la démarche réflexive*, Bruxelles : De Boeck. ISBN 978-2-8041-8191-8.
- Beckers, J., Delchambre, M. & François, N. (2009). Apprendre de la réflexion sur son activité professionnelle. *Puzzle*, 26, 31-37.
- Bedard, Yves. (2000). *L'insertion professionnelle du jeune enseignant par la méthode de "mentoring"*. Rapport. Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Sciences de l'éducation, 91 p.
- Béduwé, C. (2015). L'efficacité d'une politique de formation professionnelle se mesure-t-elle à la réussite de l'insertion professionnelle? *Revue française de pédagogie*, 192, 37-48.
- Benbarek, S. (2023). La formation des enseignants au CRMEF : Analyse du travail et réflexivité : Cas des enseignants du français du secondaire collégial et qualifiant. [Thèse de doctorat]. Université ChouaibDoukkali, El Jadida.
- Boulahouajeb, A. (2021). Une nouvelle approche d'accompagnement des enseignants cadres de l'académie dans les activités de professionnalisation et de construction identitaire : cadre conceptuel et méthodologique. [Thèse de doctorat]. Ecole Normale supérieure, Université Hassan II, Casablanca.
- Bonneton, D. (2002). *Représentations de la première classe et de l'enseignant débutant*, Genève,
- www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/CDcontrats/Enseignant_debutant.html.
- Bouabdallah, I. (2021). *La formation pratique des enseignants du 21ème siècle au Maroc*. *The Journal of Quality in Education*. 11(18), pp. 194-218.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, 35, 117-132.
- Bourdoncle, R. (2007). *Universitarisation*. *Recherche et formation*, 54, pp.135-149. DOI: <http://doi.org/10.4000/rechercheformation.945>
- Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M.-A., Heer, S., Gremion, F. & Gremaud, J. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits. In A. Akkari, L. Solar-Pelletier & S. Heer. *L'insertion professionnelle des enseignants*. Bienne : Editions HEP-BEJUNE, Actes de la recherche, n° 8, pp.11-33.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse: Editions Octarès.

- Bucheton, D. (2017). Postures des enseignants et des élèves : gestes professionnels, postures des enseignants. Quelles responsabilités dans les processus différenciateurs ? [En ligne] : https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170329_11_Bucheton.pdf (Consulté le 5 /4/2023).
- Bucheton, D., Brunet, L., Dupuy, C. & Soulé, Y. (2008). *Voyage au centre du métier. Le modèle des gestes professionnels des enseignants et leurs ajustements*. Dans : Bucheton, D. éd., *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : Un défi pour la recherche et la formation*, pp. 35-59. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. DOI : <https://doi.org/10.3917/dbu.buche.2008.01.0035>
- Broadfoot, Patricia. (2000). « Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : L'État évaluateur. » *Revue française de pédagogie*, vol. 130, p. 43-55.
- Cifali, M., Théberge, M. & Bourassa, M.(2010). *Cliniques actuelles de l'accompagnement*. Paris : L'Harmattan, Collection : Savoir et formation. .ISBN : 978-2-296-11042-7
- Chaliès, S. et Durand, M. (2000). Note de synthèse : L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.
- Chouinard, Roch. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 1999, vol. 25, no 3, p. 497-514.
- Clot, Y. (2011) *Théorie en clinique de l'activité*. Dans : Maggi, B. éd. *Interpréter l'agir : un défi théorique*, pp. 17-39. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Collin, S. (2010). *L'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires*. Montréal: Thèse de doctorat. [En ligne]. Consulté le 17 mars 2024 : https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/4546/2/Collin_Simon_2010_these.pdf.
- Conseil Supérieur de l'Enseignement. (2008). *Rapport du conseil supérieur de l'enseignement relatif à l'état et aux perspectives du système d'éducation et de formation*, Vol. 4: Métiers de l'enseignant. Rapport annuel, 146p. Rabat : CSE. [En ligne] : <https://www.csefrs.ma/publications/systeme-deducation-et-de-formation/?lang=fr>
- Dali, M.(2011). Le schéma directeur de la réforme de la formation initiale des enseignants au Maroc. Récupéré du site de Boeck Supérieur: <http://www.deboecksuperieur.com/>.
- Darif El Bouffy, H.&NassijAkram,M. (2021). *Les enjeux de la formation des enseignants contractuels au Maroc et son impact sur la professionnalisation*. International Social Sciences & Management Journal, N°4. DOI: <https://doi.org/10.34874/IMIST.PRSM/ISSM/26133>
- De Cock, G. (2007). *Le journal de bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle*

pour les futurs enseignants en stage. Louvain-la-Neuve : Thèse doctorale.

De Kétèle, J., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P. & Thomas, J. (2007). *Guide du formateur.* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Desjardins, R. (1992). *La seule et véritable motivation de l'enseignant et de l'enseignante aujourd'hui et demain : être soi-même professionnellement.* Revue des sciences de l'éducation, 18 (1), pp. 109-116. DOI :<https://doi.org/10.7202/900723ar>

Desmeules, A. & Hamel, Ch.(2017). *Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance.* Formation et profession, 25 (3), pp. 19-35. DOI :<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.427>

Didier, E-J. (2009). Observation des pratiques de classe des enseignants de langue seconde au secondaire dans le contexte de formation par compétences. [Mémoire de Maitrise]. Université du Québec, Montréal.

Donnay, J. & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif.* Namur : Presses Universitaire de Namur.

Devos, Christelle et Paquay, Léopold (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances* » De Boeck.

El Gharras, S. & Charki, J.(2016). *Dispositif De Formation Et D'évaluation Du Stage De Fin De Cycle : Premiers Constats.* European Scientific Journal, January 2016, 12 (1), pp 335-350.

El Meniari, A.(2022, février). *Les centres de formation des enseignants au Maroc : Aperçu historique.* Revue de mesure et des études psychologiques, vol 1, N°4. pp. 57-64.

Etienne, R. (2017). *Rôle de l'analyse dans une formation en alternance : faire avec la complexité et accompagner le changement ?* Dans : Desjardins, J. éd., *Comment changent les formations d'enseignants : Recherches et pratiques*, pp : 177-195. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Garant, C., Lavoie, M., Hensler, H., et Bauchesne, A. (1999). L'accompagnement dans l'initiation à la pratique de l'enseignement : invitation ou frein à l'émancipation professionnelle ? In J-C. Héту, M. Lavoie & Baillauquès, S. (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 85-112). Bruxelles : De Boeck Université.

Gauthier, J.B. & Harbour, M. (2018). *Eloges de la réflexivité.* [Billet d'un carnet de recherche].[En ligne] : <http://jacques-bernard-gauthier.ca/carnet/index.php>

Gauthier, R-F.(2006). *L'obligation de résultats en éducation, évolutions, perspectives et enjeux internationaux,* Revue internationale d'éducation de Sèvres, 42, 2006, pp.19-20. DOI :<https://doi.org/10.4000/ries.2013>

- Gérard, F.-M. (2001). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 24(2-3), 53-77.
- Giguère, F. et Mukamurera, J. (2019). *Les difficultés et les besoins de soutien des enseignants débutants en adaptation scolaire*. *Éducation et socialisation*, 54. DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.8288> (consulté le 25 décembre 2021).
- Giret, J-F. (2015). Les mesures de la relation formation-emploi. *Revue française de pédagogie*, 192, 23-36.
- Griffith, A. D. (1999). Teaching social studies in Caribbean Schools: Perceived problems of elementary school teachers. *Theory and Research in Social Education*, 27, 375-395.
- Guibert, P. (2013). *Socialisation professionnelle et résistance à la professionnalisation chez les enseignants du secondaire*. Dans : Altet, M. éd., *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances*, pp. 61-78. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Guibert, P. & Périer, P.(2014). *L'expérience des professeurs débutants : analyse des épreuves et enjeux de formation*. *Formation et profession*, 22(1), pp. 1-12. DOI :<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.149>
- Hélou, **Ch.** & Lantheaume, F. *Les difficultés au travail des enseignants*, *Recherche et formation*, 57, 2008, [En ligne]: Mis en ligne le 22 avril 2012, consulté le 10 décembre 2021. DOI: <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.833>
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Lausanne : Delachaux et Niestle.
- Iqdour, R., Serrar, O.& Abra, O. E.K.(2021). *Formation des enseignants d'informatique au Maroc : Un regard critique*. ITM Web of Conferences 39, 03009, 3ème édition du Colloque International sur la Formation et l'Enseignement des Mathématiques et des sciences, CIFEM'2020, 26-28 October 2020. DOI:<https://doi.org/10.1051/itmconf/20213903009>
- Jebbah, H.(2017). *Élaboration et mise en œuvre d'un dispositif de formation des enseignants sur la base de compétences professionnelles*, présentation, Colloque international sur l'innovation pédagogique.
- Jobert, G. (2002). *La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale*. Dans : Altet, M. éd., *Formateurs d'enseignants : Quelle professionnalisation ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27 (2), p33-47.
- Khouya, E. & al.(2018). *Réflexion sur la formation des futurs enseignants aux CRMEF, Cas de la didactique des sciences au cycle primaire*. Massalek Atarbiya wa Atakwine, Volume 1, N°1. DOI: <https://doi.org/10.48403/IMIST.PRSM/massalek-v1i1.19887>

- Khozima, A. (2021). Recherche-action sur la réflexivité et la professionnalisation des cadres des académies, Cycle secondaire qualifiant : cas des enseignants de français, [Mémoire de fin de formation], Centre de Formation des Inspecteurs de l'Enseignement, Rabat.
- Kich, A. & Chaïba, A. (2022). *Evaluation de la formation des enseignants au sein du CRMEF de Draa Tafilalet : état des lieux et perspectives*. Massalek Atarbiya wa Atakwine, Volume 5, N°2. DOI: <https://doi.org/10.48403/IMIST.PRSM/massalek-v5i2.31975>
- Kirchner, J., Trognon, L., Cayre, P., Bergeron, J. & Seguin-Callois, F. (2011). *Compétences et référentiel de compétences en ingénierie territoriale*, Projet IngeTerr Auvergne, Série Les Focus PSDR3. [En ligne] : <https://agroparistech.hal.science/hal-00977010/document>
- Lafortune, L. & Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy : Presses Universitaires du Québec.
- Lahchimi, M. (2015). *La réforme de la formation des enseignants au Maroc*. Revue Internationale d'Education de Sèvres, N° 69, [En ligne] : <http://journals.openedition.org/ries/4402>; DOI: <https://doi.org/10.4000/ries.4402>
- Lamarre, A.M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-héméneutique*. Thèse de Doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Lamaurelle, J.-L., Gervais, T. & Lapeyrère, H. (2016). *L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants*. Collection Profession Enseignant, Paris : Hachette Education. 204p. DOI: <https://doi.org/10.4000/ries.4402>
- Lapointe, J.-J. (2011). *La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation. Une approche systémique*. Sillery : Presses de l'Université du Québec. ISBN: 978-2-760-52092-9
- Lussi Borer, V., Durand, M. & Yvon, F. (2015). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Martineau, S. & Ndoreraho, M.A. (2006). *Une problématique des débuts de carrière en enseignement*. Université de Québec à Trois-Rivières.
- Martineau, S., et Vallerand, A.-C. (2005). *L'insertion professionnelle des enseignants: un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche*, Communication présentée dans le cadre des séminaires du Centre de recherche
- Martinau, Stéphane, PRESSEAU Annie, PORTELANCE Liliane. (2005). *L'insertion professionnelle en contexte de réforme : naviguer à vue pour se bricoler une carrière*. Carrefour national de l'insertion professionnelle de l'enseignement, 2005.

