



La qualité de la formation des enseignants au Maroc : état des lieux et perspectives

Safia HICHAMI

Université Hassan II, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Ain Chock

Abstract:

With the adoption of the Strategic Vision 2015-2030, new provisions for reforming teacher training have emerged. Indeed, a profound restructuring of teacher training was launched in 2018 following framework law No. 51-17 relating to the system of education, training and scientific research which was adopted at the beginning of August 2019. The objective is to make this training professional, over five years, for both primary and secondary teachers.

In this context, and in order to contribute to the evaluation of the quality of the training adopted within the CRMEFs and to focus on the degree of achievement of the objectives assigned to this reform, we conducted a quantitative field survey with trainee teachers in the French sector at CRMEF Casa-Settat for this year in training in 2023.

We will try to emphasize the measures adopted as well as the degree of satisfaction of trainee teachers with the quality of the training provided with regard to their needs and expectations. The results of this survey will allow us to propose some recommendations in order to contribute to improving the quality of initial training in CRMEFs in Morocco.

Keywords: Evaluation; Quality; Teachers; Reform; Initial training; CRMEF

Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.5281/zenodo.13255035>

1 Introduction

L'accès au métier est une étape clé dans la carrière de l'enseignant et requiert une attention toute particulière. Au Maroc, l'organisation de la formation initiale, son contenu et sa durée dépendent des différentes réformes adoptées dès le lendemain de l'indépendance jusqu'à nos jours. Personne ne peut nier la qualité des réformes éducatives marocaines du point de vue théorique ; toutefois, toute réforme de ce genre, touchant à un secteur assez complexe et sensible tel que l'enseignement, doit penser à d'autres facteurs afin de garantir sa réussite. Le facteur primordial que doit prendre en considération toute réforme est le personnel éducatif de manière générale et l'enseignant de manière particulière. Ce dernier est l'acteur principal de toute action pédagogique d'autant plus qu'avec l'approche par compétences, il acquiert de nouveaux rôles.

Aujourd'hui, on attend de l'enseignant qu'il ne soit plus qu'un simple transmetteur de savoirs ou un répétiteur, mais plutôt un éducateur, un enseignant polyvalent et un pédagogue. Qu'en est-il alors de la qualité de sa formation initiale, de sa durée et de sa teneur ?

2 La formation des enseignant-e-s avec la Vision Stratégique 2015-2030: les nouvelles dispositions de réforme

Avec l'adoption de la Vision stratégique 2015-2030, de nouvelles dispositions de réforme de la formation des enseignant-e-s ont vu le jour. En effet, une restructuration profonde de la formation des enseignant-e-s a été lancée en 2018 suite à la loi-cadre n° 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique qui a été adoptée début août 2019 par les parlementaires, après un long blocage. L'objectif consiste à rendre cette formation professionnalisante, sur cinq ans, aussi bien pour les enseignants du primaire que du secondaire. La première promotion de ces enseignants était celle de l'année scolaire 2022/2023.

Dans ce sens, dès la rentrée scolaire 2019-2020, le ministère de tutelle a entamé l'élaboration d'un plan exécutif intégré, comprenant 6 lois d'application, 79 décrets et 80 décisions ministérielles pour activer les dispositions de cette loi-cadre.

Voici ce qui a été initié pour assurer cette formation initiale des enseignant-e-s :

- une révision globale de l'architecture de la formation qui, depuis la rentrée de septembre 2018, est organisée en un cycle de licence de l'éducation (CLÉ) de trois ans dans les écoles normales supérieures (ENS), les Ecoles Supérieures de l'Education et de la Formation (ESEF) et dans certaines facultés, suivie d'un cycle de qualification de deux années, organisé dans les CRMEF ;
- la promulgation et la publication d'un nouveau Cahier National des Normes Pédagogiques (CNPN) spécifique au Cycle de Licence d'Education (CLÉ) ;
- La création des premières ESEF qui auront la double mission d'élargir l'offre de formation CLÉ mais aussi de la diversifier et de la renforcer ;
- La dotation de ces établissements des ressources humaines et matérielles nécessaires ;
- L'élaboration et la validation de treize filières-types, couvrant l'ensemble des spécialités du primaire et du secondaire, afin de simplifier le processus d'accréditation mais aussi de faciliter le travail des équipes pédagogiques qui veulent s'engager dans ce chantier au niveau des différentes universités du royaume.

Une deuxième série d'actions de réforme a concerné les CRMEF chargés de la formation qualifiante des futurs enseignants ayant réussi les concours de recrutement organisés par les académies régionales. Il s'agit, selon la vision stratégique 2015-2030⁶¹, de l'organisation du cycle de formation qualifiante en deux années au lieu d'une seule année comme c'était le cas depuis la création des CRMEF en 2012. Une première année de formation en présentiel au sein des CRMEF s'étalant sur pas moins de 7 mois, et une seconde année de formation par alternance sur le lieu d'exercice et le CRMEF.

3 La professionnalisation dans la formation des enseignants marocains selon la Vision stratégique 2015-2030

L'une des définitions la plus connue de la formation initiale est celle de (Barbier, 2000) qui la définit comme un espace caractérisé par une intention de production de nouvelles capacités susceptibles d'être transférées dans d'autres situations. Le transfert de ces capacités et leur mobilisation contribuent au développement des compétences. Le défi réside dans cette mobilisation qui doit s'effectuer dans des cadres professionnels divers d'où l'intérêt de penser à des activités spécifiques mettant l'accent sur la conceptualisation et la réflexion à travers des situations et des tâches contextualisées et diverses.

La formation initiale évoquée ici se veut professionnalisante capable de doter l'enseignant stagiaire d'une hauteur de vue et d'une souveraineté par rapport à ses pratiques, l'invitant à réfléchir à ses choix pédagogiques et leurs conséquences ainsi qu'à sa relation avec tous les acteurs pédagogiques (élèves, directeur, inspecteur, parents...). Ces dimensions ne s'inscrivent pas toutes dans un paradigme d'ordre didactique ou pédagogique mais le plus souvent d'ordre éthique. Cette démarche promeut la mise en place de prises de positions et des formes de réajustement et de réadaptation favorisant la gestion des tensions entre représentations personnelles du métier, valeurs, savoir et pratique effective (Perez-Roux 2015 : p.14).

La vision stratégique 2015-2030, au Maroc, dans son 9ème levier, s'inscrit dans ce paradigme puisqu'elle insiste sur la professionnalisation « comme la clé de voute pour l'amélioration de la performance des acteurs éducatifs » (p.30). Elle définit, dans ce sens, un nombre de principes sur lesquels doit se baser la rénovation de la formation des enseignants, parmi lesquels, le quatrième principe qui postule que la formation initiale doit être « obligatoire

et professionnalisante » (p.30) afin de garantir un enseignant capable de porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continue.

L'une des principales missions d'une formation initiale est d'assurer la transition identitaire d'un stagiaire ayant le statut d'étudiant à un enseignant ayant une identité d'ordre professionnel. Ce passage entraînant, dans la plupart des cas, des crises identitaires générant un mal-être difficile à dépasser pouvant conduire à un décrochage professionnel ou à la détresse psychologique : « Position peu fréquente en formation initiale sans doute parce qu'il apparaît, plus encore que pour les compétences, que c'est l'interaction avec les acteurs du champ professionnel dans lequel on est impliqué qui permet la construction de cette identité. » (Beckers 2004 : p. 64).

En effet, comprendre le processus de la construction identitaire professionnel et maîtriser ses enjeux doit désormais être l'un des objectifs principaux d'une formation initiale (Hichami 2022). Un travail rigoureux sur les représentations des enseignants-stagiaires permet la confrontation de celles-ci avec les réalités professionnelles permettant ainsi à chacun de s'investir dans son travail de manière différenciée mais collectivement partagée (Perez-Roux 2015)

4 La formation des enseignants et la qualité de l'éducation : quel rapport ?

Il existe un lien étroit entre la formation des enseignants et la qualité de l'éducation. Des recherches ont montré que les enseignants bien formés ont un impact positif sur la réussite des élèves (Granger, N., & Tremblay, P. 2019) et sur le bien-être professionnel des enseignants (Hichami 2021, 2022). En effet, les enseignants bien formés sont mieux à même de créer un environnement d'apprentissage positif. Ils peuvent établir des relations positives avec les élèves et créer un environnement stimulant et inclusif favorisant leur bien-être ainsi que celui de leurs élèves.

