

ETUDE CRITIQUE DU CURRICULA MIS EN PLACE AUX CENTRES DE FORMATION DES ENSEIGNANTS AU MAROC

HASSAN MARHINE et CHAFIKA ZARHOUTI

Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation

Département de Mathématiques

Av. My Abdelaziz, Souani,

B.P. 3117

Tanger, Maroc

e-mails : radimarhn@hotmail.com, chafikazar@hotmail.com

Résumé.

La problématique de la formation des enseignants des trois cycles scolaires a été évoquée dans cette recherche. Celle-ci s'inscrit dans une perspective de diagnostic des malaises susceptibles de nuire au curricula de formation en place aux centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF) au Maroc. Tels malaises auraient inéluctablement des répercussions négatives sur la performance de la formation des enseignants voire le système éducatif tout entier. Nous nous sommes engagés à faire des suggestions relatives aux remèdes potentiels. Le volet théorique de cette recherche a porté sur la professionnalisation du métier de l'enseignant dans sa relation étroite avec un socle de compétences professionnelles à développer chez les futurs enseignants. Nous avons cité des définitions conçues par certains auteurs (Bourdoncle, 1991), (Lang, 1999), (Maubant et Roger, 2012), (Wittorski, 2008) qui illustrent le concept de professionnalité dans le domaine de l'enseignement. Le volet pratique a impliqué la stratégie de répondre aux questions fondamentales inhérentes à la formation des futurs enseignants, en quête d'éventuelles solutions. Notre recherche est bel et bien motivée par notre vive envie de contribuer à l'élaboration d'un nouveau curricula de formation. Mais pour ce faire, il est impératif de :

- Revenir sur les expériences, les nouveautés et les approches naguère adoptées par le système éducatif marocain en particulier après l'avènement de la charte nationale pour l'éducation et la formation.
- Capitaliser les expériences nationales précédentes relatives à la formation, garder ses bienfaits et l'adapter aux innovations en matière de professionnalité.
- S'ouvrir sur les expériences de référence et les orientations éducatives modernes internationales.
- Travailler selon un nouveau régime qui vise la promotion de la pratique enseignante pour que l'action pédagogique soit exclusivement centrée sur l'apprenant.

Cette recherche s'inscrit aussi dans notre engagement de mettre en exécution notre sincère intention, celle d'apporter notre contribution, humble qu'elle soit, à promouvoir la qualité de formation des futurs enseignants soit la condition sine et qua non de professionnaliser et rentabiliser l'apprentissage au sein de nos établissements scolaires. En effet, ce sont les belles intentions conjuguées aux actions qui sont vraisemblablement génératrices des résultats escomptés.

Mots clés. Formation des enseignants, Formateurs, enseignants stagiaires, curricula de formation, professionnalité, compétences professionnelles.

I. Introduction.

La formation des enseignants est souvent un facteur clé et incontournable dans toute tentative d'amélioration et de perfectionnement des systèmes éducatifs de divers pays du globe. Toute réforme entreprise par les autorités compétentes dans cette fin devrait impérativement prendre en considération le volet de la formation des enseignants si l'on veut véritablement aspirer à un système éducatif efficace et performant. C'est un enjeu majeur et de taille qui tend à engendrer des débats acharnés à l'échelle nationale voire internationale, qui concernent la symbiose entre la formation des enseignants et les résultats récurrents du système scolaire. En effet, il est assez évident de constater que ces résultats sont foncièrement tributaires de la qualité de l'enseignement offert par les enseignants au profit des élèves. Cependant, la dite qualité est fruit de la nature de la formation que ces enseignants reçoivent au cours de leurs cursus. La formation des enseignants commence à priori et en amont à l'université. Il s'agit d'une formation de base ou initiale dans les différentes disciplines. La seconde phase de la formation des enseignants s'effectue dans les centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF) créés, en vertu du décret No 2.11.672 paru dans le bulletin officiel le 23 Décembre 2011, dans le cadre du plan d'urgence qui était censé s'étaler de 2009 à 2013 mais hélas interrompu après l'avènement du nouveau gouvernement. L'accès à ces institutions se fait sur concours ouverts aux candidats détenteurs au moins d'une licence obtenue aux diverses universités sous l'ancien (quatre ans) ou le nouveau (trois ans) régime. Les candidats admis sont répartis selon leurs choix et leurs spécialités sur les cycles de qualification des enseignants du primaire et le préscolaire, le cycle de l'enseignement secondaire collégial et le cycle de l'enseignement secondaire qualifiant. La formation dans les CRMEF dure aux alentours d'une année couronnée par l'obtention du diplôme de qualification professionnelle. Il s'agit d'une préparation à la profession ou au métier d'enseignant de nature essentiellement didactique et pédagogique. Cette formation s'opère sur la base du paradigme « pratique-théorie-pratique ». Un tel principe implique une formation par alternance au centre et aux établissements scolaires d'application. Les enseignants stagiaires acquièrent les connaissances théoriques au centre et s'ingénient à mettre en pratique les savoirs acquis au cours des stages qui se déroulent au sein des établissements scolaires désignés à cette fin. Aussi faudrait-il souligner que les pondérations temporelles attribuées à ces deux volets de qualification sont de l'ordre de 40 % pour la formation théorique et 60 % pour les stages.