- Martinau, Stéphane, PRESSEAU Annie. (2007). *Construire et consolider des savoirs et des compétences en début de carrière. Actualité de la recherche en éducation et en formation*. Actes du Congrès AREF [CD-ROM]. Strasbourg: Université Louis Pasteur, 2007.
- Maubant, P. (2007). Sens et usages de l'analyse des pratiques d'enseignement : entre conseil et accompagnement réflexif des enseignants en formation. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 18, 39-48.
- Maghnouj, S. & al.(2018). *Examens de l'OCDE du cadre d'évaluation de l'éducation : Maroc*. Paris : Éditions OCDE. DOI : <https://doi.org/10.1787/9789264301832-fr>
- Marhnine, H. & Zarhouti, Ch. (2016). *Etude critique du curricula mis en place aux centres de formation des enseignants au Maroc*. The Journal of Quality in Education, The HumanResourcesDevelopment (HRD) in Higher Education, Vol. 6, N°8,15. DOI : <https://doi.org/10.37870/joqie.v6i8.15>
- Maroy, C. (2001). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête. *Cahier de recherche du Girsef*, 12.
- Mayen, P. & Savoyant, A. (2002). *Formation et prescription : une réflexion de didactique professionnelle*. Dans: Les évolutions de la prescription, Actes du 37^{ème} congrès de la société d'ergonomie de langue française, sous la direction de Evesque, J-M., Gautier, A-M., Revest, Ch., Schwartz, Y. & Vayssiere, J-L., 25-27 septembre 2002, pp. 226-232. Aix-en- Provence.
- Mayen, P. (2005). *Travail de relation de service, compétences et formation*. Dans : Cerf, M. éd, *Situation de service : Travailler dans l'interaction*. pp : 61-83. Paris: PUF. DOI: 10.3917/puf.falzo.2005.01.0061.
- McCormack, A. (1997). Classroom management problems, strategies and influences in physical education. *European Physical Education Review*, 3 (2), 102-115.
- Mellouki, M. & Gauthier C. (2004). L'enseignant, sa formation, sa profession, son rôle : pistes pour une refondation. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 134-142.
- Musiol, Claire (2018). Les difficultés des enseignants débutants. Education. dumas-02139197.
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02139197>
- Nault, T. (1999). Ecllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J-C. Héту, M. Lavoie & Baillauquès, S. (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp.139-160). Bruxelles : De Boeck Université.

- Niclot, D. (2010). Modèles d'enseignants et enseignants modèles pour l'Union européenne du future. In G. Baillat, D. Niclot & D. Ulma (Ed.), *La formation des enseignants en Europe* (pp. 33-52). Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., et Perrenoud, Ph. (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université (3e édition).
- Paquay, L. (2004). *L'évaluation des enseignants, Tensions et enjeux*. Paris : L'Harmattan.
- Paquay, L. & Wagner, M-C. (2006). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Ed.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 153-179). Bruxelles : De Boeck (3ème édition).
- Paquay, Léopold, ALTET Marguerite, CHARLIER Evelyne, PERRENOUD Philippe. *Former des enseignants professionnels : trois ensembles de questions. Perspectives en éducation et formation*, 2012, vol. 4, p. 29-42.
- Paraskevi, P. (2012). Comment devient-on enseignant ? De l'expérience universitaire à la formation. [Thèse de doctorat]. Université de René Descartes, Paris.
- Pastré, P. (1994). *Le rôle des schèmes et des concepts dans la formation des compétences*. Performances humaines et techniques, n°71. pp.21-28.
- Pastré, P. (2009). *Le but de l'analyse du travail en didactique professionnelle : développement et/ou professionnalisation ?* . Dans : Durand M. éd., *Travail et formation des adultes*. pp. 159-189. Paris : PUF.
- Paul, M. (2009). *L'accompagnement dans le champ professionnel*. Savoirs, 20(2). pp.11-63. DOI : <http://doi.org/10.3917/savo.020.0011>
- Perrenoud, Ph. (2001). « Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. » In Seli Arslan. II, [en ligne]. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_32.html
- Perrenoud, Ph. (2004, septembre). *Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation*. Éducation permanente, n° 160. pp. 35-60.
- Perrenoud, Ph. (2005). *Obligation de compétence et analyse de travail : rendre compte dans le métier d'enseignant*. Dans : Lessard, C. & Meirieu, Ph. (dir.), *L'obligation de résultats en éducation*, pp. 207- 232. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Perrenoud, Ph. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- Perrenoud, Ph., Altet, M., Charlier, E. & Paquay, L. (2012). *Fécondes incertitudes ou comment former des enseignants avant d'avoir toutes les réponses*. Dans : Léopold Paquay éd.,

Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur? pp. 271-285.

- Plassard, J.-M. (2015). La problématique de déclassement des diplômés et son impact sur les politiques de formation. *Revue française de pédagogie*, 192, 49-60.
- Rasmy, A. (2015). Les facteurs et les conditions organisationnelles favorisant la motivation des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel lié à l'intégration des TIC. [Thèse de doctorat]. Université de Montréal. Montréal
- Rhéaume, J. (2019). *Pouvoir d'agir*. Dans : Delory-Momberger Ch. éd., *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. pp. 127-129. Toulouse: ERES.
- Ria, L., Sève, C., Durand, M., et Bertone, S. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en Education Physique. *Revue des Sciences de l'Education*, 30 (3), pp. 535-554.
- Rivière, V. (2015). *Circulation des concepts de l'analyse du travail dans la formation des enseignants*. *Le français d'aujourd'hui*, 188. pp.17-27. DOI : <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0017>
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin*, 1, 97-106.
- Saujat, F. (2005). Le travail enseignant : des négociations d'efficacité au cœur des difficultés du métier. *Educateur*, 2,37-40.
- Saujat, F. (2005, avril). *Fonctions et usages de l'instruction au sosie en formation initiale*. [En ligne] : http://probo.free.fr/textes_amis/instruction_au_sosie_f_saujat.pdf
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques.
- Sembel, N., Léonard, F., Teruel, B., Gesson, B. (2008). *L'entrée dans la carrière d'une cohorte de professeurs des écoles débutants en Gironde. Pratiques professionnelles, représentations, retours sur la formation*. Communication présentée au colloque « Les parcours de formation des enseignants débutants ». Clermont-Ferrand, France.
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : Quel cadre pédagogique*. Paris : ESF.
- Tardif, M. & Lessard C. (2004). La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux. Les Presses de l'Université Laval.

- Tardif, M. & Lessard, C. (2004). *Introduction*. Dans : Tardif M. éd., *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolution, perspectives et enjeux internationaux*, pp : 1-17. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Tardif, M., Borges, C. & Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M. & Desbiens, J.-F. (2014). *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : Bilan critique et perspectives d'avenir*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : OCTARES.
- Theureau, J. (2015). *Le cours d'action : L'inaction et l'expérience*. Toulouse : OCTARES.
- Thiri, A. (2019). *Les CRMEF au Maroc, quelle évaluation pour quelle formation ?* Revue de Larslam, N° 2, Octobre 2019, 14 p. DOI: <https://doi.org/10.34874/IMIST.PRSM/larslam-i2.29140>
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 37 (4), 20-23.
- Visioli, J. & Ria, L. (2010). *L'expertise des enseignants d'EPS. Quelle prise en compte du contexte et des émotions ?* [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-movement-and-sport-scienc>.
- Voirol-Rubido, I., & Hanhart, S. (2015). Face aux mutations des marchés de l'emploi, quelles politiques de formation ? *Revue française de pédagogie*, 192, 5-10.
- Voirol-Rubido, I., Périsset, D., Wentzel, B., & Vouillamoz, L. (2020). Rapport d'enquête. Formations à l'enseignement aux degrés primaires (FI), secondaires I & II (FP), enseignement spécialisé et PIRACEF. Les remplaçant·e·s sous la loupe. St-Maurice, Suisse: HEP-VS, IRDE.
- Voirol-Rubido, Isabel; Jacquemet, Nicole; Périsset, Danièle (2020). L'insertion professionnelle des diplômé·e·s de l'enseignement comme indicateur de l'efficacité externe de la formation et de l'équité d'accomplissement professionnel. Une réflexion économique et sociologique sur l'insertion des diplômé·e·s de la Haute école pédagogique du Valais - In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 42 (2020) 1, S. 233-252 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-206176 - DOI: 10.25656/01:20617
- Wentzel, B. (2010). « L'insertion professionnelle des enseignants : une opportunité de développement professionnel ». In L. Paquay, P. Wouters & C. Van Nieuwenhoven (dirs). *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives nouvelles*. Bruxelles : De Boeck.
- Wentzel, B. (2013). Renouveau et attractivité de la profession enseignante. *Enjeux pédagogiques*, 22, 1-52.

