



## **Professionalisation & réformes de la formation des enseignants au Maroc : enjeux & défis**

## **Professionalization & Reform of Teacher Training in Morocco: Issues & Challenges**

**ESSIYEDALI Abdellah**

Enseignant chercheur

Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation (CRMEF) de Rabat  
Equipe de Recherche Pluridisciplinaire « Ecole & Société » (ERPE&S)

Maroc

[aessiyedal@gmail.com](mailto:aessiyedal@gmail.com)

**Date de soumission :** 09/05/2023

**Date d'acceptation :** 18/07/2023

**Pour citer cet article :**

ESSIYEDEALLI. A. (2023) «Professionalisation & réformes de la formation des enseignants au Maroc : enjeux & défis», Revue Internationale du chercheur «Volume 4 : Numéro 3» pp : - 1 – 16

## Résumé

La finalité de la pratique réflexive est d'aider les enseignants à améliorer leurs pratiques enseignantes. Ces pratiques devraient intégrer une réelle préparation aux activités réalisées en milieu professionnel. Les activités pédagogiques de formation devraient permettre aux stagiaires d'apprendre à modéliser la complexité du contexte professionnel tout en investissant de manière plus pratique et plus réfléchie les connaissances théoriques. Ces connaissances sont certes nécessaires mais pas suffisantes pour le développement d'une posture réflexive. Dans cette optique vient s'inscrire cette réflexion qui tente de traiter certains questionnements en rapport avec les postures, approches et pratiques de formation recommandées par les dispositifs de formation des futurs enseignants. Sous forme d'une contextualisation des différentes offres de formation initiales et continues, notre souci consiste à souligner les contraintes et les défis qui pourraient handicaper voire nuire à ce processus de professionnalisation qui représente un enjeu majeur pour l'école marocaine.

**Mots clés** : formation des enseignants, réforme, Professionnalisation, Réflexivité

## Abstract

The aim of reflective practice is to help teachers improve their teaching practices. These practices should include real preparation for activities carried out in the workplace. Pedagogical training activities should enable trainees to learn to model the complexity of the professional context while investing theoretical knowledge in a more practical and reflective way. This knowledge is certainly necessary, but not sufficient, for the development of a reflective posture. It is with this in mind that this paper attempts to address a number of issues relating to the postures, approaches and training practices recommended by the training systems for future teachers. In the form of a contextualisation of the various initial and in-service training offers, our concern is to highlight the constraints and challenges that could handicap or even hinder this process of professionalisation, which represents a major challenge for Moroccan schools.

**Key words** : teacher training, reform, professionalisation, reflexivity

## Introduction

Dans son rapport sur la vision stratégique 2015-2030 intitulé « pour une école de l'équité, la qualité et de la promotion » le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique(CSEFRS) souligne que « l'école se situe actuellement au cœur du projet de société de notre pays, en raison des missions qu'elle se doit d'assumer dans la formation des futur(e)s citoyen(ne)s, dans la réalisation des objectifs du développement humain durable et dans la garantie du droit à l'éducation pour tous ». Les objectifs de changement concernent un repositionnement du rôle de l'école qui devrait, entre autres, “ remplir les missions de socialisation, d'éducation aux valeurs nationales et universelles, d'enseignement et d'apprentissage, de formation et d'encadrement, de recherche et d'innovation, de qualification à l'intégration socioculturelle et à l'insertion économique”. Ce changement de paradigme valorise une éducation fondée sur l'idée d'un enseignement de qualité qui, par-delà la capacité de lire, écrire et compter (acquisition de connaissances et aptitudes), s'inscrit dans un projet sociétal qui vise la formation de l'être social.

La fonction de la socialisation comme le souligne Durkheim (1922) consiste à favoriser l'adaptation de la personnalité de l'individu à la société dans laquelle il vit. Le projet sociétal définit en quelque sorte la place qui devrait occuper chaque personne tout en lui permettant de satisfaire ses besoins et ses attentes. Dans cette optique Durkheim réserve le terme d'éducation aux institutions qui ont pour projet systématique la socialisation des jeunes générations par les anciennes, comme la famille et l'école.

