

Royaume du Maroc



Conseil Supérieur de l'Enseignement

**Etat et Perspectives du Système
d'Education et de Formation**

VOLUME 4 :

**MÉTIER
DE L'ENSEIGNANT**

Conseil Supérieur de l'Enseignement

Instance Nationale d'Evaluation
du système d'Education et de Formation

Rapport Annuel 2008

VOLUME 4 :

MÉTIER
DE L'ENSEIGNANT

AVANT-PROPOS GENERAL

Aux termes des dispositions du Dahir n° 1.05.152 du 11 Moharrem 1427 (10 février 2006), le Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE) établit chaque année " un Rapport annuel sur l'état et les perspectives du système d'éducation et de formation du pays ".

Ce rapport prend principalement appui sur les travaux menés par l'un des organes du CSE, l'Instance Nationale d'Evaluation du Système d'Education et de Formation (INESEF). Il est de la responsabilité de cette Instance de contribuer à la diffusion d'une culture d'évaluation dans tout le système, sur la base de données et d'indicateurs partagés par les départements et acteurs concernés. Elle a plus précisément pour objet, conformément aux dispositions du Dahir, de procéder à des évaluations globales, sectorielles ou thématiques du système éducatif, en appréciant ses performances pédagogiques et financières par rapport aux objectifs qui lui sont assignés et en se référant aux normes internationales reconnues en la matière.

L'ambition première de ce rapport est de rendre compte de manière aussi impartiale que possible à la Nation de l'état du système d'éducation et de formation, de participer à la mobilisation autour de la question de l'école en informant chaque acteur du système des progrès réalisés et des lacunes constatées et, enfin, de nourrir un débat permanent et constructif fondé sur des faits avérés et des analyses où l'objectivité prime sur l'opinion.

Cette première édition s'est assignée trois objectifs essentiels. Le premier consiste à réaliser un état des lieux de référence du système éducatif. Il s'agit tout à la fois de mettre à la disposition du public un rapport permettant aux parents, employeurs et membres de la famille éducative de se construire une idée précise des performances d'un système qui est le leur, et de fournir aux experts une base documentaire incontestable dans sa rigueur et son approche.

Le second objectif consiste à apprécier les progrès de l'école sur la base d'indicateurs mesurables, pérennes, dynamiques et compréhensibles. Ce rapport, qui fait donc office de baromètre de la qualité de l'école, a pour but de contribuer à l'évolution du système d'éducation et de formation en se donnant les moyens de susciter les réorientations et réajustements nécessaires.

Le troisième et dernier objectif vise à apporter un éclairage nouveau sur une thématique particulière, en phase avec les priorités et interrogations du moment, et susceptible d'émettre des éléments de réponse pragmatiques dont peuvent se saisir les acteurs du changement. Le choix de cette première édition s'est ainsi porté sur la question du métier de l'enseignant.

A ces fins, le rapport annuel s'organise en quatre volumes :

- Un rapport général représentant le premier volume : cet essai transversal et synthétique se propose de mettre en lumière les principales caractéristiques de notre système éducatif, d'en analyser les réussites et les carences, d'en diagnostiquer les contraintes et les germes de changement, avant de suggérer des priorités de réforme et leurs conditions de succès.
- Un volume analytique : base scientifique du rapport, ce second volume cherche à évaluer de manière exhaustive les performances quantitatives et qualitatives de notre école, en termes d'accès, d'équité et d'acquisition des compétences et savoirs fondamentaux. Il vise également à évaluer les avantages que retire la collectivité nationale du système d'éducation et de formation au regard des ressources déployées et des exigences d'efficacité interne et externe du système.

- Un Atlas Graphique : corollaire naturel du volume analytique, ce troisième volume facilite la comparaison et l'analyse en déclinant une centaine d'indicateurs de performance à travers des graphiques et tableaux accompagnés de commentaires.
- Un volume thématique sur le métier de l'enseignant : ce dernier volume se concentre sur la question des ressources humaines propres à l'école, en reconnaissance du rôle déterminant de l'éducateur dans l'entreprise de réforme. Il était en effet apparu urgent de mieux définir les missions de l'enseignant, de renforcer sa participation à la rénovation de l'école et de mieux le connaître. Ce dernier volume vise donc à établir une radioscopie du monde enseignant, de réévaluer son rôle, de mieux cerner ses besoins, ses conditions de travail et sa motivation. Il donne la parole au corps enseignant sur sa vision du métier et ses attentes à travers les enquêtes effectuées auprès des enseignants du primaire et du secondaire, et présente les points de vue des organisations syndicales sur les pistes de revalorisation du corps enseignant et de ses missions, tel qu'exprimés devant le CSE.

Ce faisant, la démarche proposée, globale sans être dispersée, thématique sans être monodimensionnelle, aspire à éclairer les choix publics dans le domaine de l'éducation et à servir la conversation nationale sur l'école. Afin que l'approche soit aussi ciblée que possible sur les priorités du moment, notamment pour ce qui est des recommandations du CSE, ce premier opus se focalise sur l'enseignement scolaire, même si l'enseignement supérieur et la formation professionnelle, éléments essentiels du système d'éducation et de formation, sont également abordés.

Ce rapport, auquel le CSE s'est consacré depuis une année, en collaboration avec les différents départements ministériels d'éducation et de formation sur le volet des données statistiques et de la construction de la grille d'indicateurs, souhaite participer à l'effort collectif d'amélioration du système en partenariat avec ses acteurs, sans vouloir porter de jugement sur une politique éducative particulière.

Cette contribution se veut scientifique et citoyenne. Si elle permet à chacun de se faire librement et en conscience une opinion sur son école sur la base de faits chiffrés et documentés, elle aura alors fait œuvre utile.

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS GENERAL	3
INTRODUCTION	9
1. PROBLEMATIQUE	11
2. MISSIONS DE L'ENSEIGNANT ET LEURS EXIGENCES	15
2.1. Les missions	17
2.2. Les exigences	17
3. ETAT DU METIER D'ENSEIGNANT	19
3.1. Evolution du corps enseignant au Maroc	21
3.1.1. Aperçu historique de la trajectoire du corps enseignant	21
3.1.2. Evolution des effectifs des lauréats des centres de formation	24
3.1.3. Composition de la population enseignante actuelle	25
3.1.4. Départs à la retraite	32
3.1.5. Prévision de l'évolution des besoins en enseignants et formateurs	33
3.1.6. Problématique de la rationalisation des ressources en enseignants	34
3.1.7. Conclusion	35
3.2. Accès au métier	35
3.2.1. Statut des établissements de formation pédagogique	35
3.2.2. Durée et mode de la formation initiale	36
3.2.3. Conditions d'accès au métier - Titularisation	38
3.2.4. Conclusion	39
3.3. Exercice du métier	39
3.3.1. Rôle et compétences	39
3.3.2. Temps d'enseignement et temps de travail	41
3.3.3. Conditions de travail	44
3.3.4. Phénomène de l'absentéisme	50
3.4. Formation continue	51
3.4.1. Expérience marocaine	51
3.4.2. Expérience internationale	51
3.5. Encadrement et évaluation	52
3.6. Intégration dans l'environnement du système d'éducation et de formation	55
4. RESULTATS DE L'ENQUETE	57
4.1. Formation initiale des enseignants	59
4.1.1. Niveau d'instruction des enseignants	59
4.1.2. Les centres de formation	60
4.1.3. Adéquation matière enseignée - matière de spécialisation	60

4.1.4. Qualité de la formation initiale	60
4.1.5. Attitudes vis-à-vis des centres de formation	60
4.1.6. Ouverture sur d'autres expériences	61
4.2. Perception du métier de l'enseignant	61
4.2.1. Les professions les mieux perçues	61
4.2.2. Image perçue du métier d'enseignant	62
4.2.3. La profession souhaitée par les enseignants	62
4.2.4. Motivation du choix du métier	63
4.2.5. Attractivité du métier d'enseignant	63
4.2.6. Choix des établissements scolaires pour leurs enfants	63
4.2.7. Disposition à changer de métier	64
4.2.8. Attirance pour les postes de responsabilité	64
4.3. Le vécu professionnel des enseignants	64
4.3.1. Charge de travail des enseignants	64
4.3.2. Actualisation des cours par les enseignants	65
4.3.3. Conditions d'exercice du métier	65
4.3.4. Les affectations	66
4.3.5. Valeurs et principes des enseignants	66
4.3.6. Observance des valeurs et principes	66
4.3.7. Comportements jugés les plus condamnables par les enseignants	67
4.3.8. Comportements observés dans la pratique	68
4.3.9. Les conflits en milieu professionnel	68
4.3.10. Motifs de satisfaction des enseignants	68
4.3.11. Les conditions d'exercice	69
4.3.12. Handicaps au bon exercice du métier	71
4.3.13. Impact de la réforme sur les conditions de travail	71
4.3.14. Perceptions relatives à la réforme	72
4.3.15. Perceptions relatives au système d'inspection actuel	72
4.3.16. Causes de dysfonctionnement du système d'inspection	73
4.3.17. Le système d'évaluation par l'administration	73
4.3.18. L'évaluation par les collègues	74
4.3.19. Attitudes à l'égard de la direction pédagogique	74
4.3.20. Evaluation du fonctionnement et des conditions de travail	75
4.3.21. Principaux motifs d'absentéisme	75
4.3.22. Attitudes vis-à-vis du système d'avancement	75
4.3.23. Le travail en équipe	76
4.4. Les enseignants et leurs élèves	76
4.4.1. Problèmes relatifs aux élèves	76
4.4.2. Indiscipline des élèves	76
4.4.3. Charge scolaire des élèves	77
4.4.4. Matières à renforcer	77
4.4.5. Principales raisons d'abandon scolaire	77

4.5. Les enseignants et la formation continue	78
4.5.1. Tendances vis-à-vis de la formation actuelle	78
4.5.2. Participation à la formation continue	78
4.5.3. Besoins futurs en termes de formation continue	79
4.5.4. Prédisposition à participer aux sessions de formation	79
4.5.5. Pratique de la formation par les enseignants de leur propre initiative	79
4.6. Activités extra-scolaires	80
4.6.1. Pratique des cours particuliers et de l'enseignement dans le privé	80
4.6.2. Activités extra-scolaires des élèves	80
4.6.3. Activités extra-scolaires des enseignants	81
4.6.4. Un fort désir d'être utile à la retraite	81
4.6.5. Intérêt pour la lecture	81
4.7. Utilisation des NTIC par les enseignants	82
4.7.1. Pratique chez les enseignants	82
4.7.2. Une utilisation essentiellement professionnelle	82
4.7.3. Davantage d'internautes parmi les enseignants du secondaire	82
4.7.4. Utilisation de l'Internet	82
4.8. Regards des enseignants sur les syndicats	83
5. VERS UNE NOUVELLE VISION DU METIER : TROIS DOMAINES DE RENOVATION PROPOSES	85
5.1. Premier domaine de rénovation : compétences, formation, recherche, évaluation et promotion professionnelle	87
5.1.1. Levier 1 - Référentiel des compétences	87
5.1.2. Levier 2 - Formation initiale	88
5.1.3. Levier 3 - Formation continue	89
5.1.4. Levier 4 - Excellence, innovation et recherche	89
5.1.5. Levier 5 - Evaluation et promotion professionnelle	90
5.2. Deuxième domaine de rénovation : droits et obligations professionnels	90
5.2.1. Levier 6 - Droits et obligations professionnels	90
5.3. Troisième domaine de rénovation : Mobilisation et adhésion - Rôle de l'enseignant et du formateur dans la réussite de la nouvelle Ecole marocaine	91
5.3.1. Levier 7 - Mobilisation et adhésion	91
6. CONTRIBUTIONS DES PARTENAIRES SOCIAUX	93
6.1. Syndicat National d'Enseignement (FDT)	95
6.2. Syndicat National d'Enseignement (CDT)	101
6.3. Fédération Autonome de l'Enseignement (UGTM)	105
6.4. Fédération Nationale des Fonctionnaires de l'Enseignement (UNTM)	119
6.5. Fédération Nationale de l'Enseignement (UMT)	129
6.6. Syndicat National de l'Enseignement Supérieur	135

7. ANNEXES	141
7.1. Bibliographie indicative	143
Documents nationaux	143
Documents internationaux	144
7.2. Liste des graphiques	145
7.3. Liste des tableaux	146
7.4. Liste des encadrés	146
7.5. Liste des acronymes	146

INTRODUCTION

Le Conseil Supérieur de l'Enseignement, s'est penché, dès la session ordinaire de février 2007, sur la réalisation d'études et l'élaboration de propositions afin de contribuer à la conception d'une nouvelle vision pour la mise à niveau du corps et du métier de l'enseignement et de la formation, en tenant compte des objectifs suivants :

- valoriser l'action des enseignants et des formateurs, les motiver, garantir leurs droits, améliorer leurs conditions de travail, renforcer leur engagement vis-à-vis de leurs obligations, perfectionner leur formation, redéfinir les critères de leur recrutement, de leur évaluation et de leur avancement, rehausser le niveau de leur rendement, et ce, en adéquation avec les nouvelles exigences du métier, et avec les normes en vigueur à l'échelle internationale ;
- renforcer le lien étroit entre le processus de rénovation de l'Ecole marocaine et l'amélioration de la qualité des établissements d'éducation et de formation d'une part, et le processus de rénovation du métier d'enseignement et de formation d'autre part ;
- anticiper sur la possibilité que permet le changement de la structure démographique du corps d'enseignement et de formation comme une véritable piste de rajeunissement du corps enseignant et de sa mise à niveau vers une meilleure professionnalisation.

La conception de cette nouvelle vision est axée sur une méthodologie diversifiée et une planification progressive, selon la nature des domaines concernés, et en tenant compte des spécificités des différentes composantes du corps enseignant et formateur, des secteurs, des niveaux et des missions d'enseignement et de formation.

Le présent document, consacré au métier de l'enseignant, constitue le volume IV du rapport annuel du Conseil sur l'état et les perspectives du système d'éducation et de formation au titre de l'année 2008.

Il a pour objet de caractériser le métier de l'enseignement et de dresser objectivement le portrait de l'enseignant marocain, afin d'identifier des voies d'amélioration du métier, et donc du système éducatif.

Ce volume aborde le métier de l'enseignement dans tous les cycles d'éducation et de formation :

- pour l'enseignement primaire et secondaire, une analyse détaillée de l'état du métier est proposée, complétée par les résultats de l'enquête d'opinion relative à ces cycles ;
- pour l'enseignement supérieur et la formation professionnelle, une description sommaire de l'état du métier est fournie dans ce volume.

Dans un premier temps, la problématique du métier est posée (chapitre 1). Elle surgit des difficultés qui ont été rencontrées sur le chemin de la réforme du système éducatif depuis son lancement. L'objectif est de résigner ces difficultés dans un cadre plus général et plus universel.

Préalablement à l'analyse du métier de l'enseignement, et à l'examen des perceptions des acteurs éducatifs, les missions de l'enseignant ainsi que les exigences de leur accomplissement sont soulignées (chapitre 2).

L'état du métier est ensuite dressé (chapitre 3) à partir de l'analyse de la situation telle qu'elle est définie par les textes, les pratiques, et par rapport aux expériences d'autres pays. La comparaison ainsi menée au niveau international est basée sur des données d'organismes internationaux tels que l'Organisation des Nations Unies pour l'Education,

la Science et la Culture (UNESCO), l'Organisation Internationale du Travail (OIT) ou l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) ; et par rapport à des pays dont les expériences de réformes ont été fructueuses. Les documents bibliographiques nationaux, répertoriés à la fin de ce volume, ont aussi grandement aidé à dresser ce portrait. Quant aux données statistiques nationales, elles sont fournies par les Départements du Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique (MENESFCRS), et le Département de la Formation Professionnelle.

Le chapitre 4 fournit une restitution préliminaire des résultats de l'enquête nationale effectuée auprès des enseignants du primaire et du secondaire autour des principaux thèmes suivants : la formation initiale, le vécu professionnel, la formation continue, l'évaluation et les relations avec les autres partenaires.

Le chapitre 5 propose des pistes de réflexion et d'étude menant à l'élaboration de la nouvelle vision du métier de l'enseignement et de la formation. Ces pistes sont organisées autour de trois domaines de rénovation, de sept leviers et de treize dispositions.

Enfin, le chapitre 6 est consacré aux contributions des syndicats dans le cadre de la conception de cette nouvelle vision, présentées lors de la session ordinaire du Conseil de Février 2008.

Le volume s'achève par une série d'annexes dont une bibliographie indicative.

1. PROBLÉMATIQUE

L'éducation, la formation, le développement personnel et le développement professionnel des individus, sont les composantes de l'objectif commun de toute société aspirant au progrès social, culturel, technologique et économique.

Autour du thème de l'éducation et de la formation, il doit y avoir une convergence des actions de tous les acteurs :

- les enseignants, en cherchant à atteindre leur objectif éducatif, en transmettant le savoir et le savoir-faire, et en développant les compétences souhaitées par la société ;
- les responsables du système d'éducation et de formation (établissement, académie, université, ministère), en assurant un encadrement, un suivi et des ajustements, à même d'aider l'enseignant dans l'accomplissement de sa mission ;
- les syndicats, en encadrant le corps enseignant et en proposant des mesures d'amélioration dans le but de poursuivre l'objectif commun ;
- les familles et les associations de parents et tuteurs d'élèves, en fournissant tous leurs efforts pour que leurs enfants soient instruits et s'intègrent le mieux possible dans la société ;
- les associations professionnelles, en contribuant au développement professionnel des compétences et à leur intégration sociale.

De tous ces acteurs, l'enseignant occupe une place importante dans le processus pédagogique. Il a en fait le privilège et la lourde responsabilité d'assurer la continuité éducative, la formation et le développement des compétences de demain. Sa contribution effective dans le développement et le renouvellement du patrimoine social, culturel, scientifique et technologique fait de sa mission le travail noble par excellence.

L'enseignant est donc l'acteur central du système éducatif, dont le métier est de plus en plus complexe. Cette complexité trouve son origine dans le rapport qu'il entretient avec ses activités professionnelles, d'une part ; et d'autre part, dans ses interactions avec les divers éléments de son univers professionnel (élèves, collègues, autorités scolaires, partenaires sociaux, famille et société de façon générale).

Concernant les activités professionnelles de l'enseignant, il est important de souligner leur caractère évolutif, du fait de l'évolution des connaissances, du développement des techniques pédagogiques et du progrès technologique (nouvelles technologies de l'information en particulier).

D'un autre côté, l'enseignant exerce dans un contexte professionnel dynamique, caractérisé par une dimension humaine large (élèves, collègues, parents, directeur, délégués syndicaux, etc.) et par un environnement socio-économique qui se développe et connaît des mutations.

Par conséquent, les interactions de l'enseignant avec son univers professionnel se trouvent affectées par à cette évolutivité et par ce dynamisme, avec des attentes, de part et d'autre, parfois très exigeantes.

Cette analyse montre donc la complexité inhérente au métier de l'enseignant. Une telle complexité incite à examiner attentivement les compétences essentielles à maîtriser par l'enseignant, pour s'acquitter convenablement de ses missions.

Les compétences en question sont de trois types : disciplinaire (savoirs), didactique (manière d'enseigner, contexte, technique pédagogique, etc.) et relationnel (avec les élèves, les collègues, les parents d'élèves, etc.).

Ces compétences sont à développer tout au long de la carrière : lors de l'accès au métier et pendant l'exercice du métier. Et si elles venaient à manquer, les impacts se ressentiraient sur le travail et le rendement de l'enseignant.

La question de l'accès au métier appelle à prendre en considération trois aspects : les pré-requis à exiger du candidat, la formation initiale (contenu et durée), et les critères de titularisation. Ainsi, les pré-requis influencent inévitablement les phases suivantes de l'accès au métier, et renvoient aux sujets relatifs au niveau d'instruction, aux aptitudes et aux motivations du candidat. Ensuite, lors de la formation initiale, le centre de formation, quelque soit son statut, doit relever le défi de doter les nouveaux enseignants des compétences requises et des capacités d'adaptation aux exigences du métier. Enfin, les critères de titularisation caractérisent le dernier filtre menant vers la profession. Ces critères doivent garantir la qualité minimale du niveau que doit posséder un enseignant.

Pendant l'exercice du métier, les compétences de l'enseignant sont mises à l'épreuve à la fois dans ses relations avec les élèves (compétence pédagogique), avec les autres acteurs de l'établissement, où l'implication de l'enseignant est capitale, et avec l'environnement de l'établissement où le rôle de l'enseignant dans le rayonnement de son établissement est déterminant.

Dans cet univers professionnel, et avec les compétences requises de l'enseignant, la qualité des conditions de travail représente l'autre atout lui permettant d'accomplir au mieux ses missions.

Le fait de disposer de conditions de travail favorables, amène l'enseignant, par ses compétences, à chercher à maximiser l'efficacité interne, à s'adapter aux élèves dont il a la charge (actions éducatives, pédagogie différenciée, motivation des élèves, etc.), à créer une dynamique dans son établissement (travail en équipe, prise d'initiative, animation de la vie scolaire) et à maximiser l'efficacité externe (ouverture sur l'environnement de l'établissement). Assurer ces conditions favorables, nécessite de disposer de ressources humaines suffisantes et d'infrastructures et matériels d'enseignement adéquats (salles de cours, équipements pédagogiques, etc).

Par ailleurs, l'impact de la formation continue sur l'amélioration des compétences des enseignants, et donc sur la qualité de l'apprentissage, est incontestable. Cet impact est aussi appréciable pour la motivation de l'enseignant et contribue au développement de sa carrière. De même, l'évaluation, outil d'avancement et de promotion, a un rôle important dans le renforcement de la responsabilisation de l'enseignant au niveau de la classe, au niveau de l'école et dans son environnement. L'enseignant est en fait en charge de la transmission des savoirs et savoir-faire, mais aussi de la formation de compétences dont cet environnement a besoin. C'est pourquoi l'enseignant a tant besoin d'un encadrement approprié, aussi bien pédagogique que managérial.

Tous ces aspects relatifs aux compétences de l'enseignant et à son accompagnement tout au long de son exercice du métier doivent avoir pour but l'amélioration de la qualité de l'enseignement, et plus globalement du système éducatif.

Afin de mieux cerner la réalité de la profession, ce volume analyse l'état du métier puis les résultats d'une enquête nationale relative aux perceptions des acteurs, en termes d'évolution des effectifs, d'accès et d'exercice du métier.



2. MISSIONS DE L'ENSEIGNANT ET LEURS EXIGENCES

La Charte Nationale d'Education et de Formation considère la valorisation des ressources humaines dans le secteur de l'éducation comme l'un des principaux piliers de la réforme. Il s'agit des enseignants, des apprenants et des autres acteurs pédagogiques et administratifs.

Concernant les enseignants, la Charte fournit en quelque sorte un cahier de charges contenant les principales exigences nécessaires à l'accomplissement des missions d'enseignement et à l'amélioration de leur qualité ; notamment, quant aux droits et devoirs, aux conditions de travail, ainsi qu'aux relations avec l'environnement de l'école.

Faute de définitions explicites dans les textes réglementaires, concernant les missions de l'enseignant et leurs exigences, ce chapitre adopte des définitions puisées dans la littérature académique, dont les références bibliographiques sont indiquées à la fin de ce volume.

2.1. LES MISSIONS

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.

De même, l'accomplissement des missions de l'enseignant ne se limite pas à la classe. L'enseignant, en effet, est aussi un acteur focal du système éducatif dans son ensemble et son engagement et son implication, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école, sont des conditions essentielles pour réussir la réforme du système éducatif.

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.

2.2. LES EXIGENCES

La qualité de l'accomplissement de ces missions dépend d'exigences relatives à l'engagement initial dans le métier, à la formation initiale, à la formation continue, aux conditions d'exercice du métier, à l'évaluation et à la motivation des enseignants.

En effet, l'engagement initial du candidat au métier de l'enseignement devrait être basé sur une vocation affirmée ou un choix assumé. Son recrutement doit obéir à des critères objectifs de sélection, et des épreuves spécifiques testant ses connaissances et ses aptitudes à assurer les missions d'enseignement.

Ensuite, l'enseignant doit suivre une solide formation initiale, avec des objectifs, des compétences, des contenus et des durées bien déterminées, le tout aménagé en fonction de l'évolution du contexte éducatif et des résultats de l'évaluation pédagogique. Les critères de réussite à la formation initiale et les conditions de prise de fonction doivent être connus au préalable par le candidat.

Les enseignants en exercice sont appelés à mettre à jour leurs connaissances et leur savoir-faire, en suivant un plan de formation continue adapté, leur permettant de rehausser continuellement le niveau de leur pratique éducative et d'accomplir au mieux leurs missions. Ce plan est basé sur une analyse des besoins des missions de l'enseignant, avec des objectifs et des contenus en phase avec les évolutions dans le domaine. La formation continue représente ainsi un atout pour améliorer l'efficacité et le rendement de l'enseignant et un facteur de promotion dans sa carrière.

L'enseignant doit aussi bénéficier de conditions favorables pour l'exercice de son métier avec le plus d'efficacité possible, en disposant des outils, moyens et équipements pédagogiques nécessaires à l'accomplissement de ses missions, dans des locaux appropriés.

De même, l'enseignant doit être encadré et soumis à une évaluation adéquate et objective de son rendement pédagogique et de ses performances éducatives. Cette évaluation constitue aussi un outil d'accompagnement, de gratification et de promotion et un moyen de communication permettant de faire régulièrement le point sur l'état du métier.

Enfin, en plus de la formation continue et de la promotion mentionnée plus haut, la motivation des enseignants peut prendre d'autres formes. La considération de la condition sociale et la récompense honorifique des mérites entraînent en effet un impact très positif sur cette motivation.

L'enseignant devrait alors, tel que mentionné dans la Charte Nationale d'Education et de Formation, s'attendre légitimement des apprenants, de leurs parents et de la société dans son ensemble, à être honoré et à voir sa noble mission tenue en haute estime.



3. ETAT DU MÉTIER D'ENSEIGNANT

Ce chapitre dresse l'état du métier d'enseignant à partir de l'analyse de la situation telle qu'elle est définie par les textes, les pratiques, et par rapport à des expériences internationales. La comparaison est basée sur des données émanant d'organismes internationaux, tels que l'UNESCO, l'OIT ou l'OCDE, et de pays dont les expériences de réformes ont été fructueuses.

Le paragraphe 3.1 dresse l'évolution historique du corps enseignant, en se focalisant sur les effectifs des enseignants et des formateurs dans les trois secteurs : enseignement scolaire, enseignement supérieur et formation professionnelle.

Dans les paragraphes suivants, une analyse comparative est menée, dans le cas de l'enseignement scolaire, sur les thèmes relatifs à l'accès au métier, à l'exercice du métier, à la formation continue, à l'évaluation, et enfin à l'intégration dans l'environnement du système éducatif.

3.1. EVOLUTION DU CORPS ENSEIGNANT AU MAROC

3.1.1. Aperçu historique de la trajectoire du corps enseignant

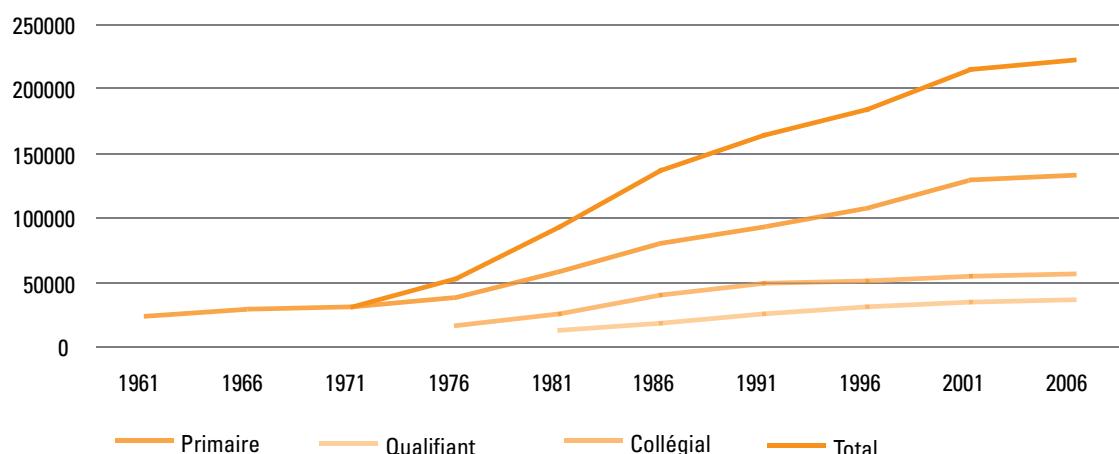
3.1.1.1. Enseignement scolaire

Après l'indépendance et afin de satisfaire une demande sociale pressante et urgente en éducation, l'Etat marocain - à défaut d'enseignants nationaux qualifiés - a recouru à un recrutement massif de suppléants qui n'avaient qu'un niveau de scolarité primaire pour enseigner à ce même niveau, et aux coopérants étrangers, français essentiellement pour enseigner dans le secondaire et le supérieur.

Ainsi, en 1956-1957, les suppléants représentaient 96% des enseignants marocains au primaire. En fait, avec un effectif de 98 bacheliers cette année-là (effectif issu des cohortes d'élèves inscrits en 1943-1944), le gouvernement n'avait pas d'autre choix. En effet, à cause de cet effet «cohorte», les premières générations d'élèves de l'indépendance n'allaient avoir leur baccalauréat qu'en 1968 et, partant, les premiers enseignants formés dans les Centres Pédagogiques Régionaux (CPR) n'allaient intégrer les classes qu'au début des années soixante-dix.

Le graphique 3.1.1a montre cette évolution pour les trois cycles d'enseignement : le primaire, le secondaire collégial et le secondaire qualifiant.

Graphique 3.1.1a : Evolution des effectifs cumulés d'enseignants par cycle d'enseignement



Source : Données statistiques du Département de l'Enseignement Scolaire (DES)

L'évolution des effectifs d'enseignants est caractérisée par une croissance continue et sans répit dans les trois cycles d'enseignement scolaire, mais avec des rythmes différents:

- Au cours des années soixante, le rythme de croissance des enseignants est très modéré et s'est essentiellement limité au primaire, à cause de la rareté des ressources humaines qualifiées à recruter ;
- Le processus de recrutement des enseignants s'est accéléré durant les années soixante-dix, avec l'arrivée sur le marché de l'emploi des premières générations des bacheliers formés après l'indépendance. Le plan quinquennal 1973-1977, parmi les plus ambitieux qu'ait connu le Maroc, a accordé une grande importance au développement de l'enseignement notamment à travers la formation des enseignants ;
- Durant les années quatre-vingt, le rythme de croissance des effectifs d'enseignants est moins soutenu, en conséquence du programme d'ajustement structurel (PAS) préconisant, entre autres, la réduction des dépenses de l'Etat. En matière de ressources humaines, cela s'est traduit par une réduction drastique des recrutements de la fonction publique et par le gel des salaires. Ainsi, pour faire face aux besoins en enseignants, on a recouru à l'élévation de la charge horaire des enseignants du secondaire et du supérieur d'environ 20% dès 1984.

En 2007, l'enseignement scolaire compte un total de 251533 enseignants, dont 146987 enseignants du primaire, 63690 enseignants du secondaire collégial, 39076 enseignants du secondaire qualifiant et 1780 enseignants exerçant dans les centres de formation pédagogiques.

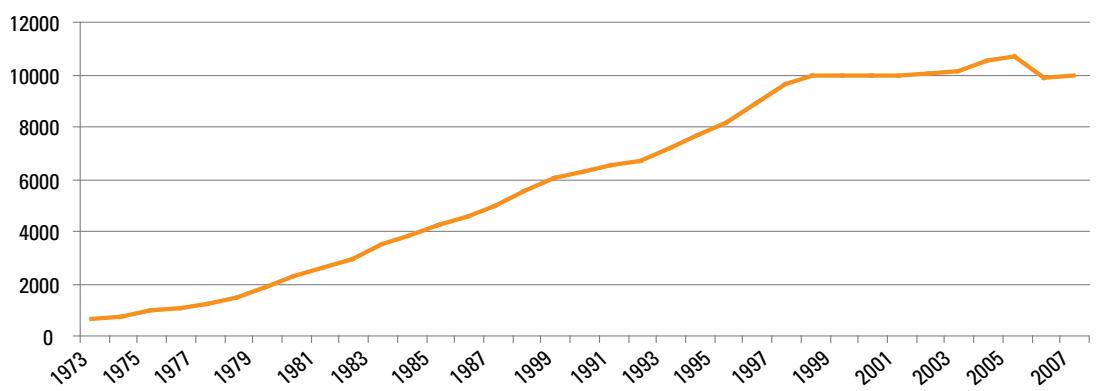
3.1.1.2. Enseignement supérieur

L'effectif des enseignants dans l'enseignement supérieur a évolué parallèlement à la multiplication du nombre des universités et des étudiants. L'effectif global enregistré en 2007 est de 9867 enseignants, répartis sur 15 universités. Le graphique 3.1.1b indique l'évolution de cet effectif depuis 1973.

Le graphique 3.1.1c fournit la répartition des 9389 enseignants-chercheurs selon le grade. Ainsi, 49,7% sont des professeurs de l'enseignement supérieur, 41,8% sont des professeurs assistants et des professeurs de l'enseignement supérieur assistants, 8,1% sont des professeurs agrégés ou professeurs habilités et 0,4% sont des assistants. Le corps des enseignants-chercheurs représente actuellement 47% de l'effectif total des fonctionnaires de l'enseignement supérieur.

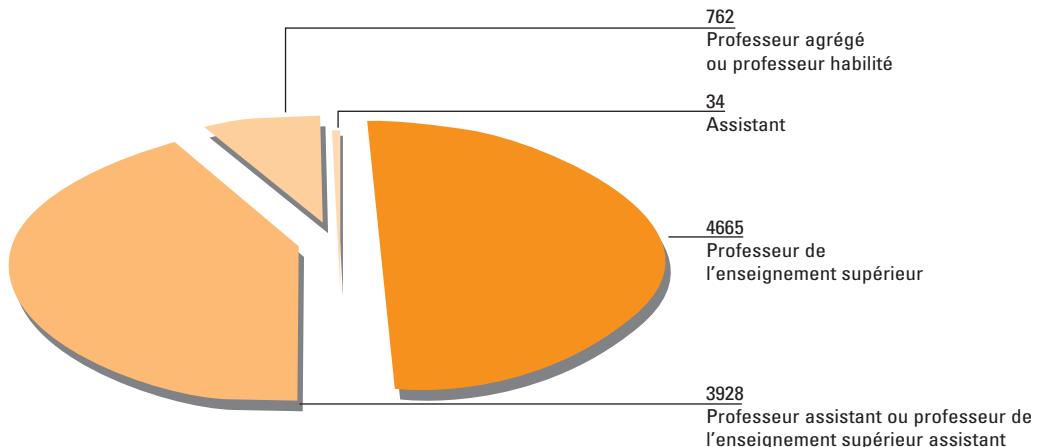
Quant à l'enseignement supérieur privé, l'effectif des enseignants est en évolution croissante et s'élève à 3555 en 2007, dont 394 enseignants permanents.