En analysant la littérature marocaine en relation avec les études qui ont évalué la qualité de la formation initiale préconisée au Maroc, une unanimité se lit sur l'insuffisance de la formation initiale actuelle des enseignants malgré les différentes réformes mises en œuvre jusqu'à maintenant.

Ainsi, (Marhine et Zarhouti 2016) ont mené une enquête qualitative auprès des formateurs et des enseignants stagiaires au CRMEF de Tanger, pour les sections: Mathématiques du secondaire collégial, Physique-Chimie du secondaire qualifiant et Langue française du secondaire qualifiant ; ainsi que les professeurs stagiaires du cycle du primaire et du préscolaire. Les résultats ont démontré que les formateurs sont insatisfaits de la durée de la formation initiale et insistent sur la nécessité de la détendre à deux années afin d'assurer la qualité de la formation désirée.

Dans la même optique, (Khouya et al 2018), à travers une recherche effectuée au CRMEF de la région de Sous Massa-Draa antenne Ouarzazate, auprès des enseignants stagiaires, ont insisté sur l'augmentation du volume horaire consacré à la formation dans sa totalité et que pour atteindre la qualité de la formation initiale des enseignants, une évaluation réflexive s'avère indispensable.

Une autre étude visant à évaluer la satisfaction des enseignants de leur formation initiale a été menée par (Hichami 2018) auprès de 100 enseignants et enseignantes de la langue française au cycle secondaire marocains a permis de confirmer l'insuffisance de la période de la formation initiale des enseignants (49% d'ailleurs l'affirment). La plupart d'entre eux se trouvent, une fois en classe, incapables de pratiquer le métier et d'adapter les données théoriques à la réalité de la classe.

En 2022, les deux chercheurs (Kich et Chaïba 2022) ont contribué, de leur part, à l'évaluation de la qualité de la formation initiale des enseignants au Maroc à travers une enquête menée au CRMEF de Draa Tafilalet auprès des enseignants stagiaires. Les résultats de cette étude ont démontré une insatisfaction des formés de la qualité de la formation initiale pointant ainsi du doit plusieurs dysfonctionnements aussi bien sur le plan théorique que sur le plan pratique de la formation ainsi que sa durée. La majorité des enquêtés ont déclaré que la qualité de la formation (théorique et pratique) au sein des CRMEF est « moyenne » et qu'il y a absence de compatibilité entre les contenus dispensés et les besoins des formés. Ces derniers préfèrent plutôt les modules ayant une relation directe avec la pratique réelle en classe telle que la planification des apprentissages et des évaluations, la gestion de classe, etc.

Au cours de la même année, (Hichami, Khaoua et Barkaoui, 2022) ont élaboré un travail de recherche dont l'objectif est de mettre l'accent sur le rôle de la formation initiale dans l'amorce de la construction de l'identité

professionnelle de l'enseignant de nos jours et de sa contribution à son développement personnel et à son bien-être professionnel.

Dans le cadre d'une recherche qualitative de type exploratoire qui a touché 16 enseignants du secondaire collégial à la ville de Casablanca, ces auteurs ont confirmé leurs hypothèses sur le rôle primordial de la formation initiale dans l'amorce de la construction d'une identité professionnelle chez l'enseignant. En effet, c'est le moment opportun pour le développement de la réflexion sur les dynamiques identitaires et sur les stratégies d'adaptation et de résilience aux contraintes du métier, afin de contribuer à la formation d'un professionnel, d'un praticien réflexif.

Ce présent travail se voit une suite et une contribution à l'évaluation de la qualité de la formation des enseignants marocains à travers une enquête menée au CRMEF de Casablanca-Settat. Dans ce qui suit, nous en présentons le cheminement méthodologique avant de nous intéresser aux résultats.

5 Méthodologie

Afin d'évaluer la qualité de la formation des enseignants au Maroc et le niveau de satisfaction des enseignants stagiaires marocains vis-à-vis de la formation reçue, nous avons mené une enquête de type quantitatif auprès des enseignants stagiaires de la section : langue française au CRMEF Casablanca-Settat au cours de l'année de formation 2023.

118 enseignants stagiaires ont répondu à un questionnaire se composant de trois parties. La première est celle de l'identification, visant à nous informer sur nos enquêtés (leur sexe, leur âge et leur formation). La deuxième a comme objectif d'évaluer la qualité de la formation théorique dispensée au CRMEF de Casablanca ainsi que la satisfaction des stagiaires des différents modules enseignés. La dernière partie du questionnaire, quant à elle, a été réservée au volet pratique de la formation, à savoir la satisfaction des enseignants stagiaires des périodes de stages professionnels ainsi que la complémentarité entre le volet théorique et pratique de leur formation.

Dans ce qui suit, nous présenterons les résultats de cette enquête qui ont été traités par le logiciel des statistiques SPSS. Ce dernier nous a permis d'effectuer une analyse fine des données mais également de procéder à des corrélations et de croiser les données afin de répondre aux objectifs de la recherche et garantir la validité des résultats.

6 Analyse descriptive des résultats

6.1 Identification

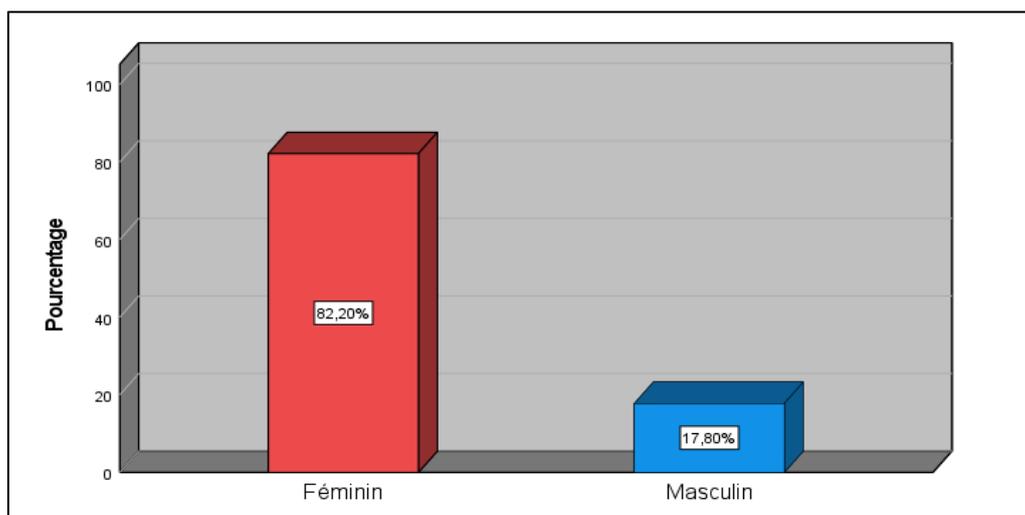


Figure 1. Sexe des enquêtés

De prime abord, notre échantillon se présente avec une sur représentativité des femmes par rapport aux hommes : 82,2 % contre 17,8% des hommes. Cette sur représentativité est à mettre en relation avec l'excellence des filles dans les études ces dernières années et le taux élevé de leur réussite dans les différents cycles d'enseignement.