- Wittorski, R. (2003). *Analyse de pratiques et professionnalisation*. Dans : Blanchard-Laville, C. & Fablet, D., *Travail social et analyse des pratiques professionnelles : dispositifs et pratiques de formation*. Paris : L'Harmattan. [En ligne] : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00172718>
- Wittorski, R. (coord.). (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan, collection: Action et savoir, 206 p. ISBN: 2-7475-9126-3.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2 (17), 9-36
- Wittorski, R. & Briquet-Duhazé, S. (dir.) (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?*. Paris : L'Harmattan, Collection : Action et savoir. ISBN : 978-2-296-05923-8.
- Wittorski, R. (2009). A propos de la professionnalisation. In J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.C. Ruano-Borbalan (Ed.), *Encyclopédie de l'éducation et de la formation* (pp. 781-793). Paris : PUF.
- Yvon, F. (2012). *Une démarche d'intervention peut-elle soutenir le développement d'un programme de recherche sur l'activité ? Clinique de l'activité et recherche*. Dans : Yvon F. éd., *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*, pp : 91-113. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Annexes (Outils de la recherche)

1. Questionnaire des tuteurs (*maîtres d'accueil*)
2. Questionnaire des formateurs
3. Questionnaire des stagiaires
4. Questionnaire des inspecteurs
5. Questionnaire des maîtres accompagnateurs
6. Echelle descriptive des pratiques pédagogiques

1. Questionnaire adressé aux maîtres et maitresses d'accueil (tuteurs -trices)

Dans le cadre de notre étude, nous effectuons une enquête sur les représentations des maîtres et maîtresses d'accueil à l'égard de la professionnalisation et du développement de la réflexivité chez les enseignants-es stagiaires cadres des académies. Votre participation nous sera d'une grande utilité.

Nous vous remercions du temps, des efforts et de la réflexion que vous consacrez à répondre à ce questionnaire.

NB Toutes vos réponses seront traitées de manière anonyme et confidentielle et seront utilisées aux seules fins de la recherche.

Informations générales

Sexe : Homme Femme

Age : 30-40 ans 40-50 50-60

Direction provinciale : Etablissement :

I- Expérience et motivation

1- Combien d'années d'expérience avez-vous en tant que Maître(sse) d'accueil ?

42. Moins de 5 ans 5-10 10-15 15-20

2- Qui vous a désigné pour assumer cette tâche ?

L'inspecteur Le directeur de l'établissement La direction provinciale CRMEF

3- Combien de fois avez-vous réellement accueilli les stagiaires pendant la semaine ?

Une fois 2 fois 3 fois plus de 3 fois

II- Formation continue (maîtres d'accueil)

4- Avez-vous bénéficié d'une formation à l'échelon de la direction provinciale pour assumer la tâche d'accompagner les stagiaires lors de leur formation initiale ?

Oui Non

5- Si oui, Combien de fois avez-vous été formé pour accompagner les stagiaires en formation ?

Une fois Deux fois Plusieurs fois Du tout

III- Formation sur le terrain et planification des apprentissages

6- Avez-vous procédé par diagnostic des acquis des stagiaires au niveau de la planification des apprentissages ?

Oui Non

7- Sinon, quelle en est la raison ?

Faute de temps

Manque d'outils pour diagnostiquer leurs acquis

Autre raison

8- L'accompagnement des stagiaires pour vous en tant que maître d'accueil c'est d'abord:

43. Leur donner des conseils et astuces Les aider à articuler leur savoir et savoir-faire Les soutenir pour analyser leurs propres pratiques Leur apporter une aide à la prise de fonction Leur proposer des pistes de réflexion

9- Accompagner pour entrer dans le métier nécessite:

44. La bonne maîtrise des savoirs à enseigner La bonne gestion de la classe S'adapter aux nouvelles situations

10- Disposez-vous d'un plan vous permettant d'organiser vos activités en matière d'accompagnement ?

45. OUI NON

11- Quelles tâches les stagiaires accomplissent-ils souvent quand vous les accueillez?

- Observer le déroulement des séances
- Renseigner les fiches techniques des leçons
- Renseigner le portfolio
- Corriger les cahiers des élèves

Autre:.....

12- Les stagiaires préparent-ils :

Des leçons isolées Des séquences didactiques cohérentes Des projets pédagogiques (soutien par ex) Ne préparent rien Ils se contentent de travailler avec mes fiches

13- Vous cochez le degré de leur maîtrise au niveau des connaissances disciplinaires :

46. F a i b l e	47. Ac ce pta ble	48. Sati sfai san te	49. T. sat isf ais ant e	50. E x c e ll e n t e
--------------------------------	----------------------------	-------------------------------	---	--

14- Sur une échelle de 1 à 5, vous cochez le degré de leur maîtrise des savoir-faire didactiques

51.	52. A cc e pt a bl e	53. Sat isf ais an te	54. T. sat isf ais an te	55. E x c e ll e n t e
-----	--	-----------------------------------	---	--

56.

15- A votre avis, sont-ils capables d'adapter leurs pratiques aux profils du groupe classe?

Toujours	Souvent	Moyennement	Rarement	Du tout
----------	---------	-------------	----------	---------

IV- Analyse des pratiques professionnelles

16- Vous vous réunissez avec les stagiaires juste après la fin des cours ?

Toujours	Souvent	Moyennement	Rarement	Du tout
----------	---------	-------------	----------	---------

17- Sinon, pour quelle raison

57.

18- Les stagiaires assurent souvent:

Une partie du cours La totalité du cours

19- Vous analysez avec les stagiaires leurs prestations :

Individuellement En groupe

20- Le temps estimé que vous consacrez pour discuter avec le stagiaire après la séquence est de:

5-10 minutes 10-15 minutes 15-20 minutes plus de 20 minutes

21- Lors de votre entretien avec le stagiaire vous faites en sorte:

- Lui adresser des remarques hiérarchisées
- Lui donner des conseils pertinents et opérationnels
- Lui proposer des pistes de réflexion

22- Lors de l'analyse des pratiques, l'enseignant stagiaire est capable d'argumenter ses choix pédagogiques et didactiques

Toujours	Souvent	Moyennement	Rarement	Du tout
----------	---------	-------------	----------	---------

23- Après l'APP, le stagiaire réajuste ses gestes et postures professionnelles ?

Oui Non

24- Disposez-vous d'un tableau de bord de votre accompagnement ?

Oui Non

25- Sinon, pourquoi ?

Faute de temps Multiplicité des tâches Démotivation des stagiaires Sureffectif

Autre raison :

26- Dans quelle mesure êtes-vous satisfait(e) du niveau de réflexivité des enseignants stagiaires que vous accompagner ?

Pas du tout satisfait(e)	Peu satisfait(e)	Moyennement satisfait(e)	Assez satisfait(e)	Très satisfait(e)
--------------------------	------------------	--------------------------	--------------------	-------------------

27- Les enseignants stagiaires, arrivent-ils à identifier les difficultés d'apprentissages des élèves?

Toujours	Souvent	Moyennement	Rarement	Du tout
----------	---------	-------------	----------	---------

28- Les stagiaires ont-ils l'habitude de vous présenter un bilan des lacunes ?

Toujours	Souvent	Moyennement	Rarement	Du tout
----------	---------	-------------	----------	---------

58.

29- Lors du déroulement des séquences présentées par les stagiaires, quelle posture prédomine dans leurs prestations?

- Ils endossent les tâches à la place des élèves en les responsabilisant dans leur échec
- Ils se focalisent beaucoup sur le savoir
- Ils aident les élèves à dépasser leurs difficultés

30- Sur une échelle de 1 à 5, à quel point pensez-vous que les enseignants-stagiaires sont conscients de l'importance de la réflexivité dans leur pratique professionnelle ?

Pas du tout	Peu	Moyennement	Assez	Tout à fait
-------------	-----	-------------	-------	-------------

31- Pensez-vous que le programme de formation initiale des enseignants-stagiaires mis en œuvre favorise la professionnalisation et la réflexivité chez les enseignants?

Pas du tout	Peu	Moyennement	Assez	Tout à fait
-------------	-----	-------------	-------	-------------

32- Exploitez-vous les possibilités offertes par les supports numériques visant à renforcer la maîtrise des compétences professionnelles des stagiaires ?

Pas du tout	Peu	Moyennement	Assez	Tout à fait
-------------	-----	-------------	-------	-------------

33- Pensez-vous que le temps est suffisant pour donner aux stagiaires des outils pour agir et étayer leur analyse par des rétroactions ?

Pas du tout	Peu	Moyennement	Assez	Tout à fait
-------------	-----	-------------	-------	-------------

59.

34- Pour terminer, auriez-vous des remarques à faire concernant le stage sur le terrain relatif aux enseignants cadres des académies ?

60. Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

61.

62.

63.

64.

65.

66.

67.

68.

69.

70.

71.

2. Questionnaire dédié aux formateurs du CRMEF Casablanca-Settat

Dans le cadre d'une étude de recherche, nous effectuons une enquête sur les représentations des formatrices et formateurs du CRMEF à l'égard de la professionnalisation et du développement de la réflexivité chez les enseignants-es stagiaires cadres des Académies Régionales d'Education et de Formation. Votre participation nous sera d'une grande utilité.

Nous vous remercions du temps, des efforts et de la réflexion que vous consacrez à répondre aux items de ce questionnaire.

NB : Toutes vos réponses seront traitées de manière anonyme et confidentielle et seront utilisées aux seules fins de la recherche.

A/ Informations personnelles

1. Votre sexe : Homme Femme
2. Votre âge : > 30 ans 30-40 ans 41-50 ans 51-60 ans
> 60 ans
3. Lieu de travail (CRMEF) : Casablanca El Jadida Settat Ben Slimane
4. Spécialité : Français Mathématiques SVT Autre (à préciser) :
.....
5. Expérience professionnelle : > 5 ans 5-10 10-15 15-20 > 20 ans

B/ Entrée dans le métier enseignant

6. A votre avis, les nouvelles mesures prises réglementant l'accès aux CRMEF favorisent-elles l'attractivité des meilleurs candidats ?

Parfaitement	Partiellement	Absolument pas
--------------	---------------	----------------

7. Selon vous, les lauréats des ENS (possédant une licence en éducation) sont mieux dotés d'outils et ressources pédagogiques que leurs camarades détenteurs d'une licence fondamentale.

Parfaitement	Partiellement	Absolument pas
--------------	---------------	----------------

8. D'après vous les admis au concours d'entrée au CRMEF maîtrisent-ils suffisamment les savoirs disciplinaires pour suivre la formation?