L'école en tant qu'institution est invitée à remplir différentes missions et jouer plusieurs rôles. A ce sujet Grootaers (2014) stipule que les missions de l'institution scolaire pourraient se résumer dans le remplissage de trois grands rôles à savoir l'Ecole de l'Education, l'Ecole de la Socialisation et l'Ecole de l'Utilité. L'Ecole de l'Education se sert de la science et de la raison pour offrir l'occasion à chaque élève d'être un sujet penseur qui se distingue par sa singularité et sa pensée critique. Quant à l'Ecole de la Socialisation, son rôle consiste à créer un sentiment d'appartenance en tant que futur citoyen et bien entendu préparer le jeune apprenant à pouvoir dépasser les particularismes locaux de type communautariste. Concernant l'Ecole de l'Utilité. Son rôle est plutôt d'ordre pragmatique. Il s'inscrit dans une logique instrumentale. Dans cet optique, l'école est censée préparer l'élève à l'insertion socioprofessionnelle via le processus de certification et l'acquisition de diplômes. L'ensemble de ces rôles et mission laisse observer la nature des attentes de la société à l'égard de l'école ce qui rend sa mission plus complexe.

Ces attentes nous invitent à soulever un ensemble de questions qui nous semble pertinentes en lien avec la nature de l'éducation au sein de l'école, la nature des enseignements, leurs organisations, les pratiques éducatives et pédagogiques, le rapport au savoir, le développement de la créativité et de l'esprit critique, le travail collaboratif... autrement dit comment l'école pourrait contribuer à la réussite du projet sociétal tout court ?

Ces questionnements légitimes et d'autre, nous invite à mettre l'accent sur un levier très important voir incontournable dans ce processus de changement à savoir les compétences professionnelles des enseignants et par conséquent la nature de leur formation initiale, professionnelle et continue !

### **1. Le système éducatif marocain : les moments forts de la réforme**

En vue de répondre aux attentes et besoins de notre société, le Maroc a décidé d'entamer à partir de l'année 2000 à une réforme de son système éducatif par le biais d'un changement stratégique qui a été traduit par la conception et la mise en place de la Charte Nationale de l'Education et de la Formation (CNEF). Il s'agit d'un ensemble d'orientation concernant les principes fondamentaux du système éducatif marocain. La Charte a porté un intérêt particulier à « l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation ». Ces dispositions concernant : la révision et l'adaptation des programmes et méthodes d'enseignement, l'adoption d'une nouvelle génération de manuels scolaires ainsi que la diversification de l'utilisation des langues. Certes, la formation des enseignants est considérée comme un axe stratégique. À cet effet, le levier 13 de la charte a souligné cette relation qui lie d'une part « l'engagement des enseignants » et d'autre part « le renouveau de l'école ». Un ensemble de critères de réussite a été défini sous forme d'orientation telle que la qualité de formation des enseignants, l'intégration de l'ensemble des établissements de formation et la nécessité d'une formation continue pour une meilleure gestion de la carrière professionnelle du corps professoral. Pour comprendre l'ampleur et l'urgence de la réforme, un bref arrêt sur la nature de l'offre de formation des enseignants nous semble incontournable.

#### **1.1. Formation initiale des enseignants**

Depuis les années 60, la formation des futurs enseignants a été institutionnalisée dans différents de formation (ENS, CPR, CFI). Les Centres de Formation des Instituteurs (CFI) assuraient la formation des enseignants de cycle primaire. Quant aux Centres Pédagogiques Régionaux (CPR), ils se chargeaient de la formation des enseignants du cycle collégial. En

revanche, les Ecoles Normale Supérieurs (ENS) prenaient en charge la formation des enseignants du cycle secondaire et par la suite la formation des professeurs agrégés. Chaque établissement avait ses propres modalités de formation selon une approche curriculaire disciplinaire que nous pouvons qualifier de traditionnelle. A noter que ces différents dispositifs de formation (DDF), malgré les divergences d'approche, ont réservé une place assez importante aux sciences humaines et sciences de l'éducation. (Sciences de l'éducation, pédagogie spéciale, didactique générale, psychologie de l'éducation, dynamiques de groupe, sociologie de l'éducation, psychologie...etc.)