Graphique 3.1.1b : Evolution de l'effectif des enseignants de l'enseignement supérieur



Source : Données statistiques du Département de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique

Graphique 3.1.1c : Répartition des enseignants-chercheurs selon le grade

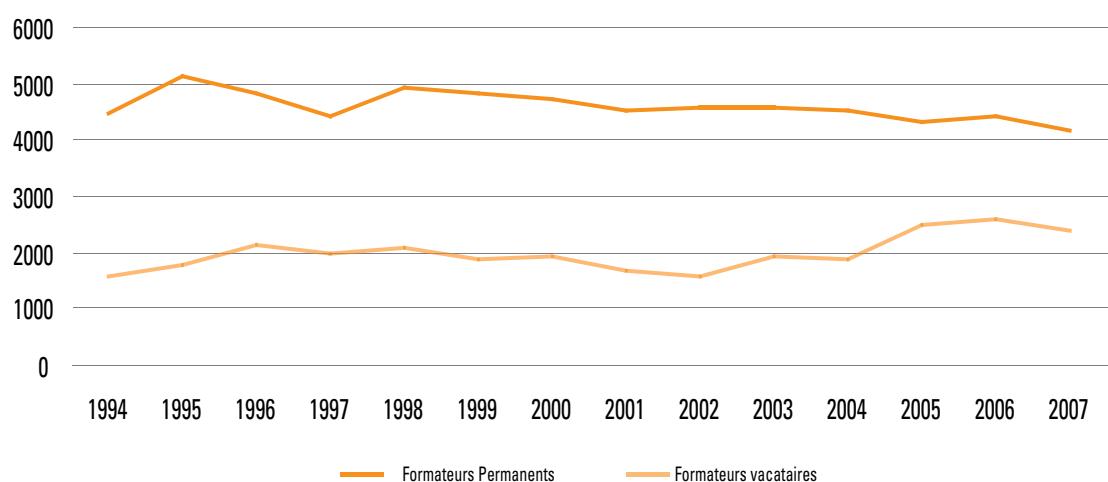


Source : Données statistiques du Département de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique

3.1.1.3 Formation professionnelle

Le graphique 3.1.1d représente l'évolution des formateurs permanents et vacataires dans le secteur public de la formation professionnelle pour la période 1994-2007. L'année 2007 a en effet enregistré 4139 formateurs permanents et 2328 formateurs vacataires dans le secteur.

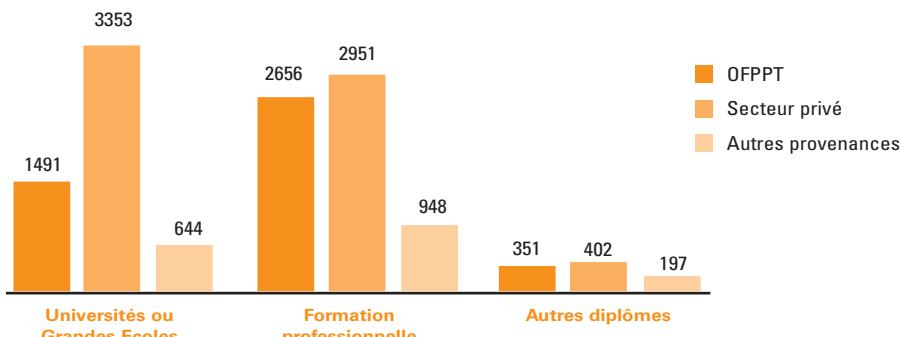
Graphique 3.1.1d : Evolution des effectifs des formateurs du secteur public



Source : Données statistiques du Département de la Formation Professionnelle

Le graphique 3.1.1e répartit l'ensemble des formateurs selon leurs diplômes. Ainsi, 50,5% sont des lauréats des établissements de la formation professionnelle, 42,2% de formateurs ont des diplômes universitaires ou sont issus de grandes écoles, et 7,3% ont d'autres types de diplômes.

Graphique 3.1.1e : Répartition des formateurs selon leurs diplômes

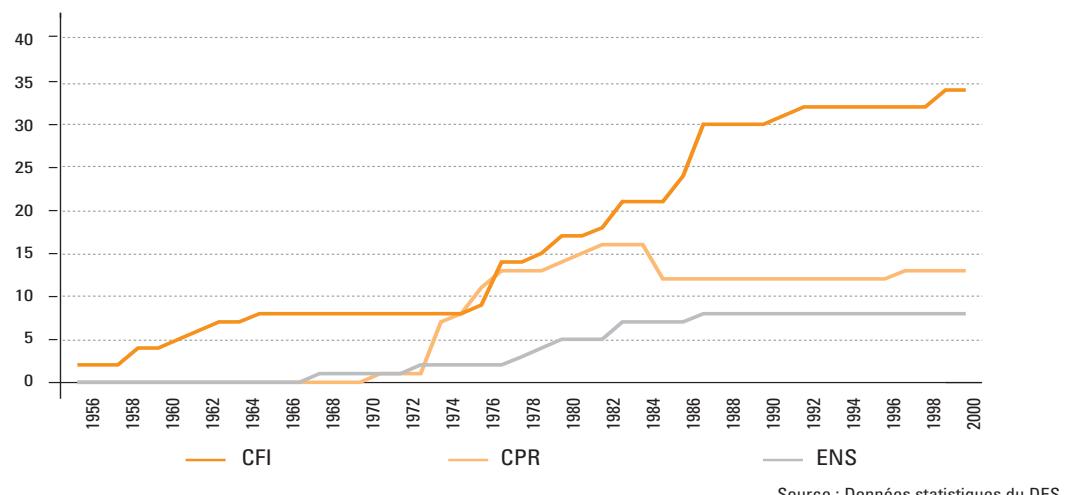


Source : Données statistiques du Département de la Formation Professionnelle

3.1.2. Evolution des effectifs des lauréats des centres de formation

Grâce au développement des Centres de Formation des Instituteurs (CFI), des Centres Pédagogiques Régionaux (CPR) et des Ecoles Normales Supérieures (ENS), d'importantes promotions d'enseignants ont été formées. Le graphique 3.1.2a retrace l'historique de création des différents centres de formation.

Graphique 3.1.2a : Evolution du nombre cumulé des centres de formation



Source : Données statistiques du DES

La multiplication des centres de formation, lors de la période 1977-1987, a conduit à des pics historiques des effectifs de lauréats, comme le montre le graphique 3.1.2b.

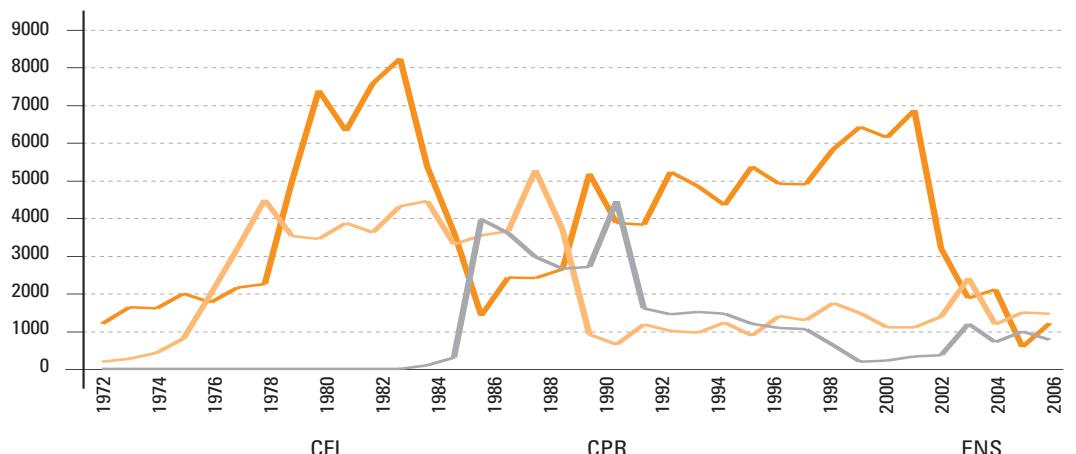
De façon globale, les centres de formation pédagogiques ont formé 273237 enseignants, répartis comme suit :

- 160612 dans les CFI (depuis 1957), soit une moyenne annuelle de 3150 enseignants ;
- 77028 dans les CPR (depuis 1972), soit une moyenne annuelle de 2140 enseignants ;
- 35597 dans les ENS (depuis 1984), soit une moyenne annuelle de 1500 enseignants.

Etant donné que seules les fonctions d'administration et d'inspection sont ouvertes aux enseignants, les lauréats des centres de formation de la période allant de 1971 à 2007 exercent en principe dans le système éducatif actuel. Les plus anciens, essentiellement formés pendant les années soixante-dix, avaient en effet intégré les centres de formation sans être nécessairement bacheliers. Ce diplôme n'a été exigé qu'à partir de la fin des années soixante-dix. Vers le milieu des années quatre-vingt, l'accès aux centres de formation a été conditionné par l'obtention d'une licence.

En outre, l'effectif formé chaque année était déterminé par le nombre de postes budgétaires ouverts et arrêtés suite aux négociations entre le Département de l'Education Nationale et celui des Finances sous l'égide du Premier Ministre. C'est ce qui explique l'évolution variable des lauréats (graphique 3.1.2b).

Graphique 3.1.2b : Evolution des lauréats des centres de formation pédagogiques



Source : Données statistiques du DES

Durant la période 2000 - 2007, environ deux tiers des postes budgétaires créés ont été affectés à l'enseignement primaire, contre seulement un tiers pour l'enseignement secondaire collégial et qualifiant confondus. Une telle répartition des ressources humaines entre les cycles d'enseignement a eu pour effet la stabilisation des taux d'encadrement moyens au primaire (28 élèves/enseignant) et leur dégradation relative au secondaire collégial (24 élèves/enseignant en 2006-2007 contre seulement 19 élèves/enseignant en 2000-2001) et au secondaire qualifiant (18 élèves/enseignant en 2006-2007 contre seulement 14 élèves/enseignant en 2000-2001). Enfin il est à noter qu'au cours des cinq dernières années (de 2003 à 2007), seuls 3500 postes budgétaires ont été pourvus annuellement ; ce qui correspond à peine à l'effectif nécessaire au remplacement des départs à la retraite.

3.1.3. Composition de la population enseignante actuelle

Une gestion appropriée des compétences enseignantes, et une amélioration de la qualité des pratiques d'enseignement requièrent la connaissance de l'état de ces compétences, en particulier à travers le niveau d'instruction à l'entrée au métier, la qualité de la formation initiale dispensée dans les centres de formation et de la formation continue.

L'analyse du niveau de scolarité à l'entrée au métier, présentée ci-après, s'intéresse particulièrement aux enseignants du primaire formés aux CFI et du secondaire, général et technique, formés aux CPR et aux ENS.

La population actuelle des 146987 enseignants du primaire est composée d'une grande majorité ayant effectué sa formation initiale dans l'un des 34 centres de formation, et d'une petite minorité ayant accédé au métier sans avoir bénéficié de formation initiale.

Il est ainsi intéressant de caractériser le niveau d'instruction de cette majorité d'enseignants au moment de l'accès au métier. Actuellement, certains enseignants du primaire, ayant accédé au métier vers la fin des années soixante, sont toujours en activité puisque le niveau exigé à l'époque était la certification du collège.

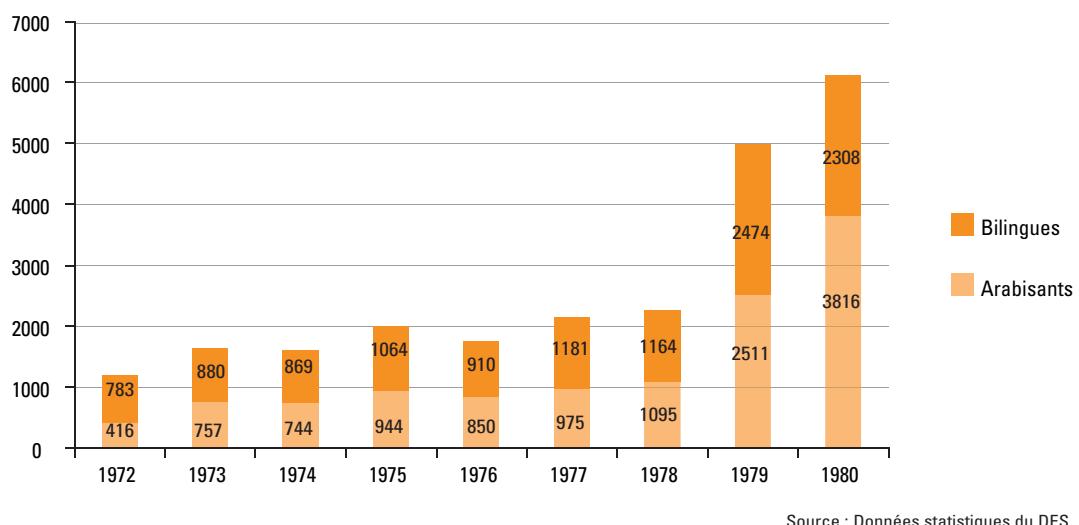
Le niveau exigé pour l'accès au métier a connu en fait plusieurs réformes :

- 4ème année secondaire : jusqu'en 1970-1971 ;
- 4ème, 5ème, 6ème ou 7ème année secondaire : de 1971 à 1980 ;
- Baccalauréat : de 1979 à 1986 ;
- Licence ou BAC+2 : de 1986 à 1993 puis en 1994-1995 ;
- Baccalauréat : en 1989-1990 et de 1992 à 2007 ;
- BAC+2 : en 2007-2008.

Les quatre graphiques 3.1.3a à 3.1.3d fournissent la répartition des enseignants ayant bénéficié de la formation initiale, selon le niveau de scolarité requis à l'entrée.

Ainsi, sur le graphique 3.1.3a, l'effectif des lauréats entre 1972 et 1978 n'a pas beaucoup varié avec une moyenne annuelle située autour de 1500. Tandis que les deux années 1979 et 1980 ont traduit le résultat du recrutement massif du milieu des années soixante-dix. En effet, ces deux promotions comptent à elles seules plus de 12 000 lauréats (somme obtenue à partir des deux graphiques 3.1.3a et 3.1.3b).

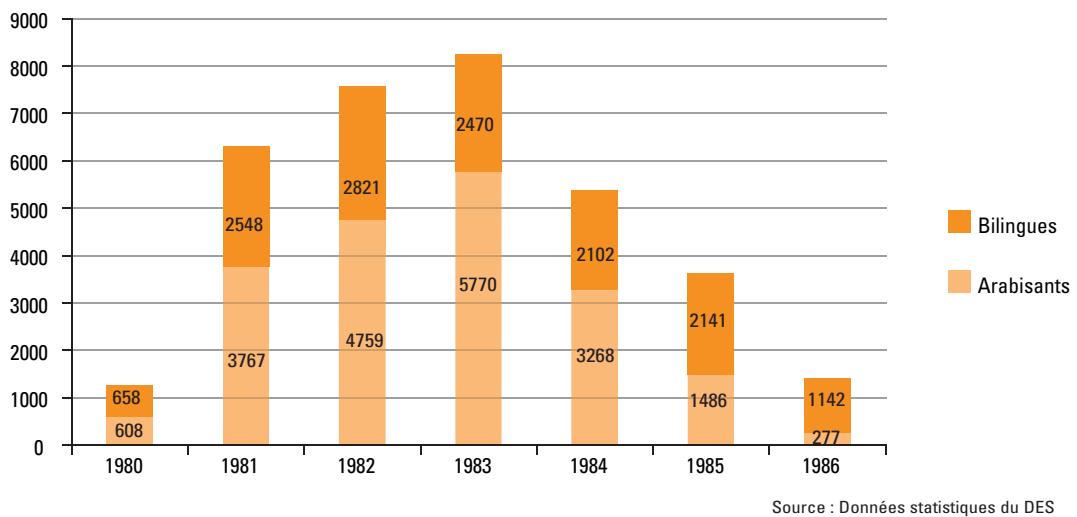
Graphique 3.1.3a : Effectifs des lauréats des CFI
Niveau d'entrée : fin collège ou niveau lycée ; durée de formation : 2 ans.



Cette expansion s'est poursuivie les trois années suivantes, avec l'élévation du niveau des entrants aux centres de formation au baccalauréat (figure 3.1.3b).

Il est intéressant de noter que ces cinq promotions comptent plus de 60% d'arabisants. Plus globalement, les quatre graphiques montrent la part importante des enseignants arabisants formés jusqu'à l'année scolaire 1996-1997, constituant environ 50% du total.

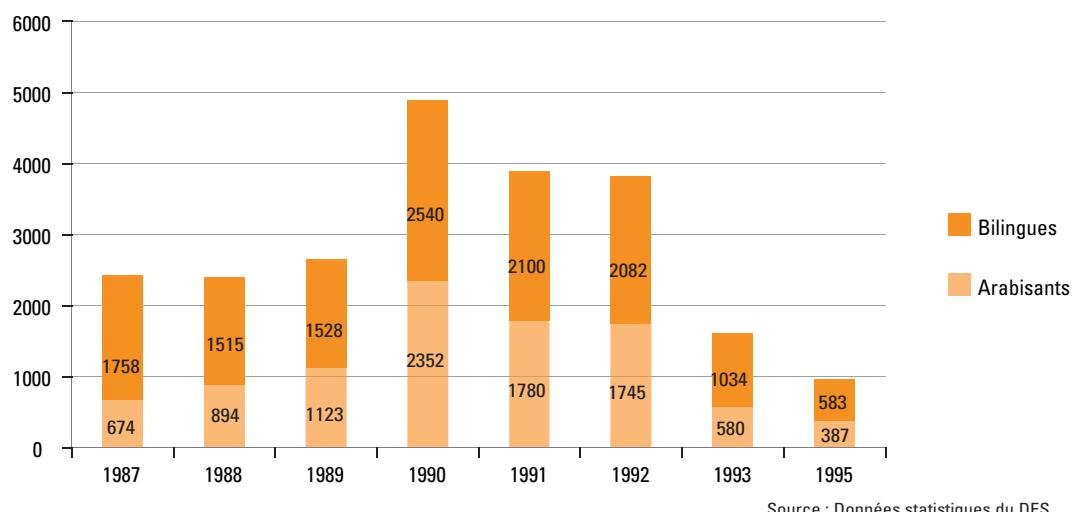
Graphique 3.1.3b : Effectifs des lauréats des CFI
Niveau d'entrée : baccalauréat ; durée de formation : 1 an.



Source : Données statistiques du DES

Le graphique 3.1.3c montre à nouveau une variation des effectifs avec une nouvelle élévation du niveau d'instruction des candidats à l'entrée des centres au diplôme de la licence.

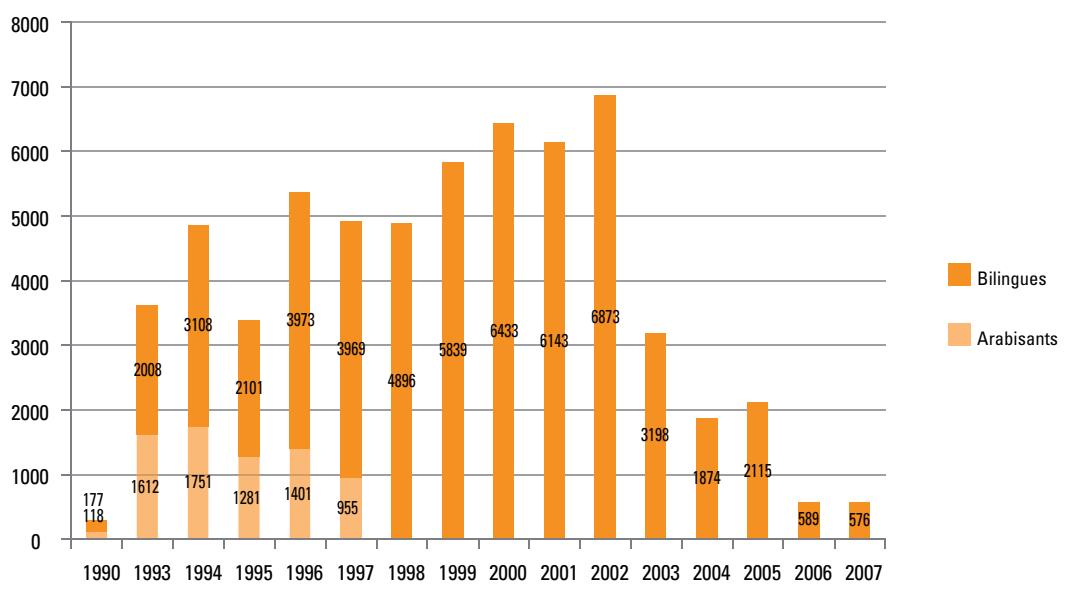
Graphique 3.1.3c : Effectifs des lauréats des CFI
Niveau d'entrée : licence ; durée de formation : 1 an.



Source : Données statistiques du DES

Enfin sur le graphique 3.1.3d, on note que le baccalauréat est de nouveau le diplôme exigé à l'entrée des centres de formation. De même, on observe une augmentation des effectifs entre 1993 et 2002 avec une moyenne annuelle de 5200 lauréats, un arrêt de la formation d'arabisants à partir de l'année 1998, et une rechute des effectifs depuis 2003 avec 1600 lauréats en moyenne par an.

Graphique 3.1.3d : Effectifs des lauréats des CFI
Niveau d'entrée : baccalauréat ; durée de formation : 1 an.



Source : Données statistiques du DES

Ainsi, dans cette population d'enseignants du primaire, très hétérogène en ce qui concerne le niveau d'instruction à l'entrée au métier, se côtoiraient des non bacheliers (17%), des bacheliers (68%), des titulaires d'un DEUG (2%) ou d'une licence (13%).

Cependant, il faudrait prendre en compte la proportion des enseignants qui a amélioré le niveau du diplôme initial, pendant l'exercice du métier.

Il est à rappeler par ailleurs que cette analyse ne tient pas compte des enseignants entrés au métier sans passer par un centre de formation.

Quant aux enseignants du secondaire collégial, ils sont actuellement au nombre de 63690. Si l'on s'intéresse à ceux qui sont passés par l'un des 17 CPR, ils y sont entrés avec un niveau de baccalauréat au minimum et y ont suivi une formation d'un an (cycle pédagogique) ou de deux ans (cycle général). Aujourd'hui, 13 de ces centres sont encore ouverts.

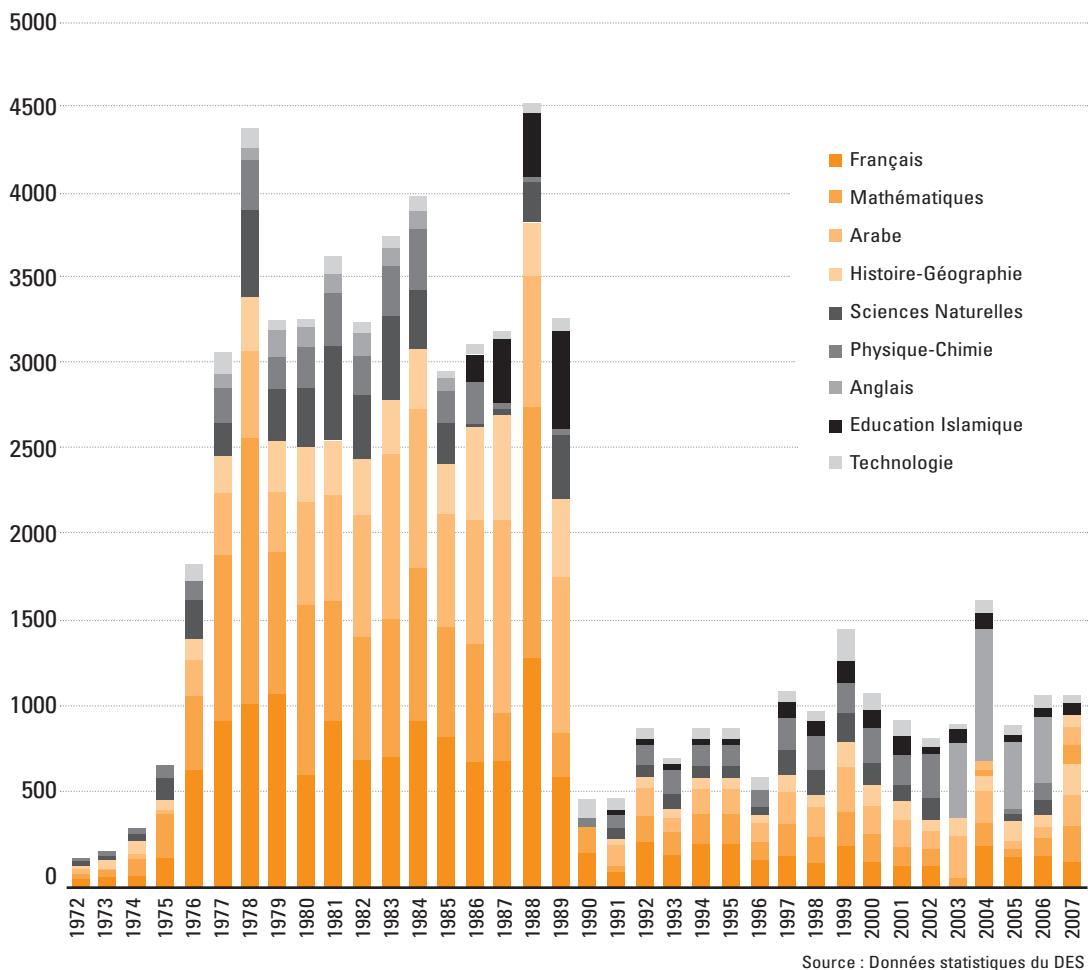
Le graphique 3.1.3e répartit ces enseignants par matière de spécialité enseignée aux centres pédagogiques. Seules les neuf matières réunissant les plus grands effectifs ont été représentées, par ordre décroissant des effectifs spécifiques à chaque matière.

Ce graphique fait clairement apparaître deux grandes périodes de recrutement :

- Une période de recrutement massif entre 1976 et 1989, qui a donné une moyenne annuelle de 3400 lauréats ;
- Une période de faible recrutement entre 1990 et 2007, qui a donné une moyenne annuelle de 950 lauréats.

L'ampleur des effectifs de la première période s'explique notamment par les recrutements massifs des enseignants qui se sont produits dans les années soixante-dix, aussi bien pour l'enseignement primaire, comme noté plus haut, que pour l'enseignement secondaire.

Graphique 3.1.3e : Effectifs des lauréats des CPR, répartis par spécialité



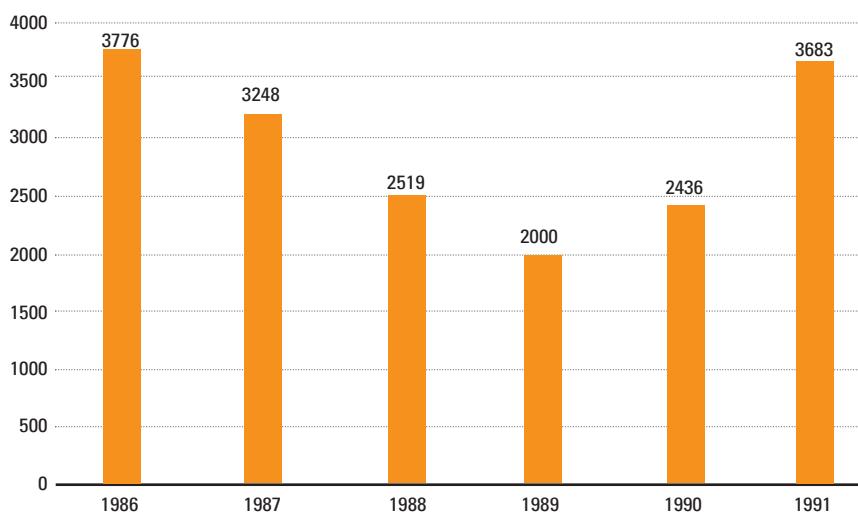
Sur les huit dernières années, qui ont connu une croissance soutenue des effectifs des élèves au secondaire collégial, on constate que le comportement de l'effectif des enseignants a été, en revanche, très variable, que ce soit au niveau global ou par matière. Ainsi, par exemple, pour les matières scientifiques telles que les mathématiques, on se trouve face à une incohérence entre la croissance de la demande et l'évolution de l'offre en enseignants. Cette incohérence a pour conséquence un taux d'encadrement décroissant et des classes pléthoriques plus nombreuses.

Pour l'enseignement secondaire qualifiant, on enregistre 39076 enseignants en 2007. Cette population comprend principalement des lauréats des ENS de 4ème année et de 5ème année et dans une moindre proportion des enseignants agrégés.

Les deux graphiques 3.1.3f et 3.1.3g représentent l'évolution des effectifs des lauréats de 4ème année des ENS sur deux périodes :

- Période de 1985 à 1991 où s'est effectué un recrutement massif d'une moyenne d'environ 3000 nouveaux enseignants ;

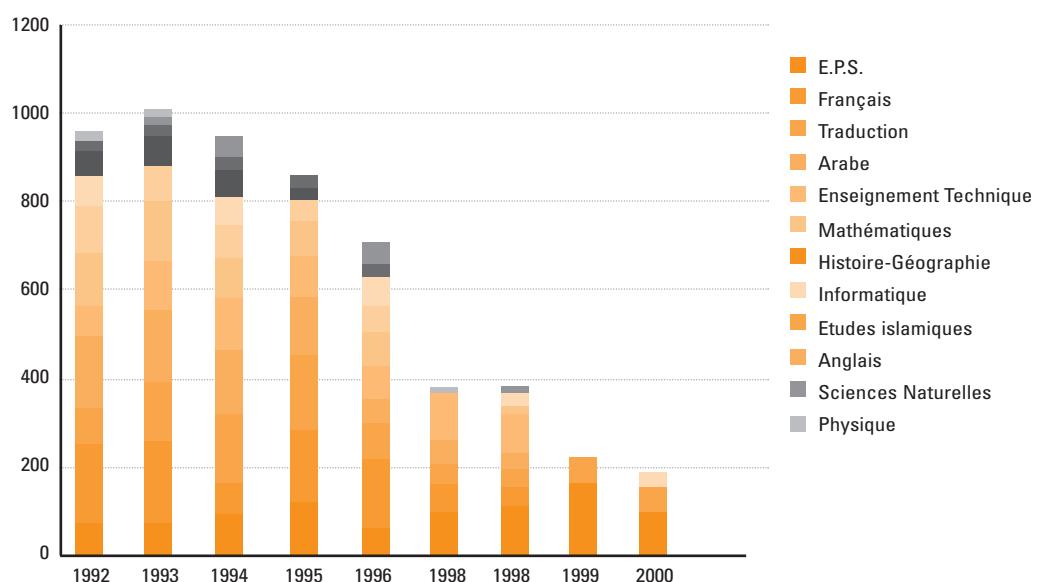
Graphique 3.1.3f : Effectifs des lauréats de l'ENS (4ème année), sur la période 1986 - 1991, toutes spécialités.



Source : Données statistiques du DES

- Période de 1991 à 2007 où le recrutement a connu une évolution décroissante, passant d'une moyenne annuelle de 600 entre 1991 et 1999 à une moyenne de 60 entre 2000 et 2007.

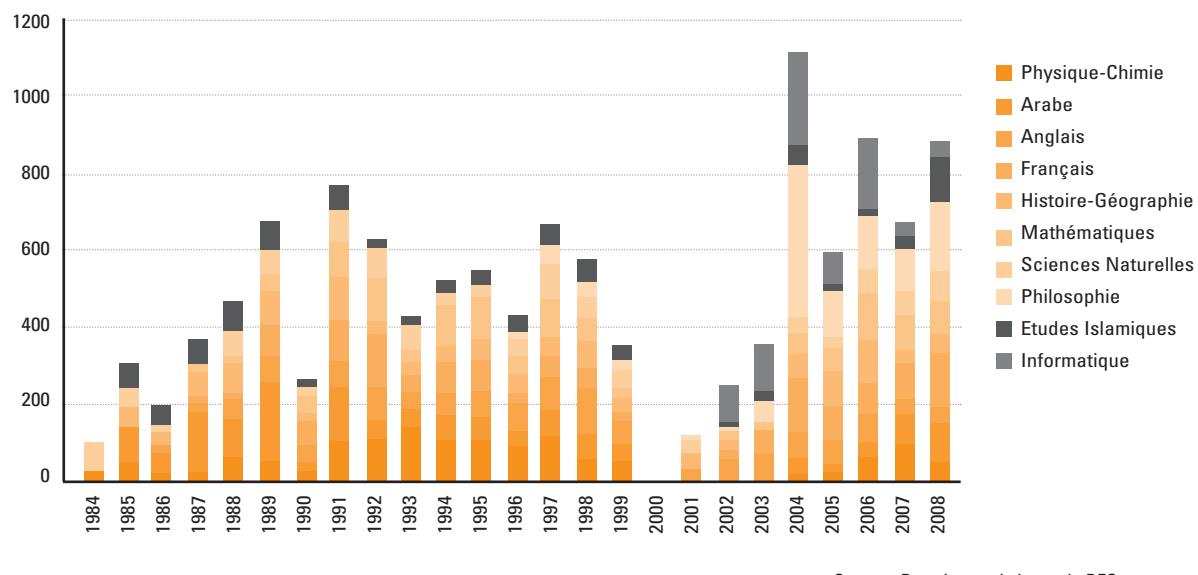
Graphique 3.1.3g : Effectifs des lauréats de l'ENS (4ème année), sur la période 1992-2000, répartis par spécialité.



Source : Données statistiques du DES

Le graphique 3.1.3h concerne l'évolution des lauréats de 5ème année des ENS, répartis par spécialité. Ainsi, on enregistre une moyenne annuelle de 500 lauréats.