A l'instar des universités, les CRMEF dispensent la formation des enseignants basée sur le système modulaire. Elle s'articule sur un curricula qui a fait l'objet des débats acharnés dans des tables rondes et des ateliers organisés périodiquement par le ministère de l'éducation au

profit des formateurs et des inspecteurs en vue d'élaborer l'ossature essentielle de ce dispositif de formation. Celui-ci est établi sur la base de huit modules fondamentaux dont quatre concernent l'approfondissement des connaissances acquises en formation initiale liée aux différentes disciplines : Mathématiques, Physique-Chimie, Sciences de la vie et de la terre... Les modules liés à la didactique de la discipline et aux sciences de l'éducation sont également au nombre de quatre. Ces modules sont soutenus et complétés par des modules dits transversaux ou complémentaires tels que le module lié à l'intégration des technologies d'information et de communication dans l'enseignement (TICE), le module qui porte sur la législation et la vie scolaire, et le module lié à l'initiation à la recherche pédagogique et le projet de fin d'étude. Les modules dans leur intégralité se fixent un objectif majeur, en l'occurrence, le développement et le renforcement chez les enseignants stagiaires des compétences professionnelles ciblées par la formation, à savoir, la planification, la gestion et l'évaluation des apprentissages ainsi que la mise en pratique de ces compétences avec professionnalisme.

Nombreux sont les auteurs qui abordent la problématique de la formation des enseignants en puisant sans cesse dans ses constituants pédagogiques afin de mettre en exergue les lacunes et les dysfonctionnements des différentes approches qui encadrent le curricula de formation en place en vue de mettre au point des contributions basées sur des recherches à haut niveau scientifique en vue de promouvoir la qualité de formation soucieuse des autorités de tutelle. On pourrait citer à titre indicatif les travaux élaborés dans (Lahchimi 2015), (Razouki et al 2013), (Altet 1994) et (Altet 1999). Parmi les malaises et les dysfonctionnements dont souffre le dispositif de formation au Maroc, selon les opinions d'une multitude de formateurs affiliés aux différents centres de formation (CRMEF), on peut en citer entre autres les faits suivants.

- ✓ Les savoirs théoriques offerts au cours de la formation 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.
- ✓ Une sérieuse ambiguïté recouvre les trois modules relatifs à la didactique des disciplines à savoir la planification, la gestion et l'évaluation. Cette ambiguïté se traduit par l'interférence entre la didactique liée à la discipline et les sciences de l'éducation bien qu'elles se veuillent complémentaires.
- ✓ L'évaluation de ces trois modules n'obéit pas à des critères objectifs préalablement définis et reste du ressort du formateur selon sa propre initiative.
- ✓ Les stages qui se déroulent aux établissements scolaires désignés à cette fin sont mal organisés et demeurent tributaires du volontariat des conseillers pédagogiques encadrant ces stages en collaboration avec les formateurs aux centres.
- ✓ Manque d'un cadre juridique qui encadre les stages et qui met l'accent sur l'engagement des opérateurs sensés intervenir dans cette action.
- ✓ une année environ de formation est insuffisante quant à son volet pédagogique (Ministère de l'éducation nationale, 2008)

Bien que le curricula de formation mis en place aux CRMEF paraisse généralement intéressant et fructueux, elle fait et continue de faire l'objet de vives critiques, comme ce fut

le cas ailleurs dans d'autres pays (Jourdain, 2008), de la part des différents opérateurs pédagogiques tels que les formateurs, les inspecteurs, les stagiaires voire les enseignants eux-mêmes.

II. Objectifs et questions de cette recherche

Cette recherche est menée dans la perspective de sensibiliser et d'inciter les différents intervenants dans l'action pédagogique, en concertation avec le ministère de l'éducation, à s'asseoir autour d'une table ronde pour débattre avec toute sérénité des réflexions scientifiques réelles sur le dispositif de formation mis en place actuellement aux CRMEF. Sur le plan organisationnel, trois ateliers doivent être formés par des experts à savoir les formateurs, les inspecteurs et les chercheurs en éducation, dans le but de réaliser les objectifs suivants :

- ✓ élaborer des dispositifs de formation prometteurs, performants et qui prennent en considération les spécificités des trois cycles de formation, les orientations théoriques et les innovations pédagogiques internationales les plus saillants tout en les adaptant avec une certaine souplesse au contexte culturel propre à l'école et la société marocaines.
- ✓ Garantir, par le biais de l'application rationnelle de ces dispositifs, le développement chez les futurs enseignants des compétences pédagogiques visées par le ministère de tutelle.

La question globale de cette œuvre peut être formulée sommairement comme suit :

Quels sont les lacunes et les dysfonctionnements du curricula de formation actuellement mis en place aux CRMEF qui l'entravent d'atteindre l'objectif primordial celui de développer de manière constructive les diverses compétences professionnelles chez les enseignants stagiaires et quels en sont les remèdes potentiels ?

Tenant compte des objectifs tracés et les critiques mis en relief auparavant, les questions sous-jacentes de cette recherche peuvent se décliner comme suit :

1. Est-il nécessaire voire urgent de réviser et améliorer le curricula de formation actuellement en place?
2. Quelle est la durée nécessaire pour réussir une formation professionnalisante?
3. Etes-vous d'accord pour l'uniformité des contenus cognitifs des modules de soutien à la formation initiale relativement à une discipline?
4. Les sciences de l'éducation telles qu'elles sont dispensées contribuent-elles effectivement au développement des compétences professionnelles chez les enseignants en stage? Si non, sur quel volet devraient-elles focaliser l'attention ?
5. Etes-vous pour ou contre un module à part entière pour les sciences de l'éducation ?
6. Les compétences professionnelles principales visées par le curricula en place : planification, gestion et évaluation sont-elles suffisantes pour l'enseignant de mener avec succès sa tâche. Si non, quelles compétences faudrait-il adjoindre?