### **1.2. Formation continue des enseignants :**

Il est important de rappeler que la formation continue des enseignants au Maroc a été impactée par les différentes réformes. Ce qui explique cette diversification en termes de formes et d'organisation. La formation continue faisait partie des missions des établissements dédiés à la formation initiale. C'est le cas du 2ème cycle de l'ENS, du cycle spécial dans les CPR, du cycle de formation des inspecteurs, du cycle de formation des chargés de l'orientation ou de la planification et du cycle de l'agrégation. D'une manière générale, nous pouvons souligner que le dispositif de formation de ce type de formation semble s'inscrire dans la même logique des dispositifs de la formation initiale quant à la place réservée aux sciences de l'éducation. Par ailleurs, il faut mentionner que d'autres modes de formation continue (formation à la carte) dont la durée varie entre 1 à 4 jours sont planifiés pour répondre à certains besoins sous forme de journées pédagogiques ou de séminaires entre enseignants. Malheureusement, la quasi majorité de ces formations n'accorde aucune place aux sciences humaines et aux sciences de l'éducation, les activités de formation s'intéressaient davantage aux didactiques de disciplines. Toutefois, certaines formations ont fait l'exception. Nous citons celles organisées durant la période 1999-2002 dont l'offre de formation comprenait certains modules en lien avec les sciences de l'éducation (didactique, psychologie, pédagogie). Un autre exemple est celui du projet E3.P1 du programme d'urgence. Ce projet avait comme objectif de mettre en place un nouveau système de formation continue au niveau de l'enseignement scolaire (MENESFCRS, 2009-2012). Certaines thématiques de formations ont concerné les sciences de l'éducation (Approche par les compétences, les innovations pédagogiques, le manuel scolaire, l'enseignement préscolaire, pédagogie de l'intégration)

## **2. Les nouvelles offres de formation en faveur des enseignants :**

Certes, la réforme du système éducatif marocain depuis les orientations de la CNEF ont permis d'instaurer certains changements. Cependant on observe la persistance de dysfonctionnement dont l'impact altère négativement l'efficacité de l'école. Les manifestations de ces dysfonctionnements prennent différentes formes. Entre autres nous citons l'échec scolaire, l'abandon scolaire, la violence scolaire, crise de valeur, le rapport au savoir...etc. Cet état de fait a poussé le Ministère de l'Education National (MEN) à élaborer un Programme d'Urgence qui s'est étalé entre 2009-2012 dont la finalité est l'accélération de la mise en œuvre de la réforme. Pour améliorer la formation des enseignants, quatre mesures majeures ont été arrêtées à savoir : « une définition des critères et des processus de sélection des enseignants du scolaire » ; « la mise en place de filières universitaires d'éducation (FUE) » ; « la création de centres régionaux des métiers de l'enseignement et de la formation (CRMEF) » et « la mise en œuvre d'une stratégie de formation continue des enseignants ». La déclinaison de ces mesures laisse observer une réorganisation de la formation des enseignants et un changement au niveau des dispositifs de formation (DDF). Il nous semble intéressant de s'arrêter sur la nature de cette offre.

### **2.1. Formation initiale (FUE/FSE-ENS)**

La réforme au niveau de la formation initiale des futurs enseignants a changé de cap. Effectivement depuis 2012 c'est les universités marocaines qui ont pris en charge cette mission. Il s'agit de la mise en place de filières de licences professionnalisantes appelées « Filières Universitaires d'Éducation » (F.U.E.) dont l'objectif est bien entendu la formation de différents profils d'enseignant et dans différentes spécialités. Ces profils devraient comprendre les trois cycles de l'enseignement à savoir le cycle Primaire, le cycle du Secondaire collégial et le cycle du Secondaire qualifiant. Depuis 2018 en vue de s'inscrire dans la vision stratégique 2015-2030, l'université marocaine va vivre la création du Cycle de Licence en Education qui est censé remplacer les filières Universitaires d'Éducation (décret n° 2.18.504 modifiant et complétant le décret n° 2-04-89 du 18 rabii II 1425 (7 juin 2004)). Une lecture rapide du cahier de charge pédagogique et plus précisément des intitulés des modules réservés aux sciences humaines et sciences de l'éducation laisse observer qu'il s'agit de la même ingénierie des Filières Universitaires d'Éducation.

## **2.2. Formation qualifiante des enseignants : les CRMEF**

Les CPR et CFI dont la mission est d'assurer la formation qualifiante des enseignants ont été remplacés par les Centre Régionaux en Métiers de l'Education et de la formation (CRMEF). Selon le décret de création (décret 2.11.672 du 23 décembre 2011 relatif à la création des CRMEF (BO 6018 Du 2 Février 2012), un CRMEF est un établissement de formation des cadres supérieurs sous tutelle du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle. Un ensemble de missions sont confiées aux CRMEF à savoir : la qualification des enseignants ; la préparation au concours d'agrégation ; la formation des directeurs et des cadres d'appui ; l'organisation des sessions de formation continue ; la recherche scientifique et pédagogique ; la production documentaire et l'élaboration des propositions de projets de réformes en matière de curricula et de formation.