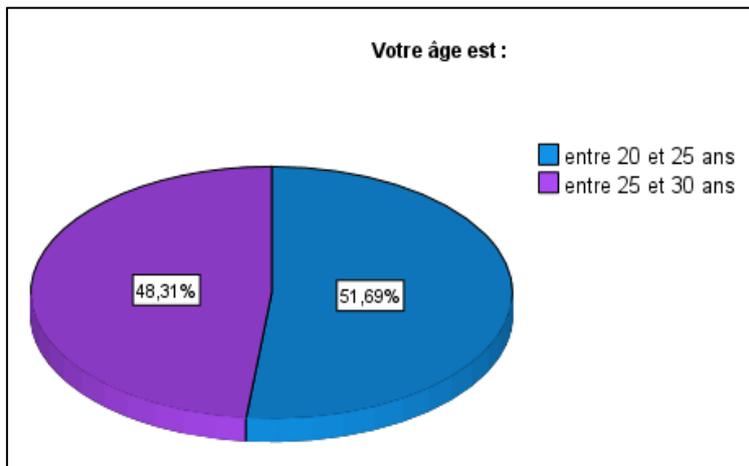


Figure 2. Age des enquêtés

L'âge étant fixé dans toute année comme condition de candidature à l'examen d'accès des CRMEFs, vise à former des enseignants jeunes qui vont contribuer longuement dans le développement du secteur de l'enseignement tout en avançant dans l'âge et en gagnant en ancienneté. Dans ce sens, notre échantillon paraît assez jeune puisque plus que la moitié des enseignants stagiaires sont âgés entre 20 et 25 ans. Cela est en ligne avec les objectifs de la Vision Stratégique 2015-2030 qui cherche à former des enseignants jeunes pour une contribution prolongée au secteur éducatif.

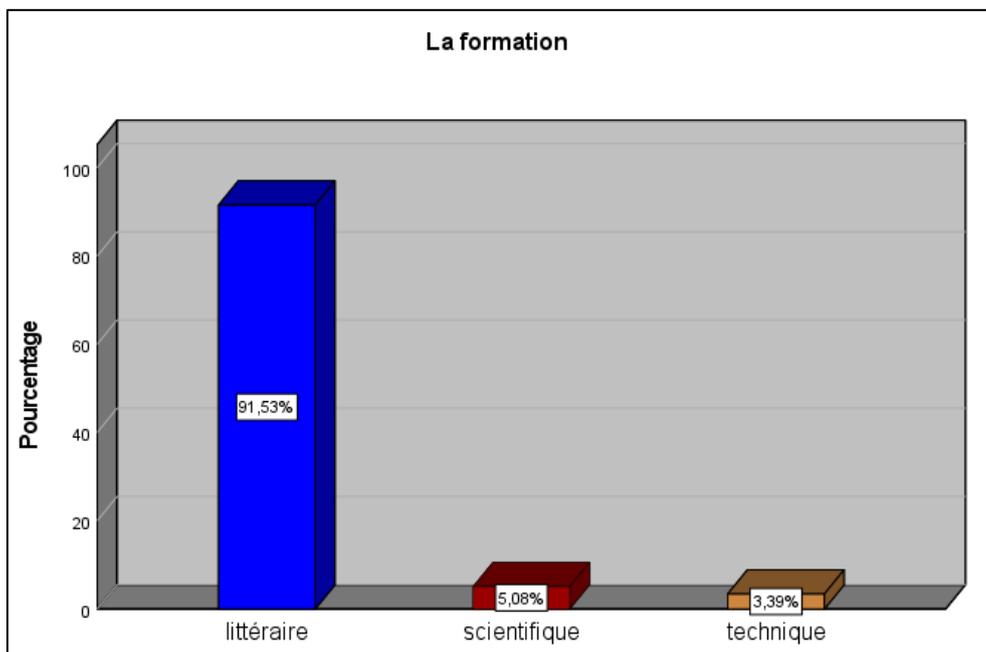


Figure 3. Formation des enquêtés

L'écrasante majorité de notre échantillon a une formation littéraire 91, 5% contre une minorité d'enseignants stagiaires ayant une licence scientifique ou technique respectivement 5% et 3,4%. Ces résultats nous paraissent logiques puisque la filière des stagiaires enquêtés est la langue française, une spécialité littéraire plus que scientifique.

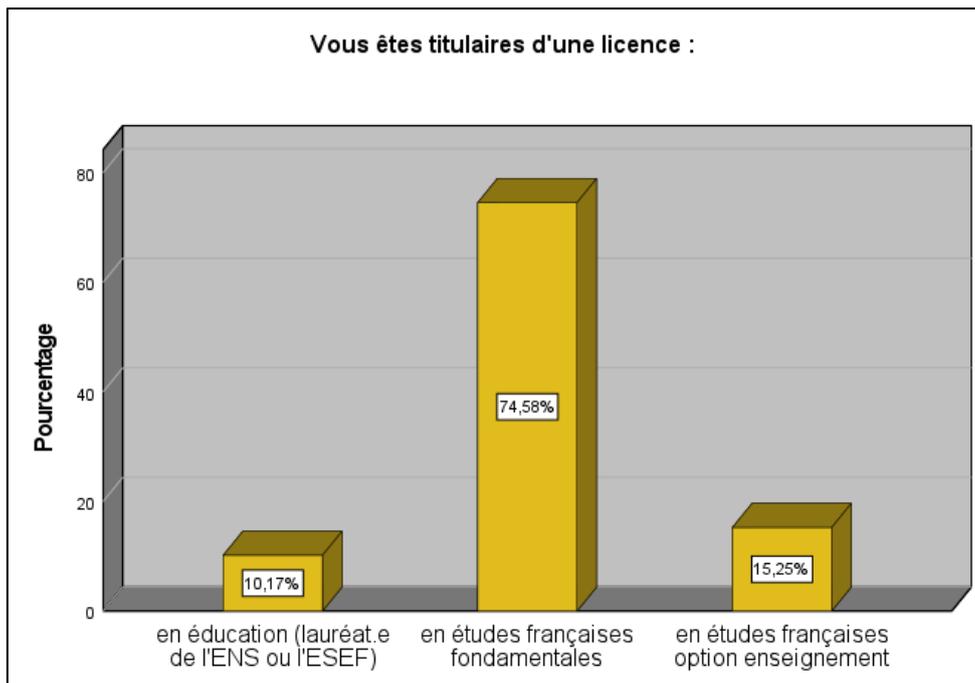


Figure 4. Types de licences obtenues par les enquêtés

La quasi majorité des enseignants stagiaires questionnées sont titulaires d’une licence en études françaises fondamentale (N=88/ 74,6%), suivis par ceux et celles ayant une licence en étude française mais avec option enseignement (15,3%) alors qu’une minorité, au nombre de 12 (10,2%), ont une licence en éducation issue de l’ENS ou des ESEF.

La faible présence des lauréats des ENS et des ESEF, malgré leurs avantages de passer le concours d’accès au CRMEF sans présélection, interroge sur l’orientation post-licence de ces diplômés et peut indiquer une possible préférence pour des études supérieures ou d’autres opportunités professionnelles.

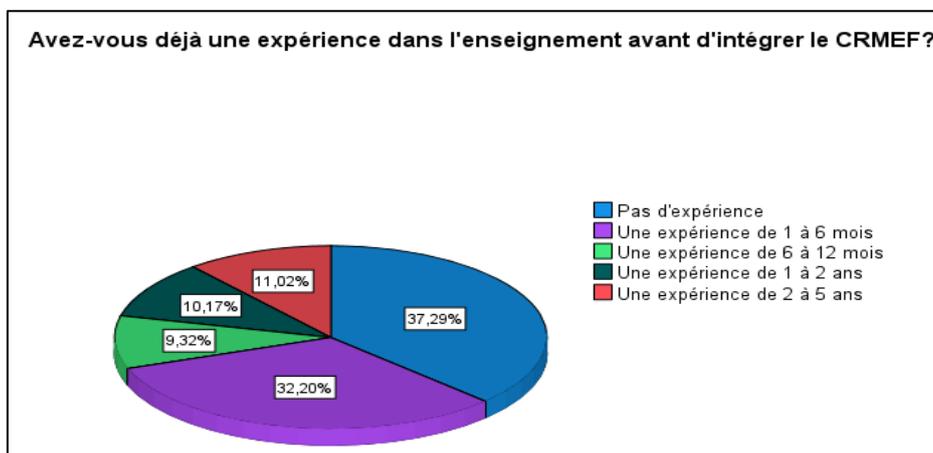


Figure 5. Expérience préalable des enquêtés avant d'intégrer le CRMEF

Pour ce qui est de l’expérience pédagogique, une bonne partie des stagiaires questionnés n’ont aucune expérience dans l’enseignement avant d’intégrer le CRMEF (37,5%) alors qu’une autre partie presque égalitaire à la première (32,2%) a déjà une expérience au secteur privé allant d’un à six mois.