Parfaitement	Suffisamment bien	Moyennement	faiblement	Pas du tout
--------------	-------------------	-------------	------------	-------------

9. Etes-vous d'accord avec une formation accélérée des futurs enseignants ?

Entièrement d'accord	Partiellement	Absolument pas d'accord
----------------------	---------------	-------------------------

10. En comparaison avec l'ancien DDF mis en place en 2012, l'actuel DDF a enregistré selon vous :

Recul Pas de changement significatif Nette amélioration

11. Croyez vous que la formation au CRMEF a plutôt comme finalité :

- Former l'enseignant praticien
- Former l'enseignant éducateur
- Former l'enseignant réflexif

12. Lors de l'accès au CRMEF, qu'est ce qui fait défaut, à votre avis, aux stagiaires :

- Les savoirs disciplinaires
- La motivation et l'engagement d'apprendre
- L'esprit critique

C/ Formation et encadrement pédagogique des stagiaires au sein du CRMEF

Pensez-vous que le dispositif de formation (DDF) mis en œuvre contribue à développer les compétences professionnelles requises pour l'exercice du métier ?

Parfaitement	Partiellement	Absolument pas
--------------	---------------	----------------

13. Comment jugez-vous la formation qualifiante des enseignants stagiaires au CRMEF ?

T. satisfaisante	Satisfaisante	Moyennement	Peu satisfaisante	Pas du tout
------------------	---------------	-------------	-------------------	-------------

72.

14. Que faudrait-il selon vous modifier pour assurer une formation de qualité ?

- Etre exigeant à la sélection
- Réviser les modules de formation
- Réserver davantage de temps aux stages
- Intégrer davantage les nouvelles technologies (TICE) ?
- Autre :

15. Quelles sont, selon vous, les compétences professionnelles les plus importantes à développer chez les stagiaires afin d'assurer une formation de qualité ? (classez les de 1 à 8, 1=plus importante)

- Maîtrise des contenus enseignés
- Gestion de l'hétérogénéité du groupe classe
- Emploi de méthodes pédagogiques efficaces et actives
- Usage des TICE (l'utilisation des logiciels éducatifs, plateformes d'apprentissage en ligne, outils de présentation multimédia ...)
- Motivation et implication des élèves
- Gestion des conflits au sein du groupe classe
- Suivi-évaluation des performances des élèves
- Capacité de transmettre les savoirs de manière accessible

16. Estimez-vous que les examens de validation des modules de la formation assurent la validation des compétences requises ?

Parfaitement	Suffisamment bien	Moyennement	faiblement	Pas du tout
--------------	-------------------	-------------	------------	-------------

17. Estimez vous que les savoirs théoriques et didactiques de la formation soient suffisants pour former un enseignant professionnel ?

Parfaitement	Suffisamment bien	Moyennement	faiblement	Pas du tout
--------------	-------------------	-------------	------------	-------------

18. Pensez-vous que la formation au sein du CRMEF aide à construire l'identité professionnelle des futurs enseignants ?

Parfaitement	Suffisamment bien	Moyennement	faiblement	Pas du tout
--------------	-------------------	-------------	------------	-------------

19. Quels sont les trois caractéristiques qui déterminent selon vous un praticien réflexif ?

- Passionné par son métier
- Maîtrise de sa discipline (ses disciplines)
- Capacité de communiquer aisément avec les élèves
- Adaptation de ses pratiques aux besoins des élèves
- Capacité de motiver et susciter la curiosité des élèves
- Capacité de s'auto-évaluer
- Patience envers les élèves et empathie
- Collaboration avec les collègues
- Capacité de gestion de classe
- Engagement et sens de l'éthique professionnelle
- Ouverture d'esprit et créativité
- Adaptabilité au changement et formation tout au long de la carrière

20. Quel est votre rôle en tant que formateur des futurs enseignants ?

- Equilibrer la théorie et la pratique de l'enseignement ?
- Opter pour des stratégies et méthodes d'enseignement que vous jugez efficaces

- Comblent les lacunes ou les défis actuels de la formation des futurs enseignants
- Répondre aux besoins des stagiaires en matière de savoirs scientifiques
- Doter les stagiaires d'outils leur permettant d'être autonomes

21. Quelles sont, selon vous, les compétences professionnelles que les futurs enseignants doivent s'approprier en vue de leur professionnalisation: (classez les selon leur importance de 1 à 8 ; 1= très importante)

- la planification de cours,
- la conception d'activités d'enseignement-apprentissage,
- la différenciation pédagogique pour répondre aux besoins des élèves,
- l'utilisation efficace des ressources pédagogiques,
- l'usage des supports numériques
- l'évaluation des acquis d'apprentissages
- l'analyse des pratiques pédagogiques
- la gestion des activités d'apprentissage

D/ Formation pratique en milieu professionnel

22. Comment jugez-vous le niveau de coordination existant entre le CRMEF et les établissements scolaires milieux de stages ?

Excellent	Assez bien	Moyen	faible	Très faible
-----------	------------	-------	--------	-------------

23. Dans le but d'apprendre le métier, avec laquelle de ces opinions êtes-vous le plus d'accord ?

- Les stagiaires manquent de prérequis disciplinaires (connaissances scientifiques)
- Les stagiaires manquent de motivation et d'engagement personnel lors des stages
- Les stagiaires manquent de sens critique envers leurs propres pratiques.
- Les stagiaires manquent de responsabilité et d'engagement personnel.

24. Pensez-vous que l'accompagnement par les pairs en milieu professionnel (maîtres d'accueil et maîtres accompagnateurs) contribue à la professionnalisation de la formation?

Toujours	Souvent	Moyennement	Rarement	Pas du tout
----------	---------	-------------	----------	-------------

25. À quel niveau jugez-vous l'implication des formateurs dans l'accompagnement professionnel des stagiaires?

Excellent	Assez bien	Moyen	faible	Très faible
-----------	------------	-------	--------	-------------

26. Les formateurs sont moins impliqués dans l'accompagnement des stagiaires en milieu scolaire pour des raisons de :

- Problème réglementaire (cette tâche ne relève pas de leurs attributions)
- Manque de temps
- Action jugée moins utile
- Réticence du milieu professionnel (établissement scolaire)
- Absence de coordination entre le CRMEF et établissements d'accueil

- Autres (à préciser) :

E/ Pratique réflexive et développement professionnel

27. A votre avis, la formation des futurs enseignants devrait plutôt développer des compétences :

- En autonomisation
- En résolution de problèmes
- En pensée critique
- En prise de décision pour trouver des solutions adaptées aux besoins des élèves.

28. Procédez-vous à une analyse réflexive avec les futurs enseignants après leur retour de stage?

Toujours	Souvent	Moyennement	Rarement	Pas du tout
----------	---------	-------------	----------	-------------

29. 24. Est-ce que vous organisez des séances de micro-enseignement avec vos stagiaires ?

Toujours	Souvent	Moyennement	Rarement	Pas du tout
----------	---------	-------------	----------	-------------

30. Quelles sont les trois modalités jugées, à votre avis, capitales afin de promouvoir le développement professionnel des stagiaires ?

- Avoir accès à des ressources actualisées
- Utiliser les TICE (apprentissage en ligne, jeux éducatifs, simulations, technologies émergentes...)
- Intégrer des communautés d'apprentissage professionnel
- Instaurer des programmes de formation continue
- Les encourager à poursuivre leur développement professionnel tout au long de leur carrière.

31. Que signifie, selon vous, l'évolution du métier d'enseignant ?

- Davantage d'expertise pédagogique
- Nouvelles méthodes pédagogiques et nouvelles compétences
- Formation tout au long de la carrière professionnelle
- Usage des TICE

32. Comment, à votre avis, favoriser la professionnalisation de la formation ? (classez par ordre d'importance de 1 à 8 ; 1=plus important)

- Renforcer les stages en milieu scolaire
- Développer des projets d'enseignement
- Intégrer la pratique réflexive
- Compléter la formation théorique par des expériences professionnalisantes
- Se familiariser avec la réalité du métier par l'observation de la classe
- Mettre en pratique les connaissances des stagiaires
- Mettre en œuvre la formation tout au long de la carrière
- S'identifier à une communauté éducative

33. Collaborez-vous avec les autres acteurs impliqués dans la formation-accompagnement des stagiaires notamment les maîtres d'accueil?

Toujours	Souvent	Moyennement	Rarement	Pas du tout
----------	---------	-------------	----------	-------------

34. Selon vous, qu'est ce qui favorise davantage la maîtrise des compétences professionnelles?

- La formation modulaire théorique dispensée
- Les situations professionnalisantes programmées
- La formation en stage encadré
- La prise en charge de sa classe après affectation

35. Pour terminer, auriez-vous des remarques ou des propositions susceptibles d'améliorer la qualité de la formation et l'accompagnement des stagiaires ?

73.

Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

3. Questionnaire destiné aux enseignants stagiaires

(Tous cycles confondus)

Dans le cadre de notre étude, nous effectuons une enquête sur les représentations des maîtres et maîtresses d'accueil à l'égard de la professionnalisation et du développement de la réflexivité chez les enseignants-es stagiaires cadres des académies. Votre participation nous sera d'une grande utilité.

Nous vous remercions du temps, des efforts et de la réflexion que vous consacrez à répondre à ce questionnaire.

NB Toutes vos réponses seront traitées de manière anonyme et confidentielle et seront utilisées aux seules fins de la recherche.

Informations générales :

1. Votre sexe :

74. M	<input checked="" type="radio"/>	75. F	<input type="radio"/>
-------	----------------------------------	-------	-----------------------

2. Quel âge avez-vous ? (Entourez la case)

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

3. Quelle est la nature de votre diplôme ? (Cochez la réponse choisie)

<input type="checkbox"/> Licence fondamentale	<input type="checkbox"/> Licence en éducation	<input type="checkbox"/> Licence professionnelle
---	---	--

4. En quelle année l'avez-vous obtenu ?

5. Vous êtes diplômé en : FR SVT Mathématiques Autre à préciser :

.....