### **2.2.1. Cycle de qualification des enseignants :**

Le nouveau dispositif de formation recommande l'adoption d'une approche par compétences. Le stagiaire aura l'occasion de développer quatre types de compétence professionnelle à savoir : la planification des apprentissages scolaires, la gestion des apprentissages scolaire, l'évaluation des apprentissages scolaire et des compétences en lien avec la recherche scientifiques. Quant à l'architecture de la formation, le DDF recommande une logique modulaire composée de douze modules planifiés selon deux semestres. Ces modules pourront être répartie selon trois catégories à savoir : des modules principaux (sciences de l'éducation et didactique des disciplines), des modules d'appui qui visent renforcement des compétences professionnelles et des modules complémentaires pour développer les compétences communicationnelles et les TICE.

Par ailleurs, le DDF recommande une approche par alternance. En effet, le stagiaire est invité à vivre un aller-retour entre les savoirs formalisés théoriques au sein du CRMEF et les savoirs d'expérience développés grâce à des mises ne situation professionnelle lors des stages pratiques. Ces stages devraient occuper 60% du volume horaire annuel quant aux 40% restante elle est réservée à une formation théorique.

Ces offres de formation (initiales, qualifiantes et continue) nous invitent à se questionner, d'une part, sur la place accordée aux sciences humaines et aux sciences de l'éducation et, d'autre part, sur leur articulation et complémentarité et bien entendu la qualité de leur contribution au niveau de la formation d'un professionnel compétent qui devrait répondre aux attentes de notre société.

### 3. Formation, savoir agir & réflexivité

L'analyse des trajectoires des DDF de l'enseignant laisse observer des transformations des formations initiales qui témoignent d'un changement de la définition de son profil en termes de compétence voire un changement de paradigme de formation. Le focus est mis sur la professionnalisation de ces métiers. Former un acteur de l'éducation est un acte qui pourrait se décliner de différentes façons selon qu'on vise une formation à la recherche, une formation généraliste ou une formation à un métier de l'éducation. Dans ce dernier cas, nous avons affaire, comme le stipule Charlot (1995) à « une discipline universitaire dans un champ de pratiques sociales », ce qui transforme notablement le rapport au savoir.

La nouvelle acceptation des compétences professionnelles de l'acteur du champ éducatif met l'accent sur les valeurs personnelles qui se traduisent par l'importance des qualités humaines relationnelles et communicationnelles. Il s'agit de socle de compétence d'ordre transversal. Ceci nous invite à situer notre analyse plutôt dans le cadre de la science-action (Argyris, 1990) qui est censé éclairer ce rapport entre savoirs académiques et pratiques professionnelles

Dans cette optique en vue de souligner les rôles et missions de l'enseignants, le CES 2008 précise que « Les missions de l'enseignant consistent à assurer les conditions de l'appropriation par un maximum d'élèves, de savoirs, du savoir-faire, des méthodes d'apprentissage, des valeurs nationales et universelles et des aptitudes personnelles évolutives ». « L'enseignant a ainsi le devoir d'accomplir les trois missions suivantes : La participation à l'éducation des apprenants sur la base d'un système de valeurs morales, humanistes et civiques partagées par la nation ; La transmission des savoirs et du savoir-faire selon des contenus et une méthodologie validés ; La préparation de l'élève ou de l'étudiant à s'intégrer dans la vie professionnelle et sociale, en lui faisant acquérir les compétences nécessaires, et en participant à son épanouissement personnel. ». L'accomplissement de ces rôles et mission nécessite un ensemble de qualificatif composant un profil de 5 compétences qui a été présenté par le CSE (2008), qui s'est inspiré du « modèle de l'enseignant réflexif » de Paquay & Wagner (1996), comme suit :

- *Acteur social (connaissances socio-culturelles spécifiques à l'exercice du métier) ;*
- *Chercheur (démarche scientifique et attitudes de recherche) ;*
- *Maître instruit (connaissances disciplinaires et interdisciplinaires) ;*
- *Personne en relation (connaissances socio-affectives et relationnelles) ;*
- *Pédagogue (connaissances pédagogiques) ;*
- *Praticien (savoir-faire).*



Un ensemble de question et de réflexion nous emble pertinent à souligner pour examiner cette problématique entre le prescrit et la réalité du terrain à savoir : Comment peut-on appréhender la nature complexe de l'acte d'enseigner ? Comment offrir l'occasion au formé pour apprendre à s'auto-réguler, s'auto-évaluer, s'autonomiser et s'auto-former ? Comment opérerez le passage d'une posture d'étudiant qui maîtrise un champ disciplinaire à une posture de professionnel qui utilise des savoirs pour comprendre sa pratique et ses effets ? Comment développer un savoir agir professionnel qui articule savoirs formalisés et savoirs pratiques ?