Même étant minoritaires (11%), quelques enseignants stagiaires questionnés paraissent être plus expérimentés que les autres en confirmant avoir une expérience allant de 2 à 5 années d’enseignement avant d’intégrer le CRMEF. Ceux ayant une expérience d’une à deux années représentent 10% tandis que les moins expérimentés occupent 9% de la population enquêtée.

De manière générale, il paraît clair qu’une proportion significative de stagiaires n’a pas d’expérience préalable en enseignement, ce qui souligne l’importance cruciale de stages pratiques dans leur formation au CRMEF. Cette

observation est essentielle, car sans une expérience pratique, les enseignants peuvent rencontrer des difficultés à appliquer les connaissances théoriques dans des contextes réels de classe.

Il paraît également que le secteur privé contribue à sa part dans la qualification des enseignants du secteur public, ne serait-ce que sur le plan de la gestion matérielle de la classe alors que l'aspect pédagogique et l'aspect didactique de la formation demeurent insuffisants.

6.2 La formation théorique dispensée au sein du CRMEF

Dans l'objectif d'avoir le point de vue des enseignants stagiaires sur la qualité de la formation théorique dispensée au sein du CRMEF tout en le confrontant avec leurs aspirations, nous avons posé une série de questions dont les résultats se présentent comme suit :

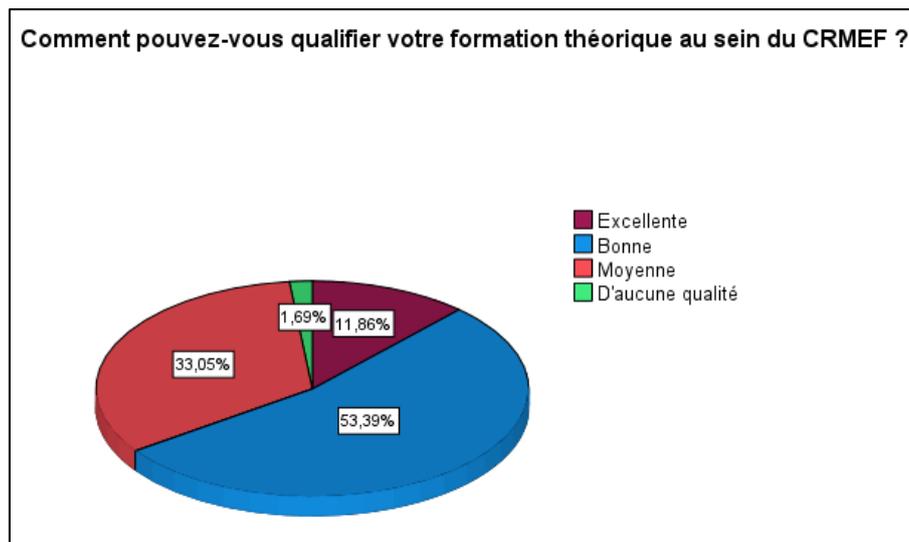


Figure 6. Evaluation de la formation théorique

La moitié des enseignants stagiaires de notre enquête déclarent leur satisfaction de la qualité de la formation théorique dispensée au sein du CRMEF en la qualifiant de « Bonne » (53,4%), un pourcentage de 33% la juge « moyenne » tandis que 11% des questionnés la qualifie comme étant « excellente ». Or, une minorité de 1,7% la trouve « d'aucune qualité ».

Dans l'ensemble, les enseignants stagiaires du département de français au CRMEF Casa-Settat paraissent satisfaits de la qualité de la formation théorique dispensée au sein du centre.

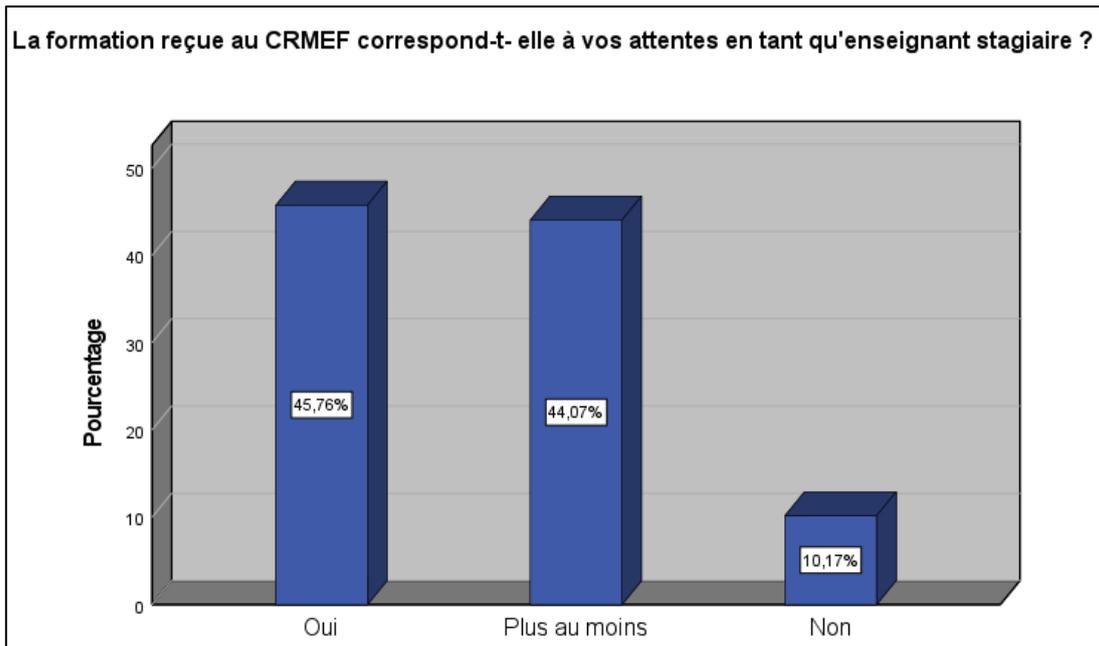


Figure 7. Compatibilité entre la formation initiale et les attentes des enseignants stagiaires

Pour ce qui est de la compatibilité de la formation dispensée au CRMEF avec les attentes des enseignants stagiaires questionnés, les résultats étaient comme suit :

Presque la moitié de notre échantillon des stagiaires questionnés affirment que la formation au CRMEF répond à leurs attentes (45,8%), un pourcentage de 44% la trouve plus ou moins compatible alors qu'un nombre minime de stagiaires déclare que cette formation ne répond pas du tout à leurs attentes (N=2 / 10%).

Cependant, la formation semble ne pas totalement répondre aux attentes de tous les stagiaires, ce qui indique des marges de progression pour mieux aligner la formation aux besoins des futurs enseignants.