III. Professionnalisation du métier de l'enseignant

Le métier de l'enseignant a connu un changement radical ces dernières décennies. Avec l'avènement de la révolution numérique et des recherches scientifiques spectaculaires

dans les diverses branches de la science et notamment en didactique et en sciences de l'éducation, le métier d'enseignant a pris une nouvelle dimension, de nouvelles orientations et de nouveaux défis. Il est indéniable que cette évolution ultrarapide exige de l'enseignant de suivre ce rythme en développant et en promouvant chez lui de nouvelles compétences professionnelles par le biais de la formation continue ou encore sa propre autoformation. En d'autres termes, en raison des transformations sociétales à l'égard des produits de l'école, l'enseignant au-delà d'une formation solide dans les disciplines d'enseignement, on attend de sa part qu'il fasse preuve de véritable professionnalité conjugée à la vocation afin qu'il soit au diapason de l'enjeu (Haut conseil de l'éducation, 2006). En effet, en dépit du progrès vertigineux réalisé sur tous les plans, l'enseignant demeure l'élément central incontournable et le moteur du progrès dans le système éducatif. On ne peut guère concevoir un apprentissage réussi des élèves en absence de cet opérateur pédagogique.

Cependant, qu'entendons-nous par professionnalité ? Selon plusieurs écrits, la professionnalité est étroitement liée au concept de compétence comme le prouve les récits suivants qui figurent dans l'œuvre de P. Maubant et L. Roger (2012).

Selon Lang (1999), c'est l'activité pédagogique qui semble constituer l'emblème de la professionnalité des éducateurs (formateurs ou enseignants). Puisque cette activité est l'expression de la pratique enseignante, il est, pour Lang, légitime que les curriculums de formation à l'enseignement puissent exprimer cette professionnalité attendue par le biais d'énoncés de compétences, notamment didactiques et pédagogiques. Mais si l'on examine de près cette définition de la professionnalité proposée par Lang, celle-ci « renvoie à l'idée de développement professionnel, c'est-à-dire aux processus de construction et d'approfondissement de compétences et de savoirs nécessaires à la pratique d'un métier » (Lang, 1999, p. 26).

En France, les nouvelles compétences définissant la professionnalité attendue chez les futurs enseignants sont définies dans l'arrêté ministériel du 19 décembre 2006. Nous retrouvons cette définition de la professionnalité dans un texte du collectif IUFM d'Aix-Marseille. Ce texte précise que « si la professionnalité implique nécessairement de former les enseignants à l'acquisition de savoirs multiples, de développer les compétences institutionnellement définies, elle doit également, dans l'exigence d'une qualité de formation au métier, permettre d'articuler les savoirs issus de la recherche et les savoirs professionnels » (Collectif IUFM d'Aix-Marseille, 2009, para. 5).

En outre, dans une œuvre de Perez-Roux (2012), il est écrit que s'intéresser à la construction de la professionnalité enseignante dans son rapport à la formation initiale invite à faire préalablement un détour du côté des enjeux de la professionnalisation (Wittorski, 2008) et de ses différentes dimensions. Pour Bourdoncle (1991), la professionnalisation renvoie d'une part au processus de reconnaissance et de développement d'un métier défendu aux plans collectif et individuel ; d'autre part, elle suppose un processus de socialisation professionnelle intégrant règles collectives, conscience professionnelle et exigence d'efficacité ; enfin elle concerne le développement d'une professionnalité à partir de compétences, de savoirs nouveaux et composites, essentiels à la pratique d'un métier.

De nombreux chercheurs (parmi lesquels Altet, 2010 ; Bourdoncle 1991, 1993 ; Lang, 1999, 2004 ; Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996 ; Wittorski, 2005, 2008 ; Beckers, 2007 ; Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008, etc.) ont tenté d’appréhender la question de la professionnalité enseignante dans sa complexité. Les travaux de Courtois et al. (1996), l’envisagent dans une approche multidimensionnelle : pour eux, la professionnalité demande un apprentissage permanent et collectif de savoirs nouveaux et mouvants, pluriels, souvent hétérogènes, incluant des savoirs didactiques et pédagogiques, mais aussi des savoirs relatifs à la personne elle-même. Favoriser le développement de la professionnalité nécessite de prendre en compte les parcours antérieurs, les ressorts motivationnels et le système de valeurs des individus. Instable, toujours en construction, surgissant de l’acte même de travail, la professionnalité suppose enfin une adaptation au contexte et de fait, inscrit l’enseignant dans une dynamique de changement. Pour les enseignants en formation initiale, la professionnalité s’élabore donc dans un processus complexe, à travers la construction de sa propre identité professionnelle au carrefour de valeurs, représentations et pratiques. Belair (2011) met en avant la nécessité, pour le formé, d’affirmer progressivement sa « valeur professionnelle » à l’appui des échanges entre pairs, sur et à partir de la pratique. Ces échanges sont soutenus par les formateurs en charge de l’accompagnement. Car si la « professionnalité naissante », balisée par les référentiels de compétences, suppose une approche singulière du travail, alors l’accompagnement sur le terrain et en formation est essentiel. De fait, construire sa professionnalité en formation suppose du temps et une forme de co-engagement.

A la lumière de ces définitions, il convient bel et bien de visualiser un socle ou référentiel de compétences professionnelles communément convoitées par les pouvoirs publics chargés de l’éducation.

Selon Perrenoud (1999), ces compétences se résument comme suit :

1. Organiser et animer des situations d’apprentissages
2. Gérer la progression des apprentissages
3. Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciations
4. Impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail
5. Travailler en équipe
6. Participer à la gestion de l’institution scolaire
7. Informer et impliquer les parents
8. Se servir des technologies nouvelles pour apprendre
9. Affronter les savoirs les dilemmes étiques de la profession
10. Gérer sa propre formation continue.

En vertu des expériences acquises par certains enseignants interrogés au sujet des compétences professionnelles autres que celles les plus connues, on a retenu :

- Avoir une bonne maîtrise des disciplines à enseigner.
- Avoir des connaissances en psychologie de l’enfant et de l’adolescent, sociologie de l’école, la dynamique du groupe...
- Gérer de manière rationnelle les situations comportementales qui surviennent quelques fois en classe.