Certes, éduquer et enseigner sont la raison d'être de l'école. L'acte d'enseignement renvoie à la gestion dynamique des apprentissages. Cette gestion englobe à la fois la facilitation et d'organisation de l'apprentissage. Le rôle de l'enseignant, outre l'organisation des situations d'apprentissage, il est considéré comme un agent de changement. A ce niveau, Giordan (1998) stipule que l'enseignant doit tenir compte de l'individu et intervenir sur son environnement. Pour faire démarrer l'acquisition de nouveaux savoirs, Giordan (1998) évoque la nécessité de réguler quatre éléments à savoir : l'intentionnalité (l'accroche), l'expression, la mise en contraste des conceptions installées et la perturbation de l'élève. Ce processus d'acquisition est provoqué par des ruptures voire des perturbations de l'ordre établi qui nécessite une présence voire un accompagnement de l'enseignant pour donner sens et stabiliser les nouvelles acquisitions.

Les compétences requises pour une pratique enseignante telle que présentées au préalable nous invite à s'arrêter sur la nature de la formation des enseignants. Sans aucun doute, cette formation, quel que soit sa nature (initiale, qualifiante ou continue) devrait offrir l'occasion aux futurs enseignants pour vivre un passage d'une posture d'étudiant qui maîtrise un champ disciplinaire à une posture de professionnel qui utilise des savoirs pour comprendre sa pratique et ses effets. Il s'agit d'un savoir enseigner avec des attentes en termes de rôle et de mission.

Certes un professionnel compétent se caractérise par son savoir agir. A ce sujet Guy Le Boterf (2008) souligne que « une des modalités privilégiées du développement de la compétence passe par le retour sur l'action : travailler sur le comment et le pourquoi afin d'entraîner la réflexivité, l'autoanalyse. *« Face à des situations complexes, l'estimation de la pertinence d'un choix passe par la confrontation des points de vue : on gagne en objectivité en passant par l'intersubjectivité »*. Dès lors, une personne agit avec compétence si elle est capable d'identifier, d'utiliser et d'investir avec efficience les différentes ressources offertes et disponibles (connaissances, affects, relation, contexte) pour faire face aux exigences et contraintes d'une situation. Une compétence suppose, au-delà du traitement efficace, que cette personne pose un regard critique sur les résultats de ce traitement qui doit être socialement acceptable. Nous

parlons de pratique réflexive, de réflexivité ou de posture réflexive. Certains auteurs soulignent que le processus réflexif se réfère à la capacité d'un professionnel de devenir objet de sa propre réflexion, et ce, afin de prendre des décisions sur les actions en cours et à venir. (Callero, 2003 ; Etherington, 2007).

Le terme de praticien réflexif a été avancé par Schön (1994) dont les travaux se sont intéressés au champ de l'agir professionnel en vue d'identifier l'ensemble des savoirs tacites ou cachés qui structurent la réflexion du sujet. Selon Perrenoud (2001), se former à la pratique réflexive consiste à apprendre à douter, à s'étonner, à poser des questions, à lire, à mettre des réflexions par écrit, à débattre, à réfléchir à haute voix...etc. C'est aussi apprendre à utiliser des savoirs théoriques qui permettent de formaliser l'expérience, à envisager et échafauder des hypothèses, à modéliser le réel, à jongler avec les idées, à suivre des intuitions.

Par ailleurs, ces formations devraient aussi doter les enseignants bien entendu de connaissances et compétences de base nécessaires mais aussi de compétences qui leur permettent de continuer à apprendre et à se développer professionnellement tout au long de leur carrière (Kelchtermans, 2001). Un concept du développement des enseignants qui prend en compte la richesse et la complexité du métier de l'enseignant doit relever le défi d'intégrer ces quatre dimensions : didactique, pédagogiques, psychoaffectives et psychosociales, qui sont intimement liées et imbriquées. Ce n'est qu'à cette condition que la réflexion inclue cette vue « large » ou « vaste » de l'enseignement qu'un véritable développement professionnel pourrait avoir lieu. (Lafortune, 2012).