Graphique 3.1.3h : Lauréats de l'ENS (5ème année), Effectifs répartis par spécialité

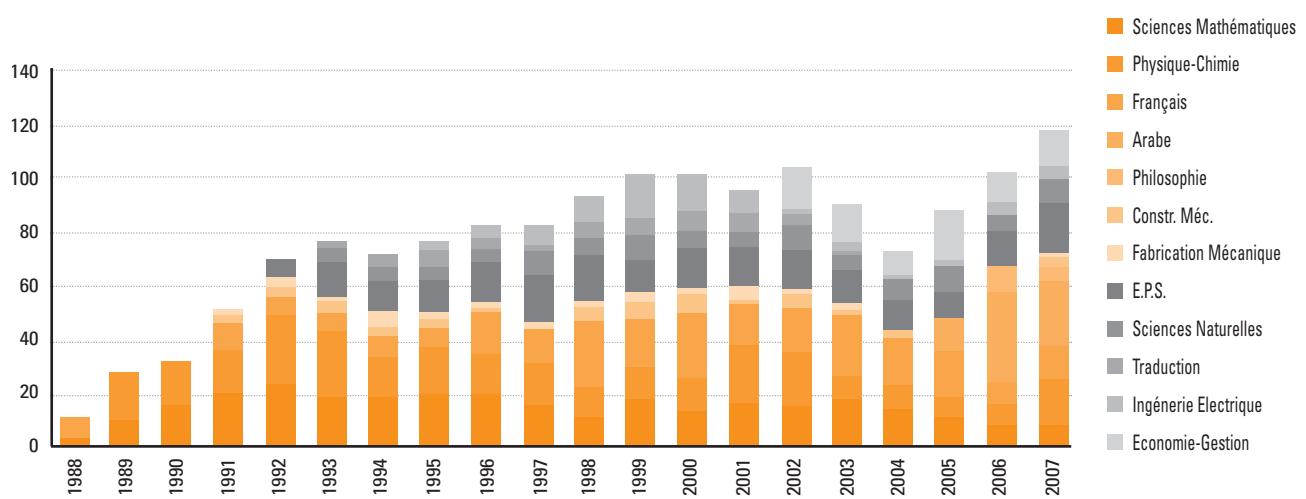


Source : Données statistiques du DES

Le graphique 3.1.3i représente l'évolution des lauréats du cycle d'agrégation. Ce cycle, qui alimente l'enseignement secondaire en enseignants spécialisés, est ouvert aux élèves des classes préparatoires aux grandes écoles ainsi qu'aux enseignants de l'enseignement secondaire titulaires d'une licence et ayant exercé au secondaire quatre ans au minimum. D'une durée de trois ans, la préparation de ce cycle est effectuée dans les ENS.

Pour l'année 2007, par exemple, environ 75% des agrégés ont été affectés à l'enseignement secondaire qualifiant.

Graphique 3.1.3i : Evolution des lauréats du cycle d'agrégation



3.1.4. Départs à la retraite

Face à l'évolution des effectifs des lauréats des centres de formation, il est intéressant d'observer celle des départs à la retraite. Cette mise en parallèle met davantage en évidence la problématique relative à la gestion des ressources en enseignants.

Dans l'enseignement supérieur, l'accroissement des départs à la retraite pose le problème des besoins en enseignants avec acuité dans certaines disciplines. Les besoins enregistrés concernent notamment la langue anglaise et les sciences juridiques, économiques et sociales.

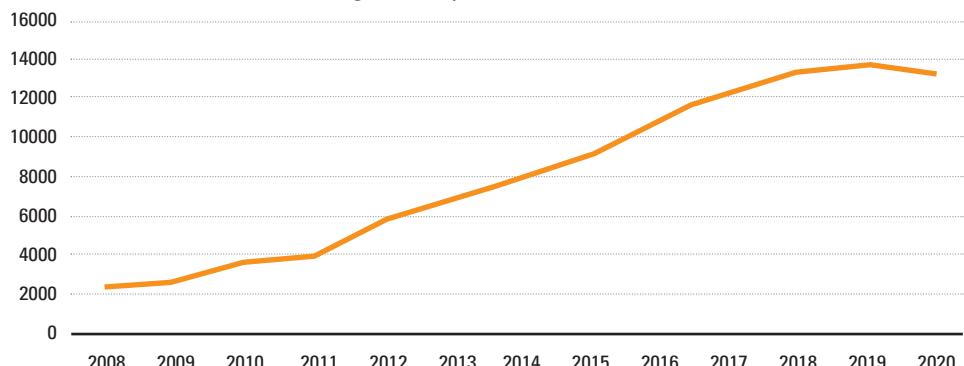
Les deux graphiques suivants montrent l'ampleur des départs à la retraite d'ici 2020 parmi les enseignants du primaire et du secondaire (graphique 3.1.4a) d'une part, et parmi ceux du supérieur (graphique 3.1.4b), d'autre part. Cet accroissement des départs résulte de l'effet du vieillissement du corps enseignant, sachant que des recrutements massifs ont été effectués dans les années soixante-dix.

On prévoit ainsi pour le primaire et le secondaire 6624 départs annuels en moyenne entre 2008 et 2020. Cette moyenne s'élèvera à 11036 départs annuels entre 2013 et 2020.

Pour le supérieur, 179 départs annuels en moyenne sont prévus entre 2008 et 2020, passant à 352 départs entre 2013 et 2020.

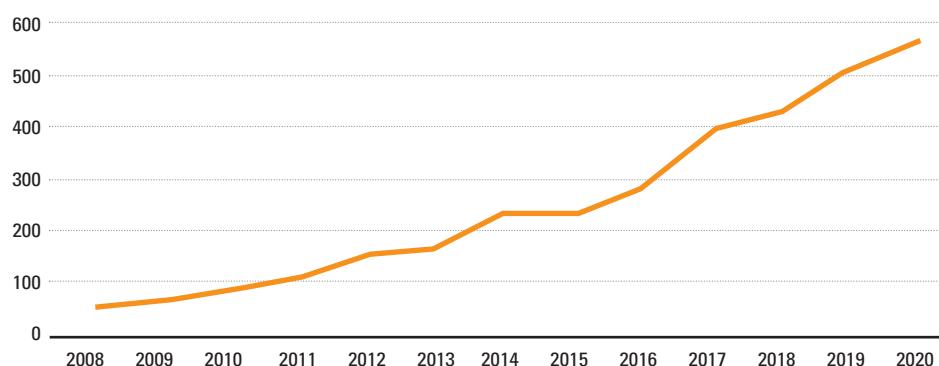
Un tel accroissement des départs à la retraite, associé à l'évolution de la demande (effectifs des élèves), crée des besoins croissants en enseignants.

Graphique 3.1.4a : Effectifs annuels des départs à la retraite
Enseignement primaire et secondaire



Source : Données statistiques du DES

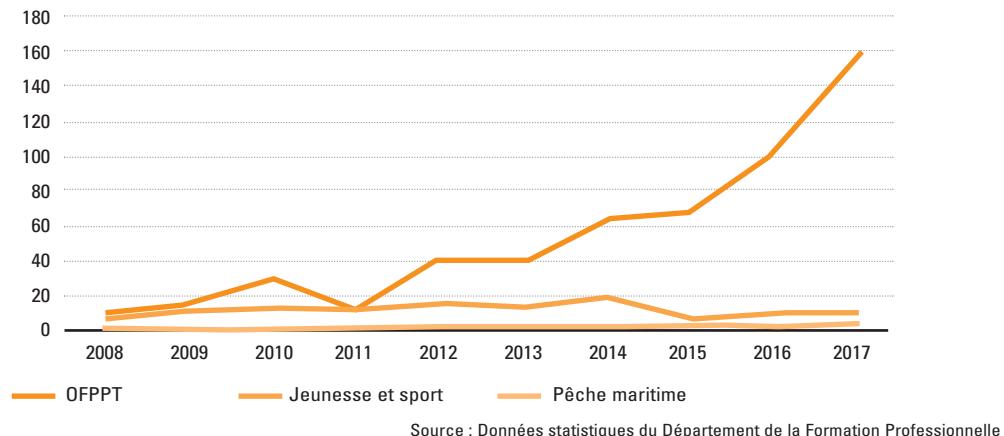
Graphique 3.1.4b : Effectifs annuels des départs à la retraite pour l'enseignement supérieur



Source : Données statistiques du Département de l'Enseignement Supérieur,
de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique

Dans le cas de la formation professionnelle, l'évolution des départs à la retraite, à l'OFPPT et dans les secteurs de la Jeunesse et Sport et de la Pêche Maritime, est illustrée sur la figure 3.1.4c pour la période 2008-2017. La moyenne est de 54 départs annuels sur toute la période, et de 98 départs sur la période 2014-2017.

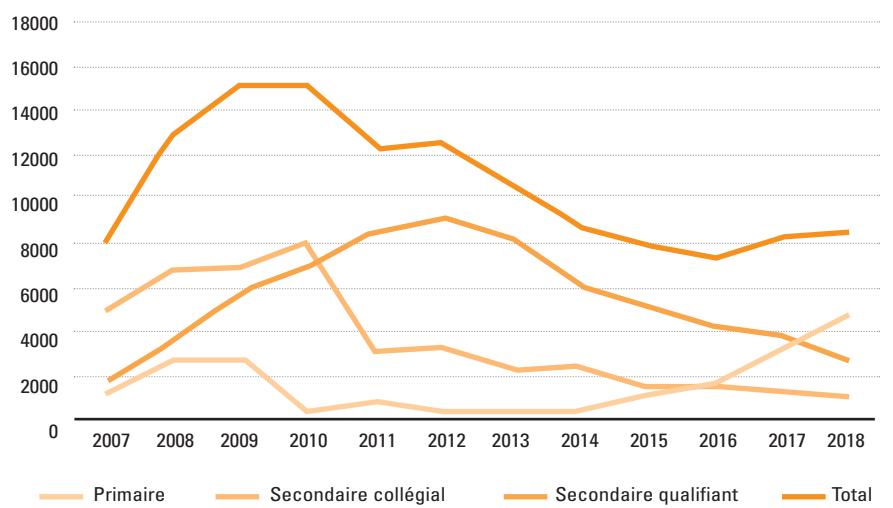
Graphique 3.1.4c : Effectifs annuels des départs à la retraite pour la formation professionnelle



3.1.5. Prévision de l'évolution des besoins en enseignants et formateurs

Les prévisions des besoins de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire en enseignants sont représentées sur le graphique 3.1.5a.

Graphique 3.1.5a : Prévision de l'évolution des besoins en enseignants de l'enseignement scolaire

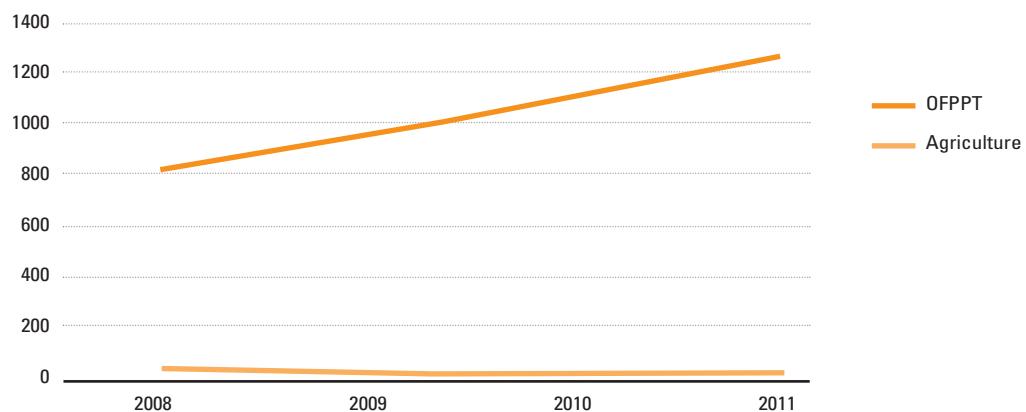


Sur la période 2007 - 2018, ce besoin sera de 1610 enseignants supplémentaires en moyenne pour le primaire, 3528 pour le secondaire collégial et 5487 pour le secondaire qualifiant.

Pour l'enseignement supérieur, et compte tenu de l'évolution en très forte hausse des départs à la retraite d'une part, et de la faiblesse du nombre de postes budgétaires créés ces dernières années, qui s'élève à 200 postes annuels d'autre part, le besoin devient crucial. Il est estimé actuellement à 1300 postes.

S'agissant de la formation professionnelle, l'évolution des besoins en formateurs, pour l'OFPPT et le secteur de l'Agriculture, est fournie sur la figure 3.1.5b. Le besoin prévisionnel moyen est ainsi de 1050 formateurs annuels pour la période 2008-2011.

Graphique 3.1.5b : Prévision de l'évolution des besoins en formateurs



Source : Données statistiques du Département de la Formation Professionnelle

3.1.6. Problématique de la rationalisation des ressources en enseignants

La rentrée 2007-2008 a enregistré, d'une part, un sureffectif de 12064 enseignants, dont 1913 au primaire, 6574 au secondaire collégial et 3577 au secondaire qualifiant ; et d'autre part, un manque net de 2789 enseignants, dont 1392 au primaire, 710 au secondaire collégial et 687 au secondaire qualifiant.

Le nombre d'enseignants en sureffectif peut s'expliquer par les tableaux de services incomplets de certains enseignants. Ceci est plus fréquent pour des matières de spécialité au secondaire.

Le sureffectif d'enseignants enregistré est donc en moyenne de quatre fois le manque en enseignants. Ce ratio est particulièrement élevé dans le secondaire collégial où le sureffectif est de neuf fois le manque. Ceci représente un dysfonctionnement important du système éducatif.

En fait, la prise en compte aujourd'hui de la spécialisation des enseignants contribue à ce dysfonctionnement. Par exemple, l'enseignant formé au centre de formation initiale en mathématiques, enseigne exclusivement cette matière. Une telle spécialisation produit, dans certains établissements du secondaire, de faibles charges horaires par enseignant, et donc une utilisation non-optimale des ressources en enseignants.

A la rentrée 2007-2008, la répartition de ce manque selon les matières, est la suivante :

Au secondaire collégial :

- Matières dont le besoin s'élève à plus de 250 enseignants chacune : Mathématiques, Physique - Chimie, Sciences de la Vie et de la Terre (SVT), Arabe, Education Islamique, Histoire - Géographie ;
- Matières nécessitant moins de 250 enseignants chacune : Français et Education Physique.

Au secondaire qualifiant :

- Matières dont le besoin s'élève à plus de 200 enseignants chacune : Français, Philosophie, Traduction et Education Physique ;
- Matières nécessitant entre 100 et 200 enseignants chacune : Mathématiques, SVT, Arabe, Education Islamique ;
- Matières nécessitant moins de 100 enseignants chacune : Physique - Chimie, Informatique, Histoire - Géographie et Anglais.

La répartition de ce manque par région géographique et par cycle révèle que :

- 58% du manque au primaire se situe dans quatre régions (Souss-Massa-Draâ, Doukkala-Abda, Marrakech-Tansift-El-Haouz et l'Oriental) ;
- 61% du manque au secondaire collégial se situe dans six régions (Souss-Massa-Draâ, Doukkala-Abda, Marrakech-Tansift-El-Haouz, le Grand Casablanca, Chaouia-Ouardigha et Meknès-Tafilalet) ;
- 47% du manque au secondaire qualifiant se situe dans trois régions (Souss-Massa-Draâ, le Grand Casablanca et Rabat-Salé-Zemmour-Zaër).

La majorité de ces régions enregistre un manque de plus de 200 enseignants chacune, pour le cycle indiqué.

3.1.7. Conclusion

L'aperçu historique de l'évolution du corps enseignant, présenté au début de ce chapitre, a permis de noter que de grands efforts ont été déployés pour le développement de la profession, notamment avec l'expansion des centres de formation et le recrutement de larges effectifs d'enseignants.

Cependant, l'évolution des effectifs des lauréats des centres de formation, caractérisée par une grande variabilité, ne suivait pas l'évolution des besoins en enseignants. De plus, les choix adoptés quant au niveau de scolarité requis pour accéder au métier ont abouti à une hétérogénéité des profils composant le corps enseignant, induisant inévitablement une difficulté supplémentaire dans la gestion des carrières et son adéquation avec les besoins réels.

L'évolution des besoins en enseignants est en croissance forte pour les années à venir, pour tous les cycles de l'enseignement, compte tenu de la généralisation progressive de l'enseignement et des départs croissants à la retraite. Ce caractère crucial du besoin en enseignants est en fait de dimension planétaire. Selon l'UNESCO, le besoin mondial s'élève à 18 millions d'enseignants, dont 4 millions en Afrique, à recruter d'ici 2015, si l'on veut atteindre les objectifs du programme "Education Pour Tous".

3.2. ACCÈS AU MÉTIER

3.2.1. Statut des établissements de formation pédagogique

Au Maroc, les centres de formation des enseignants relèvent du ministère chargé de l'enseignement scolaire. Ces centres, qui n'ont pas de lien avec le système de l'enseignement supérieur, ont leurs propres programmes de formation. Des démarches sont actuellement entreprises pour examiner la possibilité de rattacher les ENS au système de l'enseignement supérieur.

Ailleurs, la formation des enseignants est généralement placée dans le système de l'enseignement supérieur. En effet, elle est organisée soit par une faculté ou un département d'éducation au sein d'une université ou encore un établissement supérieur non universitaire.

Les pays européens, dans le cadre de la "déclaration de Bologne", se sont engagés à rendre plus comparables leurs qualifications universitaires. La formation d'enseignants, concernée par la réforme s'y rattachant, a subi un mouvement vers le système universitaire.

En France, les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres sont progressivement placés sous la responsabilité des universités. Au Danemark, la formation est organisée dans les facultés d'éducation ou dans des centres supérieurs d'éducation. En Belgique, c'est l'université et les Départements Pédagogiques des Hautes Ecoles qui se chargent de la formation.

De même, en Suisse, les écoles cantonales sont intégrées dans les Hautes Écoles Pédagogiques ; et en Corée du Sud, la formation est organisée dans des départements ou facultés d'éducation au sein d'universités.

Au Canada, du fait du rattachement de la formation à l'université, on considère que le métier d'enseignant repose sur des assises de mieux en mieux assurées, composées de savoirs à la fois issus de la pratique et de la recherche universitaire et dont on doit espérer un rapprochement encore plus étroit. Ces assises sont à la fois disciplinaires, didactiques et psychopédagogiques. Le Conseil Supérieur de l'Education du Québec insiste sur la nécessité d'assurer une relève de qualité, estimant qu'il y a lieu, pour les facultés d'éducation, de rehausser les exigences à l'entrée.

3.2.2. Durée et mode de la formation initiale

La formation des enseignants au Maroc est assurée par quatre types d'institutions : les CFI, les CPR, les ENS et la Faculté des Sciences de l'Education (FSE). La formation des enseignants du primaire est assurée par les CFI et dure un an pour les titulaires d'un DEUG. La formation des enseignants du secondaire collégial est assurée par les CPR et dure trois ans après le baccalauréat pour les spécialités de musique et d'arts plastiques, ou un an pour toutes les autres spécialités ouvertes aux titulaires du DEUG. Enfin, la formation des enseignants du secondaire qualifiant est assurée par les ENS et dure un an pour les licenciés, sauf pour la spécialité Education Physique dispensée sur 4 ans pour les titulaires du baccalauréat. Quant à la FSE, elle est actuellement chargée de la formation d'éducateurs pour le préscolaire.

Le graphique 3.2.1 fournit le nombre d'années d'études post-secondaires requises pour enseigner, par niveau d'éducation, dans différents pays. Les enseignants du primaire sont généralement formés sur une durée allant de deux à cinq ans et demi, avec une moyenne de 3,9 années ; et ceux du secondaire sur une période allant de trois à six ans et demi, avec des moyennes de 4,4 et 4,7 années pour le secondaire collégial et le secondaire qualifiant respectivement. Cette formation est censée débuter après le baccalauréat.

La durée de la formation au Maroc se situe légèrement en dessous des moyennes internationales présentées au graphique 3.2.1. En effet, les enseignants accèdent au métier avec un niveau d'instruction de BAC+3 pour le primaire et le secondaire collégial, et BAC+4 pour le secondaire qualifiant, en plus d'une année de formation professionnelle.

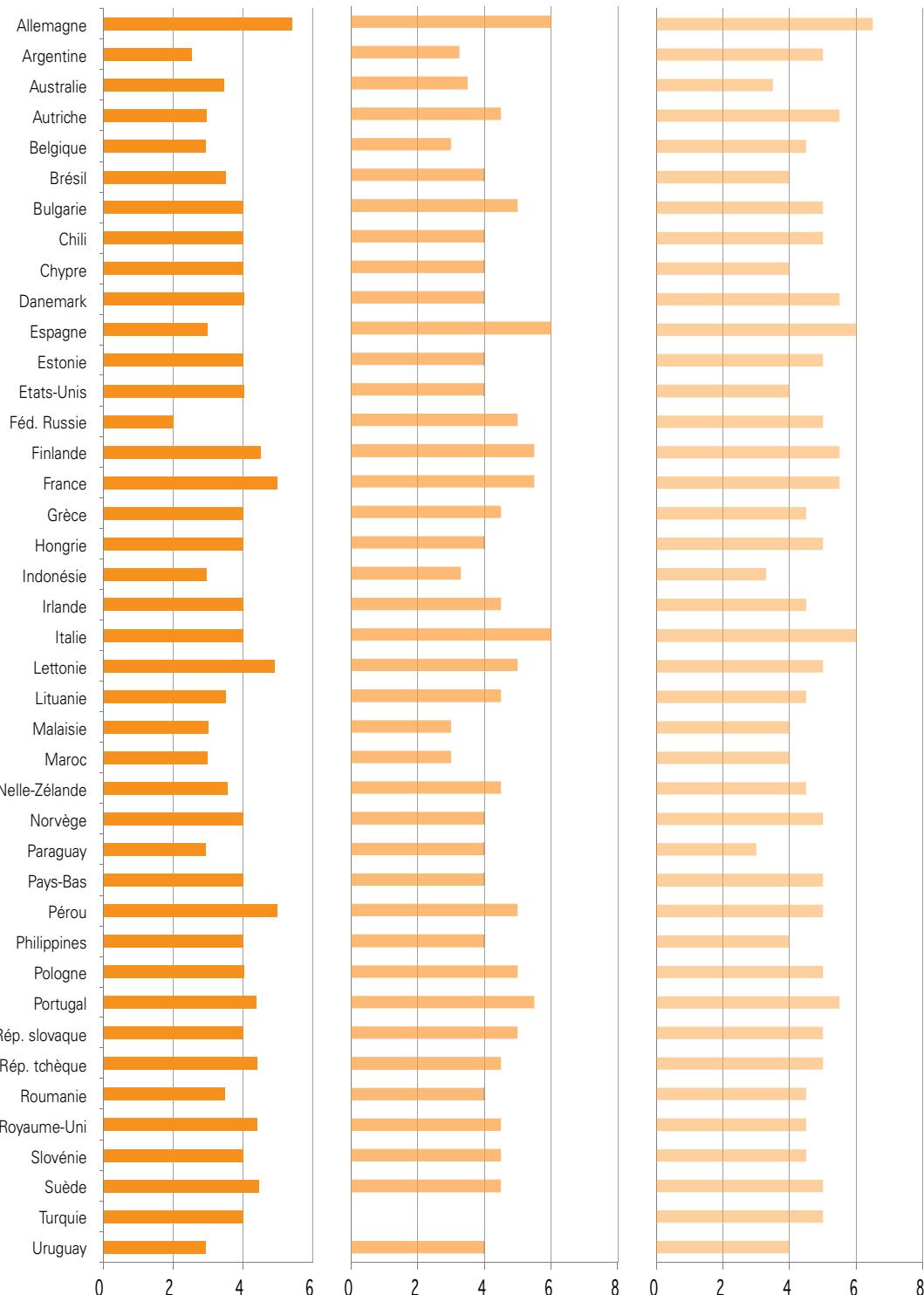
S'agissant du mode d'organisation de la formation initiale des enseignants, il peut être de deux types : "modèle parallèle" lorsque l'enseignement pédagogique est dispensé en parallèle avec l'enseignement spécialisé, et "modèle consécutif" où l'enseignement pédagogique est dispensé après l'enseignement spécialisé. L'avantage du deuxième modèle est qu'il permet plus de flexibilité, de telle sorte que la décision d'embrasser le métier n'est prise qu'à l'issue de l'enseignement spécialisé. Tandis que le modèle parallèle permet d'agencer une formation didactique sur toute la durée du cursus scolaire.

La formation des enseignants au Maroc suit plutôt un modèle consécutif avec une formation à l'université, pour l'obtention d'un DEUG ou d'une Licence suivie d'une formation d'un an au centre de formation portant sur les aspects pédagogiques, didactiques et disciplinaires du métier. Deux cas particuliers, cependant, adoptent un modèle parallèle : il s'agit des spécialités de Musique et d'Arts Plastiques dispensées dans les CPR et de l'Education Physique dispensée à l'ENS de Casablanca.

Les pays de l'OCDE, par exemple, optent pour le modèle parallèle pour la formation des enseignants du primaire et du secondaire collégial, à l'exception de la France, du Royaume-Uni, de l'Irlande et de la Nouvelle-Zélande. Pour les enseignants du secondaire qualifiant, l'organisation de la formation varie d'un pays à l'autre.

Graphiques 3.2.1 : Nombre d'années d'études post-secondaires requises pour enseigner, par niveau d'éducation

Graphique 3.2.1a Primaire



Graphique 3.2.1b Secondaire inférieur

Graphique 3.2.1c Secondaire supérieur

Sources : Un profil statistique de la profession d'enseignant, publication BIT / UNESCO (2002), et données du DES (2007)

3.2.3. Conditions d'accès au métier - Titularisation

Comme mentionné précédemment, l'amélioration de la qualité dans le métier de l'enseignement concerne chacune des étapes de la carrière professionnelle de l'enseignant, particulièrement celle de l'accès au métier. Plusieurs pays en ont fait une étape clé.

Le Maroc ne déroge pas à cette règle et ne cesse de revoir les conditions d'accès au métier, dans le but de les améliorer et de répondre aux exigences du métier. Ainsi, pour accéder à un centre de formation, les candidats sont sélectionnés sur la base d'un diplôme puis sur concours. Les candidats, retenus suite à ces deux phases, suivent une formation renforcée sur les aspects pédagogiques. Une fois le diplôme du centre de formation obtenu, l'enseignant stagiaire en exercice peut prétendre à la titularisation qui est conditionnée par la réussite à l'examen d'aptitude pédagogique, organisé sur décision du ministre chargé de l'Education Nationale. L'enseignant stagiaire peut se présenter à cet examen après avoir exercé un an au minimum en tant que stagiaire. Il a la possibilité de se présenter quatre fois au total à cet examen sur une période de quatre ans. Il faut souligner que jusqu'à l'obtention du Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP), l'enseignant stagiaire est encadré par un inspecteur.

Au Québec, le Conseil Supérieur de l'Education du Québec considère que la formation initiale est un seuil d'entrée au métier et que les tâches les plus difficiles ne doivent pas être confiées à des néophytes. Il recommande fermement la mise en place d'un système d'intégration à la profession, en coopération avec les établissements et les enseignants, dont le devoir, entre autres, est d'aider leurs collègues.

En Australie, suite à une étude qui a conclu à une baisse d'engouement pour le métier d'enseignant, une commission spéciale d'éducation - formation a encouragé la professionnalisation de l'enseignement, en recommandant la définition de normes professionnelles, par les enseignants eux-mêmes ; et la mise en place d'un nouveau système normalisé de valorisation, s'orientant vers une sorte de certification.

En Nouvelle Zélande, le Conseil de l'Enseignement a été chargé de mettre en place un système de normes et d'éthique de la profession d'enseignement. Un cahier des charges a ainsi été fixé, regroupant les conditions d'accès au corps d'enseignement, les conditions de titularisation, les capacités que doit satisfaire l'enseignant superviseur ainsi que les conditions nécessaires au renouvellement des attestations d'enseignement.

Les exigences relatives aux conditions d'accès au corps d'enseignement en Nouvelle-Zélande sont les suivantes :

- Les étudiants ayant obtenu le certificat d'enseignement sont acceptés avec une réserve (dans l'attente d'une titularisation), tout comme les enseignants titulaires n'ayant pas enseigné deux ans pendant les cinq dernières années ;
- Pour le dernier cas, l'accord des pairs pour obtenir le certificat définitif d'enseignement est exigé ;
- Renouvellement tous les trois ans du certificat d'enseignement.

Pour renouveler son certificat d'enseignement, l'enseignant doit avoir effectivement exercé trois ans pendant les cinq dernières années, dans le secteur public ou dans un établissement privé reconnu et bénéficier d'une appréciation positive de la part du directeur de son établissement.

Au Royaume-Uni, parmi les conditions d'accès au corps d'enseignement, outre le succès à la formation initiale sur la base de critères fixés, il est nécessaire d'avoir une habilitation d'enseigner. Cette habilitation nécessite une supervision et une formation continue de l'enseignant débutant.

Au Portugal, un système de professionnalisation a été mis en place. L'étudiant stagiaire acquiert d'abord une formation scientifique de niveau supérieur, réglementée par la législation. Ensuite, la titularisation dure deux ans pendant lesquels l'enseignant exerce dans une école, en étant supervisé par une Institution d'Enseignement Supérieur et par le conseil pédagogique de l'école qui désigne pour cela un professeur titulaire de l'école. Celui-ci se trouve déchargé de deux heures hebdomadaires à consacrer aux tâches d'encadrement et de supervision. Pendant sa première année, l'enseignant stagiaire assiste à des cours en sciences de l'éducation, tandis que pendant sa deuxième année, il propose un "Projet de Formation et d'Action Pédagogique" (mémoire de fin d'études).

3.2.4. Conclusion

L'accès au métier est une étape clé dans la carrière de l'enseignant et requiert une attention toute particulière.

L'organisation de la formation initiale, son contenu et sa durée dépendent du statut du centre de formation. Au niveau international, ce dernier varie d'un pays à l'autre, mais la tendance converge vers un rattachement au système universitaire. Le mode de formation est parfois pris comme paramètre de flexibilité du cursus de l'enseignant en formation.

En effet, l'intégration des centres dans le système universitaire pourrait être bénéfique à plus d'un titre : élargissement du champ des connaissances, augmentation du volume de l'aspect pratique, développement d'un esprit critique, initiation à la recherche en matière d'éducation, création de passerelles entre différentes disciplines, renforcement de la régionalisation de la gestion des ressources, etc.

La procédure de titularisation des nouveaux enseignants est très variable. La tendance internationale est à la professionnalisation du métier, avec, dans certains cas, une exigence de certification pour intégrer le corps d'enseignement. Cette certification paraît à même d'améliorer la qualité du recrutement des nouveaux enseignants.

3.3. EXERCICE DU MÉTIER

3.3.1. Rôle et compétences

Dans tout changement du système éducatif, le rôle de l'enseignant est capital. Il doit participer activement aux différentes composantes du changement, et en être l'acteur principal. C'est pourquoi son implication exige continuité et qualité dans l'action pour en assurer la réussite.

Au Maroc, dans le cadre de la réforme, il a été récemment décidé d'entreprendre des actions centrées sur le rôle de l'enseignant, telles que :

- Reconsidérer l'acquisition des compétences au niveau du contenu de la formation initiale et de la stratégie de la formation continue ;
- Redéfinir la relation entre l'enseignant et l'élève ou l'étudiant (droits et devoirs, responsabilisation, exercice de la démocratie) ;
- Renforcer son implication dans le système de gouvernance (conseil d'établissement) ;
- Revoir les rôles de l'encadrement pédagogique et administratif (inspecteurs et directeurs) ;
- Considérer la professionnalisation des acteurs pédagogiques.

Cette prise de conscience contraste avec le passé, où le corps enseignant était peu impliqué dans les réformes, ce qui a constitué un obstacle à leur aboutissement. C'est pourquoi une réflexion profonde est engagée sur le métier de l'enseignement et les conditions de son exercice, selon une approche participative et de recherche-action, en collaboration avec tous les acteurs concernés.

De même, en Amérique Latine, suite aux réformes menées dans différents pays pendant ces deux dernières décennies, il a été noté qu'aucun des facteurs liés à la performance des enseignants (formation, salaire, école équipée, etc.) ne peut produire un changement significatif s'il est pris isolément. Il est nécessaire d'approcher la problématique de l'enseignant du point de vue exhaustif, qui embrasse les différentes dimensions de la performance de l'enseignant : personnelle, professionnelle et sociale. Une telle approche exhaustive ne peut être atteinte que par une intervention intersectorielle : départements de l'Education et de la Formation, des Finances, de la Santé, du Logement, de la Sécurité Sociale... Ceux-ci doivent se mettre d'accord sur le caractère prioritaire de la question.

L'expérience de l'Amérique Latine a ainsi montré que si les réformes menées n'ont été que partiellement fructueuses, c'est parce que les enseignants n'y ont pas contribué. On a ainsi conclu que si l'enseignant n'est pas considéré comme le facteur central du changement, un tel changement n'aboutirait pas.

En Belgique francophone, afin d'ajuster le rôle de l'enseignant, un référentiel de treize compétences communes à tous les enseignants a été retenu et six axes du métier ont servi pour articuler la formation initiale. Ces axes correspondent aux six qualificatifs suivants de l'enseignant (les besoins en formation étant mis entre parenthèses) :

- acteur social (connaissances socio-culturelles spécifiques à l'exercice du métier) ;
- chercheur (démarche scientifique et attitudes de recherche) ;
- maître instruit (connaissances disciplinaires et inter-disciplinaires) ;
- personne en relation (connaissances socio-affectives et relationnelles) ;
- pédagogue (connaissances pédagogiques) ;
- praticien (savoir-faire).

De même, en France et au Québec, on a formalisé le rôle de l'enseignant à l'aide de référentiels, comprenant 10 et 12 compétences respectivement.

En résumé, le rôle central de l'enseignant dans le système éducatif en général, et pour conduire une réforme en particulier, a été rappelé dans cette section. Aussi, l'importance des compétences nécessaires pour jouer efficacement ce rôle a été soulignée.