6. Quel est le cycle choisi pour votre formation au CRMEF ?

Cycle primaire

Cycle secondaire

L'entrée dans le métier

7. Selon vous le statut de cadre de l'académie vous préoccupe t-il ?

84. T o uj o u rs	85. Enor mé men t	86. A s s é z	87.	88.
----------------------------------	----------------------------	---------------------------	-----	-----

8. Croyez-vous jouir des mêmes droits que vos collègues fonctionnaires ?

89. OUI NON

9. Selon vous, vos collègues fonctionnaires sont-ils plus favorisés?

OUI NON

10. Selon vous le statut de cadre de l'académie a un impact sur :

Le rendement de l'enseignant Sa motivation Son avenir professionnel

11. Ce qui vous a poussé à choisir le métier d'enseignant, c'est plutôt :

Le contact avec les élèves

L'autonomie dans le travail

La sécurité de l'emploi

La transmission des connaissances et valeurs

Autre à préciser :

12. A votre avis, les inconvénients du métier sont-ils plutôt liés à :

90. L'affectation dans des zones rurales

91. Le stress et la fatigue de travailler avec les élèves

92. Le faible statut du métier

93. Autre :

13. Entrer dans le métier pour vous c'est :

Réussir et articuler les savoirs théoriques et les savoirs pratiques

Se conformer aux modèles prescrits dans les manuels et les guides

Remettre en question ce que l'on a appris

Evaluer nos propres pratiques pour évoluer

Autre :

14. Le métier d'enseignant pour vous c'est d'abord :

- Guider les élèves dans leur apprentissage
- S'adapter aux nouvelles situations
- Rendre faciles les savoirs à transmettre
- Analyser sa pratique et se remettre en question.

La professionnalisation du métier

15. La professionnalisation du métier signifie pour vous :

- La mise en pratique des connaissances théoriques
- L'engagement envers l'éthique professionnelle et les valeurs éducatives
- La formation tout au long de la vie

16. Considérez-vous que les périodes de stages soient plus importantes que les cours théoriques au centre de formation?

94. T	95. T	96. S	97. R	98.
o	r	o	ar	
u	è	u	e	
j	s	v	m	
o	s	e	e	
u	o	n	nt	
r	u	t		
s	v			
	e			
	n			
	t			

17. La formation durant les stages vous permet de:

- Discuter avec vos camarades
- Confronter votre expérience à la leur
- Analyser vos pratiques

Autre :

18. Croyez-vous que l'échange avec les maitres d'accueil favorise la construction de votre identité professionnelle ?

99.	100.	101.	102.	103.
	r	o	ar	
	è	u	e	
	s	v	m	
	s	e	en	
	c	nt	t	
	u			
	v			
	e			

	n		
	t		

19. Selon vous, un bon maître d'accueil est un quelqu'un qui :

- Formule des conseils pertinents pour mieux gérer la classe
- Partage des astuces pour résoudre des problèmes urgents
- Donne des informations pédagogiques et didactiques
- Propose des pistes de réflexion
- Autre :

20. Considérez-vous que vous soyez reconnus comme enseignant à part entière au sein des établissements scolaires lieux des stages ?

104.	105.	106.	107.	108.
o		o	ar	
u		u	e	
jo		v	m	
u		e	e	
r		n	nt	
s		t		

21. Quand les élèves sont confrontés à des difficultés, comment réagissez-vous ?

- vous leur demandez ce qu'ils n'ont pas compris
- vous répétez jusqu'à ce qu'ils comprennent
- vous reportez l'intervention à la séance prochaine
- Autre à préciser :

22. Etes-vous favorable pour une formation tout au long de la carrière professionnelle ?

Entièrement d'accord	Partiellement	Absolument pas d'accord
----------------------	---------------	-------------------------

L'encadrement et l'accompagnement professionnel

23. Jugez-vous efficace l'encadrement des formateurs au sein du CRMEF ?

Parfaitement	Partiellement	Absolument pas
--------------	---------------	----------------

24. Selon vous, la formation au CRMEF est plutôt axée sur :

- 109. La transmission des savoirs théoriques
- 110. Les pratiques pédagogiques
- 111. La familiarisation avec la réalité du métier
- 112. Autre :

25. Jugez-vous pertinent l'accompagnement des maîtres d'accueil aux stages ?

Parfaitement	Partiellement	Absolument pas
--------------	---------------	----------------

26. L'accompagnement durant les stages, vous paraît-il plutôt axé sur :

L'encadrement pédagogique Le contrôle Le suivi-évaluation Autre

27. En quoi consistait le plus souvent votre formation pratique au CRMEF?

- Simulations de cours (micro enseignement)
- Visionnage vidéo et micro-enseignement
- Analyse de situations pratiques
- Préparation de documents pédagogiques
- Autre:.....

28. Avez-vous été initié à la conception des leçons ?

Oui Non

29. Avez-vous été initié à la conception des scénarii pédagogiques ?

Oui Non

30. Arrivez-vous à définir les capacités à développer chez les apprenants ?

Oui Non

31. Que prenez-vous en compte pour évaluer les prérequis des apprenants ?

- Leurs capacités à apprendre
- Leurs motivations et attitudes
- Les compétences de base
- Rien. Cette évaluation est standardisée

32. Comment le maître d'accueil procède-t-il à analyser vos pratiques professionnelles :

- Individuellement
- En binôme
- Collectivement
- Pas d'analyse

33. Combien de fois le maître d'accueil a-t-il analysé avec vous vos pratiques professionnelles (planification, gestion et évaluation)

113.	114.	115.	116.	117.
o	o	o	ar	
u	u	u	e	
jo	jo	v	m	
u	u	e	e	
r	r	n	nt	
s	s	t		

L'analyse des pratiques pédagogiques

34. Combien de fois avez vous pris entièrement en charge les classes durant les stages ?

<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> Plus de 5 fois
-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------	--------------------------------------

35. Comment évaluez-vous votre propre niveau de maitrise des connaissances disciplinaires dispensées ?

118. rè s fai bl e	119. F a i b l e	120. m o y e n	121. Sat isfa isa nt	122. arfa it
-----------------------------------	------------------------------------	-------------------------------	----------------------------------	--------------------

36. Arrivez-vous à adapter vos pratiques selon les besoins des apprenants et leurs difficultés :

123. o u jo u r s	124.	125. o u v e n t	126. ar e m e nt	127.
-------------------------------------	------	------------------------------------	---------------------------------	------

37. Arrivez-vous à adapter le contenu de vos cours à la plage horaire imposée par le guide pédagogique? Oui Non

38. Dans quelle mesure êtes-vous capable de gérer l'hétérogénéité du groupe classe ?

128. o u jo u r s	129.	130. o u v e n t	131. ar e m e nt	132.
-------------------------------------	------	------------------------------------	---------------------------------	------

39. La répartition de la classe en petits groupes, vous pousse à :

- Adapter le contenu de la leçon au niveau du groupe.
- Adapter le support au niveau du groupe.
- Adapter les techniques d'animation.
- Adapter le temps imparti au rythme d'apprentissage des élèves.

40. Quel est votre méthode pédagogique la plus souvent utilisée ?

- Créer des discussions et dialoguer avec les apprenants
- S'appuyer sur les représentations des élèves en la matière,
- Rendre facile le contenu enseigné par des explications.
- Autres :.....

41. Etes-vous initiés à la méthode de réaliser une évaluation diagnostique ?

133. Oui Non

42. Savez-vous comment analyser les performances des élèves après évaluation ?

Oui Non

43. Dans quelle mesure êtes-vous capable d'identifier les difficultés potentielles liées au contenu que vous devez enseigner ?

134.	135	136.	137.	138
o	e	o	ar	
u	t	u	e	
jo	s	v	m	
u	s	e	e	
r	v	n	nt	
s	y	t		
s	t			
û				
r				

44. Le but d'analyser vos propres pratiques est?

- Identifier vos lacunes
- Comprendre vos pratiques à base de références conceptuelles
- Argumenter vos choix didactiques et pédagogiques
- Evaluer vos compétences en gestion du groupe classe

Autre :

45. Après analyse de vos pratiques, avez vous procédé à des modifications au niveau de vos :

- Fiches pédagogiques et documents à préparer
- Attitudes et comportements à adopter en classe
- Techniques d'animation
- Méthodes et modalités d'évaluations

139. Projets pédagogiques

L'usage des technologies émergentes et TICE

46. Internet, vous aide-t-il à ?

- Choisir les supports des leçons
- Enrichir vos préparations
- Puiser des modèles de leçons et les appliquer directement en classe
- Vous n'utilisez pas Internet
- Autre :.....

47. Etes-vous initiés à l'usage des supports numériques lors de la planification, gestion et évaluation des activités d'apprentissage?

140. o u jo u r s	141	142. o u v e n t	143. ar e m e nt	144
-------------------------------------	-----	------------------------------------	---------------------------------	-----

48. L'usage des supports numériques en classe est d'une grande importance :

145. o u jo u r s	146	147. o u v e n t	148. ar e m e nt	149
-------------------------------------	-----	------------------------------------	---------------------------------	-----

49. A quel niveau jugez vous maîtriser les TICE ?

150. rè s fai bl e	151. F a i b l e	152. m o y e n	153. Sat isfa isa nt	154. arfa it
-----------------------------------	------------------------------------	-------------------------------	----------------------------------	--------------------

155.

50. Pour terminer, auriez-vous des remarques à faire sur votre formation initiale ?

156.
.....
.....

157.

158. Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

4. Questionnaire adressé aux inspecteurs de l'enseignement

AREF de Casablanca-Settat

Dans le cadre d'une étude, nous effectuons une enquête sur les représentations des inspecteurs à l'égard de la professionnalisation et du développement de la réflexivité chez les enseignants-es stagiaires.

Votre participation nous sera d'une grande utilité. Nous vous remercions du temps, des efforts et de la réflexion que vous consacrez à répondre aux items de ce questionnaire.

N.B. : Toutes vos réponses seront traitées de manière anonyme et confidentielle et seront utilisées aux seules fins de la recherche.