### **3.1. Former à la réflexivité : « le formateur réflexif »**

Notre pratique de terrain en tant que formateur des futurs enseignants nous a permis d'avoir des retours d'expériences de la part de nos enseignants stagiaires que nous qualifions de pertinents. Une grande partie de ces retours souligne l'existence d'un fossé entre ce qui est offert par les DDF en termes de formation et la pratique de terrain. Ces stagiaires, d'après leurs témoignages, se trouvent incapable d'affronter certaines réalités de leur pratique professionnelle. A titre d'exemple nous citons les retours d'expériences suivants : « On se trouve face à des phénomènes et difficultés auxquelles on se sent dépassé... » ; « Dites-nous ce que nous devrions faire pour gérer la discipline, j'ai tout essayé ! » ; « Les élèves d'aujourd'hui manquent de motivation, je n'arrive pas à les motiver » ; « Le programme est trop chargé, on est dans une course contre le temps ! C'est très frustrant ! » ; « ...la pratique du terrain c'est autre chose, que ce qu'on voit en formation » ...)



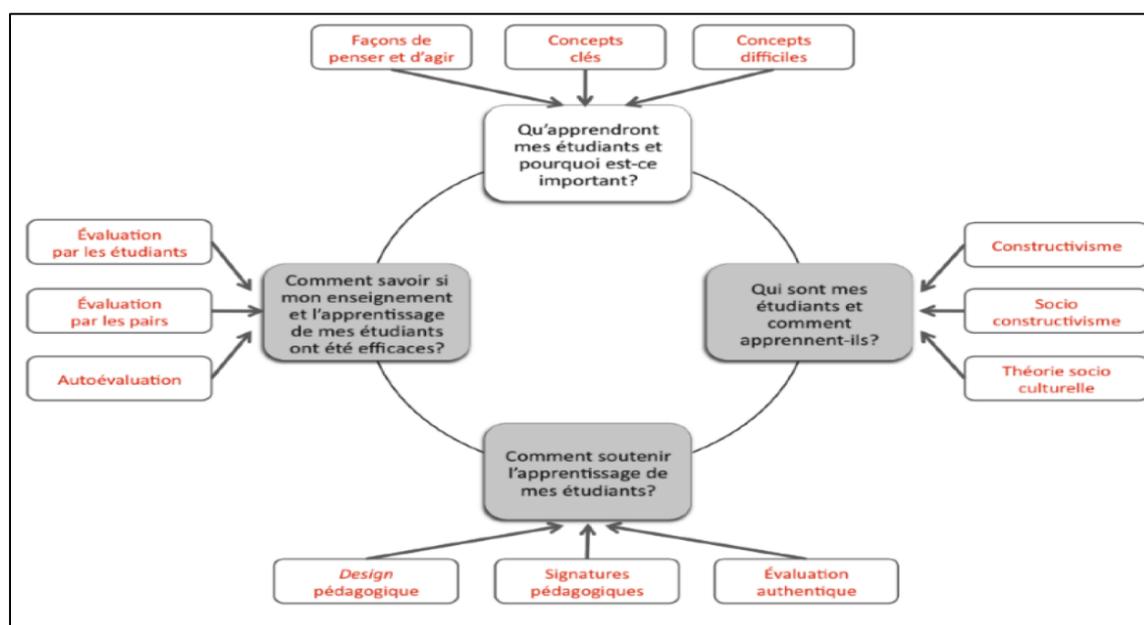
Il nous semble important de noter que la plupart des travaux menés sur la réflexivité s'intéressent davantage aux enseignants stagiaires. Certes c'est un levier important à analyser mais il ne faut pas occulter le rôle important joué par le formateur qui pourrait impacter considérablement ce processus réflexif (Correa Molina & al., 2010 ; Derobertmeasure, 2012).

Par définition, le processus réflexif devrait aider les stagiaires à devenir acteurs de leur pratique. Le formateur par son expertise, son esprit critique et ses pratiques de formation guide les étudiants à travers des échanges, des feedbacks, des remises en question et des explicitations en lien avec leurs modes de pensée et d'agir. Cet accompagnement aide les étudiants à prendre conscience et bien entendu à développer des savoirs sur l'action qui vont leur permettre d'améliorer leurs choix didactiques et pédagogiques (Bouissou, Brau-Anthony, 2005). La finalité étant de permettre à ces stagiaires de passer du « faire » à « l'agir » et d'induire ainsi une évolution dans les processus de construction du savoir professionnel. Ce « modèle du praticien réflexif », adopté par certains pays comme le Canada concerne l'entièreté des DDF y compris l'intégration des différents acteurs intervenants. Un tel dispositif, quel que soit le degré d'incorporation à l'ensemble de la formation, induit un certain nombre de réactions, voire de repositionnements de la part des acteurs, a fortiori des formateurs. (Tardif et Lessard, 1999 ; Perrenoud, 2001).