L'enseignant doit ainsi posséder aujourd'hui un ensemble de compétences lui permettant de s'acquitter de ses missions, de s'épanouir et de contribuer au rayonnement de son école. Il est primordial de préciser l'ensemble de ces compétences et la manière de les capitaliser, de les améliorer et de les mettre en pratique.

3.3.2. Temps d'enseignement et temps de travail

La table 3.3.1. indique le temps de travail hebdomadaire dans l'enseignement, par niveau d'instruction de certains pays, pour l'année 1998-1999. Ces indications correspondent aux enseignants à plein temps travaillant un nombre spécifié d'heures hebdomadaires pour un salaire à plein temps, dans les pays où le temps de travail est alloué à des activités pédagogiques ou non pédagogiques effectuées à l'école ou à l'extérieur. La table fournit aussi les classements aux tests d'évaluation TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) et PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) des pays qui y ont participé.

Table 3.3.1 : Temps de travail hebdomadaire d'enseignement
par niveau d'instruction
et résultats de tests internationaux d'évaluation effectués en 2003 et 2006

Pays	Pré-scolaire	Primaire	Secondaire inférieur	Secondaire supérieur	Secondaire supérieur professionnel	Class. TIMSS 2003	Class. PIRLS 2006
Allemagne	38.5-40	38.5-40	38.5-40	38.5-40	38.5-40	-	-
Angleterre	32.5	32.5	32.5	32.5	32.5	19	19
Australie	-	36.3	36.3	36.3	-	14	-
Autriche	40	40	40	40	40	-	20
Corée du Sud	-	44	44	44	44	2	-
Danemark	37	37	37	37	-	-	15
Ecosse	-	27.5	27.5	27.5	-	18	26
Espagne	37.5	37.5	37.5	37.5	37.5	-	-
Grèce	37.5	37.5	37.5	37.5	37.5	-	-
Hongrie	40	40	40	40	40	9	9
Islande	40	45.8	45.8	44.7	44.7	-	32
Maroc	-	30	24	21	-	41	44
Mexique	20	25	25	-	-	-	-
Norvège	-	44	44	44	44	28	35
Pays-bas	36.9	36.9	36.9	36.9	38	7	12
Portugal	35	35	35	35	35	-	-
Rép. Tch.	42.5	42.5	42.5	42.5	42.5	-	-
Suède	40	40	40	40	40	17	10

Sources : BIT / UNESCO (2002), IEA, DES (2007).

Pour le Maroc, c'est le volume horaire hebdomadaire d'enseignement qui est indiqué sur la table, à savoir : 30 h au primaire, 24 h au secondaire collégial et 21 h au secondaire qualifiant.

On observe ainsi de grandes disparités entre les pays. Certains se distinguent avec des temps de travail hebdomadaires supérieurs à 40 heures, tels que l'Islande (autour de 45 h), la Corée du Sud et la Norvège (44 h) et la république Tchèque (42,5 h). Une deuxième catégorie de pays qui comprend l'Autriche, la Hongrie, l'Allemagne, l'Espagne, la Grèce et le Danemark présente des temps de travail entre 35 et 40h. Les pays ayant les temps de travail les plus bas sont l'Ecosse (27,5 h) et le Mexique (25 h).

De même, la relation entre le classement d'un pays aux tests internationaux et le temps hebdomadaire de travail des enseignants n'est pas établie. Par exemple, en Corée du Sud, classée deuxième au test TIMSS, la charge de travail hebdomadaire des enseignants est de 44 heures. La Hongrie, avec 40 heures de temps de travail, se classe 9ème aux deux tests TIMSS et PIRLS. Tandis que l'Ecosse se classe moyennement aux tests, avec une charge de travail de 27 heures et demi par semaine. Le Maroc, avec une charge horaire hebdomadaire faible, obtient un classement très défavorable aux tests TIMSS 2003 et PIRLS 2006.

Cependant, les pays les mieux classés, dans cette table, ont des charges horaires hebdomadaires plutôt importantes, ce qui laisse transparaître qu'ils déploieraient plus d'efforts permettant d'améliorer les acquis des élèves.

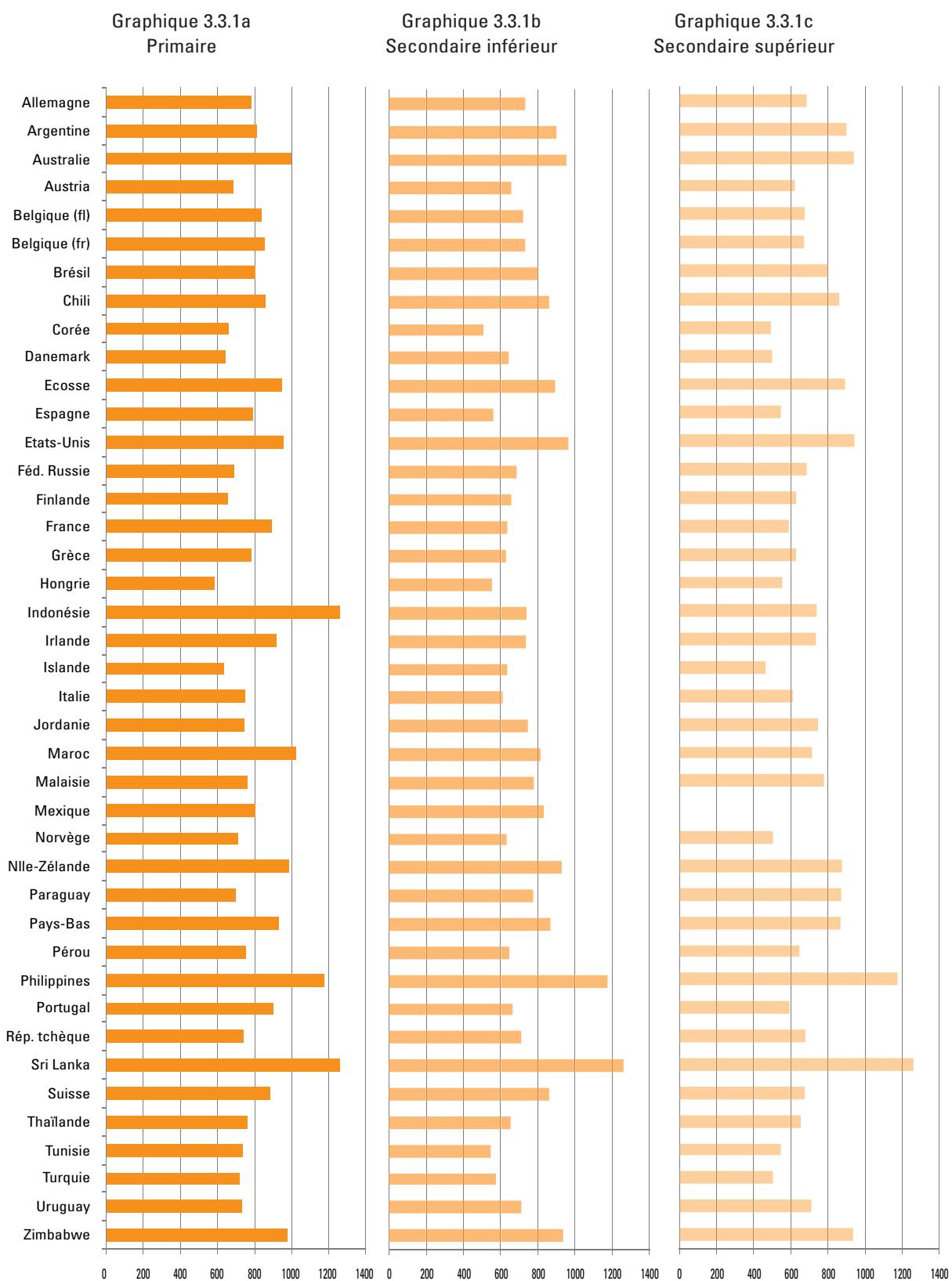
Au Portugal, l'analyse de l'emploi du temps de travail hebdomadaire indique que l'horaire global de 35 heures comprend un volume horaire d'enseignement (25h au primaire, 22h au collège et 20h au lycée) et des activités non enseignantes (préparation des classes, travaux de recherche, complément curriculaire, information et orientation éducatives des élèves en collaboration avec les parents d'élèves, etc.). Les enseignants portugais ont par ailleurs droit à une réduction d'heures de cours en fonction de leur âge et des années passées au service dans la profession (2 heures à 40 ans, 4 heures à 45 ans jusqu'à 8 heures pour les 55 ans et plus).

Le nombre d'heures légales d'enseignement par an, dans les établissements publics, par niveau d'enseignement, en 1999 est représenté sur les trois graphiques suivants (3.3.1a à 3.3.1c). Les valeurs moyennes pour les pays de l'OCDE sont de 801 h pour le primaire, 716 h pour le secondaire inférieur et 662 h pour le secondaire supérieur.

Il est à noter que dans certains pays où le temps de travail hebdomadaire est élevé, par exemple en Corée du Sud (44 h) ou en Allemagne (environ 40 h), la charge horaire annuelle légale d'enseignement est faible : la Corée du Sud présente une charge d'environ 650 h au primaire et 500 h au secondaire, l'Allemagne présente une charge horaire autour de 700 h. Ceci laisse supposer que le temps de travail hebdomadaire contient une part importante consacrée à l'encadrement des élèves.

Concernant le Maroc, les volumes horaires hebdomadaires pour le primaire, le secondaire collégial et le secondaire qualifiant sont respectivement de 30, 24 et 21 heures. Etant donné que l'année scolaire compte 34 semaines d'activités, le volume horaire annuel pour ces cycles est de 1020, 816 et 714 heures respectivement. Ce volume horaire aussi important, puisqu'il se situe au dessus de la moyenne des pays de l'OCDE, pourrait être exploité dans le but d'améliorer les résultats des élèves.

Graphiques 3.3.1 : Nombre d'heures légales d'enseignement par an,
dans les établissements publics



Source : Données statistiques OCDE (2001) et données statistiques du DES (2007).

3.3.3. Conditions de travail

Après l'entrée en vigueur de la Charte Nationale d'Education et de Formation, des mesures d'amélioration des conditions professionnelles et sociales des enseignants ont été mises en place :

- la révision du statut du personnel de l'Education Nationale en 2003 ;
- la promulgation de la loi 01-00 portant organisation de l'enseignement supérieur en 2000 ;
- l'augmentation substantielle des salaires des enseignants : les taux d'accroissement des salaires mensuels ont atteint 28% à 72% selon l'échelle ;
- la promotion des œuvres sociales par la Fondation Mohamed VI de Promotion des Œuvres Sociales de l'Education-Formation à travers l'aide à l'acquisition du logement, la couverture médicale complémentaire, les réductions des tarifs de voyage par train, les crédits à la consommation, l'estivage et l'aide à accomplir le pèlerinage.

Ces efforts ont certes permis d'améliorer substantiellement la condition matérielle des enseignants ; mais d'autres facteurs, notamment les conditions de travail difficiles continuent d'entraver l'amélioration de la qualité de l'enseignement. De telles conditions de travail peuvent être le résultat de différents types de causes : surcharge de travail due à des classes pléthoriques ou des niveaux multiples, insuffisance des moyens pédagogiques, infrastructure parfois précaire de l'école, notamment en milieu rural ou, plus généralement, toute cause altérant substantiellement la qualité des prestations pédagogiques.

Dans le milieu rural, particulièrement, l'infrastructure précaire de l'école, les conditions sociales de l'élève et les conditions de vie de l'enseignant constituent des obstacles au bon déroulement de l'enseignement.

3.3.1.1. Taux d'encadrement et taille de classe

Les graphiques 3.3.2a à 3.3.2c représentent le nombre d'élèves par enseignant dans les établissements scolaires, selon le niveau d'enseignement en 2005. Les valeurs moyennes pour les pays de l'OCDE sont de 18 dans le primaire, 14 dans le premier cycle et 13 dans le deuxième cycle du secondaire.

Au Maroc, le taux d'encadrement moyen est de 28 au primaire, 24 au secondaire collégial et 18 au secondaire qualifiant. Ce taux ne reflète pas la réalité complexe où les classes pléthoriques sont de plus en plus nombreuses en milieu urbain et dans les zones péri-urbaines.

Quant à la taille de la classe au Maroc, elle est en moyenne de 28,4 dans le primaire, 36,9 dans le secondaire collégial et 35,8 dans le secondaire qualifiant. Par ailleurs, les classes pléthoriques de 41 élèves ou plus représentent 8%, 30% et 23% du total des classes du primaire, du secondaire collégial et du secondaire qualifiant respectivement.

Le graphique 3.3.3 représente la taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire pour les pays de l'OCDE. Ainsi, les classes dans la plupart des pays représentés sont d'une taille moyenne inférieure à 25. Quelques pays présentent des tailles supérieures à 25, tels que la Corée du Sud (33 au primaire et 36 au secondaire), représentant le maximum, le Chili (31 et 32 respectivement), le Brésil (26 et 38 respectivement) et le Japon (28 et 33 respectivement).

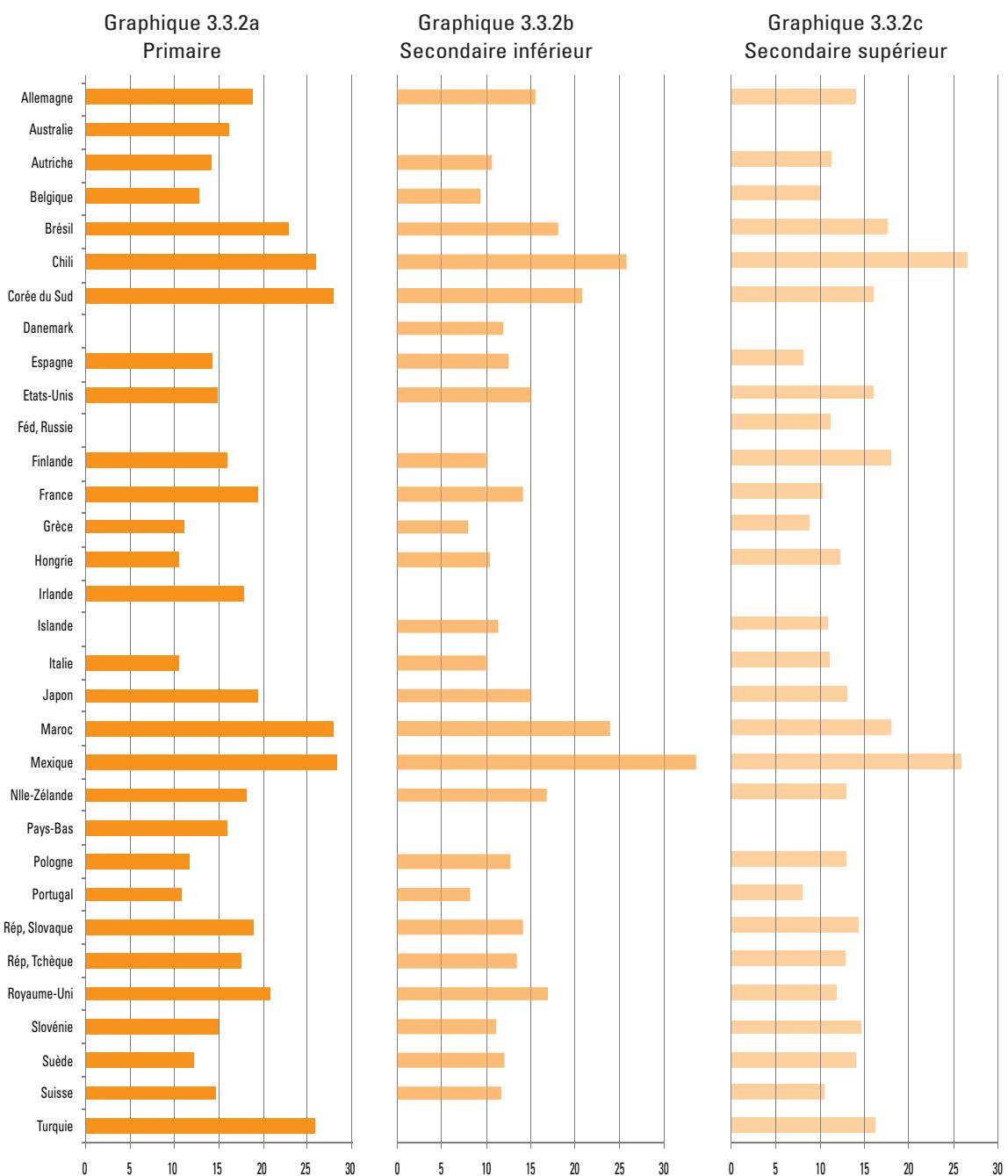
En particulier, pour les classes de mathématiques et dans le cadre des tests internationaux d'évaluation du rendement scolaire, le graphique 3.3.4 représente la taille de ces classes prélevée lors du test TIMSS de 1999. La moyenne ainsi calculée est de 31 élèves.

Il n'y a visiblement pas de relation linéaire entre la taille de la classe de mathématiques d'une part, et les résultats aux tests internationaux d'autre part, notamment TIMSS. En Corée du Sud, classée 2ème au TIMSS, la taille de la classe de mathématiques est de 42.

Aux Pays-Bas, classés 7èmes au test, la taille de la classe est de 25. Tandis qu'en Hongrie, classée 9ème, la taille de la classe est de 21. Enfin, la taille de la classe en Australie, qui est classée 14ème, la classe compte 27 élèves.

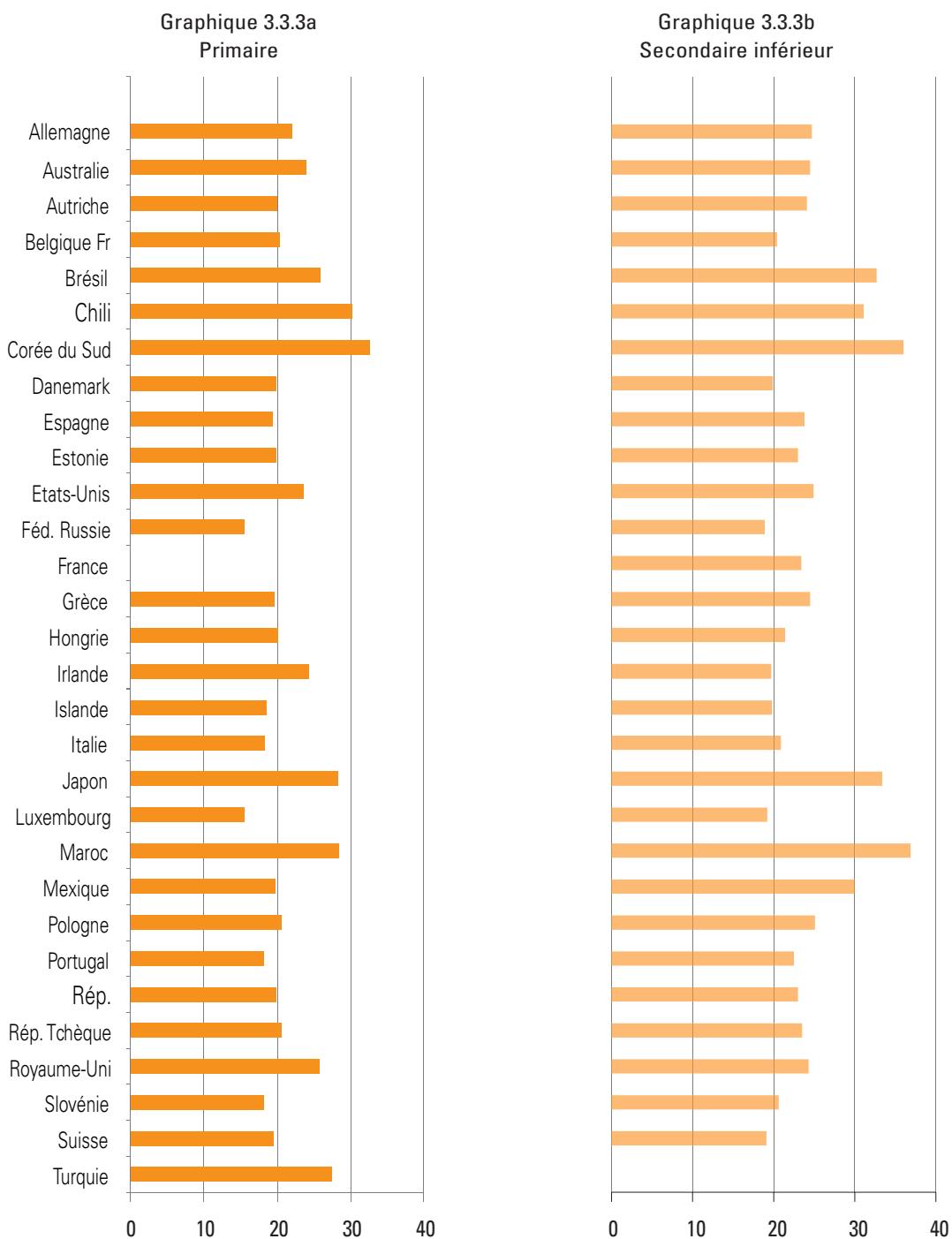
Il faudrait analyser la façon dont les enseignements sont organisés dans des pays tels que la Corée du Sud, les Pays-Bas et la Hongrie, pour expliquer leurs performances aux tests internationaux, même avec des classes d'une taille aussi importante que 42.

Graphiques 3.3.2 : Nombre d'élèves par enseignant dans les établissements du primaire et du secondaire



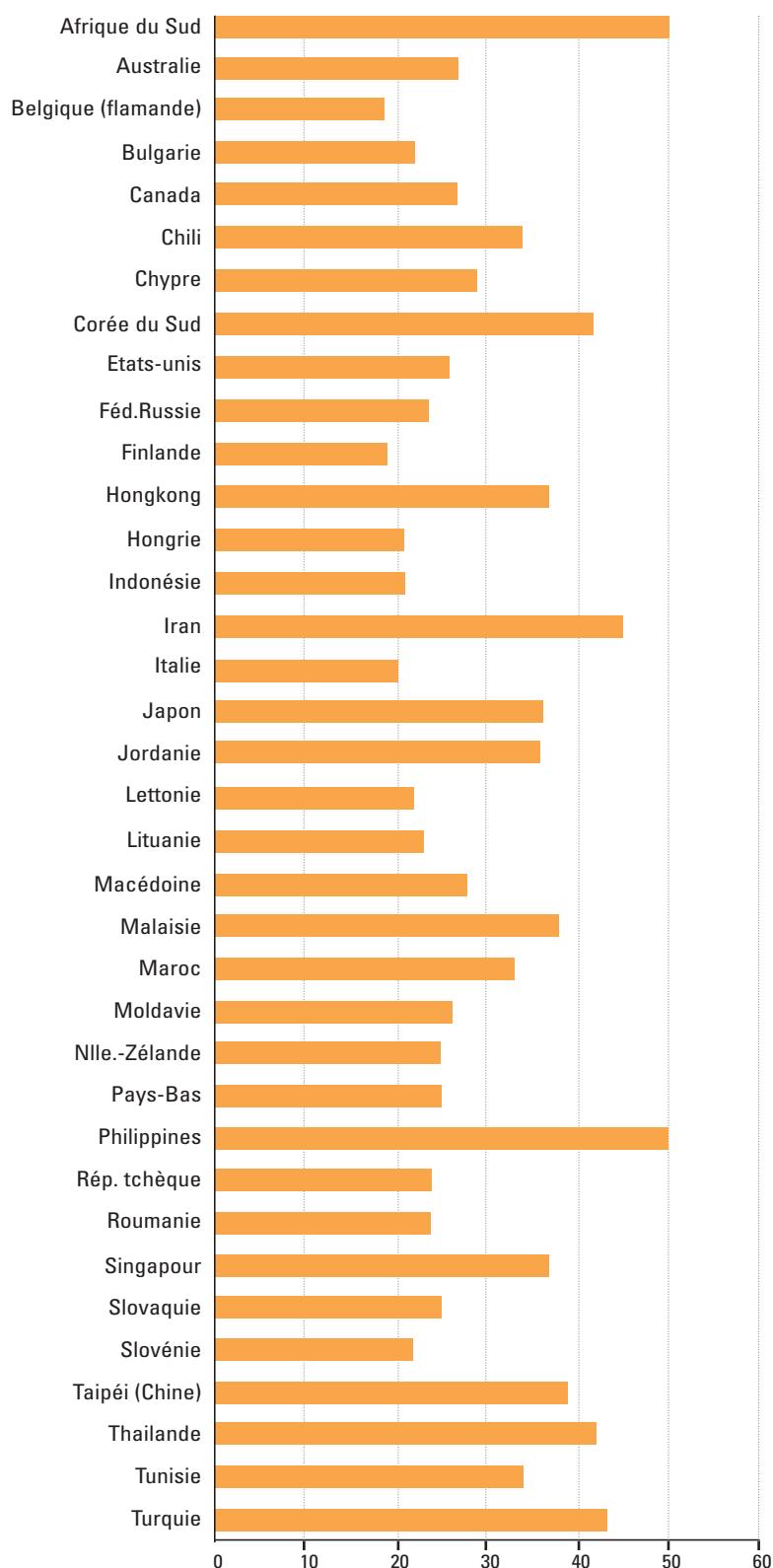
Source : Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE (2007) et données statistiques du DES (2007)

Graphiques 3.3.3 : Taille moyenne des classes dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire inférieur



Source : Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE (2007) et données statistiques du DES (2007)

Graphique 3.3.4 : Taille moyenne des classes de mathématiques pour les élèves en 8ème année d'études



Source : Un profil statistique de la profession d'enseignant, publication BIT / UNESCO (2002).

3.3.1.2. Conditions de travail dans le milieu rural

L'écart important entre les conditions de vie et de travail dans les centres urbains et les zones rurales reculées font que les enseignants exerçant en milieu rural, ont une tendance à demander leur mutation.

Pour les jeunes enseignants affectés dans le milieu rural, le manque de recul et d'expérience se trouve confronté à une infrastructure précaire. Cette situation augmente le risque d'impacts négatifs sur les résultats scolaires. De plus, et dans le cas des collèges en milieu rural, la "sous-utilisation" de la charge horaire de l'enseignant, due à la petite taille du collège et à la non polyvalence de l'enseignant, peut créer une situation d'ennui et de démotivation pour celui-ci.

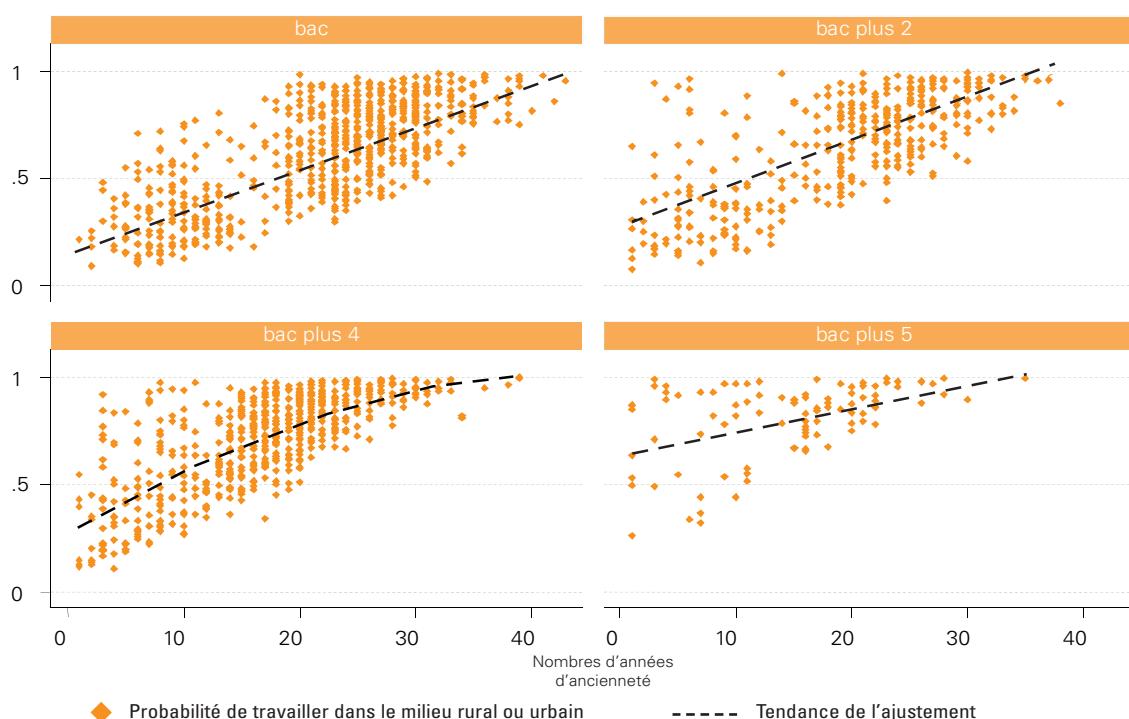
Etant donné que l'expérience et le recul de l'enseignant ont un impact sur sa perception vis-à-vis des conditions de travail, il est intéressant de caractériser sa "mobilité" géographique entre les milieux urbain et rural.

Le graphique 3.3.5 fournit un résultat de l'analyse du lieu d'exercice de l'enseignant du primaire et du secondaire, sur la base des données de l'enquête présentée au chapitre 4. Ce graphique est constitué de quatre figures correspondant à quatre groupes d'enseignants différenciés par le niveau d'instruction à l'entrée du centre de formation : Baccalauréat, diplôme BAC+2, diplôme BAC+4 ou diplôme BAC+5.

La grandeur considérée est la probabilité d'exercer dans le milieu rural (probabilité 0) ou urbain (probabilité 1), selon le niveau d'instruction de l'enseignant et en fonction du nombre d'années d'ancienneté.

Ainsi, pour chacun des quatre cas, on conclut que plus le nombre d'années d'ancienneté est grand, plus élevée est la probabilité d'exercer dans le milieu urbain. A l'inverse, plus on est jeune enseignant, plus grande est la probabilité d'exercer dans le milieu rural.

Graphique 3.3.5 : Probabilité d'exercer dans le milieu rural ou urbain
La valeur 1 (0) indique la probabilité unité d'exercer dans le milieu urbain (rural)



3.3.1.3. Cas d'enseignants dévoués

Il existe de nombreux cas d'enseignants qui croient avec force en leurs missions, et qui font de leur dévouement un moyen de vaincre les difficultés des conditions de travail et de s'épanouir. Les deux encadrés suivants donnent deux exemples parmi la multitude d'enseignants dévoués à leur métier.

Encadré n°1 : Cas de dévouement dans une école primaire du milieu rural

D'une trentaine année, jeune enseignante dans une zone aride aux environs de Settat, elle met plus de 6 heures, en partant de Casablanca, pour accéder à son lieu de travail. L'école compte 214 élèves pour 6 enseignants et 4 salles, sans cour aménagée ni sanitaires. La taille de la classe dont elle a la charge est de 46 élèves.

Et si on lui faisait une proposition de mutation ? "Non, jamais," répond-elle. Elle ne voudrait pas être à l'origine d'une injustice envers un autre.

Sensible aux conditions sociales de ses élèves, elle suit leur progression en coordonnant avec ses collègues. Leur niveau relativement bas en mathématiques serait dû selon elle, au fait qu'ils n'aient pas bénéficié d'un enseignement préscolaire.

Elle contribue en outre à l'épanouissement de ses élèves en mettant à leur disposition une bibliothèque et des ordinateurs et collecte des outils pédagogiques auprès de la société civile.

Pour améliorer l'environnement de l'école, cette enseignante cotise avec ses collègues. Elle a fait creuser un puits par un volontaire, et l'a fait équiper par une association, elle cherche auprès d'autres associations un appui pour la formation des enseignants, pour l'aménagement de la cour de l'école, ainsi que pour la construction de la route. Son école, elle en fait son affaire personnelle.

Source : Emission Grand Angle de la chaîne de télévision 2M, Octobre 2007.

Encadré n°2 : Cas de dévouement dans un lycée à Sidi Moumen, Casablanca

Lauréate de l'ENS, elle a 44 ans et enseigne l'Anglais depuis 18 ans dans un lycée de 2000 élèves de Sidi Moumen, quartier qu'elle ne connaissait pas avant d'y exercer, mais auquel elle s'est fortement attachée. Cette année, elle a 6 classes et 2 niveaux.

Concernant la taille de la classe (50 élèves), elle explique à ses élèves que le nombre ne doit pas leur faire peur, l'important est de former une équipe. Elle les met à l'aise pour permettre à chacun de sortir de son mutisme, compte tenu du nombre. Elle commence l'année par expliquer aux élèves le déroulement du programme annuel.

Elle essaie d'homogénéiser, en rassurant et en aidant les élèves les plus faibles par des cours de soutien (gratuits).

Elle participe également au rayonnement de l'école, en invitant des personnalités connues, et en intervenant dans un programme de jumelage avec un organisme étranger. Sa devise : positiver, y croire et avoir la volonté pour avancer.

Source : Emission Grand Angle de la chaîne de télévision 2M, Octobre 2007.

3.3.4. Phénomène de l'absentéisme

Le volume des absences non-justifiées enregistrées, comptabilisées dans les illustrations suivantes en nombre de jours, est important. Ce phénomène d'absentéisme a été largement évoqué par les enseignants interrogés lors de l'enquête présentée dans ce volume.

La table 3.3.2 et le graphique 3.3.6 montrent l'ampleur du phénomène sur la période 2004 - 2007, pour les trois cycles de l'éducation nationale. Au total, 341299 jours d'absences ont été enregistrés ces quatre années, dont 80% pour les deux dernières années (2006 et 2007).