I- Informations générales

1. Sexe : Homme Femme
2. Age : 31-40 ans 41-50 ans 51-60 ans > 60 ans
3. Direction provinciale prise en charge :

4. Inspecteur du : Cycle primaire Secondaire collégial Secondaire qualifiant
5. Discipline : Français Mathématiques SVT Physique Chimie Autre à préciser svp.....
6. Ancienneté dans le métier : < 5 ans ; 5-10 ans ; 10-15 ans ; > 15 ans

II-

- Coordination pédagogique (inspecteur et maître d'accueil)
- 1.
 - 2.
 - 3.
 - 4.
 - 5.
 - 6.
 7. Après le recrutement, y a-t-il eu une réunion concernant le stage sur le terrain des *enseignants* stagiaires ?
159. OUI NON
 8. Les enseignants-es tuteurs et tutrices ont été désignés par :
160. Les inspecteurs CRMEF Direction provinciale Vous l'ignorez
 9. A votre avis, sur quels critères se base-t-on pour désigner les tuteurs et tutrices :
 - Expérience
 - Ancienneté
 - Note attribuée par l'inspecteur
 - Disponibilité de l'enseignant
 - Avis du directeur de l'établissement
 - Autre raison Précisez svp.....
 10. La tâche de tuteur ou tutrice :
 - Est instituée par un cadre référentiel
 - Se fait de manière aléatoire
 - Autre. Précisez svp.....
 11. Les tuteurs et tutrices, vous communiquent-ils des comptes rendus des séances d'évaluation ou d'analyse effectuées en faveur des stagiaires ?

Jamais		Peu de fois		A fréquence moyenne		Souvent		Très souvent	
--------	--	-------------	--	---------------------	--	---------	--	--------------	--

III-

- Suivi-évaluation de la formation qualifiante des enseignants stagiaires
12. La formation initiale des enseignants stagiaires fait partie des attributions de l'inspecteur ? Oui Non
13. En cas de réponse par non, vous précisez la raison svp.
161.
14. L'AREF ou la DP ont-elles organisé des journées de formation pour les tuteurs et les tutrices ?

162. Oui Non
163. Sinon, précisez les raisons :

.....

15. Quelles positions avez-vous adoptées pendant le déroulement des stages sur le terrain ?

- Rencontre pédagogique avec les tuteurs et les tutrices
- Encadrer uniquement les maîtres accompagnateurs
- Partager des artefacts et canevas avec les tuteurs et tutrices
- Rien
- Autres Précisez svp.....

164.

16. Quels types d'outils, partagez-vous avec les tuteurs et tutrices :

- Grille de l'analyse des pratiques professionnelles
- Guide de formation
- Glossaire de concepts pédagogiques, didactiques, etc.
- Autres

lesquels ?.....

17. Participez-vous habituellement à des activités d'encadrement ou d'accompagnement des enseignants stagiaires ?

Jamais		Peu de fois		A fréquence moyenne		Souvent		Très souvent
--------	--	-------------	--	---------------------	--	---------	--	--------------

165.

18. Organisez-vous de manière régulière des réunions avec les enseignants stagiaires pour les informer des tâches à accomplir pendant les stages ?

166. Oui Non

19. A votre avis quelles sont **les trois raisons** qui pourraient avoir un impact négatif sur la qualité de l'accompagnement professionnel des stagiaires ?

- Absence de texte réglementant la tâche
- Multiplicité des tâches
- Absence d'ordre de mission
- Sureffectif des stagiaires
- Manque de motivation
- Autres Précisez svp.....

20. Pendant la 2^e année de la formation, pensez-vous que: (un seul choix)

- Les stagiaires assistent volontiers aux réunions pédagogiques
- Les stagiaires hésitent à assister aux réunions
- Les stagiaires rejettent les réunions pédagogiques

21. Selon vous, les stagiaires arrivent-ils à : (trois choix au maximum)

- Concevoir des fiches pédagogiques
- Concevoir des projets pédagogiques selon le cycle d'affectation
- Entretenir un cahier de textes

- Réaliser une évaluation diagnostique
- Procéder à l'évaluation des acquis d'apprentissage des élèves
- Autre à préciser :

.....

22. A votre avis, qu'est-ce qui leur fait défaut et pourrait entraver leur professionnalisation? (un seul choix)

- les prérequis disciplinaires (connaissances scientifiques) sont insuffisants
- moins de motivation et d'engagement lors des stages
- manque de sens critique envers leurs propres pratiques
- Autre à préciser :

.....

23. Pensez-vous que le DDF mis en œuvre contribue à développer les compétences professionnelles requises pour l'exercice du métier ?

Jamais		Peu de fois		A fréquence moyenne		Souvent		Très souvent	
--------	--	-------------	--	---------------------	--	---------	--	--------------	--

167.

24. Que faudrait-il selon vous modifier pour assurer une formation de qualité ? (**trois choix au maximum**)

- Etre exigeant à la sélection
- Réviser les modules de formation
- Réserver davantage de temps aux stages
- Intégrer davantage les nouvelles technologies (TICE) ?
- Autre (à préciser):

.....

25. Comment jugez-vous le niveau de coordination existant entre le CRMEF et les établissements scolaires, milieux des stages ?

Médiocre		Insuffisant		Moyen		Très bien		Excellent	
----------	--	-------------	--	-------	--	-----------	--	-----------	--

26. À quel niveau jugez-vous l'implication des maîtres accompagnateurs dans l'accompagnement professionnel des stagiaires?

Médiocre		Insuffisant		Moyen		Très bien		Excellent	
----------	--	-------------	--	-------	--	-----------	--	-----------	--

168.

27. A votre avis, la formation des futurs enseignants devrait plutôt développer des compétences :

- En autonomisation
- En résolution de problèmes
- En pensée critique

- En prise de décision pour trouver des solutions adaptées aux besoins des élèves

169.

28. Quelles sont les trois modalités jugées, à votre avis, capitales afin de promouvoir le développement professionnel des stagiaires ?

- Avoir accès à des ressources actualisées
- Utiliser les TICE (apprentissage en ligne, jeux éducatifs, simulations, technologies émergentes...)
- Intégrer des communautés d'apprentissage professionnel
- Instaurer des programmes de formation continue
- Les encourager à poursuivre leur développement professionnel tout au long de leur carrière

29. Collaborez-vous avec les autres acteurs impliqués dans la formation-accompagnement des stagiaires notamment les formateurs du CRMEF?

Jamais	Peu de fois	A fréquence moyenne	Souvent	Très souvent
--------	-------------	---------------------	---------	--------------

170.

IV- **L'analyse réflexive en Formation Initiale**

30. Pensez-vous que le dispositif de formation actuel favorise la réflexivité chez les enseignants stagiaires ?

Jamais	Peu de fois	A fréquence moyenne	Souvent	Très souvent
--------	-------------	---------------------	---------	--------------

171.

31. Selon vous quelles sont les **trois raisons** qui pourraient entraver l'analyse des pratiques des stagiaires?

- manque de temps
- désintérêt
- inconscience
- démotivation
- sureffectif des stagiaires
- Autres.....

32. Quelles sont les trois caractéristiques qui déterminent selon vous un praticien réflexif ?

- Passionné par son métier
- Maîtrise de sa discipline (ses disciplines)
- Capacité de communiquer aisément avec les élèves
- Adaptation de ses pratiques aux besoins des élèves
- Capacité de motiver et susciter la curiosité des élèves
- Capacité de s'auto-évaluer
- Patience envers les élèves et empathie
- Collaboration avec les collègues
- Capacité de gestion de classe

- Engagement et sens de l'éthique professionnelle
- Ouverture d'esprit et créativité
- Adaptabilité au changement et formation tout au long de la vie

33. Pensez-vous que les enseignants-stagiaires sont conscients de l'importance de la réflexivité dans leur pratique professionnelle ?

Jamais	Peu de fois	A fréquence moyenne	Souvent	Très souvent
--------	-------------	---------------------	---------	--------------

172.

34. Pensez-vous que les tuteurs sont conscients de l'importance de l'analyse des pratiques professionnelles ?

Jamais	Peu de fois	A fréquence moyenne	Souvent	Très souvent
--------	-------------	---------------------	---------	--------------

173.

35. Selon vous, quels volets faut-il approfondir ou améliorer pour que la formation initiale soit de qualité :

- le profil de recrutement
- la plage horaire consacrée aux stages
- le contenu des modules proposés au CREMF
- l'accompagnement pédagogique
- Autres Précisez svp.....

36. Globalement, quelles sont les compétences professionnelles - les plus développées - que vous avez remarquées chez les stagiaires dans leur travail en classe ?

.....

37. Dans quels domaines pourraient-ils faire du progrès pour améliorer leurs pratiques enseignantes ?

.....

38. Quelles mesures suggérez-vous pour remédier aux éventuelles lacunes pédagogiques observées chez les ES ?

174.

39. Que proposez-vous pour que votre tâche d'encadrement des ES soit mieux accomplie ?

.....Pour terminer, auriez-vous des remarques à faire concernant ce sujet?

175.

176. Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

5. Questionnaire adressé aux maîtres accompagnateurs des enseignants stagiaires de deuxième année

177. Académie Régionale d'Éducation et de Formation de Casablanca-Settat (AREF C-S)

Dans le cadre d'une étude de recherche, nous menons une enquête sur les représentations des maîtres accompagnateurs à l'égard de la professionnalisation et du développement de la réflexivité chez les enseignants-es stagiaires pendant leur deuxième année de stage. Votre participation nous sera d'une grande utilité.

Nous vous remercions pour le temps, les efforts et la réflexion que vous consacrez à répondre aux items de ce questionnaire.

N.B. : Nous tenons à vous assurer que toutes vos réponses seront traitées de manière anonyme et confidentielle et seront utilisées aux seules fins de la recherche.