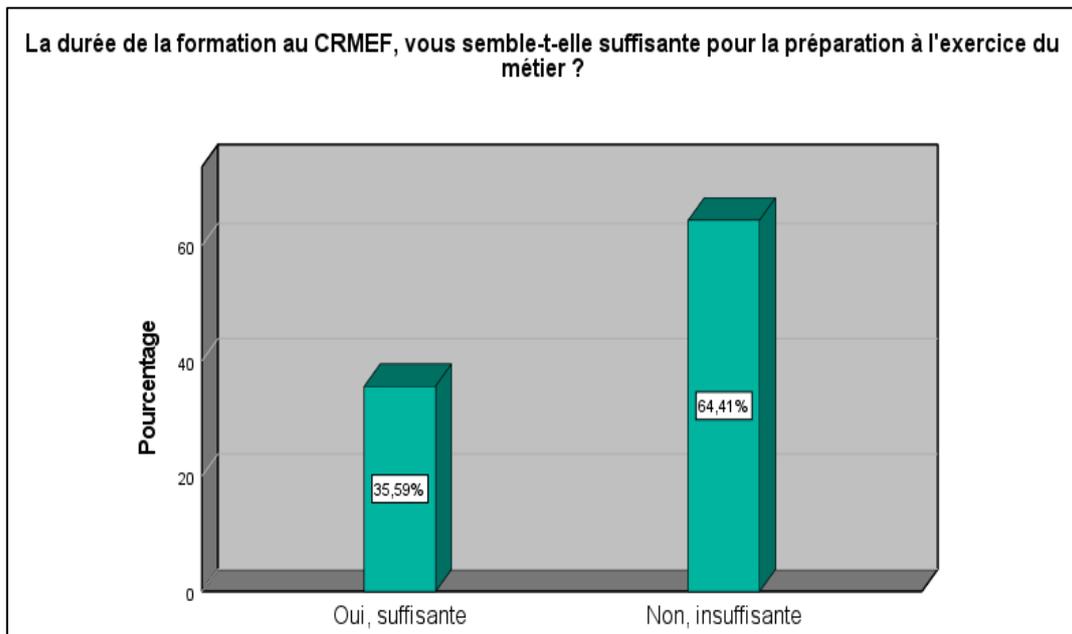


Figure 8. Satisfaction des enquêtés de la durée de la formation recue

De même pour la durée de la formation dispensée au CRMEF, la majorité des enseignants stagiaires confirment qu'elle est suffisante pour les préparer à l'exercice du métier (64%) ; tandis que 35,6% la jugent insuffisante. Cette dernière catégorie représente un taux intéressant à ne pas négliger (35,6%) afin de penser à étendre la durée de la formation initiale afin de préparer les futurs enseignants à pratiquer efficacement leur métier et réussir convenablement leur mission.

6.3 L'expérience de la Mise en Situation Professionnelle (MSP)

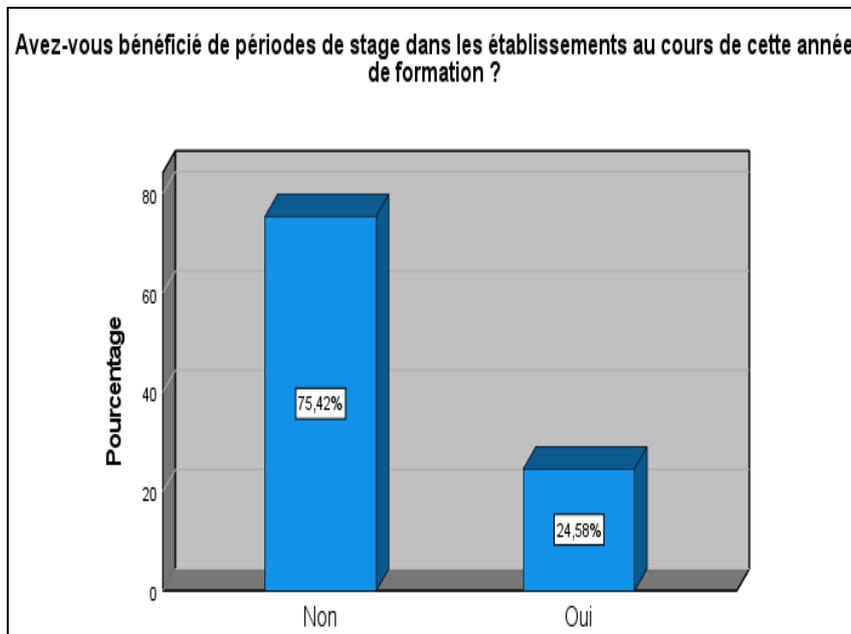


Figure 9. Taux des enquêtés ayant bénéficié des périodes de stage professionnel

Pour ce qui est des résultats en relation avec l'expérience de la Mise en Situation Professionnelle, les réponses des stagiaires questionnés ont démontré que peu d'entre eux en ont bénéficié : 24,6% seulement contre 75,4%. Cette situation semble alarmante, comment pouvons-nous parler de la qualité de la formation des enseignants sans passer par la pratique effective dans le cadre des stages dans les établissements ? Rien que pour la section enquêtée (la langue française) les deux tiers des enseignants stagiaires n'ont pas bénéficié de l'expérience de la mise en situation professionnelle.

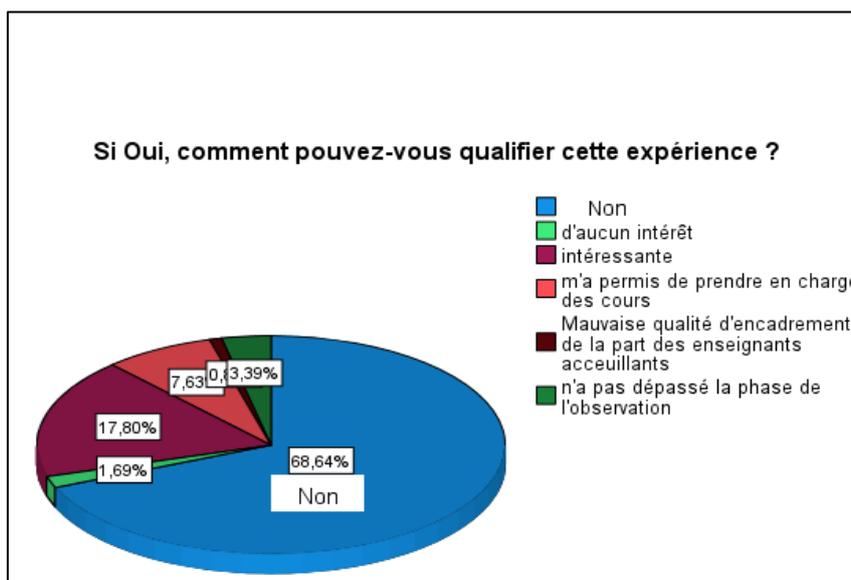


Figure 10. Evaluation de l'expérience des stages de la part des enseignants stagiaires

En demandant aux stagiaires qui ont bénéficié des périodes de stage dans les établissements scolaires de qualifier cette expérience, plus que la majorité l'ont jugée comme intéressante (56,8%), suivie par ceux qui ont affirmé que c'était une occasion de prendre en charge des cours (24,3%). D'autres par contre, même étant minoritaires, ont

critiqué cette expérience en affirmant que lors des stages, ils n'ont pas dépassé la phase de l'observation (10,8%), que l'encadrement de la part des enseignants accueillant était d'une mauvaise qualité et que pour d'autres c'était une expérience sans aucun intérêt pour eux.

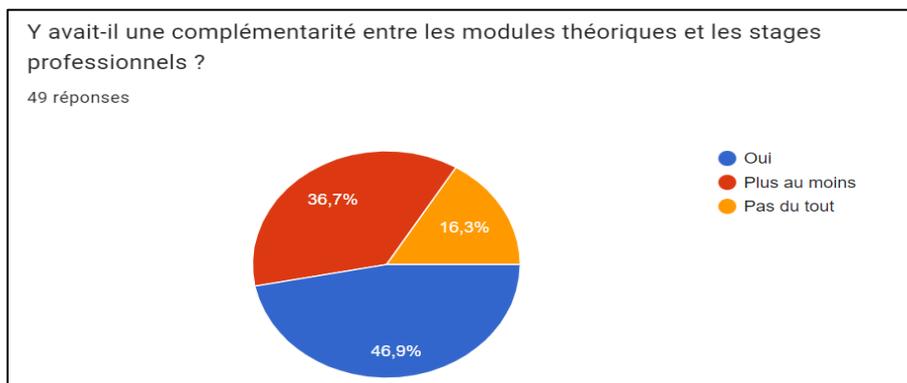


Figure 11. Complémentarité entre la formation théorique et les stages professionnels

En nous intéressant à la complémentarité entre les enseignements théoriques dispensés au CRMEF et les stages professionnels, presque la moitié des stagiaires ayant bénéficié de cette expérience (46,9%) ont répondu positivement à cette question. Néanmoins, un pourcentage important des questionnés (36,7%) déclare une complémentarité moyenne, contre une minorité qui voit qu'il n'y a aucune complémentarité entre les modules théoriques enseignés au CRMEF et la réalité de la classe vécue pendant les stages professionnels. Ce qui laisse à se poser des questions sur la compatibilité entre la formation théorique et celle pratique préconisée par les CRMEFs censée former des enseignants professionnels et réflexifs.