Table 3.3.2 : Volume des absences non justifiées en nombre de jours

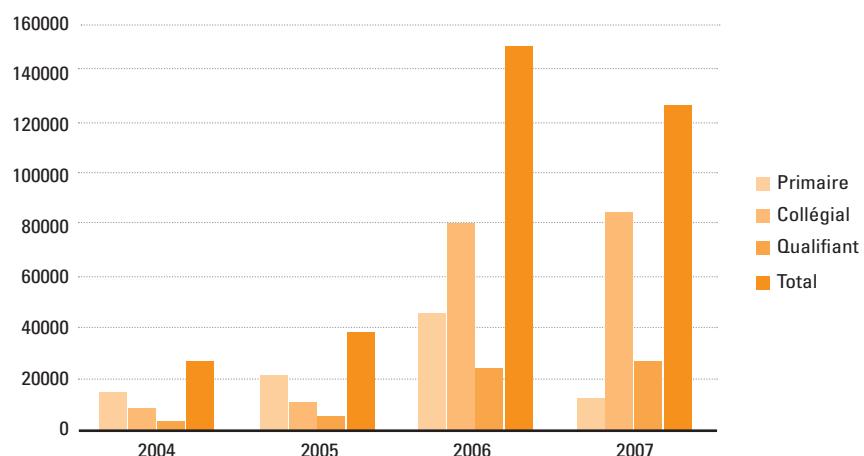
Année	Primaire	Collégial	Qualifiant	Total
2004	15 357	8 720	3 525	27 602
2005	21 344	11 326	5 776	38 446
2006	45 721	80 221	23 647	149 589
2007	12 921	85 224	27 517	125 662
Total	95 343	185 491	60 465	341 299

Source : Données statistiques du DES

Par cycle, le nombre de jours d'absence a atteint 185 491 jours d'absences sur les quatre années (54% du total) pour les enseignants du secondaire collégial, 95 343 jours (28% du total) pour les enseignants du primaire et 60 465 jours (18% du total) pour ceux du secondaire qualifiant.

Si l'on considère que l'année scolaire compte 34 semaines, et la semaine compte 6 jours, les 85 224 jours d'absences enregistrés dans le secondaire collégial en 2007 correspondent en fait à l'équivalent de 417 enseignants absents pendant toute l'année scolaire.

Graphique 3.3.6 : Volume des absences non justifiées en nombre de jours d'absences



Source : Données statistiques du DES

3.4. FORMATION CONTINUE

3.4.1. Expérience marocaine

Au Maroc, les sessions de formation continue en faveur des enseignants du primaire et du secondaire se tiennent deux fois par an. A titre d'exemple, 170538 enseignants ont bénéficié de ces actions pendant l'année scolaire 2006-2007.

Cependant, au cours de l'exercice de leur métier, les enseignants ne bénéficient pas d'une formation continue planifiée, visant leur recyclage et leur mise au diapason des développements récents de leur métier (approches pédagogiques, nouvelles technologies d'information, qualité, etc.).

La formation continue, telle qu'elle est pratiquée, concerne surtout les personnes qui vont intégrer l'enseignement sans formation initiale préalable : les suppléants, les nouvelles recrues directes, tels que les diplômés de l'enseignement supérieur qui ont intégré récemment l'éducation nationale, les enseignants de l'enseignement privé, les animateurs de l'éducation non formelle, les enseignants des nouvelles disciplines ou les catégories bénéficiant du changement de grade.

3.4.2. Expérience internationale

De par le monde, l'expérience a montré que la participation à des activités de formation continue avait un impact réellement positif sur les principes et les pratiques des enseignants et sur la mise en œuvre de réformes pédagogiques. Toutefois, cette participation ne se traduit pas toujours par une amélioration de l'apprentissage des élèves. Selon des recherches, si la formation continue se concentre trop sur le processus (manière d'enseigner) et pas assez sur le contenu (manière dont les élèves apprennent), l'apprentissage des élèves ne s'en trouverait pas systématiquement amélioré.

Par ailleurs, la formation continue n'est généralement pas plus systématique dans les pays à revenu élevé que dans les pays à revenu moyen ou faible et la participation des enseignants varie au sein de chaque pays.

Lors de leurs débuts dans le métier, les nouveaux enseignants bénéficient de peu de soutien. Certains pays proposent un accompagnement, souvent léger, pendant la première période de la carrière. C'est le cas de l'Allemagne, la Norvège et le Royaume-Uni qui se sont récemment lancés dans des initiatives spécifiques d'aide aux enseignants débutants.

Au Québec, le Conseil Supérieur de l'Education du Québec recommande le développement continu des compétences professionnelles. Il favorise notamment la prise en charge par le personnel enseignant du développement continu de ses compétences. En l'absence d'un système de formation continue, le Conseil recommande même que chaque enseignant, en tant que professionnel, soit tenu de se doter d'un plan personnel de formation continue.

En Europe, d'importantes mesures ont été prises pour rendre la formation continue obligatoire ou en faire un pré-requis pour la promotion. Les mesures visant à fixer son volume, elles, sont certainement à mettre en liaison avec la prolongation de la formation initiale et le niveau plus haut de diplôme exigé des enseignants débutants. Dans onze pays européens, la formation continue a été rendue obligatoire ou fortement conseillée.

Ces réformes ont débuté dans les années 1990 et l'importance accordée à la formation continue semble bien indiquer que les concepts d'apprentissage tout au long de la vie et de développement continu des compétences progressent au sein de la profession enseignante.

Au Portugal comme en Belgique francophone, le statut des enseignants établit que la formation constitue un devoir et un droit. Un minimum de six demi-journées par an est obligatoire en Belgique. Tandis qu'au Portugal, ce principe s'est révélé essentiel pour l'évolution de la profession. En effet, outre la formation de base de niveau supérieur, acquise dans des instituts supérieurs d'éducation ou des universités, l'enseignant portugais peut suivre différents types de formation continue : pour un perfectionnement permanent, pour la reconversion et la mobilité entre les niveaux et degrés d'enseignement, pour stimuler l'innovation, la recherche et l'attitude critique envers les réalités sociales ; ou bien, pour susciter l'auto-formation.

Aussi, une fréquence adéquate des actions de formation continue est-elle indispensable pour l'avancement professionnel. La loi stipule que l'enseignant doit accomplir des modules de formation dans chaque échelon. La formation doit être dans ce cas en relation explicite avec la pratique pédagogique, avec la reconversion professionnelle, ou les fonctions de direction et de gestion administrative.

La Belgique francophone a pris en compte la priorité des formations inter-réseaux en envisageant la création d'un institut de formation continue, chargé de poursuivre deux objectifs : permettre aux enseignants de développer et de mettre en œuvre les pratiques didactiques et pédagogiques (approche par compétences, évaluation formative intégrée à l'apprentissage, recours aux technologies de l'information), et poursuivre le développement des compétences professionnelles entamé lors de la formation initiale. L'importance de lier ces activités de formation continue aux besoins de perfectionnement identifiés par l'évaluation des enseignants a également été soulignée. Cet institut devra être d'autant plus efficace qu'il réussira à faire une place en son sein aux différents acteurs : les inspecteurs, les conseillers pédagogiques, les associations d'enseignants, etc.

Pour faciliter la participation des enseignants belges à la formation continue, il s'est avéré nécessaire de repenser la notion de temps de travail pour qu'elle intègre à la fois un temps d'enseignement en classe, mais aussi un temps de présence à l'école, nécessaire pour accomplir diverses activités : concertation entre enseignants, disponibilité pour les élèves, formation continue, activités parascolaires, etc. Cette nouvelle vision devrait contribuer à stimuler une formation continue construite de plus en plus de manière décloisonnée.

3.5. ENCADREMENT ET ÉVALUATION

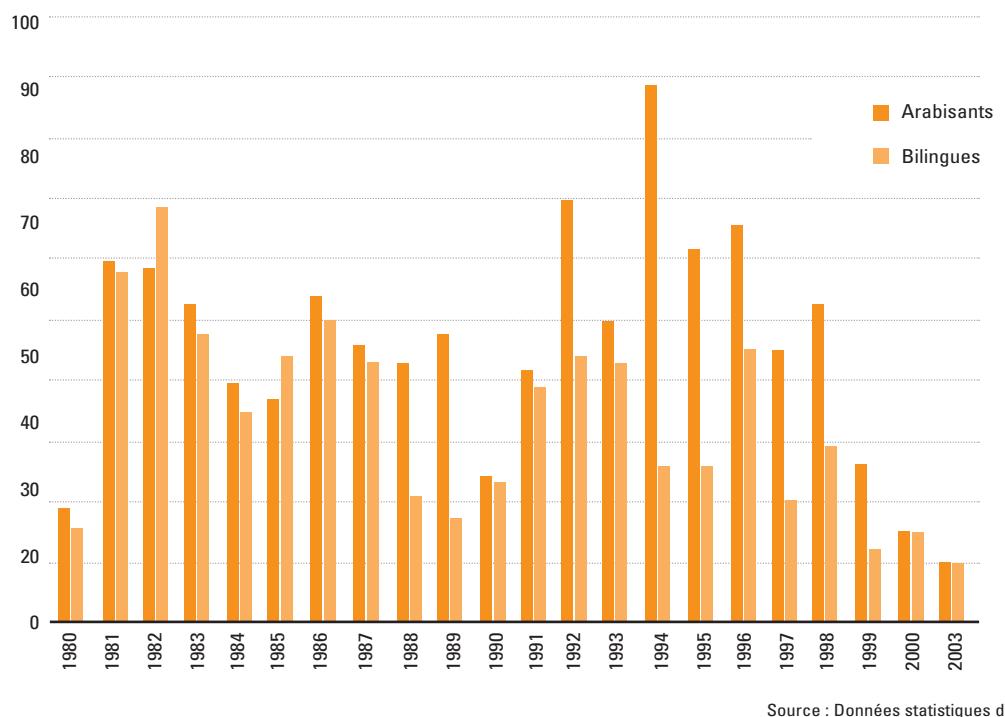
L'évaluation des enseignants constitue l'une des étapes clés de la démarche qualité que devrait suivre le processus d'enseignement. Elle nécessite que l'enseignant ait les compétences requises, soit responsabilisé et bénéficie d'un encadrement et d'une certaine autonomie dans la réalisation de ses prestations.

L'évaluation des enseignants du primaire et du secondaire est assurée par les inspecteurs pédagogiques chargés de l'encadrement, de la supervision et du contrôle pédagogique des enseignants. En fait, les visites effectuées par les inspecteurs sont des visites sommaires, espacées et interviennent essentiellement à l'occasion de l'échéance d'une promotion. En plus, à défaut de critères et d'objectifs précis d'évaluation et d'encadrement, la qualité des conditions de réalisation de ces visites peut être compromise.

Le graphique 3.5.1 fournit l'évolution des effectifs des inspecteurs de l'enseignement primaire lauréats du Centre de Formation des Inspecteurs de l'Enseignement (CFIE). On note ici la chute importante du nombre de lauréats depuis 1999. Le graphique 3.5.2 indique l'évolution des effectifs des inspecteurs de l'enseignement secondaire, lauréats du CFIE, répartis par matière de spécialité. Là aussi, on note la discontinuité dans la formation des inspecteurs depuis 1998.

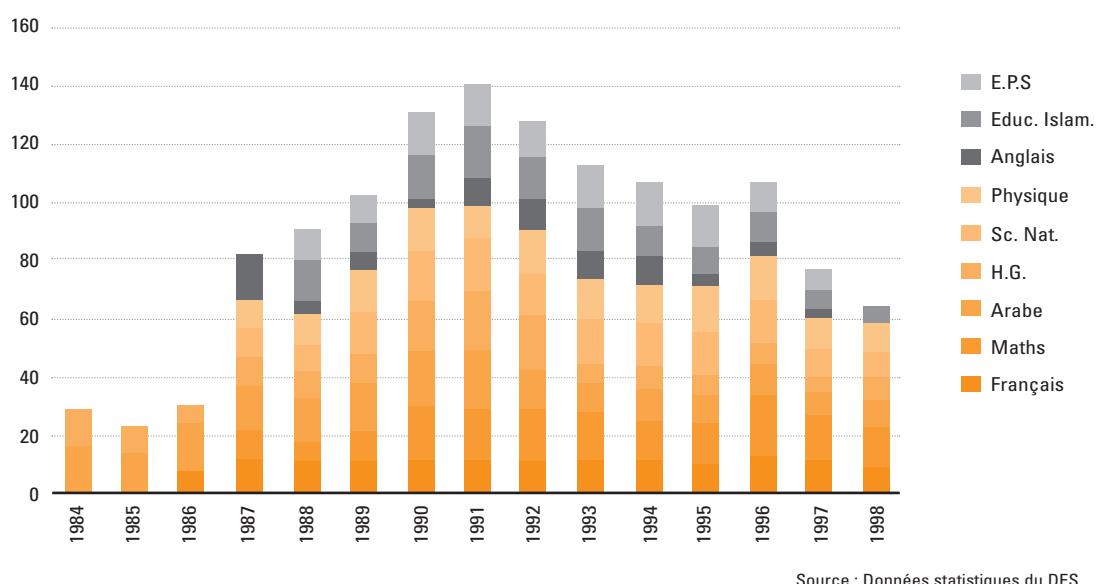
Ces deux graphiques montrent que la trajectoire d'évolution des effectifs en inspecteurs mène vers une situation de besoin, aussi bien quantitatif que qualitatif.

Graphique 3.5.1 : Evolution des effectifs des inspecteurs de l'enseignement primaire, lauréats du CFIE, par spécialité



Source : Données statistiques du DES

Graphique 3.5.2 : Evolution des effectifs des inspecteurs de l'enseignement secondaire lauréats du CFIE, par spécialité



Source : Données statistiques du DES

Quant à l'encadrement hiérarchique, assuré par les directeurs d'établissements scolaires, il est peu institué. En effet, les directeurs d'établissement sont recrutés essentiellement parmi les enseignants ayant l'enseignement comme seule expérience professionnelle et n'ayant reçu aucune formation préalable à leurs nouvelles fonctions d'administration et de pilotage.

D'autre part, il faut signaler que contrairement au corps d'inspection qui bénéficie d'une place privilégiée au sein du système d'éducation et de formation, considérée comme point culminant de la carrière professionnelle d'un enseignant, l'administration pédagogique ne séduit guère (voir résultats de l'enquête présentée dans ce volume).

En France, avec les 880 000 enseignants et 3000 inspecteurs, recensés en 2003, la pratique de l'évaluation des enseignants est basée sur les inspections, au rythme d'une visite tous les 3 à 4 ans dans le primaire et une visite tous les 6 à 7 ans dans le secondaire, et sur les appréciations annuelles des enseignants du secondaire par les chefs d'établissements.

Une étude sur le système d'évaluation français, jugé non satisfaisant, a fait trois principaux constats : il n'est pas très juste (dysfonctionnement relatifs aux critères, conditions et rythme d'inspection, etc.), peu efficace (insuffisance de l'inspection, diversité dans les appréciations par le chef d'établissement, manque d'incitation à l'auto-évaluation, etc.), et engendre malaise et souffrance chez les évalués et les évaluateurs (rareté et brièveté des inspections, remise en cause des évalués, critiques envers les évaluateurs, etc.).

Le Haut Conseil français d'Evaluation de l'école (remplacé depuis novembre 2005 par le Haut Conseil de l'Education) a alors formulé deux principales recommandations :

- recommandation à long-terme relative à la révision du dispositif d'évaluation, en considérant l'évaluation comme une pratique normale (action courante cherchant à améliorer la qualité de l'enseignement), en poursuivant en parallèle les quatre objectifs de l'évaluation (contrôler et améliorer la qualité du système éducatif, étudier les pratiques enseignantes, accompagner les enseignants et les établissements, reconnaître et valoriser l'effort et la réussite), en examinant l'intervention coordonnée de plusieurs évaluateurs et en exploitant les résultats des évaluations pour contribuer au pilotage du système éducatif.
- Recommandation à court-terme évoquant des évolutions indispensables à brève échéance : formalisation des fonctions enseignantes, articulation de l'évaluation des personnels et de celle de leur établissement d'exercice, révision de certaines finalités et modalités d'évaluation (préciser, homogénéiser et rendre publics les critères, compléter l'inspection par l'évaluation d'autres dimensions, synthétiser les évaluations, etc.), exploitation de l'évaluation aux fins de pilotage, prise en compte des conséquences de ces propositions sur les missions, formation, recrutement (effectif) et les conditions de travail du corps d'inspection.

Dans un cadre similaire, le Conseil Pédagogique Interdisciplinaire du Québec (CPIQ) souligne qu'en préalable à l'évaluation, la notion de performance en enseignement doit être clairement définie et adoptée par l'ensemble des intervenants des milieux scolaires concernés. Ladite performance concerne en fait la compétence professionnelle qui se traduit par le respect des normes de pratiques et d'un code d'éthique. Une telle compétence doit faire l'objet d'une évaluation, d'un encadrement et d'un suivi.

Le CPIQ précise que pour faire une évaluation juste et équitable de la performance professionnelle des enseignants, il est nécessaire de garantir l'autonomie professionnelle aux enseignants pour qu'ils puissent être considérés comme responsables de la qualité de leurs prestations. Essentielle pour les enseignants, cette autonomie permettrait aussi d'éviter tout cas d'ingérence dans les missions de la part de certains intervenants ou acteurs scolaires.

Le Conseil Supérieur de l'Education du Québec (CSEQ) insiste sur le soutien et la valorisation de l'autonomie des enseignants dans l'organisation de leur travail. Il estime en outre que la responsabilité professionnelle doit porter non pas sur les résultats, mais sur l'obligation de compétences. En d'autres termes, un professionnel qui pose des gestes autonomes doit précisément être capable de rendre compte de ce qu'il a entrepris pour maintenir ses compétences et, par conséquent, être capable de justifier de façon rationnelle les choix pédagogiques ou autres qu'il fait.

Au Portugal, le statut de la carrière des enseignants établit que la progression dans la carrière implique une évaluation des compétences professionnelles. L'enseignant doit faire un rapport de ses activités et le remettre au Conseil de Direction, qui lui attribue une notation.

En Belgique francophone, une étude concernant l'évaluation des enseignants a recommandé que le système d'évaluation des enseignants s'insère dans un cadre privilégiant une évaluation de l'école comme un tout, réalisée dans un contexte de développement stratégique des écoles.

L'intervention des inspecteurs ou des conseillers pédagogiques se concentrerait alors sur l'accompagnement et le soutien de l'école et s'éloignerait d'une pratique pénalisante et de type sanction.

Par ailleurs, l'évaluation partirait d'une réflexion sur soi-même (autoévaluation), suivie d'un regard extérieur (évaluation externe) aboutissant à un plan d'amélioration, accompagnée des ressources nécessaires. Un outil complémentaire à encourager est l'évaluation par les pairs, qui peut se faire à moindre coût et de façon informelle.

La distinction entre l'exercice de contrôle et l'évaluation pour le soutien, notamment par l'attribution de ces missions à des organismes différents, permettrait une clarification entre les deux rôles et une mise en confiance de l'acteur, objet de l'examen. De plus, elle pourrait favoriser la mise en place d'une culture d'évaluation (pour amélioration).

L'accompagnement des enseignants doit être plus systématique, cohérent et conséquent. Pour atteindre ce but, il est fondamental que les chefs d'établissements aient de meilleurs moyens pour soutenir leurs équipes enseignantes. Les chefs d'établissements devraient avoir plus de soutien administratif de façon à libérer une part de leur temps pour davantage d'activités de gestion éducative, comme l'appréciation et l'accompagnement des enseignants et la préparation de stratégies de formation continue.

D'autre part, les chefs d'établissements ont besoin d'une formation spécifique en matière d'évaluation des enseignants et de réponse aux besoins identifiés. Le renforcement du rôle des conseillers pédagogiques, en harmonie avec le rôle de la direction de l'école, a aussi été considéré comme important.

3.6. INTÉGRATION DANS L'ENVIRONNEMENT DU SYSTÈME D'ÉDUCATION ET DE FORMATION

L'enseignant doit bénéficier à l'école de conditions favorables d'exercice du métier pour l'aider à accomplir au mieux ses missions. En outre, il doit suivre l'évolution de l'environnement de l'école et en comprendre les enjeux, au-delà même du système éducatif. Le contexte socio-économique a, notamment, une interaction directe avec le système d'éducation et de formation. Ainsi, le partenariat avec les acteurs de la société civile permet d'aider à l'épanouissement des enseignants et des apprenants.

Les établissements ont également un rôle important à jouer pour inciter l'enseignant à s'ouvrir davantage sur le monde extérieur. Ils devront développer des espaces d'échanges et d'évaluation concernant tout ce qui touche au système éducatif.

Au Québec, le Conseil Supérieur de l'Education souligne que, outre les missions primaires de l'enseignant et son "devoir de culture", l'acte d'enseigner possède d'autres dimensions telles que la supervision des stagiaires, l'accompagnement des nouveaux collègues, l'enseignement à ses pairs, le développement de matériel pédagogique, la coordination de projets pédagogiques partagés ou la collaboration à la recherche.

Au-delà de l'école, l'enseignant a le devoir d'établir des relations professionnelles avec les autres acteurs de l'éducation (parents, psychologues, professionnels de la santé, etc.). Il doit contribuer de manière plus large au développement de l'éducation (associations professionnelles, syndicales, etc.). Son action devrait se prolonger dans un devoir plus général qui est celui de son action citoyenne. En définitive, l'enseignant qui ne s'intéresserait durant toute sa carrière qu'à sa seule classe manquerait à d'importants devoirs de sa profession.

Or, certains obstacles peuvent empêcher la spontanéité de cet élargissement des missions. Ces obstacles peuvent être liés aux compétences même de l'enseignant, à son engagement pour le métier, ou au manque de conditions favorables de travail. Ils obligent certains enseignants à faire de leur mieux pour accomplir leur mission principale, celle de l'enseignement. L'enquête présentée dans ce volume, sur l'état du métier de l'enseignement au Maroc, révèle certains de ces obstacles.



4. RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Ce chapitre fournit une restitution préliminaire des résultats de l'enquête nationale effectuée auprès des enseignants du primaire et du secondaire et réalisée par un bureau d'étude spécialisé engagé par le Conseil Supérieur de l'Enseignement.

Les principaux thèmes de l'enquête sont les suivants : formation initiale, vécu professionnel, formation continue, évaluation et relations avec les autres partenaires.

Les objectifs de l'enquête s'articulent autour des axes suivants :

- Perceptions des enseignants de leur métier et de ses spécificités ;
- Perceptions vis-à-vis de la carrière professionnelle de l'enseignant ;
- Perceptions à l'égard des conditions d'exercice du métier d'enseignant ;
- Communication et rapports avec les responsables administratifs et pédagogiques ;
- Points de vue sur les priorités pour améliorer les résultats des élèves ;
- Activités para-éducatives des enseignants ;
- Conditions sociales et professionnelles des enseignants.

L'échantillon choisi est constitué de 2062 enseignants, dont 748 enseignants du primaire, 708 enseignants du secondaire collégial et 606 enseignants du secondaire qualifiant. L'échantillon a été constitué selon la méthode des quotas, déterminés par grande région (4 grandes régions au total), par milieu (urbain et rural), par ancienneté et par sexe. Les quotas ont été établis de manière à refléter la structure réelle de la population enseignante ciblée. Les établissements scolaires ont été choisis aléatoirement au sein des régions. Ce tirage a été fait à partir de la base des données de la Fondation Mohamed VI pour la Promotion des Œuvres Sociales de l'Education-Formation. Au sein de chaque établissement, il a été procédé, sur place, au tirage des enseignants à interroger.

L'enquête a couvert l'ensemble du territoire national et a été réalisée selon une approche quantitative par un questionnaire structuré et administré en face-à-face. Elle a été conduite sur le terrain du 11 au 21 Juin 2007 auprès des enseignants du primaire et du 22 Mai au 7 Juin 2007 auprès des enseignants du secondaire.

4.1. FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

4.1.1. Niveau d'instruction des enseignants

Une progression significative entre le diplôme à l'entrée et le diplôme actuel

A leur intégration dans l'enseignement, la grande majorité (67%) des enseignants du primaire avait le bac ou le niveau bac, tandis qu'une proportion identique (68%) de ceux qui officient dans le secondaire qualifiant avait au minimum un bac+4. Près des 2/3 des enseignants du secondaire collégial, soit 64%, avaient un niveau variant entre Bac+ 2 et Bac +4.

En comparant les chiffres concernant les niveaux d'instruction à l'intégration à ceux relatifs au niveau d'instruction actuel, on constate d'assez nettes progressions dans les niveaux des diplômes obtenus. En effet, les niveaux Bac ont fortement baissé et cela pour les trois catégories d'enseignants au profit des niveaux supérieurs. Ainsi, pour le cycle primaire, 53% de ceux qui avaient le Bac ou le niveau Bac au moment de leur intégration disposent actuellement d'un diplôme de niveau Bac+ 2. Ce chiffre est de 56% pour le niveau collégial. Pour ce qui est des enseignants des lycées, 61% de ceux qui avaient le Bac à l'intégration disposent actuellement d'un diplôme de Bac+4 et 45 % de ceux qui avaient un Bac + 2 sont passés à un Bac+4.

4.1.2. Les centres de formation

La quasi-totalité des enseignants les ont fréquentés

Seule une minorité des enseignants du primaire (11%) et du secondaire (13%) n'a pas fait un passage dans un Centre de Formation Pédagogique. Ce qui, d'ailleurs, explique la forte progression constatée plus haut.

4.1.3. Adéquation matière enseignée - matière de spécialisation

Une bonne adéquation entre matières enseignées et matières de spécialisation

Que ce soit au niveau des collèges ou des lycées, il n'y a pas d'écart importants entre les matières de spécialisation et celles effectivement enseignées. Tous les enseignants, ou presque, enseignent la matière dans laquelle ils ont été formés.

4.1.4. Qualité de la formation initiale

Un regard assez critique concernant la qualité de la formation initiale

En se référant au haut de l'échelle de jugement (assez et très satisfait) utilisée pour évaluer le degré de satisfaction des enseignants à l'égard de leur formation initiale, il ressort que globalement, ces derniers se montrent assez critiques vis-à-vis de la formation qu'ils ont reçue. En effet, seul un peu plus du quart (26%) des enseignants du secondaire font état d'un haut niveau de satisfaction. Cette proportion s'avère beaucoup plus faible chez les enseignants du primaire (18%). Il est à noter que dans les deux cas, la majorité relative des interviewés, avec respectivement des taux de 36% et 41%, estime qu'elle est plus ou moins bien formée aux tâches à accomplir.

4.1.5. Attitudes vis-à-vis des centres de formation

Les différentes attitudes des enseignants du primaire et du secondaire vis-à-vis des centres de formation confirment l'évaluation globale qu'ils ont exprimée sur la qualité de la formation qu'ils y ont reçue.

Il a été relevé tout d'abord une attitude négative vis-à-vis des conditions d'accès à ces centres qui devraient être revues selon, aussi bien les enseignants du primaire (72% sont d'accords avec cette affirmation) que ceux du secondaire (le taux d'accord est de 70%).

Les critères d'accès ne semblent pas être massivement en cause puisqu'un peu plus de la moitié des enseignants du secondaire (55%) et du primaire (52%) pensent que l'accès aux centres se fait sur des bases liées au mérite. Ceux qui pensent le contraire sont respectivement de 20 et 25%.

Sur le plan organisationnel, il se dégage une forte préférence pour des centres de formation qui seraient rattachés aux universités. Une proportion quasiment identique (70% et 69%) des enseignants du primaire et du secondaire sont favorables à cette option.

Les avis restent partagés en ce qui concerne la durée de la formation dans les centres pédagogiques, dans la mesure où respectivement 50% des enseignants du primaire et 46% de ceux du secondaire estiment que la durée de formation est suffisante.

Une tendance semblable se dégage concernant la place accordée à la pédagogie dans le cursus de formation. En effet, la moitié des enseignants interviewés dans le primaire et dans le secondaire pensent que la formation dispensée dans ces centres est suffisamment axée sur la pédagogie à l'inverse de l'avis de 25% des sondés du primaire et de 23% du secondaire.

La qualité de l'encadrement au sein des centres de formation est quant à elle franchement peu appréciée des enseignants interviewés qu'ils soient du primaire ou du secondaire (seuls 24% des enseignants du primaire conviennent que la qualité d'encadrement est suffisante et 27% de ceux du secondaire).

Il est à noter enfin que la réforme n'a pas permis, selon les enseignants, du primaire (74%) et encore moins selon ceux du secondaire (81%) d'améliorer la qualité de la formation initiale dispensée au sein des centres de formation.

4.1.6. Ouverture sur d'autres expériences

Peu d'ouverture sur d'autres expériences pédagogiques notamment dans le primaire

De manière générale, la majorité des enseignants a déclaré ne pas avoir connu d'autres expériences pédagogiques que celle de leurs établissements. Cette situation est plus courante chez les enseignants du primaire dont un peu moins du quart (24%) a déclaré avoir déjà été en contact avec d'autres expériences pédagogiques. Dans l'enseignement secondaire, par contre, ils sont plus nombreux (41%) à avoir eu connaissance (vu ou participé) d'expériences de cet ordre.

Parmi ceux qui ont eu connaissance d'expériences dans le domaine de l'enseignement, c'était dans la majorité des cas au Maroc. Seule une petite minorité, notamment parmi les enseignants du secondaire (13% contre 4% du primaire), a déclaré avoir eu connaissance de ces expériences à l'étranger.

4.2. PERCEPTION DU MÉTIER DE L'ENSEIGNANT

4.2.1. Les professions les mieux perçues

Une place de choix pour la médecine

Aux yeux des enseignants interrogés, la médecine est de loin la profession la mieux perçue dans notre société. C'est l'avis d'aussi bien ceux du secondaire (31% de citations au premier rang et 70% au total) que du primaire (29% et 68%).

Pour les métiers qui arrivent au second et troisième rang, les perceptions des enseignants du primaire et ceux du secondaire diffèrent quelque peu :

- Pour les enseignants du primaire, l'enseignement secondaire (36%) et le métier d'ingénieur (32%) arrivent au second rang des métiers les plus prestigieux ; viennent après les métiers de chef d'entreprise (24%) et celui de juge (22%) ;
- Pour les enseignants du secondaire, au second rang des métiers qui disposent de la meilleure image au sein de la société, on trouve l'entrepreneuriat (32%), suivi au troisième rang par le commerce (25%) et l'enseignement universitaire (24%).

L'analyse des taux de citation des métiers liés à l'enseignement et des rangs qui en découlent permet de se faire une idée de la représentation que les enseignants se font de l'estime que leur porte la société marocaine.

Pour les enseignants du primaire, l'enseignement dans le secondaire est considéré comme le second métier qui jouit du plus grand prestige avec 36% de citations et l'enseignement à l'université arrive à la 8ème position avec seulement 12% de citations.

Chez les enseignants du secondaire, le professeur universitaire, avec 24% des citations, occupe la 4ème place, suivi de l'enseignement au secondaire avec 20% des citations et l'enseignement au niveau du primaire avec un taux de 5%.

4.2.2. Image perçue du métier d'enseignant

Une assez bonne image mais en dégradation

Selon la majorité des enseignants consultés, le métier jouit d'une assez bonne, voire très bonne image au sein de leur entourage, ce constat est valable chez les enseignants du primaire (59%) et du secondaire (61%).

Si l'image de l'enseignant est globalement positive selon la majorité des interviewés, les avis s'avèrent toutefois partagés quant à l'évolution de cette image au cours des dix dernières années.

Concernant les enseignants du primaire, ils se repartissent de façon quasiment égale entre les trois modalités de réponses : 32% pensent que l'image s'est améliorée, 35% pensent qu'elle n'a pas changé et le dernier tiers estime qu'elle s'est plutôt dégradée.

Pour le secondaire, la tendance des réponses recueillies va plutôt vers la prédominance des avis négatifs. En effet, une majorité relative des sondés (40%) pensent que l'image de l'enseignement s'est plutôt dégradée. Tendance qui se vérifie auprès de l'ensemble des catégories de l'échantillon. Un peu plus du quart des enseignants du secondaire (28%) considère à l'inverse que l'image de l'enseignant a connu une amélioration par rapport à ce qu'elle était il y a une dizaine d'années. Tandis qu'un peu moins du tiers (31%) d'entre eux estime que l'image de la profession est restée inchangée.

4.2.3. La profession souhaitée par les enseignants

Confirmation relative de la vocation d'enseignant

Interrogés sur la profession qu'ils souhaitaient exercer, une majorité relative des enseignants sondés cite l'enseignement. C'est le cas de 41% des enseignants quel que soit le cycle où ils officient.

Les professions médicales (Primaire : 15% et Secondaire : 14%) et les professions techniques (Primaire : 9% et Secondaire : 13%) quoique classées en seconde position derrière l'enseignement ont été peu citées par les enseignants.

4.2.4. Motivation du choix du métier

Entre la sécurité d'emploi et l'attrait de la discipline enseignée

Entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire, les motivations du choix professionnel diffèrent :

- Chez les enseignants du secondaire, la principale motivation est l'attrait de la discipline enseignée (51%).
- S'agissant des enseignants du primaire, la sécurité de l'emploi (41%) constitue le principal facteur du choix du métier. Le contact avec les élèves (31%) au même titre que l'absence d'autres alternatives d'emploi (32%) constituent les secondes raisons du choix de l'enseignement dans le primaire.

Le choix de l'enseignement en l'absence de toute vocation (faute de mieux), concerne plus les enseignants du primaire (32%) que ceux du secondaire (20%). A l'inverse, très rares sont les enseignants, qu'ils soient du primaire ou des collèges et lycées, à avoir invoqué le temps libre, la rémunération ou les avantages sociaux parmi les motivations qui les ont poussés à embrasser la carrière d'enseignant.

4.2.5. Attractivité du métier d'enseignant

Le métier d'enseignant : une attractivité moyenne

Bien qu'elle ne soit pas massive, c'est à une majorité que les enseignants du primaire (57%) et du secondaire (53%) ont déclaré qu'ils encourageront leurs enfants dans le cas où ces derniers opteraient pour une carrière d'enseignant.

Les intentions de prescription sont encore plus partagées chez les sondés du secondaire que chez ceux du primaire. En effet, l'écart entre ceux qui encourageront et ceux qui décourageront leurs enfants de s'engager dans la voie de l'enseignement est de 16 points parmi les enseignants du primaire et de 8 points seulement chez ceux du secondaire.

4.2.6. Choix des établissements scolaires pour leurs enfants

Le public au début, avec une tendance à choisir de plus en plus le privé

Le choix des écoles publiques pour la scolarisation de leurs enfants représente l'option la plus répandue chez les enseignants aussi bien du primaire que du secondaire ; notamment, pour le plus âgé de leurs enfants. La proportion de ceux qui envoient leurs enfants aînés dans des écoles publiques est de 72% pour les enseignants du primaire et de 60% pour ceux du secondaire.

Pour les deux échantillons (primaire et secondaire), en passant de l'aîné au cadet des enfants, la scolarisation dans les établissements publics perd en importance. On constate en effet que, parmi les enseignants du primaire, le taux de scolarisation dans le public chute à 55% pour les cadets contre 77% pour les aînés. Chez les enseignants du secondaire, ce même taux passe de 60% pour le plus âgé des enfants à 40% pour le plus jeune.