Former à la réflexivité, accompagner l'enseignant débutant pour devenir un praticien réflexif ne peut s'envisager sans une participation consciente de la part du formateur. Se pose également la question du transfert de la compétence de réflexivité sur la pratique en classe, l'objectif de la formation professionnelle visant en effet la construction d'une compétence de réflexivité s'exerçant, aussi, en cours d'action. (Raucent & al, 2010).

Pour expliciter en quoi ressemble cette formation à la réflexivité et le rôle du formateur réflexif, Derobertmeasure (2012) identifie cinq fonctions dans les interventions du formateur à savoir : « *la fonction évaluative, la fonction pédagogique, les questions liées au futur enseignant, la fonction sociale et la fonction structurante* ». Selon le même auteur, pour exercer cette fonction évaluative, le formateur utilise des feedbacks pour aider le stagiaire de se situer par rapport aux objectifs à atteindre. Quant à la fonction pédagogique, elle vise à aider le stagiaire à prendre du recul en se référant aux recommandations du formateurs en lien avec ses choix méthodologiques et l'investissement de ses connaissances disciplinaires. La troisième fonction est en rapport avec les questions liées au futur enseignant. Le formateur doit offrir l'occasion au stagiaire de se poser des questions en lien avec sa personne et son identité professionnelle. La fonction sociale est en rapport avec le rôle du support social qui devrait être joué par le formateur. Les questions

soulevées lors des différents échanges pourraient alimenter un certain stress chez le stagiaire ce qui nécessite une intervention adéquate de la part du formateur pour le rassurer. Enfin, la fonction structurante, se définit comme « *la clarification et l'interprétation de la situation ou des propos, le recentrage des propos, la répétition et le fait de compléter les propos du futur enseignant* » (Derobertmeasure, 2012).



**Figure 1** : Questionnement du « formateur Réflexif » (Bélisle, 2012)

#### 4. Amorcer le changement : Repenser les dispositifs de formation

De manière générale, nous pouvons souligner le fait que la formation des enseignants au Maroc, et malgré les différentes réformes, se caractérise par son aspect rigide et sa résistance au changement. Cette rigidité pourrait être expliquée, entre autres, par une absence d'évaluation systématique qui devrait alimenter les ajustements à apporter lors de la déclinaison et l'opérationnalisation des DDF. S'inspirer des modèles occidentaux et des nations industrialisées ou opter pour un Benchmarking est une pratique nécessaire au niveau de la conceptualisation. Toutefois la mise en place nécessite des DDF contextualisés capables prendre en considération les spécificités de notre pays (économique, culturelle, historique, social...etc.) et de répondre aux attentes de notre société.

Dans ce cadre Perrenoud (2002), dans une réflexion sur l'efficacité d'un système éducatif évoque dix principes fondamentaux. Entre autres nous citons les deux principes suivants « Des professionnels compétents, autonomes et réflexifs, engagés dans une amélioration continue et coopérative des pratiques et des dispositifs » et « Des professions fondées sur des savoirs étayés

par les sciences sociales et humaines ». La formation actuelle des enseignants met généralement l'accent sur la professionnalisation. L'environnement culturel de élèves, sa singularité, ses habitus, son imaginaire collectif, le non-dit, son affectivité... sont souvent occultés autant dans les classes que dans les établissements de formation. Il ne semble pas indispensable de savoir si les enseignants ont saisi les besoins d'apprentissage spécifiques de l'élève et de la complexité de l'école. Alors que les sciences humaines (philosophie, psychologie, sociologie...) sont timidement investies. Le contenu de la formation des enseignants en sciences de l'éducation mérite une révision, une restructuration voire une redéfinition profonde. L'enjeu est de taille ! Ce programme devrait permettre aux stagiaires de développer, outre les connaissances disciplinaires, une posture de praticien réflexif qui est capable de faire mobiliser un corpus de compétence (savoirs, savoir-faire et savoir être) pour mener à bien son action pédagogique dans une environnement complexe et fluctuant. Le développement de ce portefeuille de compétence n'est possible que si et seulement si les DDF offrent une formation pluridisciplinaire articulant à la fois un apport pratique, culturel, philosophique, pédagogique, psychosocial et didactique en lien avec la nature complexe de l'acte d'enseigner dans le contexte de l'école marocaine.

## Conclusion

En guise de conclusion, nous pensons que le développement de la pratique réflexive auprès des futurs enseignants représente une clé de voute pour changer les pratiques de formation. Un tel changement invite une remise en question des pratiques de formation des futurs enseignants à tous les niveaux. Adhérer à une telle approche invite tous les acteurs concernés par la formation à se remettre en question et à redéfinir leur rôle et missions.