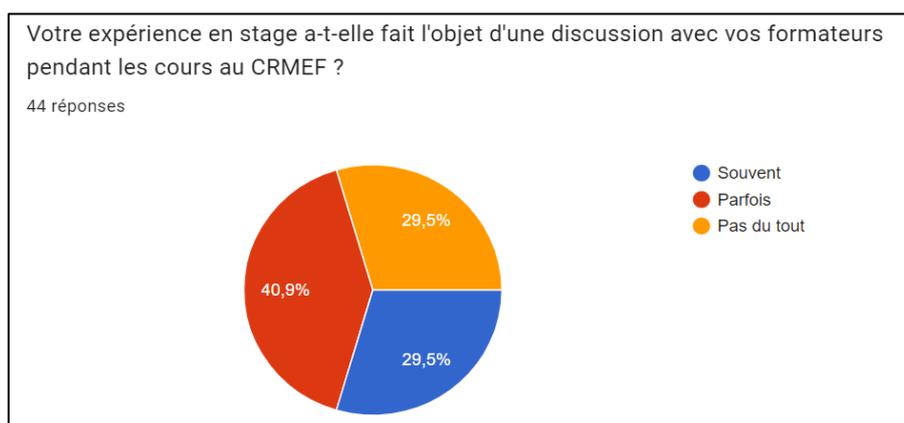


Figure 1. Evaluation des stages au sein du CRMEF

Voulant nous assurer s'il y a coordination et compatibilité entre le volet pratique et la formation théorique, nous avons demandé aux enquêtés de nous informer si l'expérience vécue en stage a fait l'objet de discussion ou de débats pendant les cours de la formation théorique. Les réponses étaient comme suit : presque 30% des stagiaires questionnés ont affirmé que l'expérience vécue en stages professionnels n'a jamais fait l'objet de commentaire ou de discussion avec leurs formateurs au CRMEF, 40% ont répondu en choisissant la fréquence « parfois » et un taux de presque 30% a affirmé que l'expérience de stage a été discuté avec leur formateurs pendant les cours dispensés au CRMEF. Ainsi, l'apprentissage réflexif crucial dans la formation des enseignants n'est pas généralisé et semble être des initiatives de quelques formateurs ayant ce souci de développer chez leurs stagiaires la hauteur de vue par rapport à leur pratique en classe.

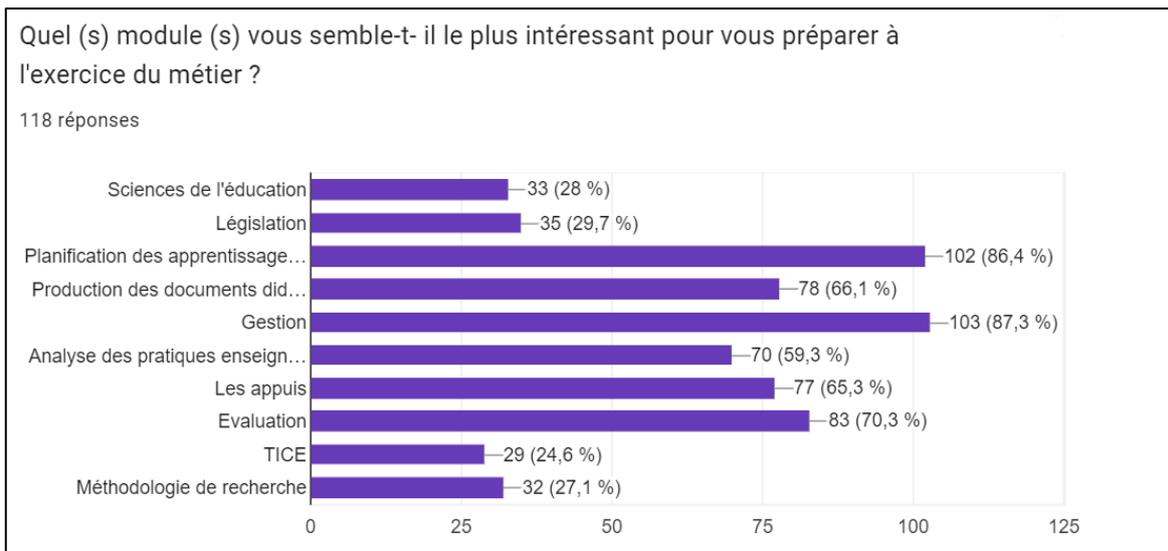


Figure 13. Satisfaction des enquêtés des modules dispensés au CRMEF

Pour ce qui est de la satisfaction des enseignants stagiaires des modules dispensés dans le cadre de leur formation au CRMEF, ces derniers ont majoritairement répondu que le modules les plus intéressants pour eux sont respectivement : « gestion des apprentissages » avec un taux de 87,3% et « la planification des apprentissages et des évaluations » avec un pourcentage de 86,4%. Viennent juste après les modules suivants : « Evaluation des apprentissages » 70%, « production des documents didactiques » 66%, « Les appuis » 65% et « l'analyse des pratiques enseignantes » avec un pourcentage de 59%.

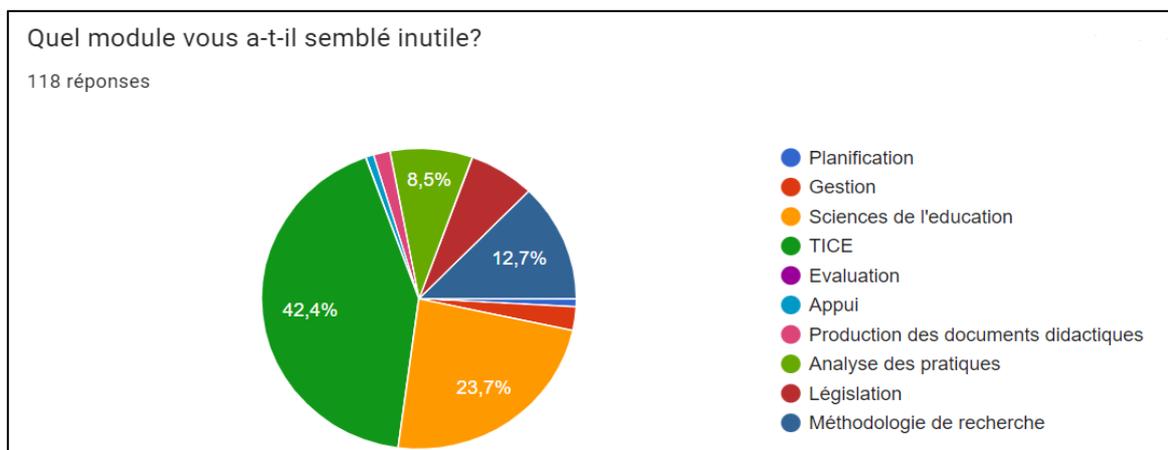


Figure 14. Module le plus inutile pour les enseignants stagiaires questionnés

Dans le même cadre, le module qui a été jugé le moins utile dans la formation des enseignants stagiaires était celui des TICE avec un pourcentage de 42,4%, suivi par « Les sciences de l'éducation » 23,7% et « La méthodologie de recherche » 12,7%. Il est intéressant de noter que parfois la réponse à ce genre de question est relative puisque la plupart des enseignants stagiaires juge le module à travers le manqué de compétences du formateur ou de la formatrice qui l'assure ; ce qui nous pousse à analyser avec précaution ce genre de réponses. Une étude qualitative est alors nécessaire à ce niveau, afin de laisser parler les stagiaires et comprendre la vraie raison de chaque position prise par rapport à tel ou tel module.