Section 1 : Informations personnelles du maître d'accompagnement

1. Votre sexe : Homme Femme
2. Votre âge : < 30 ans 30-40 ans 41-50 ans 51-60 ans
> 60 ans
3. Direction provinciale :
4. Etablissement scolaire :Ville :
.....
5. Cycle d'enseignement : Primaire secondaire collégial secondaire qualifiant
6. Discipline(s) enseignée(s) : Français Mathématiques SVT Physique-Chimie Autre :
178. Pour le cycle primaire, merci d'indiquer la spécialité de la licence universitaire :
7. Expérience professionnelle : < 5 ans ; 5-10 ans ; 11-15 ans ; > 15 ans ; 16-20 ans ; > 20 ans
8. Ancienneté dans la mission d'accompagnement des stagiaires : < 4 ans ; 5-10 ans ; 11-15 ans ; > 15 ans

Section 2 : Engagement et motivation du maître accompagnateur

9. Avez-vous déjà été chargé(e) de l'accompagnement d'un ou de plusieurs enseignants stagiaires (ES) ?
179. Oui Non
10. Si votre réponse est positive, comment évaluez-vous votre niveau de satisfaction par rapport à l'accueil et l'encadrement des stagiaires dans votre classe ? (Une seule case peut être cochée)

180. r è s i r s a t i s f a i t	181. ns ati sfa it	182. f r é c u e r c e r c y e r e	183. at is fa it	184. r è s s a t i s f a i t
--	--------------------------------	---	------------------------------	--

11. Pour quelles raisons avez-vous choisi d'accompagner les stagiaires ? (Vous pouvez cocher trois cases maximum)
- Accomplir un devoir professionnel
 - Avoir le plaisir de partager votre expérience avec les stagiaires
 - Faciliter l'insertion des stagiaires dans le métier d'enseignement
 - C'est un privilège
 - Bénéficier d'un tableau de service allégé
 - Bénéficier de la rémunération réservée à la prestation d'accompagnement des ES.
 - Promouvoir votre carrière
12. Avez-vous bénéficié d'une formation à l'échelon de l'AREF ou de la direction provinciale pour assumer la tâche d'accompagner les stagiaires lors de leur formation qualifiante ? Oui Non
13. Si oui, combien de fois pendant votre parcours avez-vous été formé pour accompagner les stagiaires en formation qualifiante ? Une fois Deux fois Plusieurs fois
14. Avez-vous été encadré par l'inspecteur pédagogique de votre discipline pour savoir comment accomplir l'accompagnement des stagiaires ? Oui Non
15. Si oui, combien de fois ?
- 185. - Chaque année
 - 186. - Une fois depuis ma nomination comme maître accompagnateur
 - 187. - Plusieurs fois
16. Formuler brièvement l'objectif de la formation dont vous avez bénéficiée:

188.

...

17. Combien de stagiaires avez-vous accompagnés l'année précédente?

- Aucun ; Moins de 5 ; Entre 5-10 ; Plus de 10 stagiaires Autre (A préciser):

18. Si vous n'avez accompagné aucun stagiaire, quelle en est la raison ?

- Refus du stagiaire d'être accompagné
- Eviter les problèmes avec la Coordination des enseignants
- Absence d'ordre de mission pour accompagner les ES
- Surcharge par d'autres tâches
- C'est une tâche vaine
- Autre raison : précisez-la svp :
.....

19. Que pensez-vous du nombre des stagiaires attribué au maître accompagnateur ?

189. Raisonnable Effectif élevé Sans opinion

20. Combien de fois vous déplacez-vous réellement pendant cette 2^e année de formation qualifiante dans les classes des stagiaires pour les aider à s'insérer dans le milieu professionnel?

- Une fois Deux fois Plus de trois fois
- Précisez svp

21. Combien de fois les stagiaires se déplacent-ils pendant la 2^e année de formation dans vos classes pour affiner leurs pratiques par l'observation et la discussion?

- Du tout Une fois Deux fois Plus de trois fois

Section3 : Appréciation des compétences des ES par le maître accompagnateur

A/ Planification des apprentissages

22. Selon vous, les stagiaires placés sous votre responsabilité, arrivent-ils à : (trois choix au maximum)

- Comprendre et analyser le curriculum scolaire ?
- Identifier les compétences à développer
- Définir les objectifs pédagogiques au moyen de verbes opérationnels
- Déterminer l'approche pédagogique à adopter en classe
- Opérer des choix judicieux parmi les supports didactiques à utiliser
- Procéder à l'évaluation des acquis d'apprentissage des élèves

23. Les stagiaires que vous avez en charge, arrivent-ils à : (trois choix au maximum)

- Elaborer des planifications conformément aux programmes et aux instructions officielles
- Planifier des apprentissages en tenant compte des besoins des apprenants

- Planifier des évaluations (diagnostique, formative et sommative)
- Planifier des remédiations et des activités de soutien
- Concevoir des activités d'apprentissage et d'évaluation en intégrant les TIC

24. Partagez-vous avec les stagiaires des exemples de vos préparations pédagogiques ?

Jamais		Peu de fois		A fréquence moyenne		Souvent		Très souvent	
--------	--	-------------	--	---------------------	--	---------	--	--------------	--

B/ Gestion des activités d'enseignement-apprentissage par les ES

25. Aidez-vous les enseignants stagiaires à programmer une évaluation diagnostique au début de l'année

Jamais		Peu de fois		A fréquence moyenne		Souvent		Très souvent	
--------	--	-------------	--	---------------------	--	---------	--	--------------	--

26. Les accompagnez-vous dans le traitement des résultats du test diagnostique ?

190. Oui Non

27. D'après vous, les ES sont-ils en mesure d'appliquer des scénarios d'enseignement-apprentissage qui découlent d'une planification préalablement élaborée ?

Jamais		Peu de fois		A fréquence moyenne		Souvent		Très souvent	
--------	--	-------------	--	---------------------	--	---------	--	--------------	--

28. Selon votre expérience, les ES arrivent-ils à bien gérer le cahier journal/ cahier de texte et exploiter ses ressources ?

Jamais		Peu de fois		A fréquence moyenne		Souvent		Très souvent	
--------	--	-------------	--	---------------------	--	---------	--	--------------	--

191.

29. Selon votre point de vue, sont-ils capables de mettre en œuvre des situations d'évaluation et des activités de remédiation et de régulation selon la matière enseignée et le cycle de l'enseignement ?

Jamais		Peu de fois		A fréquence moyenne		Souvent		Très souvent	
--------	--	-------------	--	---------------------	--	---------	--	--------------	--

30. Font-ils preuve d'une bonne gestion de la classe (organisation et modalités de travail, gestion du temps et d'espace, discipline...) ?

Jamais		Peu de fois		A fréquence moyenne		Souvent		Très souvent	
--------	--	-------------	--	---------------------	--	---------	--	--------------	--

192.

31. Sont-ils capables de communiquer clairement et efficacement avec les élèves ?

Jamais		Peu de fois		A fréquence moyenne		Souvent		Très souvent	
--------	--	-------------	--	---------------------	--	---------	--	--------------	--

32. Sont-ils capables de choisir et exploiter les outils et ressources didactiques, y compris les ressources numériques et de les intégrer dans leurs pratiques pédagogiques ?

Jamais		Peu de fois		A fréquence moyenne		Souvent		Très souvent	
--------	--	-------------	--	---------------------	--	---------	--	--------------	--

193.

33. Selon vous quelles sont les raisons qui empêchent les stagiaires à adapter leurs actions en fonction des besoins d'apprentissage des élèves? (trois choix au maximum)

- manque d'expérience
- sureffectif des classes
- manque de connaissance en domaine d'approches pédagogique
- désintérêt
- autre à préciser

.....

34. Quelle méthode pédagogique jugez-vous dominante dans les pratiques des stagiaires ? (un seul choix)

- transmission du savoir
- construction du savoir ciblé
- contrôle des échanges pédagogiques (enseignant-apprenant)
- autre à préciser

.....

35. Selon vous le rôle du maître d'accompagnement est plutôt axé sur : (un seul choix)

- donner le modèle à suivre
- prodiguer des conseils
- superviser les pratiques et gestes professionnels des stagiaires

- analyser leurs propres pratiques
 - Autre à préciser
-

C/ Evaluation des apprentissages par les ES

36. D'après vous, les enseignants stagiaires sont-ils en mesure de : (Vous pouvez cocher trois cases au max.)

- Concevoir et élaborer des situations d'évaluation permettant de mesurer le degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage et le niveau de développement des compétences ciblées ?
- Elaborer et exploiter des outils des instruments associés à chaque situation d'évaluation ?
- Analyser les résultats d'évaluation pour adapter l'enseignement aux besoins des élèves ?
- Exploiter ces informations - le cas échéant- pour concevoir des stratégies de soutien et de remédiation ?
- Se servir des TIC dans les pratiques d'évaluation ?

37. Etes-vous au clair sur la mission et les tâches assignées au maitre accompagnateur et comment vous y allez ?

194. OUI NON

38. La fonction d'accompagnement selon vous, vise plutôt à : (trois choix au maximum)

- Aider le stagiaire à construire son identité professionnelle
- Transmettre des routines professionnelles expertes
- Donner des conseils et proposer des solutions
- Articuler la théorie à la pratique
- Amener les stagiaires à analyser leurs pratiques professionnelles

39. A votre avis l'accompagnement a plutôt comme finalité: « favoriser la mutualisation et l'appropriation des innovations et des résultats des recherches pédagogiques et didactiques ».

Jamais	Peu de fois	A fréquence moyenne	Souvent	Très souvent
--------	-------------	---------------------	---------	--------------

40. Organisez-vous des sessions de formation au profit des stagiaires dans le but de leur professionnalisation?

Jamais	Peu de fois	A fréquence moyenne	Souvent	Très souvent
--------	-------------	---------------------	---------	--------------

41. Lors de votre accompagnement des stagiaires, prenez-vous appui sur les compétences professionnelles attendues du métier selon les textes officiels?

Jamais		Peu de fois		A fréquence moyenne		Souvent		Très souvent	
--------	--	-------------	--	---------------------	--	---------	--	--------------	--

42. Exploitez-vous les possibilités offertes par les TICE et les parcours de formation à distance visant à renforcer l'efficacité des pratiques pédagogiques des stagiaires ?

Jamais		Peu de fois		A fréquence moyenne		Souvent		Très souvent	
--------	--	-------------	--	---------------------	--	---------	--	--------------	--

43. Selon vous, quelles sont les raisons qui pourraient empêcher l'usage des TICE lors de l'analyse des pratiques ? (trois choix au maximum)

- manque de temps
- absence de matériel
- refus du stagiaire d'être filmé
- manque de formation technique

Autre à préciser

.....

44. Combien de fois accueillez-vous les stagiaires dans votre classe ?

Jamais	Peu de fois	A fréquence moyenne	Souvent	Très souvent
--------	-------------	---------------------	---------	--------------

45. Combien de fois rendez-vous visite aux stagiaires dans leurs propres classes ?

Jamais	Peu de fois	A fréquence moyenne	Souvent	Très souvent
--------	-------------	---------------------	---------	--------------

46. Procédez-vous à des réajustements de vos interventions en fonction des besoins des stagiaires ?

Jamais		Peu de fois		A fréquence moyenne		Souvent		Très souvent	
--------	--	-------------	--	---------------------	--	---------	--	--------------	--

47. Les stagiaires ont des difficultés à élaborer les outils de suivi et d'évaluation de manière autonome.

Jamais		Peu de fois		A fréquence moyenne		Souvent		Très souvent	
--------	--	-------------	--	---------------------	--	---------	--	--------------	--

195. Les stagiaires donnent des rétroactions permettant aux élèves de prendre en charge leur apprentissage : Oui Non

48. Selon vous les stagiaires identifient les difficultés d'apprentissage des élèves.

Jamais		Peu de fois		A fréquence moyenne		Souvent		Très souvent	
--------	--	-------------	--	---------------------	--	---------	--	--------------	--

49. Les stagiaires proposent des stratégies de remédiation aux difficultés des élèves

Jamais		Peu de fois		A fréquence moyenne		Souvent		Très souvent	
--------	--	-------------	--	---------------------	--	---------	--	--------------	--

D/ Réflexivité dans les pratiques pédagogiques des ES

50. Selon vous les stagiaires sont capables d'analyser avec suffisamment de recul leurs démarches d'enseignement pour en percevoir les effets ?