Même si les écarts ne sont pas aussi importants, on constate une tendance inverse concernant la scolarisation dans le privé. De 16% pour les aînés, la proportion passe à 20% pour les cadets pour les enseignants du primaire. Concernant les enfants des enseignants du secondaire, les proportions sont de 29% pour les aînés et 44% pour les plus jeunes des enfants.

Le choix des écoles de type "missions étrangères" est une pratique très rare chez les enseignants.

4.2.7. Disposition à changer de métier

Une faible prédisposition chez les enseignants à changer de métier

Quel que soit le cycle où ils exercent, les enseignants semblent apprécier leur profession et n'ont pas l'intention, pour la majorité d'entre eux, d'en changer. En effet, seul 36% des enseignants du primaire et du secondaire répondent par l'affirmative lorsqu'ils sont interrogés sur leurs dispositions à changer de métier. Est-ce le signe d'une satisfaction ou d'une résignation ?

Ces dispositions au changement de carrière s'avèrent être fortement associées au degré de satisfaction à l'égard des conditions de travail et cela dans les deux cycles. En bref, plus on est satisfait et moins on est disposé à changer.

4.2.8. Attrarice pour les postes de responsabilité

Une faible attrarice des postes administratifs mais davantage pour la fonction d'inspection

Concernant les possibilités d'évolution interne, il ressort des réponses recueillies qu'aussi bien dans le cycle primaire que secondaire, les enseignants sont moins attirés par des postes administratifs. A l'inverse, ils manifestent un grand intérêt pour des postes relevant de l'inspection. Ainsi, ils sont 61% à être réfractaires à un poste administratif et aux alentours de 40% à manifester un intérêt pour ce type de poste. Lorsqu'il s'agit de l'inspection, les proportions s'inversent avec un taux d'acceptation de 60% dans le secondaire et de 58% dans le primaire.

Pour ce qui est des postes d'enseignant dans le secondaire (question posée uniquement aux enseignants du primaire), une majorité des sondés (55%) est prête à accepter d'exercer à ce niveau.

4.3. LE VÉCU PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

4.3.1. Charge de travail des enseignants

30 heures dans le primaire et 16 à 25 heures dans le secondaire

Deux indicateurs sont utilisés pour estimer la charge de travail des enseignants : le nombre de classes prises en charge et le nombre d'heures de cours hebdomadaires. Sur le premier indicateur, on note une grande différenciation selon les cycles d'enseignement.

Pour le primaire, la presque totalité des interviewés (94%) a en charge au maximum deux classes (une classe : 44%, deux classes : 50%).

Chez les enseignants du secondaire, on notera la différence qui existe entre les niveaux collège et lycée. Dans le cycle collégial, le cas le plus répandu est de 6 à 10 classes par enseignant (50%). Au lycée, la charge semble moins lourde, la grande majorité (65%) des enseignants a en charge entre 1 à 5 classes, alors que le tiers d'entre eux (32%) prend en charge un nombre de classes plus important, soit 6 à 10 classes.

La charge horaire hebdomadaire chez les enseignants du primaire est, en règle générale, de 30 heures (80% des enseignants). Chez une minorité d'enseignants (15%), cette charge n'atteint pas les 30 heures et chez une frange encore plus réduite (5%), cette durée dépasse les 30 heures. En moyenne, un enseignant dans le primaire assure 30 heures de cours par semaine.

Dans les collèges, le nombre d'heures travaillées varie, généralement, entre 16 et 25 heures (86%), avec une proportion plus importante d'enseignants travaillant entre 21 et 25 heures (49%) comparativement à ceux travaillant entre 16 et 20 heures (37%), ce qui se traduit par une charge hebdomadaire moyenne de 20 heures.

Dans les lycées, chez la majorité des enseignants (64%), le nombre d'heures hebdomadaire est compris entre 16 et 20 heures, soit une moyenne de 17 heures par semaine.

4.3.2. Actualisation des cours par les enseignants

Actualisation des cours par les enseignants : annuellement ou occasionnellement

Que ce soit dans le primaire ou dans le secondaire, les cours sont, aux dires des interviewés, actualisés en règle générale une fois par an (61% des enseignants du primaire et 68% de ceux du secondaire) ou occasionnellement en cas de changement des programmes (30% dans le primaire et 21% dans le secondaire).

Interrogés sur la date de la dernière actualisation qu'ils ont effectuée, 82% des sondés du primaire et 87% de ceux du secondaire déclarent que c'était à l'occasion de la dernière rentrée.

4.3.3. Conditions d'exercice du métier

Des conditions d'exercice du métier perçues comme correctes voire inconfortables

Selon une majorité relative des enseignants interviewés, les conditions d'exercice du métier sont dans l'ensemble assez moyennes, ceci est valable dans le primaire (46%) et dans le secondaire (44%). Le quart ou un peu plus du quart (27% primaire et 25% du secondaire) d'entre eux a déclaré exercer dans de bonnes conditions. A contrario, respectivement 28% des enseignants du primaire et 31% de ceux qui exercent dans le secondaire jugent les conditions d'exercice inconfortables.

4.3.4. Les affectations

Des niveaux de satisfaction appréciables

Concernant la satisfaction des enseignants à l'égard de la région et de l'établissement où ils exercent actuellement, on enregistre de hauts degrés de satisfaction. Dans le primaire, les taux d'accord sont de 72% pour la région et de 87% pour l'établissement. Ces mêmes chiffres sont respectivement de 73% et 88% dans le secondaire.

Mais en prenant uniquement la réponse "tout à fait d'accord" qu'on peut considérer comme le véritable indicateur de la satisfaction, on constate une importante baisse. Les taux ne sont plus que de 39% aussi bien pour la région que pour l'établissement et cela pour les deux échantillons.

4.3.5. Valeurs et principes des enseignants

La conscience professionnelle, la noblesse de la mission et le dévouement

Qu'ils soient du primaire ou du secondaire, les enseignants partagent globalement la même vision s'agissant des valeurs et principes relatifs à la pratique de l'enseignement.

Il s'agit non seulement de la conscience professionnelle, jugée importante par l'écrasante majorité des enseignants du primaire (citée à travers les trois valeurs les plus importantes par 75% d'entre eux) et du secondaire (74%), de la conscience de la noblesse de la mission des enseignants (primaire : 64%, secondaire : 60%) et du dévouement des enseignants à leur métier, une valeur citée par un nombre légèrement plus important d'enseignants du primaire (57%) par rapport à ceux du secondaire (50%).

D'autres valeurs telles que la générosité et la rectitude, sont jugées également importantes par les enseignants du secondaire et du primaire, mais dans des proportions beaucoup moins élevées (entre 22% et 28% respectivement) comparativement aux principes cités plus haut.

Quel que soit le sous échantillon pris en compte et malgré quelques différences en termes d'intensité, ce sont ces trois principes qui, de l'avis des interrogés, constituent la charte des valeurs des enseignants.

Pour le partage du savoir, il est jugé plus important par les enseignants du secondaire comparativement à ceux du primaire (25% contre 16%).

Même constat en ce qui a trait à l'intégrité, citée comme une valeur importante par près du quart des enseignants du secondaire (24%) et par près de 18% des enseignants du primaire.

Le respect d'autrui comme principe devant guider la pratique de l'enseignement a été jugé important par une minorité des enseignants du primaire (18%) et du secondaire (19%).

4.3.6. Observance des valeurs et principes

Force est de constater l'ampleur de l'écart entre la perception de l'importance des valeurs et principes devant guider la pratique de l'enseignement et le niveau de respect de ces mêmes valeurs et principes tels que perçus par les enseignants eux mêmes.

Ce décalage concerne principalement la conscience professionnelle et la conscience de la noblesse du métier, deux valeurs qui ont été jugées importantes par l'immense majorité des enseignants aussi bien du primaire que du secondaire mais pour lesquelles "l'observance" dans la pratique quotidienne est de l'avis de ces mêmes sondés relativement faible.

S'agissant de la conscience professionnelle, elle est, selon la perception d'un peu plus du tiers des enseignants du primaire (35%), très ou assez bien respectée. Cette même proportion n'est que de 29% chez les enseignants du secondaire.

Le même constat vaut pour la conscience de la noblesse du métier qui a été classée par les enseignants en second rang en terme d'importance, mais perçue comme respectée par moins du tiers seulement (31%) des enseignants du secondaire et un peu plus du tiers (36%) des enseignants du primaire.

Le dévouement, une valeur perçue également comme importante par les enseignants, n'est selon certains enseignants du primaire et du secondaire pas très respectée dans les faits. Seuls 32% d'entre eux pensent le contraire.

4.3.7. Comportements jugés les plus condamnables par les enseignants

Globalement, les enseignants du primaire et du secondaire partagent la même vision concernant les règles de comportement à respecter dans une classe, à l'exception de deux aspects, en l'occurrence :

- La punition physique que 39% des enseignants du primaire condamnent contre 17% seulement du secondaire ;
- Les cours supplémentaires dispensés aux élèves de leurs propres classes, que près de la moitié (46%) des enseignants du secondaire réprouvent, contre près du tiers (32%) des enseignants du primaire.

Les autres comportements condamnables les plus cités concernent notamment :

- L'absentéisme non justifié, plus cité par les enseignants du primaire (44%) relativement à ceux du secondaire (37%) ;
- La non-implication des enseignants notamment dans le primaire également (37%) comparativement au secondaire (30%).

Les autres comportements jugés condamnables ont trait au favoritisme entre les élèves, cité par plus du quart des enseignants du primaire (28%) et du secondaire (27%) et les retards répétitifs (22% enseignants du secondaire et 21% du primaire).

A l'inverse, les comportements jugés moins condamnables par les enseignants du primaire et du secondaire concernent principalement :

- L'acceptation des cadeaux des parents (15% primaire et secondaire) ;
- Le mépris des efforts des élèves et leur démotivation (19% pour les enseignants du primaire et du secondaire).

4.3.8. Comportements observés dans la pratique

Il est à noter que les cours supplémentaires donnés aux élèves de leurs propres classes est une pratique jugée par les enseignants comme la plus condamnable mais aussi comme la plus courante (52% des enseignants du secondaire approuvent cette dernière assertion).

Les enseignants du primaire sont par contre significativement moins nombreux à considérer cela comme une pratique fréquente dans leur entourage (18%).

Les autres comportements non appréciés par les enseignants mais pratiqués tout de même concernent notamment :

- L'indifférence vis-à-vis du manque de civisme, une pratique plus forte chez les enseignants du secondaire (39%) contrairement à ceux du primaire (20%) ;
- Le retard répétitif chez les enseignants du primaire en particulier (35% contre 29% du secondaire) ;
- La non-implication des enseignants aussi bien du secondaire (27%) que du primaire (29%).

Il est à signaler enfin que certains comportements sont aussi peu courants chez les enseignants, dont notamment le mépris des efforts des élèves (11% du primaire et 15% du secondaire) et l'acceptation des cadeaux des parents (6% du primaire et 4% du secondaire).

4.3.9. Les conflits en milieu professionnel

Tous les enseignants ou presque tous (80% et 100%) déclarent avoir très rarement, rarement ou jamais de conflits ou problèmes avec les autres parties prenantes du système ; en l'occurrence, les inspecteurs, la direction de l'établissement, leurs collègues, les parents d'élèves ou avec les élèves eux-mêmes.

On observe, toutefois, une fréquence un peu plus élevée des conflits avec les élèves, signalée par les enseignants du secondaire (80%) comparativement à ceux du primaire (96%).

4.3.10. Motifs de satisfaction des enseignants

Globalement, on peut considérer que c'est un sentiment d'utilité qui constitue le principal motif de satisfaction des enseignants et cela, quelque soit le cycle où ils interviennent. Il s'agit d'abord du sentiment d'être utile pour leurs élèves (cité par 61% au 1er rang et 80% aux trois premiers rangs) et ensuite celui d'être utile au pays (cité par 14% au 1er rang et entre 55% et 60% aux trois premiers rangs).

On constate par ailleurs, que sur les quatre principaux motifs de satisfaction, trois concernent les élèves (utilité aux élèves, réussite des élèves, et relations et contacts avec les élèves).

A l'inverse, la satisfaction est très faible concernant les avantages du métier : seuls 8% des enseignants les citent parmi les 3 premiers motifs de satisfaction.

Les aspects liés à l'implication dans la vie et le fonctionnement de l'établissement apparaissent comme étant plutôt des sources d'insatisfaction davantage que des éléments de contentement :

	Primaire	Secondaire
Avantages du métier	8%	8%
Participation à des activités para pédagogiques	8%	9%
Participation à des expériences pédagogiques	11%	14%
Participation aux projets de l'établissement	18%	14%
Esprit d'équipe qui règne dans l'établissement	20%	16%
Ambiance de travail avec les collègues	20%	16%

Ce qui contredit quelque peu l'esprit consensuel noté plus haut.

4.3.11. Les conditions d'exercice

Satisfaction sur le volet relationnel et insatisfaction à l'égard des moyens de travail

L'analyse des réponses concernant la satisfaction des enseignants vis-à-vis des différentes facettes de leur vécu professionnel montre que d'une façon générale, ce sont les aspects liés au climat relationnel qui recueillent les scores de satisfaction les plus élevés. Ce constat demeure valable pour les enseignants des deux cycles. En effet, c'est à une large majorité qu'ils se déclarent satisfaits des rapports qu'ils entretiennent avec l'administration de leur établissement, des relations de travail entre collègues, des rapports avec les parents d'élèves et avec les élèves eux mêmes (les scores oscillent entre 59% et 91%).

S'agissant de la satisfaction des enseignants vis-à-vis des points relatifs aux conditions d'exercice de leur travail, la tendance est au désenchantement en général, en témoigne le nombre élevé d'aspects jugés importants pour le bon exercice du métier d'enseignants mais pour lesquels ils se montrent insatisfaits.

	Primaire	Secondaire
Disponibilité des équipements didactiques	9%	12%
Niveau des élèves	12%	8%
Equipements et moyens matériels	13%	16%
Formation continue	13%	17%
Etat des locaux	16%	18%

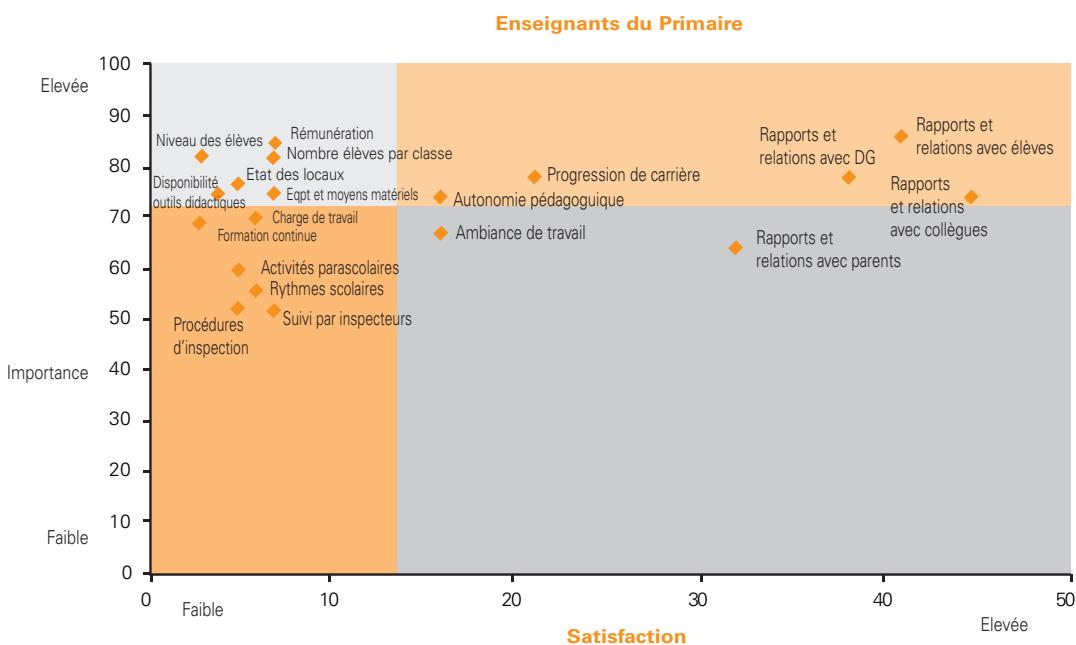
En croisant l'importance que les enseignants accordent aux différentes composantes de leur travail avec la satisfaction que leur procure chacune de ces dernières, on aboutit à une matrice à 4 cadrants qui permet de juger véritablement des points forts et des points faibles du système.

Un premier constat s'impose au vu des deux matrices, c'est l'identité des perceptions entre les enseignants des deux cycles, les différentes dimensions de la satisfaction se répartissent de la même manière sur les 4 cadrants.

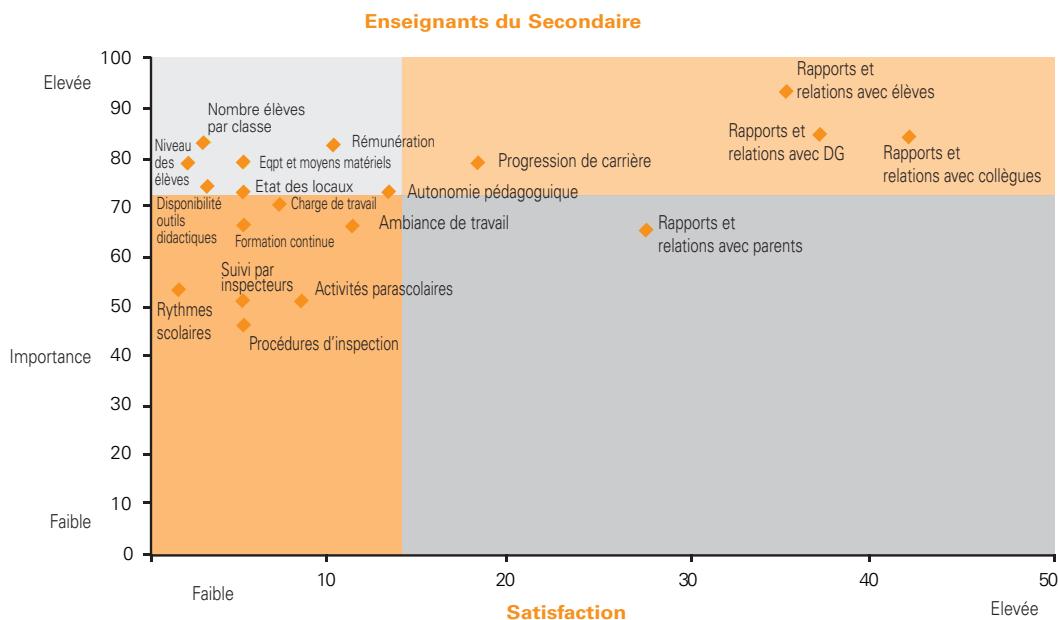
Dans la partie points faibles à redresser (importance élevée et satisfaction faible), on retrouve surtout des aspects relevant des conditions de travail : Surcharge des classes, niveau des élèves, disponibilités des équipements et matériels, état des locaux et disponibilité des outils et supports didactiques.

Par contre dans le cadran des points forts (importance élevée et satisfaction élevée), sont réunis des aspects relationnels du travail (qualité des rapports avec la Direction, rapport avec les collègues et avec les élèves), dans ce groupe on retrouve également la progression de carrière mais qui est un peu distancée par les autres éléments sur le plan de la satisfaction.

Graphique 4.3.1 : Croisement de l'importance accordée par les enseignants aux différentes composantes de leur travail et leur satisfaction



Graphique 4.3.2 : Croisement de l'importance accordée par les enseignants aux différentes composantes de leur travail et leur satisfaction



4.3.12. Handicaps au bon exercice du métier

Le niveau des élèves, le manque de moyens didactiques et la surcharge des classes sont les principaux handicaps

Les réponses à cette question viennent confirmer les conclusions dégagées plus haut, tout en apportant quelques précisions supplémentaires.

Ainsi, on retrouve la faiblesse du niveau des élèves, le manque du matériel didactique et les sureffectifs qui agissent comme entraves au bon exercice du métier d'enseignant tant au niveau du primaire que du secondaire.

Au 4ème rang, par ordre d'importance, apparaissent des entraves plus spécifiques : l'indiscipline des élèves qui est davantage mentionnée par les professeurs du secondaire (32%) que du primaire (20%) et la situation sociale des élèves à laquelle les enseignants du primaire semblent être plus sensibles (35%) relativement à ceux du secondaire (13%).

4.3.13. Impact de la réforme sur les conditions du travail

Impact limité de la réforme sur les conditions de travail

Pour une majorité absolue (52%) des enseignants du primaire et relative (48%) des professeurs du secondaire la réforme n'a non seulement rien changé à leurs conditions de travail, mais a, au contraire, contribué à leur dégradation pour un bon nombre d'entre eux (29% du primaire et 40% du secondaire). Le reste, soit 18% des enseignants du primaire et 12% de ceux du secondaire considèrent que la réforme a eu une incidence plutôt positive sur les conditions d'exercice de leur travail.

4.3.14. Perceptions relatives à la réforme

Une réforme globalement peu maîtrisée et peu appréciée par les enseignants du primaire

Les enseignants critiquent d'abord la qualité de l'encadrement et de l'accompagnement pour la mise en œuvre des dispositions de la réforme (11% seulement d'entre eux conviennent qu'ils ont été bien encadrés pour appliquer la nouvelle réforme) ; ce qui peut expliquer le faible niveau de connaissance des dispositions de la réforme de manière générale, dans la mesure où ils sont moins du tiers (30%) à déclarer avoir une bonne connaissance de celle-ci.

Les enseignants évoquent également une faible connaissance des détails de la réforme :

- Principe de l'enseignement par compétence (21% sont d'accord pour dire que c'est un système clair et bien maîtrisé) ;
- Système d'évaluation des connaissances des élèves (23% sont d'accord pour dire que c'est un système qui est bien maîtrisé).

En ce qui concerne la qualité des nouveaux programmes scolaires de la réforme, 33% des enseignants conviennent que ces programmes sont de meilleure qualité, et 31% qui estiment que le système d'évaluation des connaissances des élèves est efficace.

4.3.15. Perceptions relatives au système d'inspection actuel

Indispensable mais critiqué

Quoique le système d'évaluation des enseignants par les inspecteurs soit considéré par la grande majorité (plus de 70%) comme indispensable et utile, il n'en demeure pas moins qu'il est très fortement critiqué par les enseignants consultés.

Aussi, l'évaluation par les inspecteurs est considérée comme indispensable par 75% des enseignants du primaire et 72% des professeurs du secondaire, elle est perçue comme utile par 65% des premiers et 60% des seconds.

Au chapitre des reproches, l'insuffisance du système d'évaluation constitue la principale critique faite par les enseignants du primaire (68%) et du secondaire (62%).

A côté de son insuffisance, d'autres dysfonctionnements sont reprochés au système actuel d'inspection par les sondés, il s'agit de son manque :

- d'efficacité (30% des enseignants du secondaire sont d'accord contre 28% du primaire) ;
- d'équité (31% du secondaire et 30% du primaire) ;
- de transparence (35% du secondaire et 32% du primaire) ;
- et d'intégrité (34% du secondaire et 33% du primaire).

D'autres critiques sont faites au système d'évaluation des inspecteurs mais de façon plus atténuée comparativement aux critiques citées ci-dessus, elles sont liées à l'aspect partiel du système (primaire : 42%, secondaire : 49%) et à son caractère superficiel notamment par les enseignants du primaire (44% contre 34% de ceux du secondaire).

Les enseignants qui reprochent au système d'évaluation des inspecteurs son manque d'objectivité, sont par contre très peu nombreux (près du quart) comparativement aux autres items de jugement.

4.3.16. Causes de dysfonctionnement du système d'inspection

Toujours dans le même ordre d'idée mais partant cette fois-ci d'un certain nombre d'affirmations relatives au système d'inspection à propos desquelles, il était demandé aux répondants de donner leur degré d'accord ou de désaccord. Une confirmation des tendances relevées précédemment se dégage, à savoir que l'immense majorité des sondés s'accorde pour affirmer le caractère indispensable du corps des inspecteurs pour le bon fonctionnement du système d'enseignement (70%), mais que certains ajustements sont nécessaires.

Respectivement 78% des enseignants des écoles et 69% de ceux des collèges et lycées sont d'accord sur le long espacement entre les inspections, ceci expliquant probablement le fait qu'ils ne sont que respectivement 19% et 16% à dire que le nombre actuel des inspecteurs est suffisant.

Sur le plan des méthodes d'inspection, il se dégage également une tendance nettement majoritaire aussi bien parmi les enseignants du primaire que du secondaire (65%) à les considérer comme désuètes et dépassées.

Sur le reste des items, les tendances ne sont pas aussi franches. A titre d'exemple, sur le fait que les inspecteurs soient plus portés sur la sanction, ils sont 48% des instituteurs et 50% des professeurs à ne pas être d'accord.

Les avis sont encore plus partagés sur l'encouragement de la recherche pédagogique par les inspecteurs. 39% des enseignants du primaire sont d'accord et 33% ont un avis contraire. Chez les professeurs du secondaire, ces mêmes proportions sont respectivement de 37% et de 33%.

Concernant la question de savoir si oui ou non les inspecteurs sont au fait des réalités du terrain, 43% des enseignants des collèges et lycées pensent que oui et 32% le contraire. Parmi les instituteurs, le taux d'avis positifs est de 50% et le taux des avis négatifs est de 29%.

Quant à l'objectivité des évaluations faites par les inspecteurs, 31% des enseignants du secondaire pensent qu'elles sont effectivement objectives et 24% le contraire. Dans le primaire, les pourcentages sont de l'ordre de 31% et de 32%.

4.3.17. Le système d'évaluation par l'administration

Utile et indispensable

A l'instar de l'évaluation faite par les inspecteurs, celle de l'administration est également considérée comme indispensable et utile par une très forte majorité des enseignants quel que soit le cycle où ils interviennent (des taux d'agrément compris entre 67% et 83%).

Concernant les autres critères d'appréciation de ce système, les évaluations recueillies auprès des deux catégories d'enseignants s'inscrivent dans les mêmes tendances et vont dans le sens d'une appréciation mitigée du système.

	Primaire	Secondaire
Juste	51%	47%
Efficace	51%	49%
Insuffisant	45%	45%
Partiel	33%	33%
Objectif	55%	43%
Superficiel	30%	29%

On notera cependant que les enseignants du primaire semblent avoir une meilleure perception de ce système que ceux du secondaire. Ils sont significativement plus nombreux à le considérer comme indispensable (+9 points), utile (+9 points), transparent (+ 10 points) et intégrer (+10 points).

4.3.18. L'évaluation par les collègues

Les réactions positives à un système d'évaluation des enseignants par leurs pairs ne suscitent qu'un enthousiasme modéré chez les deux catégories d'enseignants consultés. On note cependant un peu plus d'ardeur chez ceux du primaire (55%) que du secondaire (45%). Ceux qui rejettent un tel système représentent 34% chez les premiers et 41% chez les seconds.

La deuxième proposition qui, elle, s'adressait uniquement aux professeurs des collèges et lycées et qui avait trait à l'évaluation des enseignants par leurs propres élèves recueille des avis plus favorables. En effet, 60% des sondés sont tout à fait d'accord ou assez d'accord pour la mise en place d'un tel système. Ceux qui manifestent leur désaccord avec ce système représentent 27% de l'échantillon.

Cette acceptation émane de l'ensemble des catégories de l'échantillon et varie peu en intensité.

4.3.19. Attitudes à l'égard de la direction pédagogique

Des attitudes plutôt positives à l'égard de la direction pédagogique des établissements

Dans l'ensemble, on enregistre une attitude plutôt positive des enseignants à l'égard de la manière dont sont dirigés leurs établissements. En effet, sur les cinq critères proposés, une majorité souvent confortable des enseignants abonde dans le sens d'une appréciation positive :

- La prise de décisions de manière concertée (Primaire : 62%, secondaire : 57%) ;
- Le respect de l'équilibre entre le volet administratif et la dimension éducative dans la gestion de l'établissement (Primaire : 61%, secondaire : 55%) ;
- L'efficacité de la gestion de l'établissement (Primaire : 60%, secondaire : 54%) ;
- L'existence d'un projet de développement de l'établissement (Primaire : 55%, secondaire : 52%) ;
- L'encouragement de l'excellence chez les enseignants comme chez les élèves (Primaire : 54%, secondaire : 50%).

4.3.20. Evaluation du fonctionnement et des conditions de travail

Une évaluation plutôt positive du fonctionnement et des conditions de travail

On notera dans un premier temps que de façon générale, les appréciations des enseignants du primaire sont plus élevées que celles de leurs homologues du secondaire.

Au vu des chiffres relatifs au degré d'accord que les enseignants ont exprimé à propos de certains aspects du fonctionnement de leurs écoles, collèges ou lycées, il se dégage un sentiment de satisfaction assez élevé, surtout sur le plan des relations et interactions avec les collègues.

La quasi intégralité du corps enseignant consulté estime qu'il est traité avec respect (90% dans le primaire et 84% dans le secondaire), que les relations avec les collègues sont bonnes (85% dans le primaire et 82% dans le secondaire) et une grande majorité d'entre eux signale la bonne réactivité des collègues et de la direction concernant les demandes de soutien qui sont adressées à ces derniers (79% dans le cycle primaire et 71% dans le secondaire).

Une lecture relative des chiffres, permet de relever quelques aspects sur lesquels la satisfaction est moindre. Ainsi, chez les deux populations d'enseignants, la marge d'initiative pour organiser et gérer les programmes, la disponibilité de l'information nécessaire à la réalisation de leur travail et l'encouragement des initiatives suscitent moins de satisfaction relativement aux autres aspects.

4.3.21. Principaux motifs d'absentéisme

Les arrêts maladies, principal motif de l'absentéisme chez les enseignants

Une bonne majorité des enseignants, notamment ceux du collège, se sont absentés au moins une journée au cours de l'année scolaire en cours. En effet, 57% des enseignants du primaire ont déclaré s'être absentés. Au lycée, on retrouve une proportion à peu près identique (59%) tandis que chez les enseignants du collège cette proportion est significativement plus élevée (68%).

“L'arrêt maladie” est le principal motif d'absentéisme évoqué par les enseignants du primaire (74%) et du secondaire (77%). Très loin derrière, arrivent les absences pour des raisons familiales avec respectivement 20% et 16% pour le primaire et pour le secondaire.

Les absences pour des raisons familiales apparaissent plus fréquemment chez les enseignants que chez les enseignantes et cela aussi bien au niveau du primaire que du secondaire. Dans le premier niveau, les proportions sont respectivement de 25% et 15%, tandis que dans le deuxième niveau, les pourcentages sont de l'ordre de 19% et 10%.

4.3.22. Attitudes vis-à-vis du système d'avancement

Des attitudes négatives vis-à-vis du système d'avancement

Dans l'ensemble, on relève chez les enseignants consultés une évaluation plutôt négative du système de promotion tel qu'il est appliqué actuellement.

Les principaux reproches faits par les enseignants au système actuel de promotion sont :

- La lenteur des promotions : seule une très faible minorité des enseignants s'accorde à dire que le rythme de progression des carrières est correct (12% dans le primaire et 14% dans le secondaire) ;

- La non prise en compte par le système des efforts faits par les enseignants : là aussi, la proportion de ceux qui estiment que les efforts qu'ils déploient sont suffisamment pris en compte dans la progression de leur carrière est faible ; avec successivement 17% et 16% des enseignants du primaire et du secondaire qui pensent ainsi ;
- Sa subjectivité : d'une part, seul 28% des enseignants du primaire et 30% de ceux du secondaire sont d'accord pour dire que l'avancement se fait sur des critères objectifs et d'autre part, 58% des premiers et 50% des seconds estiment que la promotion des enseignants est entachée d'un certain favoritisme.

La transparence du système est, quant à elle, moins sujette à critique. En effet, la majorité des enseignants sondés dans le primaire (62%) et la moitié de ceux du secondaire (50%) estiment qu'ils connaissent les bases sur lesquelles se font les avancements.

4.3.23. Le travail en équipe

Une pratique peu répandue

Que ce soit dans le primaire (42%) ou dans le secondaire (46%), les enseignants participant à un travail d'équipe avec leurs collègues dans l'objectif de contribuer au développement de leur établissement sont minoritaires.

4.4. LES ENSEIGNANTS ET LEURS ÉLÈVES

4.4.1. Problèmes relatifs aux élèves

Excepté la triche, une grande similitude des problèmes quelque soit le niveau d'enseignement

Excepté le phénomène de la triche, qui s'avère être un problème spécifique aux enseignants du secondaire (72%) et plus spécialement à ceux du lycée (85%), la hiérarchie des autres problèmes est identique, même s'il y a une différence en terme d'intensité d'apparition selon les deux cycles.

Le désintérêt vis-à-vis des matières enseignées (70% dans le primaire et 61% dans le secondaire), l'absentéisme (50% et 52%) et l'indiscipline en classe (40% et 31%), constituent les trois principaux aspects problématiques auxquels les enseignants, aussi bien du primaire que du secondaire, doivent faire face.

Les enseignants du primaire pointent aussi du doigt deux autres problèmes qui semblent leurs être propres (deux fois plus fréquents dans le primaire que dans le secondaire). Il s'agit des difficultés à communiquer avec les élèves (29% de citation) et de l'agression physique des autres élèves (25%).

4.4.2. Indiscipline des élèves

Il y a un accord majoritaire, plus fort dans le secondaire (63%) que dans le primaire (53%), sur le fait que l'indiscipline des élèves a empiré par rapport à ce qu'elle était il y a 5 ans.

Dans le secondaire, c'est dans les établissements urbains et plus spécialement des petites villes que ce sentiment est le plus fort, il y atteint 69% contre 62% dans les établissements situés dans les grandes villes.

Dans le cycle primaire, plusieurs différences significatives se font jour concernant l'augmentation de l'indiscipline des élèves : d'abord entre l'urbain (66%) et le rural (47%), entre le sud (72%) et le reste des régions (51%) et entre l'avis exprimé par les enseignants les plus anciens (58%) et celui de ceux qui ont moins de 20 ans d'expérience (51%).