7 Analyse croisée des résultats

Après l'analyse descriptive des résultats que nous venons d'exposer, nous procédons dans ce qui suit à l'analyse croisée des données afin de comprendre les relations entre les différentes variables et s'il y a influence des unes sur les autres afin de valider nos résultats avant de passer à leurs discussion.

Dans ce sens, nous avons voulu comprendre si l'expérience d'enseignement pour les enseignants stagiaires avant d'intégrer le CRMEF influence leur satisfaction de la durée de la formation, nous avons croisé les deux variables : « expérience antérieure » et « satisfaction de la durée de la formation » (Tableau 1).

Tableau 1. Croisement des deux variables : Expérience préalable et satisfaction de la durée de la formation

Tableau croisé : Avez-vous déjà une expérience dans l'enseignement avant d'intégrer le CRMEF ? * La durée de la formation au CRMEF, vous semble-t-elle suffisante pour la préparation à l'exercice du métier ?				
Effectif				
		Satisfaction de la durée de la formation		Total
		Non, insuffisante	Oui, suffisante	
Expérience préalable	Pas d'expérience	31	13	44
	Une expérience de 1 à 2 ans	5	7	12
	Une expérience de 1 à 6 mois	28	10	38
	Une expérience de 2 à 5 ans	8	5	13
	Une expérience de 6 à 12 mois	4	7	11
Total		76	42	118

A la lecture ci-dessus, il paraît que même les stagiaires qui ont déclaré avoir une expérience pédagogique avant d'intégrer le CRMEF étaient nombreux à qualifier la durée de la formation comme insuffisante pour les préparer à l'exercice du métier. En effet, sur un total de 38 stagiaires qui ont une expérience allant jusqu'à 6 mois, 28 ont déclaré leur insatisfaction de la durée de la formation. De même pour ceux ayant une expérience de 6 à 12 mois, sur un total de 11 stagiaires, 4 estimaient que la durée de la formation est insuffisante. Quant à ceux accumulant une longue expérience dépassant les deux ans et allant jusqu'à 5 ans (un total de 13), plus que la moitié d'entre eux (8) ont affirmé l'insuffisance de la durée de la formation au CRMEF. Ceci nous pousse déjà à déduire qu'il n'y a pas de relation de dépendance entre les deux variables. Pour le confirmer, nous avons effectué le test du Khi-carré (tableau 2) et celui du Phi et V de Cramer (tableau 3) afin de préciser la valeur significative exacte.

Tableau 2. Test du Khi-carré pour les deux variables : expérience préalable et satisfaction de la formation

Tests du khi-carré			
	Valeur	df	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	8,656 ^a	4	,070
Rapport de vraisemblance	8,387	4	,078
N d'observations valides	118		
a. 3 cellules (30,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 3,92.			

Tableau 3. Mesures symétriques de la relation entre les deux variables

Mesures symétriques ^c			
		Valeur	Signification approximative
Nominal par Nominal	Phi	,271	,070
	V de Cramer	,271	,070
N d'observations valides		118	
c. Les statistiques de corrélation ne sont disponibles que pour les données numériques.			

La valeur significative obtenue, aux deux tableaux des données ci-dessus, valide l'absence de dépendance entre la variable « expérience préalable » et « satisfaction de la formation » et que les deux sont complètement indépendantes. Ainsi, la durée de l'expérience préalable des enseignants stagiaire (même atteignant 5 ans) n'a aucune influence sur le degré de leur satisfaction de la durée de la formation dispensée au CRMEF puisque la valeur 0,07 est supérieure à 0,05.

Une autre variable qui nous semble intéressant à croiser avec « la satisfaction de la durée de la formation » est celle de « la spécialité de la licence » obtenue par les enseignants stagiaires questionnés.

Tableau 4. Croisement des deux variables : spécialité de la licence et satisfaction de la durée de la formation

Tableau croisé : Vous êtes titulaires d'une licence : * La durée de la formation au CRMEF, vous semble-t-elle suffisante pour la préparation à l'exercice du métier ?				
Effectif		Satisfaction de la durée de la formation		Total
		Non, insuffisante	Oui, suffisante	
Spécialité de la licence obtenue	Licence en éducation (lauréat.e de l'ENS ou l'ESEF)	9	3	12
	Licence en études françaises fondamentales	55	33	88
	Licence en études françaises option enseignement	12	6	18
Total		76	42	118

Les données du tableau ci-dessus (tableau 4) croisent les trois spécialités de la licence obtenue par les stagiaires questionnés avec leur degré de satisfaction de la formation au CRMEF. Les résultats montrent que même les lauréats de l'ENS et les ESEF, ayant une licence en éducation, sont majoritairement insatisfaits de la durée de la formation : sur un total de 12 stagiaires, 9 parmi eux (soit un taux de 75%) déclarent que la durée de la formation est insuffisante. De même pour les stagiaires ayant une licence en études françaises option enseignement : sur un total de 18 stagiaires questionnés, 12 parmi eux sont insatisfait de la durée de la formation (soit un pourcentage de 66%). Ces résultats ne diffèrent pas pour les stagiaires ayant une licence en études françaises fondamentales (qui étaient les plus nombreux parmi les enquêtés) : sur un total de 88 enseignants stagiaires, 55 ont déclaré leur insatisfaction de la durée de la formation dispensée au CRMEF (soit un pourcentage de 62%).

Rien qu'à cette première lecture des données, il paraît clair qu'il n'y a pas de lien significatif entre la nature de la spécialité de la licence obtenue et le degré de la satisfaction de la formation reçue, puisque même les stagiaires ayant bénéficié d'une formation pédagogique et didactique dans le cadre des ENS, des ESEF et ceux ayant une licence option enseignement ont affiché un pourcentage élevé d'insatisfaction de la durée de la formation.

Cela est clairement attesté à travers les tests du Khi-carré et V de Cramer (tableau 5 et 6). La valeur significative obtenue est largement supérieure à 0,05, ce qui confirme que ces deux variables sont indépendantes et que la durée de la formation dans les CRMEF gagnerait à être revue afin de garantir une bonne qualification du corps éducatif et garantir ainsi l'efficacité des réformes en cours.

Tableau 5. Test du Khi-carré pour les deux variables «spécialités de la licence » et « satisfaction de la durée de la formation »

Tests du khi-carré			
	Valeur	df	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	,767 ^a	2	,681
Rapport de vraisemblance	,800	2	,670
N d'observations valides	118		
a. 1 cellules (16,7%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 4,27.			

Tableau 4. Mesures symétriques des valeurs des deux variables

Mesures symétriques ^c			
		Valeur	Signification approximative
Nominal par Nominal	Phi	,081	,681
	V de Cramer	,081	,681
N d'observations valides		118	
c. Les statistiques de corrélation ne sont disponibles que pour les données numériques.			

Dans la section suivante, nous discuterons de la pertinence des résultats obtenus au regard du cadre théorique et de la littérature que nous avons présentés et détaillés dans ce travail.

8 Discussion des résultats

Pour mener une discussion comparative entre les résultats de notre enquête et ceux des études des auteurs cités, nous pouvons organiser les points de comparaison autour de plusieurs axes principaux : la qualité de la formation théorique, la satisfaction des enseignants stagiaires, et l'intégration des stages pratiques.

De prime abord, notre enquête montre une satisfaction relativement élevée concernant la qualité de la formation théorique, avec une majorité de stagiaires la jugeant "bonne". En comparaison, les études de Marhnine et Zarhouti (2016), Khouya et al. (2018), ainsi que Kich et Chaïba (2022) ont relevé des niveaux de satisfaction plus faibles et des critiques concernant la durée et le contenu de la formation théorique. Ces différences pourraient être dues à des améliorations récentes dans la formation ou à des variations régionales et institutionnelles.

Les résultats de notre enquête montre également que la majorité des stagiaires trouvent la formation au moins partiellement compatible avec leurs attentes, ce qui contraste avec les résultats plus critiques de Hichami (2018) et Kich et Chaïba (2022). Cela pourrait indiquer une amélioration progressive de la formation ou des différences dans les attentes et perceptions des stagiaires.