Au niveau des formateurs par exemple ils sont invités a assumé, comme le souligne Perrenoud (1995) « une identité réflexive qui questionne la pratique et le groupe, qui met en question les routines, l'ordre établi, qui invite à assumer des responsabilités, concevoir des stratégies alternatives, s'engager dans des changements et bien entendu qui favorise les remises en question et les confrontations d'idées ». Quant aux institutions de formation, une réflexion à ce niveau nous semble nécessaire pour éviter de les maintenir en position d'otage. Cette position semble etre alimenté par « leur bureaucratie » et de leur mythe fondateur qui prône plutôt une philosophie de contrôle et marginalise voire réprime toute tentative de changement (Schön, 1994). Dans cette optique Leclerc (2005) stipule que « une institution réflexive doit donner



priorité aux procédures flexibles, aux réponses différenciées, à l'appréciation qualitative des processus complexes et à la responsabilité décentralisée en matière de jugement et d'action ».

## BIBLIOGRAPHIE :

- Arrêté ministériel de création des centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation, n° 2.11.672, 23 décembre 2011, Rabat. Royaume du Maroc
- Bélisle, M. (2012). *Scholarship of Teaching and Learning*. Présentation dans le cadre du groupe de réflexion PeD-TICE. Sherbrooke, Canada, 22 novembre.
- Bouissou, C., Brau-Antony, S. (2005). *Réflexivité et pratiques de formation : Regards critiques*. Carrefours de l'éducation, 20(2), 113-122
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès Éditions.
- Conseil Supérieur de l'Education et de la Formation (2000) : *Charte nationale de l'éducation et de la formation*, CSEF, Rabat. Royaume du Maroc
- Conseil Supérieur de l'Education et de la Formation. (2007). *Rapport analytique*, CSEF, Rabat
- Conseil Supérieur de l'Education et de la Formation. (2008). *Etat et perspectives du système d'Education et de Formation*, CSEF, Rabat. Royaume du Maroc
- Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation, de la Recherche Scientifique. (2015). *Vision stratégique 2015-2030*, CSEFCRS, Royaume du Maroc
- Décision du ministre de l'éducation nationale 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, 21 mai 2012, Rabat.
- Décision du ministre de l'éducation nationale concernant les sièges et les annexes des CRMEF, n° 12.1866, 15 mars 2012, Rabat.
- Derobertmeasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants*. Université de Mons : thèse doctorale.
- Frisch, M. (2016). *Emergences en didactiques pour les métiers de l'humain*. Paris : L'Harmattan.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Éditions BELIN
- Grootaers, D. (2014). *Les trois rôles sociaux de l'institution scolaire, un imaginaire commun*. Le Grain
- Jorro, A. (2016). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation – CNAM, Paris. Récupéré de l'archive

HAL : [https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/195900/filename/CNAM\\_06.pdf](https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/195900/filename/CNAM_06.pdf)

- Kelchtermans, C. (2001), *Formation des enseignants : l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte*. Recherche et formation n° 36 p. 43-67.
- Lafortune, L. (2012). *Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences*. Presses de l'Université du Québec
- Leclerc, C. (2005). *Le formateur d'enseignants, entre directivité et réflexivité in Astolfi, J.P « savoirs en action et acteurs de la formation »*. PURH. p. 111-128
- Lison, C. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur : d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. *Phronesis*, 2(1), 15–27. <https://doi.org/10.7202/1015636ar>
- Meirieu, P. (1994). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF
- Ministère de l'éducation nationale (2011) : *Document cadre du nouveau dispositif de formation aux CRMEF*, MEN, Rabat.
- 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*, MENESRS, Rabat.
- Maulini, O. et Vincent, V. (2014). Du travail réel aux pratiques souhaitées : rapport au savoir et rapport au devoir en formation des enseignants. Dans L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, R. Étienne et J. Desjardins (dir.), *Travail réel des enseignants et formation : Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (P. 189- 204). Louvain-la-Neuve : De Boeck
- Perrenoud, P. (1995) Assumer une identité réflexive. In *Educateur*, n°2, 18 février, pp. 30-33.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Raucet B., Verzat C., Villeneuve L. (2010). *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* Chap. 6 : Le questionnement et la réflexivité. De Boeck Université
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tardif, M., Lessard C., et Gauthier, C. (1998) *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : PUF.