4.4.3. Charge scolaire des élèves

La conclusion qui se dégage est que globalement les enseignants interrogés s'accordent à dire que les efforts exigés des élèves sont importants ; ce qui se traduit par une charge de travail élevée. En effet une grande majorité d'entre eux estime que :

- Les emplois du temps sont trop chargés (71% primaire, 61% collège, 74% lycée) ;
- Il y a trop de matières à étudier en une année (70% primaire, 62% collège, 71% lycée) ;
- le nombre d'heures de cours hebdomadaire est trop élevé (66% primaire, 53% collège, 68% lycée).

On notera que sur ces trois indicateurs, il y a une grande similitude entre les opinions des enseignants du primaire et ceux du lycée.

Chez les enseignants du lycée, cette opinion est renforcée par le peu de temps laissé aux activités extra-scolaires, le trop grand nombre de devoirs à faire à la maison et les difficultés qu'ils trouvent à terminer les programmes dans les temps impartis.

Pour ce qui est plus spécifiquement du primaire, une très grande majorité des enseignants (82%) pense que le cartable des élèves est inutilement alourdi par beaucoup de manuels scolaires.

4.4.4. Matières à renforcer

Les mathématiques et les langues, notamment le français

Quoique dans des proportions différentes, les mathématiques, les langues et particulièrement la langue française constituent les 2 principales matières qui nécessitent des efforts particuliers pour l'amélioration du niveau des élèves et cela aussi bien pour les élèves du secondaire que du primaire.

En effet pour les enseignants du secondaire, les mathématiques (58%) et les langues (55%) et en particulier la langue française (25%) et l'arabe dans une moindre mesure (16%) sont considérées par les enseignants comme les principales matières qui nécessitent de leur part un effort particulier pour éléver le niveau des élèves .

Pour les élèves du primaire, les mathématiques (70%), les langues, et particulièrement le français (48%), mais aussi l'arabe (37%), sont les deux principales disciplines sur lesquelles l'accent doit être mis pour améliorer le niveau des élèves.

4.4.5. Principales raisons d'abandon scolaire

Difficultés familiales et financières

Selon les enseignants du primaire, auxquels la question a été adressée, deux principales raisons seraient à l'origine de l'abandon de l'école par les élèves du primaire : d'abord les difficultés familiales des élèves, raison citée par 72% des maîtres d'écoles interrogés parmi les trois raisons majeures de l'abandon, dont 23% au premier rang

suivie, du coût financier supporté par les parents avec 67% des citations aux trois premiers rangs et 36% au premier.

Le manque d'intérêt pour l'école constitue également un des motifs importants de l'abandon de l'école par les élèves du primaire notamment dans la zone urbaine (57%) comparativement au rural (44%) et dans la région du centre (57%).

La participation des enfants aux activités professionnelles des parents (39%), l'éloignement de l'école (37%) et le redoublement répété constituent également des motifs moins importants de l'abandon de l'école chez les enfants.

A la question de savoir si les élèves ayant fréquenté le préscolaire sont en général meilleurs que ceux qui ont directement intégré l'école primaire : quasiment tous les sondés (95% des enseignants du primaire) ont répondu par l'affirmative.

4.5. LES ENSEIGNANTS ET LA FORMATION CONTINUE

4.5.1. Tendance vis-à-vis de la formation actuelle

Globalement, les enseignants ne semblent pas satisfaits de leur formation actuelle, avec toutefois un sentiment d'insatisfaction plus fort chez les enseignants du primaire comparativement à ceux du secondaire. En effet, seuls 40% des premiers estiment qu'il y a adéquation de leur formation actuelle par rapport aux tâches à exécuter contre une proportion moyenne (51%) des seconds.

Pour les enseignants du secondaire, c'est la matière enseignée qui est la source de la différence la plus significative. Les enseignants des matières scientifiques (53%) et plus encore ceux des langues (56%), se distinguent des littéraires par leur plus grande satisfaction du niveau de leur formation actuelle.

4.5.2. Participation à la formation continue

Participation d'un peu plus de la moitié des enseignants mais sans grand impact

Une bonne majorité des enseignants du primaire (59%) et du secondaire (56%) déclare avoir déjà bénéficié de sessions de formation continue ou à des stages de formation.

Il est toutefois important de noter que, chez la majorité des enseignants (plus de 55%), la dernière formation dont ils ont bénéficié remonte à deux ans et plus, voire à plus de cinq ans chez 29% des enseignants du secondaire et chez 19% de ceux du primaire.

Que ce soit pour les enseignants du primaire ou du secondaire, la durée d'une session de formation continue est le plus souvent comprise entre 2 et 3 jours. C'est notamment le cas de 55% de chacune de ces deux catégories.

Seuls 25% et 23% des enseignants du primaire et du secondaire estiment que les sessions de formation suivies leur ont été très utiles pour mieux exercer leur métier. Par ailleurs, 47% des enseignants du primaire déclarent que cette formation leur a été un peu utile avec peu d'impact sur leur manière de s'acquitter de leur mission (29% dans le primaire et 34% dans le secondaire).

4.5.3. Besoins futurs en termes de formation continue

Les Nouvelles Technologies d'Information et la pédagogie

A deux ou trois exceptions près, les besoins en formation continue des enseignants sont identiques quelque soit le cycle où ils enseignent (mêmes priorités avec la même intensité). Aux deux premiers rangs :

- Les nouvelles technologies d'information (68% pour le secondaire et 65% pour le primaire) ;
- La pédagogie (60% pour le secondaire et 62% pour le primaire).

D'autres besoins ont été exprimés également mais dans des proportions nettement moindres, comparativement aux NTIC et à la pédagogie :

	Primaire	Secondaire
Les techniques de motivation des élèves	28%	29%
La ou les matières enseignées	25%	24%
Prise en charge des cas spécifiques	26%	22%
Accompagnement des élèves en difficulté	21%	24%

4.5.4. Prédisposition à participer aux sessions de formation

De bonnes prédispositions à participer à des sessions de formation pendant les vacances scolaires

Même si les enseignants pris globalement affichent dans leur majorité une prédisposition favorable pour bénéficier des formations pendant leurs vacances scolaires, on note un terrain plus favorable chez les enseignants du secondaire pour de telles actions. En effet, 60% de ces derniers se déclarent disposés voire très disposés à consacrer une partie de leurs vacances à suivre une formation. Chez leurs homologues du primaire, ce même taux est de 58%.

Dans les deux cycles, les enseignants font état de dispositions significativement plus fortes que les enseignantes avec respectivement 68% contre 44% dans le primaire et 73% contre 58% dans le secondaire.

En moyenne les enseignants du primaire déclarent être prêts à consacrer annuellement 7 jours à la formation continue durant leurs périodes de vacances. Ce chiffre est légèrement plus élevé pour les enseignants du secondaire (8 jours).

4.5.5. Pratique de la formation par les enseignants de leur propre initiative

Une très faible pratique de la formation continue par les enseignants de leur propre initiative

Seule une très petite minorité des enseignants a de sa propre initiative pris part à des sessions de formation visant à améliorer leurs compétences. Ils sont 14% dans le secondaire et 13% dans le primaire. C'est dans la région Atlantique et dans les grands établissements que ces taux sont plus élevés comparativement aux autres catégories.

S'agissant plus spécifiquement de la nature de ces actions, il s'avère que ce sont le plus souvent des formations non payantes, tels que des séminaires organisés par le public ou des associations (primaire : 41% et secondaire : 36%) ou des stages dans le domaine professionnel.

Une minorité parmi les enseignants sondés investit dans des formations payantes (séminaires privés ou cours par correspondance) notamment parmi 19% des enseignants du secondaire contre 9% des enseignants du primaire.

4.6. ACTIVITÉS EXTRA-SCOLAIRES

4.6.1. Pratique des cours particuliers et de l'enseignement dans le privé

Une position paradoxale concernant la pratique des cours particuliers et l'enseignement dans le privé

Les cours particuliers et l'enseignement dans les écoles privées semblent être des pratiques plus répandues dans le cycle secondaire que dans le cycle primaire.

Respectivement 49% et 52% des enseignants du secondaire affirment que dispenser des cours particuliers ou dans les établissements privés est une pratique courante voire très courante parmi leurs collègues. Ces mêmes chiffres sont de 17% et 20% dans le primaire.

Pour les deux cycles, ces pratiques sont beaucoup moins répandues dans le milieu rural que dans les zones urbaines.

Quand il sont interpellés sur leurs propres pratiques, la quasi-totalité des enseignants du primaire et du secondaire déclare ne pas donner de cours particuliers (86% des sondés du primaire et 96% de ceux du secondaire) ni enseigner dans des institutions privées (90% des répondants du primaire et 98% de ceux de secondaire) .

4.6.2. Activités extra-scolaires des élèves

Dans l'ensemble, on enregistre un grand délaissement des activités parascolaires notamment celles qui nécessitent des sorties hors des classes ou à l'extérieur des établissements scolaires. Ce constat est valable aussi bien pour le premier niveau que pour le secondaire.

En effet, la très grande majorité des enseignants du primaire (62%) et du secondaire (69%) déclare n'avoir aucune activité parascolaire en classe avec ses élèves.

Les activités parascolaires réalisées à l'intérieur des classes paraissent être relativement plus courantes. En effet, 24% des maîtres d'écoles et 30% des enseignants des collèges et lycées déclarent leur consacrer entre une et cinq heures par mois. Ces chiffres tombent à respectivement 15% et 10% pour les activités à l'école mais en dehors des salles de classe pour atteindre successivement 5% et 3% pour les sorties et les activités réalisées en dehors des murs des établissements.

4.6.3. Activités extrascolaires des enseignants

Les activités extrascolaires des enseignants en dehors du champ professionnel : le social et le sport

Parmi les trois catégories d'activités extra-scolaires proposées aux enseignants, ce sont celles qui relèvent d'activités culturelles, sociales, artistiques ou sportives qui sont les plus pratiquées, avec un taux de citation de 36% chez les enseignants du primaire et 46% chez leurs collègues du secondaire.

Dans le détail, il s'agit le plus souvent d'activités sportives (37% dans le primaire et 31% dans le secondaire) suivies d'activités associatives avec des taux respectifs de 34% et 21%.

Concernant la catégorie des activités de création et d'innovation qui s'avèrent être peu pratiquées (15% et 21% de citations selon les cycles), c'est surtout et principalement de la création littéraire qu'il s'agit.

Pour la catégorie activité de publication qui est encore moins courante parmi les sondés (5% et 11%), les genres d'écrits les plus répandus sont les articles de presse suivis de recherches et de papiers de réflexion sur la discipline enseignée.

4.6.4. Un fort désir d'être utile à la retraite

De façon générale, les enseignants du primaire et du secondaire affichent de fortes dispositions à participer à des activités éducatives pendant la retraite. Selon les activités proposées, au minimum 59% d'entre eux sont disposés voire très disposés à "donner un coup de main".

Excepté les activités de formation continue aux enseignants (59% des enseignants du primaire et 69% du secondaire) et la rédaction de manuels et supports pédagogiques (59% et 69%), toutes les autres activités recueillent des taux d'agrément compris entre 70% et 86%.

En se référant uniquement aux pourcentages de ceux qui sont très disposés, il s'avère que faire bénéficier le Ministère de l'expérience acquise est la forme de participation qui recueille le plus d'adhésion de la part des enseignants du primaire (40%) et du secondaire (42%), suivie du soutien pédagogique des élèves (36%) et du bénévolat pour lutter contre le décrochage scolaire (35%) chez les enseignants du secondaire. Concernant ceux du primaire, les deux activités suivantes sont la lutte contre le décrochage scolaire (35%) et la contribution à la lutte contre l'analphabétisme (34%).

4.6.5. Intérêt pour la lecture

Un fort intérêt pour la lecture étayé par une réserve bibliographique appréciable

Les enseignants et particulièrement ceux du secondaire semblent porter un grand intérêt à la lecture, en témoigne le nombre de livres (hors manuels scolaires) dont ils déclarent disposer chez eux. En effet, les deux tiers (67%) des enseignants du secondaire et près de la moitié (47%) des enseignants du collège ont déclaré disposer d'au moins 50 livres.

Que ce soit dans le primaire ou dans le secondaire, les hommes (52% dans le primaire et 66% dans le secondaire) sont plus nombreux à faire partie de la tranche "50 livres et plus" que les femmes (40% et 58%).

Plus l'expérience des enseignants est longue, plus ils accumulent d'ouvrages ; ce qui explique pourquoi la proportion de ceux qui déclarent posséder au moins 50 livres est plus faible chez les enseignants ayant un à dix ans de métier (30% dans le cycle primaire et 51% dans le secondaire) que chez ceux qui ont plus de 20 ans de métier (52% dans le primaire et 67% dans le secondaire). Ce constat reste valable aussi bien pour les enseignants du primaire que pour ceux du secondaire.

4.7. UTILISATION DES NTIC PAR LES ENSEIGNANTS

4.7.1. Pratique chez les enseignants

Une plus grande pratique chez les enseignants du secondaire par rapport à ceux du primaire

La pénétration de l'outil informatique est plus forte chez les enseignants du secondaire, relativement à ceux du primaire. En effet, Les deux tiers des premiers déclarent recourir à l'ordinateur au moins une fois par semaine contre moins de la moitié des enseignants du primaire (45%).

S'agissant de la maîtrise de l'outil informatique, on enregistre une meilleure maîtrise de cet outil chez les enseignants du secondaire (bonne + très bonne maîtrise : 45%) comparativement aux enseignants du primaire (33%).

Dans le détail, on relève les mêmes tendances de variation du degré de maîtrise que de pénétration de l'outil informatique.

4.7.2. Une utilisation essentiellement professionnelle

L'usage de l'ordinateur par les enseignants du secondaire (73%) et du primaire (66%) est principalement d'ordre professionnel (préparation des cours).

La connexion à l'Internet (48% primaire et 50% secondaire) et le traitement de texte (42% primaire et 38% secondaire) constituent les deux autres motifs du recours à l'ordinateur chez les enseignants.

4.7.3. Davantage d'internautes parmi les enseignants du secondaire

Comme précédemment, ce sont les enseignants du secondaire comparativement à ceux du primaire qui sont les plus gros usagers de l'Internet. Plus des deux tiers (69%) de ceux qui ont été interviewés, ont déclaré être des utilisateurs hebdomadaires de l'Internet. Ce taux est de 54% au sein de l'échantillon du primaire.

4.7.4. Utilisation de l'Internet

L'Internet, moyen de documentation et d'information davantage qu'outil de communication

L'Internet apparaît comme étant à la fois un moyen de documentation (recherche des informations pour les cours ou des renseignements pratiques) et d'information générale (suivre l'actualité) et peu comme outil de communication (envoyer et recevoir des emails ou téléphoner). Pour les enseignants du secondaire, l'Internet est d'abord un outil de recherche d'information pour la préparation des cours (67%).

4.8. REGARDS DES ENSEIGNANTS SUR LES SYNDICATS

Perception du rôle et de l'efficacité des syndicats

La principale mission des syndicats est, selon les enseignants du primaire et du secondaire, la défense des acquis sociaux de la profession, plus de 8 personnes sur 10 la citent parmi les trois objectifs les plus importants, près de deux tiers la placent au premier rang.

Bien qu'arrivant loin derrière, la proposition de nouvelles réformes du système de l'enseignement et l'obtention de nouveaux avantages sociaux pour les enseignants, constituent les deux autres missions attendues des syndicats (avec des taux de citations variant entre 48% et 58%).

A la question de savoir jusqu'à quel point les syndicats remplissent chacune des missions précédentes, il apparaît que leur action est en deçà des attentes de leur public surtout sur les deux missions perçues comme étant les plus importantes. Ce constat est valable aussi bien pour les enseignants du primaire que pour ceux du secondaire.



5. VERS UNE NOUVELLE VISION DU MÉTIER D'ENSEIGNANT ET DE FORMATEUR : TROIS DOMAINES DE RÉNOVATION PROPOSÉS

A l'horizon de la session ordinaire de juillet 2008, le Conseil Supérieur de l'Enseignement émettra ses recommandations au sujet du métier de l'enseignant et du formateur suivant trois principaux domaines de rénovation, à savoir :

- les compétences, la formation, la recherche, l'évaluation et la promotion professionnelle ;
- les droits et obligations professionnels ;
- le rôle de l'enseignant et du formateur dans la réussite de la nouvelle Ecole marocaine.

Il est à noter que ces domaines s'articulent autour de sept leviers et de treize dispositions sous forme de choix possibles.

5.1. PREMIER DOMAINE DE RÉNOVATION : COMPÉTENCES, FORMATION, RECHERCHE, ÉVALUATION ET PROMOTION PROFESSIONNELLE

L'objectif de ce premier domaine consiste à élaborer un cadre de référence des compétences de l'enseignant, de sa formation, de sa motivation à la recherche, de son évaluation et de sa promotion professionnelle, en réponse aux exigences d'une professionnalisation ouverte à des missions diversifiées et à une spécialisation flexible.

5.1.1. Levier 1 - Référentiel des compétences

5.1.1.1. Disposition 1 : les principaux champs de compétences

- Les compétences cognitives, notamment celles relatives à l'enseignement, à la formation et à la culture générale ;
- Les compétences pédagogiques et méthodologiques, qui concernent l'acquisition des capacités de pratique pédagogique et didactique, ainsi que la gestion des situations d'apprentissage, de stages et des activités d'évaluation ;
- Les compétences de communication, relatives à la maîtrise langagière, à l'acquisition des capacités de communication et à l'ouverture sur l'environnement ;
- Les compétences relatives aux valeurs, telles que les valeurs de citoyenneté, les principes des droits de l'Homme, l'exemplarité.. ;
- Les compétences de recherche scientifique et éducative, qui ont trait à la recherche, au suivi des nouveautés et à la maîtrise des NTIC ;
- Et enfin, les compétences liées à la participation à la gestion des établissements et à leur développement.

5.1.2. Levier 2 - Formation initiale

5.1.2.1. Disposition 2: Le statut des établissements de formation

Enseignement Scolaire :

- Faut-il privilégier une organisation concentrée ou déconcentrée, unifiée ou diversifiée ?
- Est-il nécessaire de lier la formation initiale à la formation universitaire pour qu'elle soit efficiente ?
- Quel est le profil des formateurs, des encadreurs et des bénéficiaires de cette formation ?

Enseignement Supérieur :

- La préparation pédagogique est-elle nécessaire pour l'enseignant-chercheur ?
- Ne faudrait-il pas réfléchir à la question de l'acquisition d'une qualification pédagogique comme condition d'accès à la fonction d'enseignant-chercheur ?
- Si cette condition s'avérait nécessaire, est-ce qu'il ne faudrait pas réfléchir à la mise en place d'un programme de qualification pédagogique, et d'établissements chargés de sa mise en œuvre ?

Formation Professionnelle :

- Le perfectionnement de la formation de base des formateurs nécessite-t-il l'institutionnalisation de centres de développement des compétences ?
- Comment promouvoir les capacités professionnelles des formateurs, notamment par le renforcement des stages ? Et quel est le rôle des entreprises dans ce domaine ?

5.1.2.2. Disposition 3 : Les critères d'accès selon les groupes cibles

- Quels sont les certificats ou les diplômes requis pour l'accès au métier d'enseignant ?
- Quelle sont les capacités personnelles et les motivations professionnelles exigées pour exercer ce métier ?
- Quelles sont les conditions de sélection et les compétences préalables requises ?
- Quel est le statut des stagiaires en cours de formation de base, entre choix personnel et contractualisation, pour exercer le métier d'enseignant et de formateur ?

5.1.2.3. Disposition 4 : Les curricula et les programmes de formation

- Quels contenus et programmes de formation mettre en place en liaison avec le référentiel des compétences ?
- Quelles sont les méthodes et curricula adaptés à cette formation ? S'agira-t-il d'un système axé sur la normalisation des contenus et des matières ou d'une ingénierie de formation modulaire ?
- Comment organiser et répartir la formation sous toutes ses formes : académique, pédagogique, opérationnelle, formation par l'observation, stages, recherche éducative.. ?

- Quel est le volume horaire approprié pour chaque type de formation ?
- Quelles méthodes et quels mécanismes adopter pour le suivi, l'encadrement et l'évaluation de la formation ?
- Quel est le rôle des centres de formation dans le suivi des lauréats ?

5.1.3. Levier 3 - Formation continue

5.1.3.1. Disposition 5: La formation continue tout au long de la vie professionnelle

- Quelle approche adopter pour recenser les besoins et concevoir les programmes de formation continue ?
- Quels sont la durée annuelle, les périodes et les espaces adéquats pour tenir les sessions de formation continue ? Quelles sont ses méthodes et ses moyens ?
- Quels sont les superviseurs et les intervenants dans cette formation et quels sont ses bénéficiaires ?
- Quels moyens et méthodes mettre en œuvre pour assurer l'efficacité de cette formation ?
- Comment évaluer la formation continue et son impact sur la mise à niveau du métier et sur le rendement des enseignants ?
- Au niveau de l'enseignement supérieur, est-il besoin de renforcer les capacités des enseignants- chercheurs pour accompagner les exigences de la Réforme ?
- Pour la Formation Professionnelle, quels types de formations et de stages sont nécessaires pour renforcer l'expérience et les compétences professionnelles des formateurs ?

5.1.4. Levier 4 - Excellence, innovation et recherche

5.1.4.1. Disposition 6 : L'encouragement de l'excellence et de l'innovation

- Quel est le système le plus efficient pour récompenser et encourager l'excellence et le mérite chez le corps des enseignants et des formateurs ?
- Comment faire connaître les meilleures pratiques professionnelles, notamment celles ayant un impact direct sur l'amélioration de la qualité des apprentissages et sur le rendement de l'Ecole ?

5.1.4.2. Disposition 7 : Le développement et le soutien à la recherche académique et pédagogique

- Comment motiver la recherche et l'orienter vers les problématiques de terrain ?
- Comment rendre ses résultats opérationnels (maîtrise des NTIC, adaptation de ces technologies aux exigences d'éducation et de formation, ...) ?
- Comment encourager les travaux de recherche menés par les enseignants et les formateurs et tisser des liens entre les différents secteurs d'activités économiques, sociales et culturelles et les centres de recherche ?
- Quels crédits et moyens mettre en place pour encourager la recherche académique et pédagogique, et comment diversifier ces ressources ?

- Quelles sont les méthodes les plus efficientes de suivi et d'évaluation de la recherche académique et pédagogique, et de son impact sur le rehaussement du rendement des établissements d'éducation et de formation ?

5.1.5. Levier 5 - Evaluation et promotion professionnelle

5.1.5.1. Disposition 8 : L'évaluation comme outil d'encouragement de l'excellence et de la promotion professionnelle

- Quelle grille d'indicateurs et quels critères d'évaluation et de promotion professionnelle, axés sur le rendement, adopter ?
- Quel coefficient attribuer aux acquis de l'auto-formation et de la formation continue, à la participation au projet de développement de l'établissement, à la recherche et aux activités de soutien, au mérite et à l'excellence pour la promotion professionnelle ?
- Quelle approche adopter pour que l'appréciation soit axée sur les résultats ?
- Comment définir la périodicité des évaluations ?
- Comment lier promotion professionnelle et résultats de l'évaluation ?
- Comment mesurer et évaluer le rendement de l'enseignant-chercheur ? Peut-on considérer l'étudiant comme un acteur de l'évaluation de l'enseignement, de la formation et de l'encadrement ?

5.2. DEUXIÈME DOMAINE DE RÉNOVATION : DROITS ET OBLIGATIONS PROFESSIONNELS

L'objectif relatif à ce deuxième domaine consiste à élaborer une charte des droits et des obligations de l'enseignant et du formateur, axée sur la contractualisation et la responsabilité, avec la participation des enseignants, des formateurs et des instances qui les représentent.

5.2.1. Levier 6 - Droits et obligations professionnels

5.2.1.1. Disposition 9 : Les droits professionnels de l'enseignant et du formateur

Cette disposition concerne les composantes suivantes :

- La valorisation et le respect de la mission d'enseignement, d'éducation et de formation ;
- Les motivations matérielles, sociales et académiques des enseignants et des formateurs, et l'amélioration des conditions de travail dans des établissements de qualité ;
- Une formation de base et une formation continue de qualité ;
- L'exercice des droits individuels et collectifs (dignité, liberté, ...) ;
- L'adaptation des volumes horaires aux objectifs et aux exigences de l'enseignement, de l'apprentissage et de la formation ;
- La poursuite de la promotion des œuvres sociales.

5.2.1.2. Disposition 10 :

Les obligations professionnelles de l'enseignant et du formateur

Cette disposition concerne les composantes suivantes :

- Respecter les lois régissant le métier, ainsi que les valeurs et les règles reconnues et veiller à donner l'exemple ;
- Assurer l'équilibre entre les obligations professionnelles et pédagogiques : la professionnalisation entre l'autonomie et la responsabilité ;
- S'engager à participer à l'élaboration et à la mise en œuvre du projet de développement de l'établissement, ainsi qu'à l'animation de la vie scolaire ;
- Respecter les règles déontologiques et la charte du métier ;
- Adhérer d'une façon efficace à l'amélioration continue de la qualité du système d'éducation et de formation, et assurer l'équité et l'égalité des chances pour tous les élèves, les étudiants et les stagiaires, dans l'apprentissage, la formation, l'éducation et l'évaluation.

5.3. TROISIÈME DOMAINE DE RÉNOVATION : MOBILISATION ET ADHÉSION - RÔLE DE L'ENSEIGNANT ET DU FORMATEUR DANS LA RÉUSSITE DE LA NOUVELLE ECOLE MAROCAINE

L'objectif relatif à ce troisième domaine consiste à mettre en place des mécanismes efficaces de contractualisation pour renforcer la mobilisation et l'adhésion autour de la réussite de la nouvelle Ecole marocaine.

5.3.1. Levier 7 - Mobilisation et adhésion

5.3.1.1. Disposition 11 : La mobilisation institutionnelle

Cette disposition englobe les composantes suivantes :

- La mise à niveau des indicateurs de qualité des établissements scolaires et de leurs espaces ;
- Le renforcement des rôles et de l'efficacité des conseils de gestion sur la base de programmes efficents favorisant la qualité des apprentissages et des formations ainsi que des activités intégrées, dans le cadre des projets de développement des établissements d'éducation et de formation ;
- L'adoption d'outils et d'indicateurs d'évaluation axés sur les résultats au niveau de chaque établissement ;
- La participation effective des instances représentant les enseignants et les formateurs, à savoir les syndicats et les associations professionnelles et civiles, à travers des initiatives et des programmes d'action, au projet de la nouvelle Ecole marocaine ;
- La création d'unités de vigilance permettant le suivi du rendement de chaque établissement, l'encouragement et la vulgarisation des bonnes pratiques, avec la participation effective des enseignants, des parents et des autres partenaires de l'Ecole.

5.3.1.2. Disposition 12 : La mobilisation par la communication

Cette disposition concerne les composantes suivantes :

- Généraliser la connaissance des composantes de la réforme et assister les acteurs dans l'acquisition des compétences nécessaires pour soutenir sa mise en œuvre ;
- Réserver des espaces locaux pour la communication et le débat autour des chantiers de la Réforme.

5.3.1.3. Disposition 13 : Axes de motivation visant à renforcer la mobilisation autour de l'école

Cette disposition concerne les composantes suivantes :

- L'amélioration des conditions de travail et de l'espace scolaire ;
- Le renforcement des mesures de motivation encourageant l'excellence, le rendement et le développement de la recherche éducative ;
- La participation effective des enseignants et des formateurs dans l'élaboration et la mise en place de la nouvelle vision du corps et du métier de l'enseignement et de la formation.



6. CONTRIBUTIONS DES PARTENAIRES SOCIAUX

6.1. Syndicat National de l'Enseignement (FDT)

CONTRIBUTION DU SYNDICAT NATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT (FDT)
À LA SESSION DE FÉVRIER 2008 DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE
L'ENSEIGNEMENT

Présentation : Abdelaziz IOUY, Secrétaire Général

INTRODUCTION

1. Le syndicat national de l'enseignement, affilié à la FDT, vise à travers cet exposé à présenter des idées et des suggestions que nous considérons comme un prélude susceptible de donner un nouveau souffle au système de réforme de l'enseignement.
2. Nous préférons dans cette phase ne pas aborder la discussion sur « la nouvelle école marocaine » et les problématiques relatives à ce concept.

I - Quelques aspects de l'état actuel de la réforme de l'enseignement .

Il est évident que le Maroc fait face à de grands défis et, ce qui rend la situation beaucoup plus délicate, c'est qu'en dépit des efforts fournis pour la réforme du système éducatif, celle-ci est affectée par plusieurs dysfonctionnements :

- L'existence d'un fossé entre les doléances de la société et le rendement de l'école publique marocaine.
- L'inadéquation de notre école avec son environnement socio-économique.
- La faiblesse du rendement et de la qualité au point que l'esprit de la réforme s'en trouve menacé.
- Considérer le secteur de l'enseignement comme un abri pour les chômeurs, via l'intégration de nombreux diplômés sans qu'ils aient bénéficié d'une formation pédagogique.
- Les salaires pratiqués dans le secteur ne permettent pas le recrutement de grandes compétences.

Echelles actuelles	Nombre de fonctionnaires	Rémunérations
9	75189	De 3250 à 3797 DH
10	84591	De 3892 à 5290 DH
10	39073	De 5604 à 8481 DH
Hors échelle	27253	De 10353 à 10885 DH

Ce tableau révèle que :

- Environ un tiers des enseignants perçoivent un traitement allant de 3250 à 3797 DH, soit une augmentation de 500 DH après dix années de service à l'échelle 9.
- Environ les deux tiers du corps de l'enseignement ne peuvent obtenir un traitement de 5290 DH qu'après dix ou vingt années de service.
- Absence d'indicateurs faisant état de la réussite de la réforme après qu'elle soit entrée en vigueur depuis sept ans. Les aspects suivants démontrent :
 - Dégradation du niveau de l'enseignement et aggravation du phénomène de l'abandon scolaire.
 - Dévalorisation de la crédibilité du certificat de réussite en raison des évaluations non objectives...

- Détérioration des infrastructures au sein des établissements et absence des équipements.
- Inadéquation entre les cursus enseignés et les exigences de la réalité.
- Absence de stratégie claire pour la formation de base et la formation continue à l'égard des principaux acteurs de la réforme.
- Poursuite de la pédagogie d'apprentissage dans les classes.
- Inadéquation entre les espaces scolaires et les nouveaux programmes.
- Détérioration de la situation à travers le recours à des solutions de fortune qui ont essayé à solutionner les problèmes au détriment de l'école (manque de ressources humaines, emplois directs, fermeture des centres de formation des inspecteurs,...).
- Réduction des heures des langues, en dépit de la faiblesse de la compétence de la communication linguistique de l'élève tant au niveau de l'écriture, de l'oral ou de la lecture, ce qui impacte négativement sur les méthodes permettant d'accéder au savoir (Arts et sciences).
- La faiblesse de la formation dirigée au profit des cadres pédagogiques pour sa mise en niveau en vue de maîtriser professionnellement les missions et devoirs décidés par la réforme.
- La fermeture des centres de formation des inspecteurs, et l'absence de toute formation continue à leur profit.
- La faiblesse de l'entretien de l'espace de l'établissement et de la vie scolaire.

On pourrait déduire de ce qui a été souligné que le maillon faible de la réforme du système éducatif actuel réside dans le fait que ce système n'accorde pas d'intérêt au potentiel humain dans toutes ses composantes. En l'absence d'une formation continue en adéquation avec les nouveaux programmes et démarches au profit des instituteurs et en délaisser une large frange exposée à "l'illettrisme de fonction", qui ne répond aucunement à leurs compétences et les mutations dans divers domaines du savoir : didactiques, pédagogiques, technologies.

Il est clair donc que la formation et la formation continue est un préambule indispensable et urgent pour donner un nouveau souffle à la réforme du système d'éducatif et de l'école publique. Il est indispensable de réservé à l'opération de la formation une place qui vise le développement des connaissances de l'apprenant, de ses compétences et de ses dispositions en toute harmonie en adéquation avec les missions dont il est chargé qu'il soit inspecteur, directeur ou enseignant.

Le but escompté de cette démarche est de faire de la formation une opération stratégique avec un programme défini qui accompagne la réforme et répond aux besoins du système de l'éducation. Dans cette réforme, le temps, l'espace, les objectifs et les tâches des parties prenantes doivent être établis.

II - La formation un préambule pour donner un nouveau souffle à la réforme de l'éducation.

A partir de ce qui a été souligné, nous enregistrons la nécessité de créer un centre national de formation et de formation continue dont ses missions :

- L'organisation de la formation de base au profit des futurs cadres appelés à enseigner, travailler dans l'administration ou être un inspecteur.
 - L'organisation de la formation continue selon des planifications répondant aux besoins de chacune des catégories :
 - La catégorie des enseignants qui ont besoin d'une formation profonde aux niveau didactique, pédagogique et technologique.
 - La catégorie des cadres administratifs qui ont besoin d'approfondir leur formation dans le domaine de la gestion de l'établissement, de l'animation, de la communication, de partenariat et de la culture informatique et d'évaluation.
 - La catégorie des inspecteurs qui ont besoin d'approfondir leur formation aux niveau des démarches d'évaluation, des outils de l'animation, de la communication et de la culture informatique.
- Effectuer des études sur les besoins du système de l'éducation et y introduire tous les éléments nécessaires à même de la développer.
- Mettre en place une stratégie de formation aux enseignants et enseignantes de l'éducation qui prend en considération les besoins de chaque cycle et de toute personne travaillant dans l'enseignement dans sa globalité et de tout cadre (Enseignant, administratif, inspecteur).

L'objectif principal de la création d'un centre national de la formation de base et de la formation continue, c'est consolider la particularité de la profession auprès des acteurs du domaine éducatif notamment les enseignants, le corps administratif et les inspecteurs, et par la même leur permettre la maîtrise continue des outils de leur profession et la création d'une complémentarité entre les phases de cette formation et les constituants du champs éducatif et de sortir de la situation d'enclavement actuelle.

III - Les droits et devoirs un autre préambule pour sauver la réforme

Si l'équation de l'équilibre entre les droits et les devoirs est considérée comme un préambule essentiel à même de créer un climat sain au sein du système de l'éducation et d'aider ses parties dans l'accomplissement de leur mission, dans un cadre clair, ce secteur est marqué aujourd'hui par une certaine confusion dont les contours se manifestent par :

- Le renoncement à l'accomplissement du devoir sous prétexte de revendiquer les droits.
- La méconnaissance des droits et des devoirs.
- La méconnaissance croissante de la déontologie de la profession. Cela est due à notre sens à la faiblesse de la formation de base dans les centres de formation et à l'administration qui ne fournit aucun effort de sensibilisation pour accompagner l'employé dans son parcours administratif.
- La faiblesse de l'administration éducative locale et régionale devant les pratiques de renoncement au devoir.
- La domination d'une sorte de complot à travers le mutisme et l'indifférence pas très clair de l'administration pour protéger les droits des bénéficiaires des services de l'école publique.