Un faible taux de participation aux stages pratiques a été également noté à travers les résultats de notre étude. Un problème récurrent également souligné dans les études de Marhnine et Zarhouti (2016), Khouya et al. (2018), Kich et Chaïba (2022), ainsi que Hichami, Khaoua et Barkaoui (2022). Cette convergence de résultats souligne un besoin urgent de mieux intégrer les stages pratiques dans le curriculum de formation initiale pour répondre aux attentes et besoins des stagiaires et pour améliorer la transition vers la pratique professionnelle.

Globalement, notre enquête révèle une satisfaction relativement positive concernant certains aspects de la formation théorique, mais met en lumière des lacunes significatives dans l'intégration des stages pratiques. Les comparaisons avec les études antérieures montrent des points de convergence, particulièrement en ce qui concerne les critiques sur la durée et le contenu de la formation ainsi que la nécessité d'une meilleure intégration pratique. Ces résultats suggèrent des pistes pour des réformes continues et une attention accrue à l'adaptation de la formation initiale des enseignants aux réalités et aux exigences du métier.

9 Conclusion

Cette étude met en lumière la satisfaction générale des enseignants stagiaires en formation initiale, révélant une perception globalement positive de la qualité de la formation théorique. Malgré cette évaluation favorable, il subsiste des insatisfactions concernant l'adéquation de la formation aux besoins pratiques du métier, et une faible participation aux stages professionnels. Les stagiaires ayant participé aux stages les trouvent majoritairement bénéfiques, mais des améliorations sont nécessaires pour augmenter leur volume et leur intégration dans le cursus. En somme, bien que la formation théorique soit bien perçue, des ajustements sont requis pour mieux préparer les enseignants stagiaires aux réalités du terrain, améliorant ainsi leur satisfaction et leur efficacité professionnelle.

Ces observations soulignent l'importance d'une approche holistique intégrant théorie et pratique pour développer des enseignants compétents et réflexifs, capables de contribuer significativement à l'amélioration de la qualité de l'éducation au Maroc.

Aux termes de ce travail, quelques recommandations semblent nécessaires à être cités :

- Augmenter le volume des stages professionnels : intégrer davantage de stages pratiques dans le cursus de formation pour offrir aux enseignants stagiaires une expérience plus complète et pertinente du milieu scolaire.
- Renforcer l'encadrement des stages : assurer un suivi et un encadrement rigoureux des stagiaires durant leurs stages pour maximiser l'apprentissage pratique et offrir un soutien adéquat face aux défis rencontrés sur le terrain.
- Adapter la formation théorique aux besoins pratiques : réviser les programmes de formation théorique pour qu'ils reflètent mieux les réalités et les exigences du métier d'enseignant, incluant des compétences pratiques et des scénarios réels.
- Promouvoir la participation aux stages : sensibiliser les enseignants stagiaires à l'importance des stages dans leur formation et encourager leur participation active en soulignant les bénéfices à long terme pour leur carrière.
- Évaluer et adapter continuellement la Formation : mettre en place des mécanismes d'évaluation continue de la formation initiale, incluant les retours des stagiaires, pour identifier les points faibles et apporter des améliorations constantes.

Ces recommandations visent à optimiser la formation initiale des enseignants, assurant ainsi qu'ils soient mieux préparés et plus satisfaits dans leur carrière professionnelle.

REFERENCES

- [1] Barbier, J.-M. (2000). Rapport établi, sens construit, signification donnée. Signification, sens, formation, pp. 61-86.
- [2] Beckers, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ? Recherche & Formation(46), pp. 61-80. Add your reference here
- [3] Bourqia, R. (2016). penser et refonder l'école au Maroc: la Vision stratégique 2015-2030. Revue internationale d'éducation de Sèvres, pp. 18-24. Récupéré sur <http://journals.openedition.org/ries/4551> Add your reference here
- [4] Charte Nationale d'Education et de formation, (1999). Commission Spéciale Education Formation. Récupérée sur : <https://www.mcinet.gov.ma/sites/default/files/documentation%20iscae%20rabat%202018.pdf>
- [5] Conseil Supérieur de l'Education de la Formation et de la Recherche Scientifique. (s.d.). Vision stratégique de la réforme 2015-2030. Récupéré sur : https://www.men.gov.ma/Fr/Documents/Vision_strateg_CSEF16004fr.pdf
- [6] CSEFRS. (2019). Instance Nationale d'Evaluation du Système d'Education, d. F. Formation professionnelle initiale Clés pour la refoondation. Rabat: CSEFRS. Récupéré sur : <https://www.csefrs.ma/?lang=f>
- [7] Darif El Boufi, H., & Nassij, A. M. (2021). Les enjeux de la formation des enseignants contractuels au maroc et son impact sur la professionnalisation. International Social Sciences& Management Journal. Récupéré sur <https://revues.imist.ma/index.php/ISSM/article/download/26133/13754>
- [8] Granger, N., & Tremblay, P. (2019). Satisfaction des enseignants-ressources à l'égard des rôles et des fonctions pour soutenir la réussite des élèves à risque, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. McGill Journal of education, 54(1)
- [9] Hichami, S. (2019, juillet). « La pédagogie de projet lié à l'usage des TIC en classe de langue française au cycle secondaire marocain ». Revue Scientifique Internationale de l'Education et de la Formation, vol.4 (N°1), pp. 55-65. Disponible sur : <https://crmfecasablancasettat.ma/fr/>
- [10] Hichami, S. et al., (2022), Promouvoir le bien-être professionnel des enseignants par la formation initiale : la construction identitaire d'un praticien réflexif, dans ElMadhi, A., Chanane-Davin, F. et Cuq,

- J.P. (dir), Recherche et formation aux métiers de l'enseignement du français et en français : réflexivité, contextualisation, d'innovation et d'employabilité, Agadir, Maison d'Édition Universiapolis, pp. 299-313
- [11] Hichami. S & al. (2021). «Genre et dimensions du bien-être professionnel des enseignantes et des enseignants du secondaire collégial marocain», Revue Internationale du Chercheur «Volume 2 : Numéro 4» pp : 332 – 353. Disponible sur : <https://www.revuechercheur.com/index.php/home/article/view/277>
- [12] Hichami. S., (2022), Enseigner par projet en classe de langue Française au Maroc : de la théorie à la pratique effective en classe, dans Elmadhi, A. et Belgra, H (dir), Actes du 4ème congrès de la CMA : Apprendre le français, un projet personnel, un projet de vie, Agadir, AMEF, pp. 33-43
- [13] Khouya, E. et al. (2018), Réflexion sur la formation des futurs enseignants aux CRMEF, Cas de la didactique des sciences au cycle primaire, Mas. Atar. Atak., Volume 1, N 1 (2018) L28-33.
- [14] Kich, D. A., & Chaïba, D. A. (2022). Evaluation de la formation des enseignants au sein du CRMEF de Draa Tafilalet : état des lieux et perspectives. 5 مسالك التربية والتكوين (2), L1-14. <https://doi.org/10.48403/IMIST.PRSM/massalek-v5i2.31975>
- [15] Marhine, H. et Zarhouti C. (2016), Etude critique du curricula mis en place aux centres de formation des enseignants au Maroc, The Human Resources Development (HRD) in Higher Education. Vol. 6 No. 8.
- [16] Perez-Roux, T. (2015). Formation des enseignants et enjeux identitaires : entre dispositifs à visée réflexive, acteurs et contexte d'insertion. Revue Education et Formation(e-303), pp. 11-24
- [17] Perez-Roux, T. (2016). Parcours des enseignants et rapport au travail : quelles conditions pour un épanouissement professionnel ? Former les enseignants au XXIème siècle, Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs, pp. 101-112. Récupéré sur <http://www.deboecksuperieur.com/ouvrage/9782807301795-former-les-enseignants-au-xxie-siecle>
- [18] UNESCO. (2005). Towards a definition of quality in education. Paris : UNESCO.