- Avoir l'aptitude de gérer avec sagesse les disparités intellectuelles et individuelles des apprenants.
- Savoir créer un climat de détente et de joie propice à l'apprentissage.
- Se conformer à l'éthique du noble métier d'enseignant.

IV. Etude statistique

1. Méthodologie.

Cette recherche a débuté à priori à partir de Juin 2012. Un questionnaire a été confectionné à cette fin et distribué au CRMEF de Tanger, au bout de chaque année de formation, au profit des professeurs stagiaires des sections : Mathématiques du secondaire collégial, Physique-Chimie du secondaire qualifiant, Langue française du secondaire qualifiant ainsi que les professeurs stagiaires du cycle du primaire et le préscolaire. Le même questionnaire a été confié aux formateurs de tous les CRMEF par voie électronique. Certains formateurs ont réagi avec responsabilité à notre initiative alors qu'une grande proportion l'a simplement ignorée. En revanche, les enseignants stagiaires ont apprécié notre initiative sans aucune réserve et ce à travers toutes les promotions, à compter de 2013 jusqu'à 2015. Le nombre global de professeurs stagiaires impliqués dans cette recherche était de l'ordre de 500 dont 424 avaient traité correctement le questionnaire et ont offert des données fiables. Quant à la frange des formateurs, on en a collecté uniquement 148.

Le questionnaire contenait des questions fermées relatives aux questions préalablement évoquées. Les questions ouvertes ont été également introduites dans ce questionnaire.

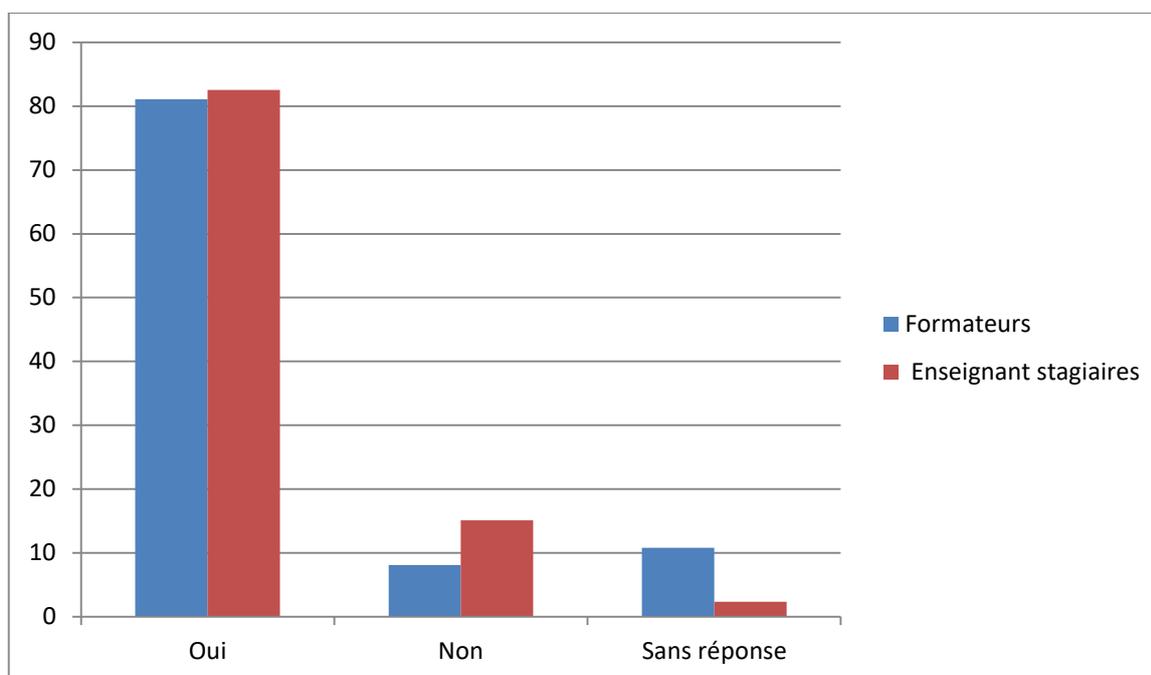
Les résultats obtenus sont présentés dans des tableaux explicatifs et représentés graphiquement dans des graphes afin de les rendre plus parlants et aisément interprétables.

2. Dépouillement des questionnaires et analyse qualitative

Question 1. Est-il nécessaire voire urgent de réviser et améliorer le curricula de formation actuellement en place aux CRMEF?

Les résultats obtenus relativement à cette question sont comme suit.

	oui	Non	Sans réponse
Nombre de formateurs	120	12	16
Pourcentages	81.08%	8.1%	10.81%
Nombre d'enseignants stagiaires	350	64	10
Pourcentages	82.54%	15.1%	2.35%