Jamais		Peu de fois		A fréquence moyenne		Souvent		Très souvent	
--------	--	-------------	--	---------------------	--	---------	--	--------------	--

51. Vous analysez avec les stagiaires leurs prestations :

196. -individuellement

197. - en groupe

52. Selon votre expérience, les ES exploitent plutôt les outputs de l'analyse des pratiques pédagogiques dans : la phase de planification la phase de gestion des apprentissages la phase du suivi-évaluation

53. Disposez-vous d'un carnet de bord ou d'outils pour agir et étayer l'analyse des rétroactions des pratiques des stagiaires ? OUI NON

54. Selon vous les difficultés des stagiaires relatives à l'entrée dans le métier résident plutôt dans :

- Ils ne comprennent pas forcément les difficultés auxquelles ils sont confrontés.
- Ils se replient sur les seules pratiques qu'ils pensent maîtriser.
- Ils se réfugient dans les stratégies qu'ils ont le sentiment d'avoir connues comme élèves.
- Autre à préciser :

.....

55. Dans votre tâche d'accompagnement visant la professionnalisation de la formation, vous avez plutôt le souci de : (une seule réponse)

- Collaboration pour minimiser les effets de fuite ou d'évitement
- Explication pour éclaircir à l'autre ce qu'il est tenu à faire
- Mutualisation pour faciliter l'appropriation des outils et le partage d'analyse
- Régulation métacognitive pour faciliter la détection de l'incompréhension

56. Dans le but d'apprendre le métier, avec laquelle de ces opinions êtes-vous le plus d'accord ? (un seul choix)

- Les stagiaires doivent avoir les prérequis disciplinaires (connaissances scientifiques)
- Les stagiaires doivent avoir plus de motivation et d'engagement lors des stages
- Les stagiaires doivent avoir le sens critique envers leurs propres pratiques

57. Quelle posture domine dans les pratiques de l'enseignant stagiaire : (une seule réponse)

- refait ses documents selon les prescriptions du texte officiel
- remet en question ses connaissances disciplinaires
- évalue l'impact de ses choix pédagogiques et didactiques sur les apprentissages des élèves.
- porte un regard critique sur les approches prescrites dans les orientations pédagogiques
- autre à préciser

.....

Section 4 : Collaboration professionnelle avec d'autres acteurs

58. Dans le cadre de l'accompagnement des enseignants stagiaires, avez-vous coopéré avec d'autres acteurs impliqués dans la formation et l'encadrement des ES ?

198. Oui Non

59. Si oui, préciser lesquels ?

199. Collègues accompagnateurs Inspecteur pédagogique
Formateurs et direction du CRMEF Maître d'accueil Direction de
l'établissement scolaire Autre à préciser :

.....

60. Est-ce que ces collaborations ont été profitables pour améliorer l'efficacité de l'accompagnement des ES dans le cadre de leurs pratiques enseignantes en classe ?

200. Oui Non

Section 5 : Suggestions spécifiques et/ou complémentaires

61. Globalement, quelles sont les compétences professionnelles - les plus développées - que vous avez remarquées chez les stagiaires dans leur travail en classe ?

.....

62. Dans quels domaines pourraient-ils faire du progrès pour améliorer leurs pratiques enseignantes ?

.....Que proposez-vous pour que votre tâche d'accompagnement des ES soit mieux accomplie ?

201. **NB : Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.** Vos réponses et suggestions nous aideront à mieux évaluer et comprendre les compétences des enseignants stagiaires en pratiques pédagogiques, ainsi qu'à les soutenir plus efficacement dans leur professionnalisation et à faciliter leur intégration dans le métier enseignant.

6. Echelle descriptive des pratiques professionnelles de l'enseignant (e)

Informations générales

Direction provinciale : **Etablissement :** **Localité**

Grade : Prof. Cycle primaire Cycle secondaire Collégial Qualifiant

Nom et prénom du stagiaire: **Age :**

Sexe :

Discipline : Franc Mathématique Physique/ Chim SVT

Date de recrutement : 31/12/2022

Classe observée : **Effectif :**

Module / Période :

Séquence n° :

Objectif spécifique:.....

Support :

Compétences professionnelles	Activités	Descripteurs (savoir, savoir-faire et savoir-être)	Niveaux de maîtrise des acquis			Score partie I (sous palier)	Score palier
			M. min 1 pt	M. moy 2 pt	M. sup 3 pt		
1. Planifier ses actes	1.1. Procéder à l'évaluation des pré-requis des élèves	1.1.1. Planifier des outils d'évaluation diagnostique				/12 pts	/39 pts
		1.1.2. Catégoriser les performances des élèves					

activités		1.1.3. Définir les difficultés d'apprentissage							
		1.1.4. Identifier les besoins des apprenants							
	1.2. Définir les objectifs spécifiques à atteindre de la séquence		1.2.1. Planifier des séquences d'apprentissage cohérentes avec le programme prescrit				/18 pts		
			1.2.2. Identifier les objectifs de la séquence						
			1.2.3. Définir les supports didactiques à utiliser						
			1.2.4. Déterminer l'approche pédagogique à adopter en classe (collective, individuelle ou en groupe)						
			1.2.5. Choisir les techniques d'animation les plus appropriées						
			1.2.6. Concevoir les outils et les modalités d'évaluation des apprentissages						
	1.3. Identifier et analyser les contenus à enseigner		1.3.1. Maîtriser les connaissances dispensées				/9 pts		
			1.3.2. Identifier les difficultés liées au contenu à enseigner						
			1.3.3. Concevoir des alternatives pour y remédier						
	2. Gérer les activités enseignement-apprentissage au sein du groupe	2.1. Définir les tâches à réaliser et clarifier les consignes	2.1.1. Exploiter les résultats de l'évaluation diagnostique				/9 pts	/45 pts	
2.1.2. Inciter les élèves à être autonomes dans leur apprentissage									
2.1.3. Assurer le suivi et l'accompagnement des élèves afin de les aider à progresser									
2.2. Adapter et réguler ses interventions en fonction des			2.2.1. Maîtriser la didactique de la discipline enseignée				/12 pts		
			2.2.2. Analyser les difficultés des élèves						

e- classe	besoins d'apprentissage	2.2.3. Proposer des tâches afin de surmonter les difficultés d'apprentissage				/24 pts	
		2.2.4. Diversifier les situations d'apprentissage à des fins de régulation					
	2.3. Utiliser les supports numériques dans ses interventions de planification, gestion et évaluation	2.3.1. Etre capable d'exploiter les TICE dans les situations d'enseignement-apprentissage (power point, sites multimédia...)					
	2.4. Diversifier ses choix en matière de techniques d'animation du groupe classe	2.4.1. Prendre en compte la diversité des élèves et leurs besoins particuliers					
		2.4.2 Créer un climat bienveillant et opportun					
	2.5. Adopter une démarche active en impliquant les élèves dans des tâches individuelles ou collectives	2.5.1. Encourager la participation et l'implication des élèves dans les tâches proposées					
	2.6. Encourager l'autonomie des apprenants	2.6.1. Inciter les élèves à l'autoapprentissage et l'autoévaluation					
	2.7. Gérer le temps et l'espace pour obtenir un climat propice à la réalisation de la tâche	2.7.1. Veiller à la création de conditions optimales à faire progresser les élèves					
	2.8. Proposer un réinvestissement des acquis	2.8.1. Etablir les liens entre le savoir enseigné et d'autres apprentissages réalisés par les élèves					
	2.9. Gérer les demandes d'aide des élèves en difficulté	2.9.1. Répondre aux demandes des élèves et les réguler					
3. Evaluer les apprentissages	3.1. Evaluer les performances des élèves et le niveau de maîtrise des	3.1.1. Faire le point de ce qui est acquis ou pas et ce qui est en cours d'acquisition				/9 pts	/27 pts

ges des élèves	acquis d'apprentissages	3.1.2. Donner des rétroactions permettant aux élèves de prendre en charge leur apprentissage							
		3.1.3. Corriger le déficit des élèves							
	3.2. Elaborer et exploiter des outils à des fins d'évaluation et de suivi	3.2.1. Concevoir des outils de suivi et d'évaluation (barème, grilles d'évaluation...)				/9 pts			
		3.2.2. Utiliser des outils pour vérifier la progression des élèves							
		3.2.3. faire la synthèse des acquis d'apprentissage							
	3.3. Superviser et contrôler les difficultés des élèves	3.3.1. Prêter attention aux difficultés des élèves				/9 pts			
		3.3.2. Identifier l'origine des difficultés des élèves							
		3.3.3. Remédier aux erreurs des élèves							
	4. Agir en tant que praticien réflexif	4.1. Réfléchir à ses propres pratiques	4.1.1. Etre capable d'identifier ses propres difficultés					/9 pts	/27 pts
			4.1.2. Justifier ses choix didactiques et pédagogiques opérés						
4.1.3. Etre capable de s'auto évaluer et procéder à la régulation de son enseignement									
4.2. Suivre et évaluer son intervention		4.2.1. Faire preuve d'une réflexion pédagogique et didactique étayée				/9 pts			
		4.2.2. Evaluer les résultats de ses interventions							
		4.2.3. Exploiter les résultats de sa réflexion à des fins de promotion							
4.3. S'inscrire dans une démarche de formation tout au long de la vie		4.3.1. Capitaliser les bonnes pratiques				/9 pts			
		4.3.2. Construire un parcours professionnel							

		4.3.3. Développer son expérience professionnelle						138 pts
--	--	--	--	--	--	--	--	---------