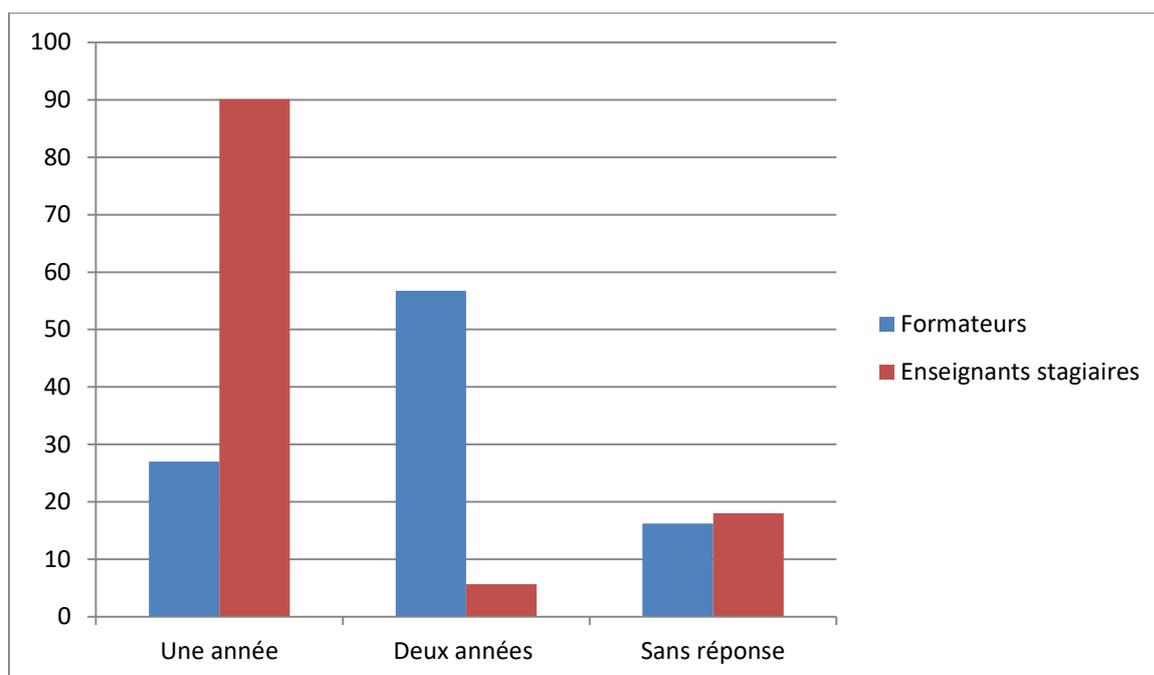


Graphe 1.

Le graphe en question prouve clairement que la révision du dispositif de formation est vivement souhaitée aussi bien par les formateurs que les enseignants stagiaires.

Question 2. Quelle est la durée nécessaire pour réussir une formation professionnalisante?

	Une année	Deux années	Sans réponse
Nombre de formateurs	40	84	24
Pourcentages	27.02%	56.75%	16.21%
Nombre d'enseignants stagiaires	382	24	18
Pourcentages	90.09%	5.66%	4.24%



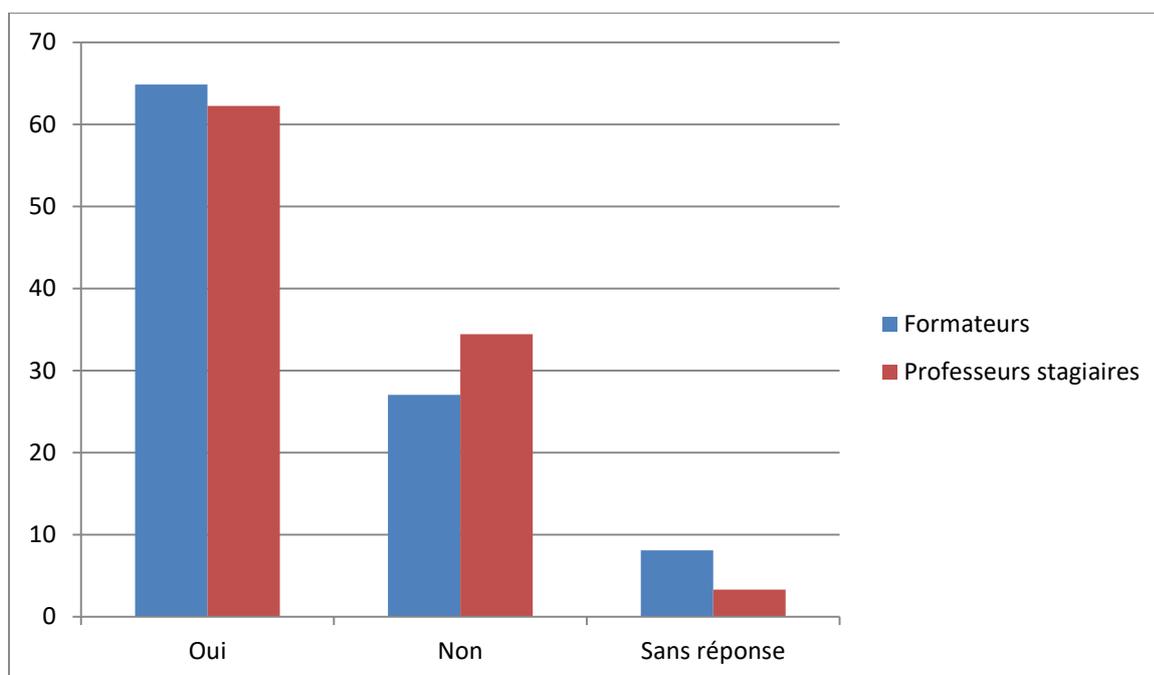
Graphe 2

Il s'avère qu'une assez large proportion de formateurs voient bien la nécessité d'étendre la formation à deux années et qu'une année ne suffit guère pour assurer la formation désirée. Par contre, les enseignants stagiaires estiment qu'une année suffit pour atteindre les objectifs escomptés.

Question 3. Etes-vous d'accord pour l'uniformité des contenus cognitifs des modules de soutien à la formation initiale relativement à une discipline?

Les résultats quant à cette question sont comparables et reflètent une attitude commune.

	Oui	Non	Sans réponse
Nombre de formateurs	96	40	12
Pourcentages	64.86%	27.02%	8.1%
Nombre d'enseignants stagiaires	264	146	14
Pourcentages	62.26%	34.43%	3.3%



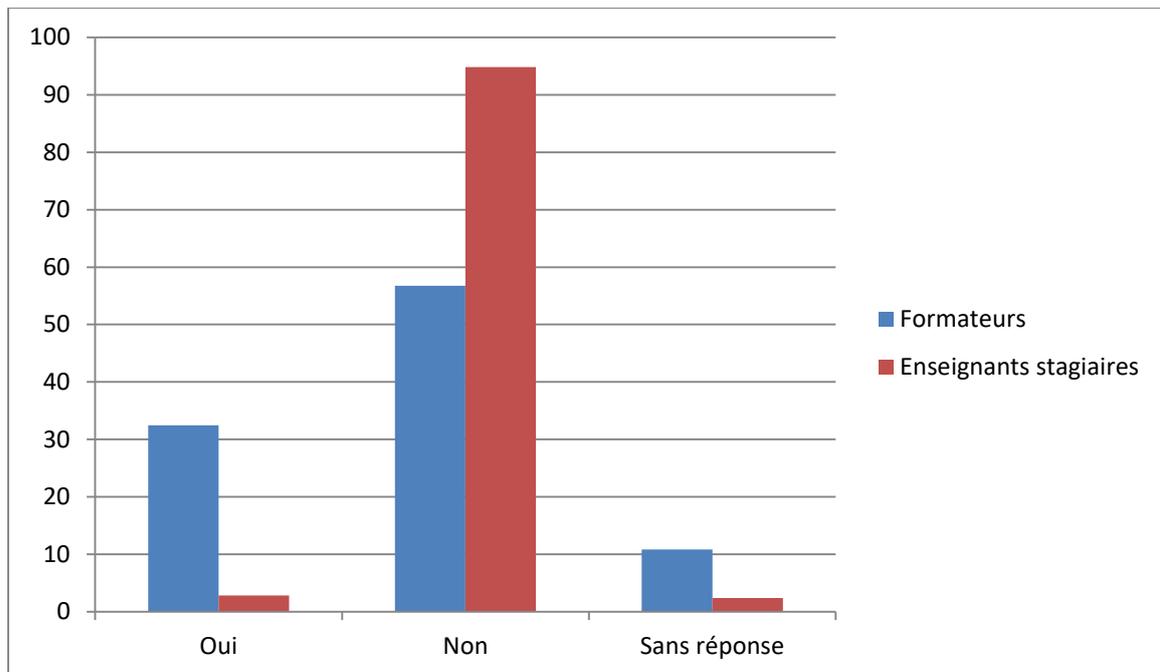
Graphe 3

Ce graphe prouve qu'il est suffisamment clair qu'une large proportion de formateurs et de professeurs stagiaires s'accordent sur le fait que les savoirs scientifiques liés à la discipline soient uniformisés dans tous les CRMEF afin que les formateurs ne prônent plus un choix aléatoire des contenus en défaveur des professeurs stagiaires. Une telle mesure garantit en outre le principe d'égalité des chances.

Question 4. Les sciences de l'éducation, en interférant avec les modules de la didactique des disciplines, contribuent-elles effectivement au développement des compétences professionnelles chez les enseignants en formation? Si non, sur quel volet devraient-elles focaliser l'attention ?

Les réponses relatives à la première tranche de la question sont comme suit.

	Oui	Non	Sans réponse
Nombre de formateurs	60	78	10
Pourcentages	40.54%	52.7%	6.75%
Nombre d'enseignants stagiaires	12	402	10
Pourcentages	2.83%	94.81%	2.35%



Graphe 4

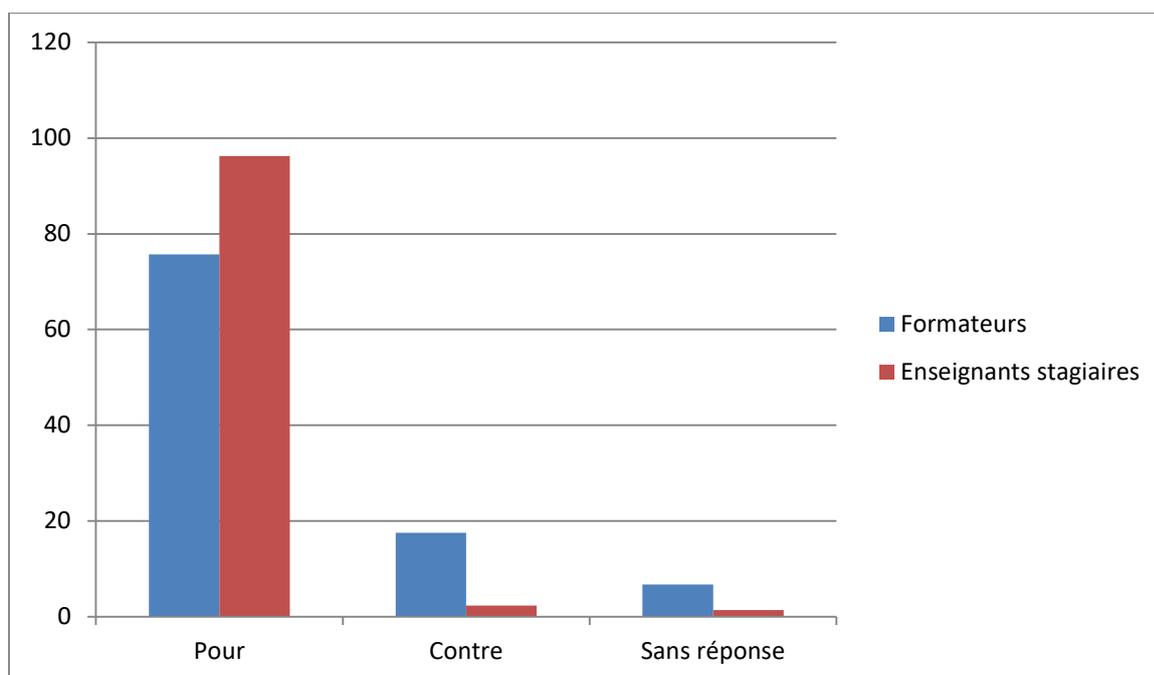
Il paraît que les résultats relatifs à cette question sont quasiment contradictoires. Si les formateurs sont partagés sur la contribution des sciences de l'éducation, dans leur état actuel, à la professionnalisation du métier de l'enseignant, les enseignants stagiaires, quant à eux, sont fermes et unanimes précisément sur point et ce, à cause de leur interférence avec les modules de la didactique des disciplines, ne parviennent guère à subvenir aux besoins effectifs des enseignants stagiaires en matière de techniques pédagogiques nécessaires à la gestion rationnelle des situations pédagogiques non didactiques.

La seconde partie de la question était consacrée au volet sur lequel les sciences de l'éducation doivent se pencher davantage. La majorité absolue des réponses convergeaient vers la conclusion selon laquelle elles devraient se concentrer essentiellement sur le côté du savoir-être des apprenants et les démarches à dynamiser leur groupe de manière à optimiser leur apprentissage et leur rentabilité.

Question 5. Etes-vous pour ou contre un module à part entière pour les sciences de l'éducation ?

Les réponses à cette question étaient véritablement surprenantes et voulaient insinuer la transmission d'un message clair.

	Pour	Contre	Sans réponse
Nombre de formateurs	112	26	10
Pourcentages	75.67%	17.56%	6.75%
Nombre d'enseignants stagiaires	408	10	6
Pourcentages	96.22%	2.35%	1.41%



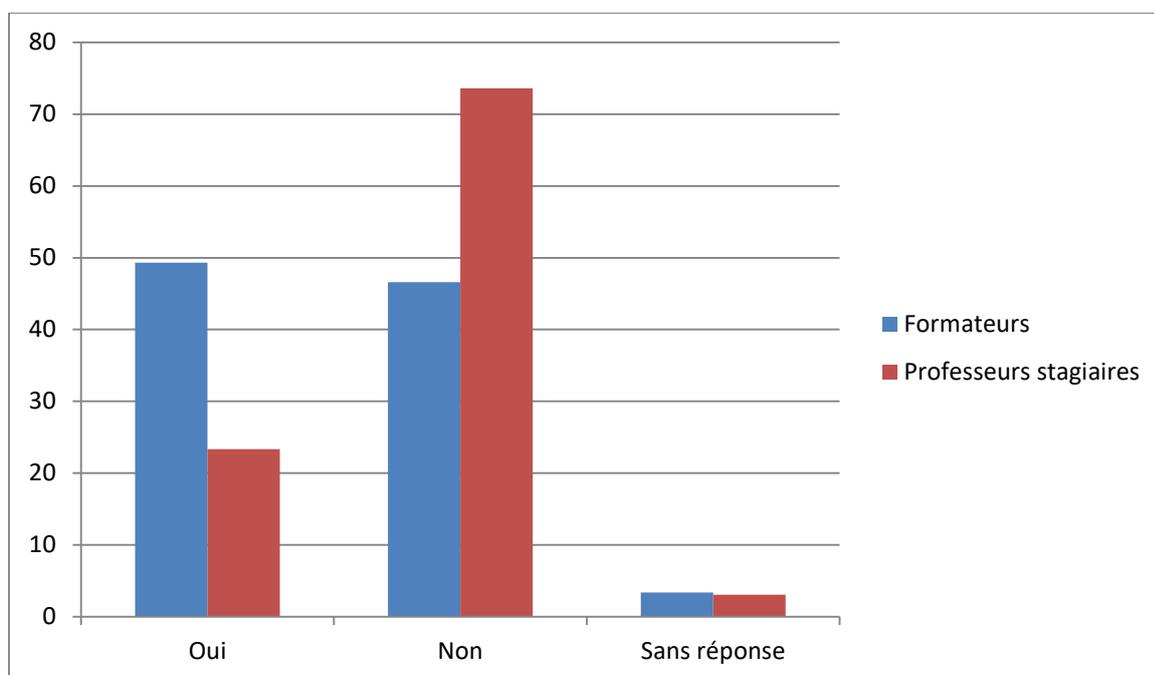
Grappe 5

Comme il a été souligné, ces résultats prouvent nettement que, aussi bien les formateurs les professeurs stagiaires, consentent de consacrer un module autonome réservé aux sciences de l'éducation afin qu'elles contribuent efficacement et à la professionnalisation du métier de l'enseignant et sa meilleure qualification.

Notons que les formateurs en sciences de l'éducation ont opté pour l'autonomie de leur module à hauteur de 96.5 %.

Question 6. Les compétences professionnelles principales visées par le curricula en place : planification, gestion et évaluation sont-elles suffisantes pour l'enseignant de mener avec succès sa tâche? Si non, quelles compétences faudrait-il adjoindre? Les résultats relatifs à question sont comme suit.

	Oui	Non	Sans réponse
Nombre de formateurs	73	69	5
Pourcentages	49.32%	46.62%	3.38%
Nombre d'enseignants stagiaires	99	312	13
ourcentages	23.34%	73.58%	3.06%



Graphe 6

Si les formateurs sont presque équitablement partagés relativement à cette question, les enseignants stagiaires expriment bien leur besoin en matière d'autres compétences professionnelles. Dans la seconde tranche de la question, ils ont souhaité entre autres acquérir les compétences suivantes :

Maitriser les techniques d'animation et de communication

Maitriser les modalités de gérer les conflits internes au groupe classe,

Maitriser les techniques d'orienter de manière sage et pédagogique les comportements jugés aberrants de la part de certains élèves. Bref, assurer le savoir-être de ses élèves.

V. Conclusion

Cette recherche a été entreprise dans un souci de faire des suggestions fondées sur des critères scientifiques qui pourraient contribuer humblement à l'amélioration et la promotion de la qualité de la formation et la professionnalisation tant souhaitée du métier de l'enseignant aux CRMEF. Elle s'est fixée comme objectif majeur une analyse critique du curricula de formation en évoquant certains signes que l'ont peut qualifier de pathologiques ainsi que des lacunes qui tendent à amoindrir son efficacité. Le coté théorique de cette recherche a porté sur la professionnalité du métier de l'enseignant et son étroite relation avec les compétences professionnelles que le curricula en place entend promouvoir chez l'enseignant. Le volet pratique a révélé que les critiques dont il faisait l'objet sont véridiques et qu'il appartient aux intervenants dans l'action pédagogique d'œuvrer à l'élaboration d'un nouveau dispositif de formation qui tient compte des contextes culturel, économique et social des apprenants ainsi que des spécificités et les contraintes de l'école marocaine et qui répond également aux aspirations et aux attentes des futurs enseignants en matière de professionnalité. Il est indéniablement admis que celle-ci s'acquiert en vertu des expériences accumulées lors de l'exercice du métier à travers les années mais l'expérience seule ne suffit pas. Le curricula devrait permettre aux futurs enseignants de se doter d'un arsenal didactique et pédagogique

riche pour faire face à tous les défis et maintenir l'équilibre au sein du triangle pédagogique : (savoir, savoir-faire, savoir-être). Pour réussir cet enjeu, nous suggérons un module autonome réservé aux sciences de l'éducation car il leur incombe de doter le futur enseignant des connaissances indispensables en psychologie de l'enfant, en sociologie de l'école et en dynamique du groupe classe afin qu'il puisse garantir le savoir-être de ses élèves. Une telle mesure s'impose en raison de la contrainte de surcharge que connaît nos établissements scolaires et qui favorise l'émergence des situations pédagogiques hors du commun et susceptibles de gâcher le bon déroulement des apprentissages. Nous préconisons que l'accompagnement des enseignants stagiaires aux établissements scolaires de stage ne se limite plus au formateur lié à la discipline mais doit s'étendre également au formateur chargé du module des sciences de l'éducation vu sa grande importance dans l'encadrement de ces stages mais tout en assurant le cadre juridique des deux accompagnateurs. Il convient en outre de renforcer les modules relatifs à la formation initiale ainsi que les modules liés à la didactique des disciplines en ajoutant d'autres modules à ce sujet. En effet, l'expérience a révélé de sérieuses faiblesses en matière de contenus scientifique et didactique. Le savoir-faire que le futur enseignant entend développer chez l'élève est voué à l'échec si lui-même manque de ce savoir.

Bibliographie

- M. Altet (1994), La formation professionnelle des enseignants, Presses Universitaires de France-PUF, collection : Pédagogie d'aujourd'hui.
- M. Altet (1999). Un dispositif de formation initiale des enseignants, innovants et théorisés, Recherche et Formation N° 31, Pages 31-52.
- M. Altet (2000), « L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ? », Recherche et formation, n° 35, p. 25-41.
- M. Altet (2010), « Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage », Recherches en éducation, n° 8, p. 12-23.
- J. Beckers (2007), Compétences et identité professionnelles, Bruxelles, De Boeck.
- L. Belair (2011), « La reconnaissance de la professionnalité émergente par les superviseurs en situation pratique d'enseignement », in A. Jorro et J. Ketele-M. de (dir.), La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?, Bruxelles, De Boeck, p. 101-116.
- R. Bourdoncle (1993), « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », Revue française de pédagogie, n° 105, p. 83-119.
- R. Bourdoncle (1991), « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », Revue française de pédagogie, n° 94, p. 73-92.
- B. Courtois, C. Mathey-Pierre, P. Portelli et R. Wittorski (1996), « Transformation de la formation et recomposition identitaire en entreprise », in J. Barbier-M., F. Berton et J. Boru-J. (dir.), Situations de travail et formation, Paris, L'Harmattan.

Haut Conseil de L'Enseignement (2008), Etat et horizon du système d'éducation et de formation, 4^{ème} partie : le corps enseignant et la profession d'enseignant (document en arabe).

C. Jourdain (2008), Evaluer la formation initiale des enseignants in Evaluer pour former, Outils, dispositifs et acteurs, Gilles Baillat, Jean-Marie de Ketele et Leopold de Paquay, Collection Pédagogies en développement, De Boeck Université.

M. Lahchimi (2015), La réforme de la formation des enseignants au Maroc, Revue internationale d'éducation de Sèvres, 69 I 2015, 21-26.

V. Lang (1999), La professionnalisation des enseignants, Paris : Presses universitaires de France.

V. Lang (2004), « La profession enseignante en France : permanence et éclatement », in M. Tardif et C. Lessard (dir.), La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux, Bruxelles, De Boeck, p. 157-171.

P. Maubant et L. Roger (2012), Les métiers de l'éducation et de la formation : une professionnalisation en tensions, Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur 28-1/2012.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique (2008), Pour un nouveau souffle de la réforme de l'Education-Formation. Solutions Espace « Affronter les problématiques transversales du système»

L. Paquay (1996), M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), Former des enseignants professionnels, Bruxelles, De Boeck.

T. Perez-Roux (2012), (dir) « La professionnalité enseignante», ISBN 978-2-7535-2109-4 Presses universitaires de Rennes, www.pur-editions.fr.

P. Perrenoud (2006), Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage. Paris : ESF (5^e éd, 1^{ère} éd, 1999).

A. Razouki, F. Dadouchi, F. Chafiqi et A. Chiadli, La formation des enseignants du secondaire au Maroc, entre les attentes des partenaires et la réalité de la pratique. (A paraître).

R. Wittorski et S. S. Briquet-Duhazé (2008), (dir.), Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?, Paris, L'Harmattan.

R. Wittorski (2005), (dir.), Formation, travail et professionnalisation, Paris, L'Harmattan.

R. Wittorski (2008), « La professionnalisation : note de synthèse », Savoirs, n° 17, p. 11-38.