1. Rappel de quelques droits :

- Le droit de bénéficier des droits civils, politiques, sociaux culturels mentionnés dans les lois nationales et conventions internationales.
- Le droit d'être protégé contre l'agression ou l'humiliation au moment de l'exercice de la fonction (Malheureusement, le nombre des agressions est en hausse).
- Mettre les outils de travail à disposition dans l'établissement et entretien de son espace.
- Le droit à la créativité culturelle et éducative.
- Le droit de participer dans les conseils d'administration.
- Le droit aux congés annuels.
- Le droit de poursuivre les études, les recherches scientifiques et la formation continue.
- Le droit à la promotion, à l'amélioration de la situation sociale
- Le droit à la protection contre l'abus de pouvoir et la violence.
- Le droit à une prise d'initiative responsable en classe.

2. Rappel de quelques devoirs

- Préparation des opportunités d'apprentissage au profit de l'apprenant.
- Résorption des écarts entre les apprenants.
- Participation aux programmes scolaires et à l'amélioration du système
- Utilisation quotidienne des nouvelles technologies d'enseignement
- Respect de l'éthique professionnelle.
- Refus d'exercer dans un domaine autre que pédagogique et ailleurs que dans l'école publique.
- Refus de fournir des services pédagogiques payants.
- Respect de la part de l'enseignant de l'horaire d'apprentissage.
- Préparation consciente des leçons devant tenir compte des nouveautés scientifiques.

Il faut, à ce propos, rappeler l'importance de la sauvegarde effective des droits de l'enseignant ce qui place celui-ci dans une situation à même de lui permettre de s'acquitter convenablement et sans faux-fuyants de sa mission.

IV : Les conditions du succès de la réforme et la participation du personnel enseignant dans cette réforme.

- Etablir un lien entre droits et devoirs et le principe des récompenses et sanctions tout en garantissant de bonnes conditions de travail.
- Améliorer les conditions de travail en veillant à l'équipement des établissements scolaires.
- Revaloriser de la profession par l'amélioration des conditions morales et matérielles de l'enseignant.

- Faire en sorte que l'enseignement attire des cadres compétents.
- Instaurer des critères objectifs pour l'évaluation du rendement et rétablir le rôle des commissions paritaires.
- Etablir un lien entre la promotion interne et la formation continue.
- Interdire la pratique des heures supplémentaires.
- Instaurer un dispositif pour contrecarrer l'absentéisme.
- Combattre la triche dans toutes ses formes (examens, notation...)
- Concrétisation de la mesure d'interdiction de recrutement direct dans le secteur enseignant.
- Donner plus d'importance à la part des parents et des tuteurs d'élèves pour la formulation d'avis et observations concernant la situation de l'enseignement et de l'apprentissage.
- Réviser l'horaire concernant les matières à enseigner et les tâches de l'enseignant au primaire (ex : permanence).
- Renforcer la position juridique et morale de l'administration pédagogique par la création d'un cadre administratif correspondant.
- Encourager le travail en milieu rural.
- Faire participer le personnel enseignant à la construction d'une vision relative aux droits et devoirs professionnels et administratifs
- Annuler de nombreuses mesures de fortune prises par le ministère durant les dernières années ; notamment :
 - Réduction de l'horaire réservé à certaines disciplines pour remédier au manque affectant les ressources humaines.
 - Regroupement des classes dans le même objectif ce qui a conduit au surnombre dans les classes.
 - Le phénomène de l'enseignant itinérant entre différents établissements.
 - Le phénomène des matières assimilées
 - Redéploiement des enseignants.

V : Conditions pour garantir une participation active des organisations syndicales

- Mettre fin à la banalisation et l'affaiblissement de l'activité syndicale de la part les services de l'Etat.
- Réglementer l'exercice de la grève dans le secteur de l'éducation.

Abdelaziz IOUY

Secrétaire Général du Syndicat National de l'Enseignement (FDT)

6.2 Syndicat National d'Enseignement (CDT)

CONTRIBUTION DU SYNDICAT NATIONAL D'ENSEIGNEMENT (CDT)
À LA SESSION DE FÉVRIER 2008 DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE
L'ENSEIGNEMENT SOUS LE THÈME :
«MÉTIER D'ENSEIGNANT: RÉALITÉ ET PERSPECTIVES»

Présentation : Allal BENLARBI , Secrétaire Général

Traduction : Ali BOUTOUALA, Membre du bureau national

Monsieur le ministre,
Madame la secrétaire d'Etat,
Mesdames, Messieurs les membres du Conseil Supérieur de l'Enseignement.

Au nom du bureau national du Syndicat National d'Enseignement affilié à la Confédération Démocratique du Travail, nous vous saluons chaleureusement.

Nous sommes devant un moment national par excellence, celui de la réflexion à un sujet d'importance capitale. Sujet qui nous met devant des responsabilités grandioses et qui exige un traitement avec une volonté nationale toujours renouvelée et tournée vers l'avenir. Il est donc à signaler que le Conseil Supérieur de l'Enseignement a eu raison quand il a choisi l'enseignant, comme sujet central de ses débats dans ce sens que l'enseignant se trouve à la base de toute restructuration du système éducatif et de son développement parce qu'il est l'opérateur décisif dans toute réforme souhaitée. Ainsi la création du climat favorable pour que l'enseignant puisse s'acquitter de sa tâche et accomplir sa mission de la meilleure façon possible est devenue indispensable.

L'approche du sujet se fera à travers deux axes principaux :

I - Quelques éléments de diagnostic du métier de l'enseignant

II- Propositions

Mais avant tout, quelques observations s'imposent :

1ère observation : Malgré quelques timides tentatives de réforme, tous les intervenants se sont mis d'accord sur le fait que notre système scolaire n'a pu répondre à nos aspirations. Ces échecs peuvent dépasser le cadre scolaire et menacer l'unité, la stabilité et la cohésion de notre société.

2ème observation : La position de notre pays dans le contexte de la mondialisation nous oblige à réussir notre pari quant à la formation et l'Enseignement, deux facteurs essentiels pour le développement humain, condition sine qua non pour la préservation de notre entité avec ses dimensions humaines, culturelles et civilisationnelles.

3ème observation : Nous sommes amenés aujourd'hui à réviser tous les paramètres qui ont servi de base pour les réformes du système éducatif des périodes (57/64), (66/70), (80/99). Une rupture s'impose donc dans la mesure où toutes ces réformes ont été vouées à l'échec. Pour y parvenir, il est primordial d'instaurer une nouvelle orientation.

Notre objectif est double :

1- Fonder une nouvelle stratégie d'éducation et de formation.

2- Attirer l'attention que le Maroc des années à venir ne se retrouve dans la même situation avec les mêmes déceptions, se posant les mêmes questions, hanté par les mêmes inquiétudes. Malgré notre conscience de la gravité des déséquilibres, selon les diagnostics, établis par les autorités éducatives et malgré l'existence de la Charte Nationale d'Education et de Formation comme référence. Nous n'avons pas pu mettre en œuvre notre vision, comme nous n'avons pas pu appliquer ce qui a été décidé comme programmes. Ainsi le vrai problème réside dans le fait que l'application, le suivi, l'évaluation continue, les mécanismes opérationnels et les méthodes de régulation et d'innovation font défaut.

L'écart est grand entre les prévisions et les nouveaux discours pédagogiques d'une part, et la pratique sur le terrain d'autre part. Par conséquent l'enseignant se trouve prisonnier d'une situation éducative embarrassante.

C'est dans ce contexte que nous traitons le sujet à travers les deux axes précités.

Premier axe : Quelques éléments de diagnostic

Les détails du diagnostic sont connus dans l'ensemble et font l'objet de débats chez les intéressés. Mais, quelque soit sa pertinence, son objectivité, sa logique et son réalisme, le diagnostic sera inutile tant que les alternatives et les moyens de dépasser les handicaps ne sont pas envisagés.

Le métier d'enseignant se détermine par un ensemble de paramètres :

- 1- Éducation et Formation : Absence d'une stratégie nationale dans la domaine de la formation de base, de la formation continue comme droit et devoir de l'enseignant.
- 2- Détérioration des infrastructures et manque des équipements essentiels : Conditions de Travail difficiles et dégradation de la vie scolaire surtout dans le monde rural.
- 3- Statut social de l'enseignant : La position de l'enseignant dans la société a régressé à cause de la dégradation de sa situation matérielle et morale. En effet le pouvoir d'achat de l'enseignant a chuté et son niveau de vie a baissé, d'où sa préoccupation permanente de l'amélioration de ses conditions de vie.
- 4- Régression dans la qualité de l'enseignement publique : A cause de l'absence des mesures administratives objectives et transparentes, de contrôle et d'évaluation du rendement des différentes catégories du personnel.
- 5- Absence d'une politique claire d'intégration du métier d'enseignant : Cette situation aggrave les déséquilibres du système d'enseignement et touche l'école publique comme acteur central d'intégration sociale.

Deuxième axe : Propositions

1- Définir une stratégie de formation des cadres d'enseignement :

Les institutions de formation des cadres d'enseignement ne remplissent plus leur mission de formation, malgré le manque de personnel enseignant, qui résulte du départ volontaire, du départ à la retraite et de l'explosion démographique. Ce constat nous impose l'instauration d'une école nationale des métiers de l'enseignement dotée d'une stratégie éducative comme vecteur de développement et de mise à niveau de l'école publique pour qu'elle soit capable d'affronter les défis du troisième millénaire.

Dans cette perspective nous insistons que la formation doit être obligatoire et la qualité doit être de mise, ce qui offrirait à l'école publique des cadres compétents et de hauts niveaux pour répondre aux besoins actuels et futurs du Maroc dans l'application des programmes de formation et de formation continue.

2- Examen des critères d'intégration des métiers d'enseignant :

Cet examen est une exigence et une condition pour la réforme du système éducatif. Il est absolument inadmissible d'intégrer le métier d'enseignant avec toutes ses complexités sans aucune formation, d'où la question de la responsabilité éducative ?

- Comment réagir devant le manque des enseignants ?

Le ministère a opté pour un recrutement direct et sans formation, il s'agit d'un comportement anti-pédagogique dans la mesure où ceci manque de professionnalisme et son seul but est de combler le manque, ce qui ne convient pas avec une politique de réforme et aggrave les déséquilibres du système d'enseignement. Il est indispensable que le ministère prenne des dispositions exceptionnelles pour mettre un terme à cette situation et assurer le minimum de formation permettant d'exercer le métier d'enseignant.

3- Revalorisation de l'enseignant :

La dégradation de la position de l'enseignant au sein de la société exige une revalorisation d'ordre matériel et moral de ce dernier, par l'augmentation des traitements et des indemnités afin d'assurer une vie décente pour lui et pour sa famille. Ainsi nous demandons au bureau du Conseil Supérieur de l'Enseignement l'annulation du paragraphe concernant la situation matérielle et sociale des fonctionnaires d'enseignement qui figure dans son rapport pour trois raisons :

- Les salaires des enseignants ont stagné pendant des années comme c'est le cas pour les autres fonctionnaires.
- La grille des salaires n'a pas été réformée durant plusieurs années, et ses indicateurs sont devenus caducs.
- La promotion elle-même n'a pas traité d'une manière globale et équitable l'amélioration des salaires en comparaison avec ceux en vigueur dans les autres secteurs de la fonction publique. L'évolution des conditions de vie, les impératifs du métier et le principe d'équité imposent l'augmentation des salaires des fonctionnaires d'enseignement.

Dans le milieu rural, l'enseignant a besoin de logement décent, de motivation matérielle et des bourses pour ses enfants pour leurs permettre de poursuivre leurs études secondaires et supérieures. Cela peut contribuer à la stabilité de l'enseignant et à la transformation de l'école en centre de rayonnement, surtout lorsque celle-ci dispose des équipements nécessaires.

Pour renforcer le sentiment d'appartenance à l'établissement scolaire, il est nécessaire de ne pas réduire le rôle de l'école à la seule fonction d'enseignement et de faire d'elle un espace culturel, sportif et divertissant pour l'épanouissement des élèves.

4- Autorité de l'éducation :

La revalorisation du métier d'enseignant exige la prise de mesures administratives, éducatives et évaluatives équitables des prestations des différentes catégories du personnel. La qualité de l'enseignement dépend, en effet, de la bonne gouvernance et de la mise en œuvre des critères et des procédures claires et transparentes pour tous. La valorisation des métiers d'enseignement, impose le respect total et absolu de l'établissement scolaire qui ne doit subir l'autorité d'aucun pouvoir que celui de l'autorité éducative.

Mesdames, Messieurs :

Toutes ces dispositions et celles proposées par nos partenaires dans le domaine éducatif, seront inutiles s'ils ne sont pas encadrées par une culture d'intégration collective dans la réforme, intégration consciente de l'importance de la conjoncture actuelle, dans le contexte des mutations universelles et s'ils ne sont pas imprégnées d'une culture d'équilibre entre les droits et les devoirs. Dans ce sens, nous croyons qu'il est impératif d'inaugurer une phase nouvelle susceptible de redonner l'espoir et la confiance à notre peuple, dans le cadre d'un projet de société moderne et démocratique, disposant des atouts et des appuis pour affronter les réalités et les défis de notre époque.

Allal BENLARBI

**Secrétaire Général du Syndicat National
d'Enseignement (CDT)**

6.3. Fédération Autonome de l'Enseignement (UGTM)

CONTRIBUTION DE LA FÉDÉRATION AUTONOME DE L'ENSEIGNEMENT (UGTM) À LA SESSION DE FÉVRIER 2008 DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ENSEIGNEMENT

Présentation : Mohammed BENJELLOUNE ANDALOUSSI, Secrétaire Général

Préambule :

La Fédération Autonome de l'Éducation (FAE) tient à respecter le thème proposé pour cette rencontre avec rigueur. Ce thème étant en relation avec la crise résultant de la nonchalance causé par l'intervention de plusieurs intervenants dans la formulation idéale du concept de la profession de l'enseignement. Pour ce fait nous serons objectifs dans la position de la problématique sous tous ces aspects sans nous influencer des contraintes de négociation qui n'ont pas leurs places dans le Conseil Supérieur de l'enseignement. Cependant, nous insistons sur la demande de l'aide et du soutien de votre respectueux conseil pour prise en charge totale de l'amélioration des conditions matérielles, morales et sociales du personnel de l'enseignement.

Ainsi, nous attaquerons le thème à partir de quelques recherches et travaux ayant pris comme sujet l'analyse de différents profils de l'enseignant vus sous différents angles. Nous prenons notre départ d'un point de vue linguistique en comparant les expression "métier" et "profession" dans la langue arabe "مهنة" et "حرف" à partir du "lexique de la langue arabe" d'Ibn Mandour. Par la suite nous consulterons quelques grilles de profils de l'enseignant conçues par quelques chercheurs à travers le monde francophone et le monde arabe, l'objet de toutes ces grilles étant l'enseignant sous tous les angles: sa personnalité, la nature de son travail, les spécificités de sa fonction..

Nous ferons une petite comparaison entre "la formation générale" et "la formation professionnelle" en nous basant sur la nature de la formation initiale dans chaque cas; pour aboutir enfin à quelques recommandations et conclusions susceptibles de nous aider à construire et à définir une "grille de critères" du profil du bon enseignant dans le cas de notre pays.

Enseignant: "métier" ou "profession"?

Généralement ces deux expressions sont utilisées comme synonymes l'un de l'autre, mais dans le "lexique de la langue Arabe" "اللسان العربي" d'Ibn Mandour nous trouvons quelques nuances entre les deux expressions.

Métier: (p.44, T.9) est liée à travaux manuels et l'acquisition d'argent suite à l'exécution de l'un de ces métiers.

Profession: (p.424, T.13) est en relation avec le haut degré de compétence dans l'exécution d'une œuvre, ou d'un travail.

Dans un langage moderne, nous pouvons dire, comme M. Bourdoncle [2007]:

« Métier » :

- Travail manuel, technique ou mécanique qui repose sur un ensemble de savoirs incorporés;
- Habilité qui s'acquiert par l'expérience ou le training (entraînement, répétition, voire routine).

« Profession »:

- Activité qui fait appel à des savoirs savants. En particulier, pour les professions de l'humain (médecine, enseignement...), l'exercice requiert un savoir de plus haut niveau et une capacité d'abstraction, nécessaires pour retrouver le général, le principe, derrière le particulier de chaque individu (patient, élève...) ;

- Activité qui se « professe », c'est-à-dire qui s'enseigne par la voie de l'explicitation orale des savoirs et des pratiques, ce qui implique une rationalisation discursive de l'action. Cette rationalisation s'opère par le passage à l'écrit, lequel permet à la fois la capitalisation des savoirs et leur plus large diffusion.

Notons dans les dernières années la nécessité de passer par une université comme critère fondamental pour avoir accès à une « Profession ». D'un autre côté les «Professions » restent toujours plus attrayantes que les « Métiers ».

Les caractéristiques de la « Profession » au niveau de la nature de la formation initiale:

En faisant une simple comparaison entre la formation universitaire générale et la formation "professionnelle", comme l'a fait M. Bourdoncle [Septembre 2007] nous obtenons en résumé le tableau suivant:

Le domaine professionnalisé	Formation générale	Formation professionnelle
Professionnalisation de la formation	Dispositif de recrutement et de sélection	Accès sur diplôme; pas de sélection donc pas de contrôle social à priori;
	Dispositif de formation	Projet de construction de la culture personnelle non pas l'identité
	Mode d'attribution et de reconnaissance des diplômes	Par le corps des enseignants-chercheurs, Intri-référenciés.
	Critères d'évaluation de la qualité de la formation	Résultats aux examens: par les enseignants-chercheurs
Professionnalisation des personnes	Construction progressive de l'identité professionnelle des enseignants. Cette socialisation professionnelle relève de « l'initiation », au sens des ethnologues, et même de « la conversion », au sens religieux, qui donne accès à une nouvel le conception de soi. C'est au stade de la formation initiale qu'interviennent les changements les plus importants sur l'identité professionnelle de la personne. Toutefois, ce processus informel d'adaptation se poursuit tout au long de la carrière de l'enseignant	
Professionnalisation savoirs	Selon Goode (1969), pour être professionnalisants, les savoirs doivent être :des * Organisés et arbitrés par la profession, selon une codification spécifique ; * Crédibles quant à leur efficacité (du moins symbolique) ; * Assez abstraits et suffisamment sophistiqués pour ne pas être accessibles aux personnes étrangères à la profession.	

Source: Bourdoncle [2007] site Internet.

Dans toute activité enseignante, tout le monde sait la différence entre "les savoirs enseignés" (les matières et disciplines) et "les savoirs pour enseigner" (la pédagogie, la didactique et la connaissance du système éducatif). Les savoirs restent toujours nécessaires, mais insuffisants pour eux-mêmes, selon Goode [1969]. De plus, elle n'est pas le résultat ni le choix des enseignants du primaire et du secondaire, mais elles sont conçues par les chercheurs et les concepteurs de programmes et de curriculum. Souvent, leur accès est aisément pour toute personne normale ayant suivi un cursus scolaire. En revanche "les savoirs pour enseigner" sont les caractéristiques spécifiques des enseignants et sur leurs bases se construit la grande partie de leur professionnalisation. Cependant, il est nécessaire de ne pas tomber dans l'excès en rendant ces savoirs universitaires plus qu'il n'en faut, ce qui risque de les rendre plus théoriques et très loin de la pratique enseignante.

La question essentielle maintenant est: par quels moyens acquérir la qualité de "profession"? AbdelJaouad [1992] impose plusieurs conditions dont les plus importantes sont:

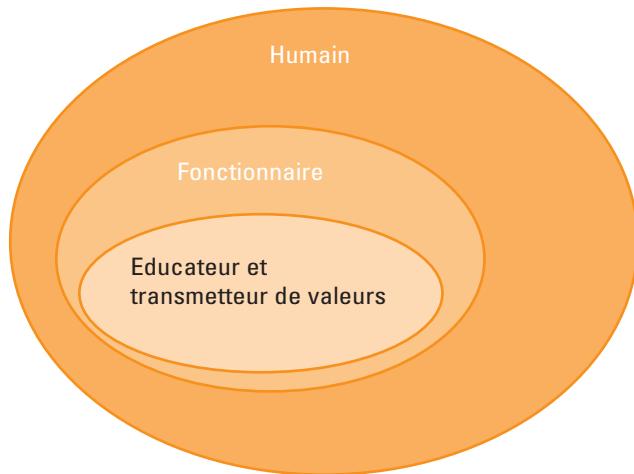
- Définir les fonctions et actions menées par les professionnels avec précision et clarté;
- Assurer la profession sur des bases scientifiques;
- Préparation et formation des praticiens au sein de l'université;
- Délimiter la progression professionnelle continue et la pratique éthique spécifique pour la profession;
- Constitution d'un code éthique pour la profession.

Nous remarquons que l'acquisition de qualité de profession est un long processus, et tout un chacun appartenant à telle ou telle profession devrait observer son rôle pour conserver cette qualité et la développer au niveau de sa valeur sociale et sa situation morale et matérielle pour la sauvegarder et qu'elle obtienne le respect de tous les membres de la société.

La question qui s'impose alors est: quels sont les moyens à mettre en œuvre pour sauvegarder l'enseignant et le professionnaliser? Nous sommes conscients et convaincus que les éléments de réponses apportés à cette question nous aideront à concevoir les caractères à intégrer parmi les critères constitutifs de la grille du bon enseignant.

Qui est l'enseignant ? Et quels sont les caractères qu'il devrait observer ?

Après avoir traité les concepts de "métier" et de "Profession", nous traitons maintenant le sujet de cette profession, à savoir l'enseignant, qui est le thème central de ce papier.



Qui est l'enseignant? Et quels sont les caractères spécifiques de sa profession? Pour pouvoir déterminer les critères à base desquels il serait un bon enseignant.

L'enseignant est un Humain, il est donc tenu de respecter l'autre et d'accepter son opinion et ses croyances aussi différentes qu'elles soient des sienne.

L'enseignant est un citoyen, il devrait avoir un esprit citoyen d'appartenant à une patrie, à un peuple au point de devenir -s'il ne l'est pas déjà- un défenseur des symboles religieux, nationaux et institutionnels de la nation.

L'enseignant et un fonctionnaire, le fonctionnaire est une personne qui se nomme, se titularise et se fait promouvoir dans les rangs de la fonction publique. Sauf que la fonction d'enseignant ne se limite à ces trois caractères du fonctionnaire, et ce pour de multiples raisons, dont les plus importantes sont les suivantes:

- L'espace du travail: l'école est un espace particulier, c'est un centre éducatif par excellence, même si certains la considèrent comme une image en miniature de la société. Cet espace est différent de la société par le type de relations qui relient ses membres et par la nature du travail exécuté entre ses murs. L'école est un espace de travail et de formation en même temps, pour les fonctionnaires qui y travaillent. Ainsi, cet espace ne ressemble à aucun autre espace de la fonction publique où se retrouvent des fonctionnaires et des citoyens majeurs pour la majorité d'entre eux;
- Type de relation: les relations sont de plusieurs types différents et les plus importantes lient l'enseignant et l'apprenant, premier client des services proposés dans l'enceinte de l'espace de l'établissement scolaire. Le second type de relation est purement administratif et lie l'enseignant à son supérieur hiérarchique (le directeur) et l'objectif principal de cette relation est l'organisation de l'espace de travail au niveau administratif en le reliant avec l'espace externe avec pertinence assurant ainsi un certain ordre et une certaine rapidité d'exécution. Il va de soi que cette relation est hiérarchique. Le troisième type de relation est celui reliant l'enseignant à l'inspecteur responsable de l'encadrement dans l'établissement, et cette relation est d'abord formative dont le premier objectif est l'augmentation du rendement de l'enseignant afin d'augmenter le niveau des apprenants et du système scolaire dans sa globalité. Sans oublier la relation avec les collègues qui reste une relation d'échange d'expériences, d'expertises et d'informations. Cependant, la relation avec les familles des apprenants reste toujours, pour le moment, au Maroc une nouvelle tradition en quelques sortes que nous devons tous œuvrer ensemble pour instaurer les fondements ayant pour objectif l'augmentation du niveau d'acquisition des apprenants et du niveau global de la qualité d'enseignement et de formation en combinant les efforts de tous, établissements, fonctionnaires, familles et société civile, car l'école est tenu de s'ouvrir sur la société, particulièrement sur son environnement afin de réduire l'écart qui ne cesse de grandir entre ce que présente cette école comme savoir, avoir-faire, savoir-être et ce que retrouve et pratique le même apprenant à l'extérieur de l'enceinte scolaire au niveau cognitif, moral et éthique..
- Type de service proposé: le système scolaire, avec toutes ses composantes, propose un service spécial pour de multiples raisons: le service proposée sur le long terme, ce qui pousse quelques uns à considérer l'enseignement comme domaine non productif, oubliant ainsi le type de service. Contrairement au médecin dont le rôle s'arrête avec la guérison ou le décès du patient, à l'avocat avec le verdict et à l'ingénieur avec la fin des travaux, l'influence de l'enseignant sur l'apprenant peut l'accompagner tout au long de sa vie, raison pour laquelle nous cherchons les influences positives pour les soutenir et négatives pour les éviter et les corriger..

De ce qui précède nous déduisons que l'enseignant occupe une fonction particulière à travers les services qu'il présente et assure pour la famille et la société sur le long terme, participant dans la formation des générations futures au niveaux cognitif et éthique. Ainsi, la fonction d'enseignement est déclarée comme fonction à hauts risques par certains chercheurs. Ces risques sont dus essentiellement aux efforts cérébraux continus que fournissent les enseignants et aux différences entre les élèves au niveau personnel, attentes, éducation reçue chez soi et les objectifs...

Sur le terrain nous avons observé que l'enseignant se considère comme un fonctionnaire normal comme tout autre fonctionnaire, ne s'intéressant qu'à sa promotion professionnelle et sa mutation. Naturellement cette situation influe négativement à cause de l'instabilité et le stress continu ressentis par l'enseignant.

La question suivante est : quelles sont les possibilités de développement de la profession d'enseignant?

Ph. Perrenoud [1994] ne voie que deux façons pour développer la profession : la prolétarisation et la professionnalisation.

- "les enseignants perdent leur métier de plus en plus en faveur d'une élite d'élite qui pose et sort des curriculum, des méthodes didactiques, des outils d'enseignement et d'évaluation et des technologies enseignantes, c'est une sorte de prolétarisation."
- "L'enseignant devient un vrai professionnel, dirigé vers la résolution de problèmes, autonome dans la transposition didactique et les choix pédagogiques, capable de travailler en synergie dans le cadre de l'établissement et de l'équipe pédagogique (qui n'a pas encore été activée au Maroc) et capable de s'organiser pour gérer sa formation continue", et c'est la professionnalisation.

Le concept de profession peut être défini selon deux approche différentes, Lemosse [1989] (cité par Évelyne Chartier, [1996, p.98]) la première statique ayant pour objectif la définition des critères rendant la reconnaissance du professionnel, et la seconde centrée sur les stratégies adoptées pour accéder au cadre de la profession. Après le bilan effectué sur la base de la littérature il a conclut qu'il est possible de définir la profession selon les critères suivants:

- 1.** Intellectuelle: engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce;
- 2.** Savante: non routinière mécanique ou répétitive;
- 3.** pratique: se définit comme l'exercice d'un art, plutôt que purement théorique et spéculative;
- 4.** Altruiste: service précieux rendu à la société;
- 5.** Technique: s'apprend au terme d'une longue formation;
- 6.** le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohésion interne.

Concernant l'éducation et l'enseignement, Lemosse note que cette activité répond à quelques critères parmi ceux là dont particulièrement: l'enseignement est une activité intellectuelle, c'est travail créatif exigeant la maîtrise de plusieurs techniques en plus d'être un précieux service proposé à la société. En revanche, une grande interrogation se pose au niveau de la cohésion et de l'organisation des enseignants au Maroc, ainsi qu'au sujet de la durée et la nature de la formation aboutissant à la profession d'enseignant.

Notons que dans notre pays, nous avons une très grande variété au niveau des formations donnant accès à la profession d'enseignant pour le même cycle d'enseignement, sans oublier l'intégration directe qui entraîne la nomination de personne ne possédant aucun critère de l'enseignant potentiel, ce qui rend plus difficile l'exécution des fonctions d'enseignant et influence négativement sur le niveau des élèves et du système éducatif dans sa globalité. Et comme mentionné plus haut le niveau intellectuelle, scolaire, les certificats et les diplômes obtenus ne font pas à eux seuls de la personne un bon enseignant, dans l'absence d'une pratique réelle de l'acte d'enseigner.

Le deuxième catégorie de chercheurs, toujours selon Lemosse, "met l'accent sur la prise en charge par le groupe professionnel de la maîtrise des filières de formation initiale et continue, du développement du savoir et de l'éthique sur laquelle se base la profession et, enfin, du contrôle des conditions d'admission à celle-ci". Et à ce niveau, Lemosse conclut que l'enseignement est encore une semi-profession. (cité par Évelyne Chartier [1996, p.99])

Quels moyens utiliser pour rendre l'enseignement une profession?

Le premier domaine à revoir et sur lequel on devrait se concentrer le plus et celui des conditions de candidature et d'accès aux centres de formations des enseignants. Dans ce sens à côté des diplômes universitaires, qui restent nécessaires, ont devrait adopter un système de sélection similaire à celui adopté par toutes les administrations de la fonction publiques en se basant sur des dossier de candidature contenant:

1. Une demande manuscrite rédigée par le candidat;
2. Une lettre de motivation où le candidat explique les raisons de son choix de la profession d'enseignant, en tenant à s'assurer qu'il s'agit bel et bien d'un choix conscient et délibéré, non pas dicté par un instinct de survie;
3. Un entretien en présence de spécialistes en évaluation dans différents domaines, pour analyser la personnalité du candidat sous différents angles: cognitif, affectif et éthique. En se basant naturellement sur des grilles d'évaluation au sujet desquelles un consensus préalable, par les professionnels les plus expérimentés, est nécessaire;
4. L'organisation d'un examen écrit pour les candidats ayant réussi les étapes précédentes, pour déterminer leurs habiletés à apprendre une nouvelle profession.

Ceci en reliant les centres de formation des enseignants à l'Université, en attribuant la préparation à des spécialistes des sciences de l'éducation et de la didactique en accordant une importance particulière aux stages professionnels et à la recherche pédagogique, l'aboutissement sera couronné par l'obtention d'un diplôme en sciences de l'éducation en respect des standards internationaux (comme pour les avocats qui ne peuvent exercer cette profession juste après avoir obtenu une licence voire un doctorat en droit privé même par la plus haute des mentions possible). Cette affiliation des établissements de formation des enseignants à l'Université est naturelle, puisque en principe les enseignants devraient être les premiers bénéficiaires du service proposé par les établissements d'éducation et de formation (dont les universités font partie), d'un autre côté, en ouvrant la porte à la recherche académique en sciences de l'éducation et en didactique les piliers de la recherche-action seront mis sur pied, et tout le monde sait le rôle que joue cette activité dans le développement et l'évolution des compétences professionnelles des enseignants, sans oublier le développement du système éducatif dans sa globalité, grâce au rôle important que jouent ces activités au niveau de la formation continue du personnel enseignant.

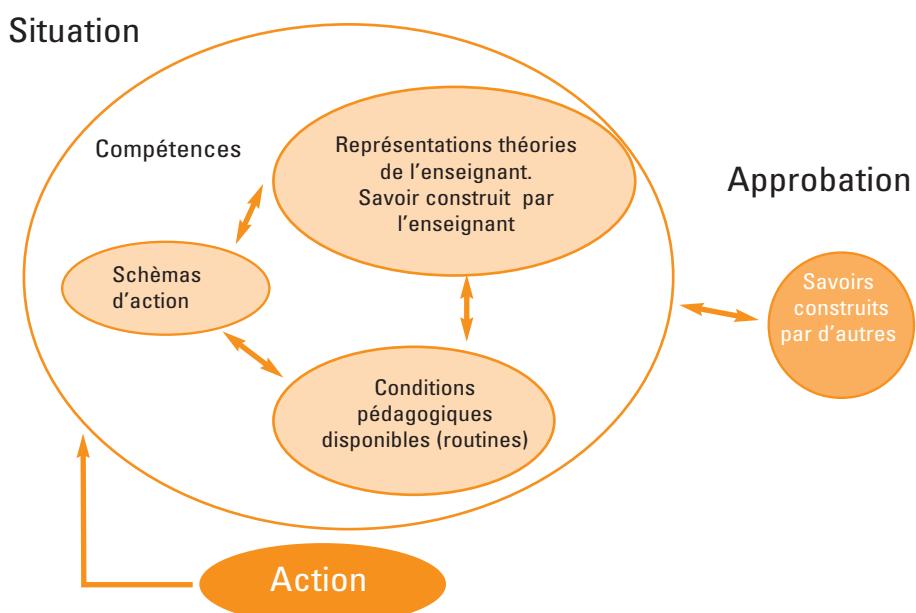
Les compétences professionnelles:

Les compétences professionnelles forment un triptyque de base. Et selon E. Chartier [1996, p.103] "les compétences professionnelles de l'enseignant constituent un des trois éléments indissociables du triptyque <projets - actes - compétences >".

- les projets: le sens, les buts, les objectifs que l'enseignant fixe à son action (son projet personnel dans le cadre d'un projet d'établissement);
- Les actes: les conduites en tant qu'enseignant (aider les élèves à apprendre mais aussi gérer le groupe, travailler en équipe avec les collègues...);
- Les compétences: les savoirs, les représentations, les théories personnelles et les schèmes mobilisés pour résoudre des problèmes dans des situations de travail. (cf. Charetier & Donnay [1993])

Qu'est-ce qu'une compétence pour l'enseignant?

Ce domaine connaît depuis quelques années l'apparition d'articles "scientifiques", dont la majorité s'accordent sur trois registres de données: les savoirs, les schèmes d'intervention et un répertoire de conduites et de routines disponibles.



Source: E. Chartier, in L. Paquay & al. [1996, p. 103]

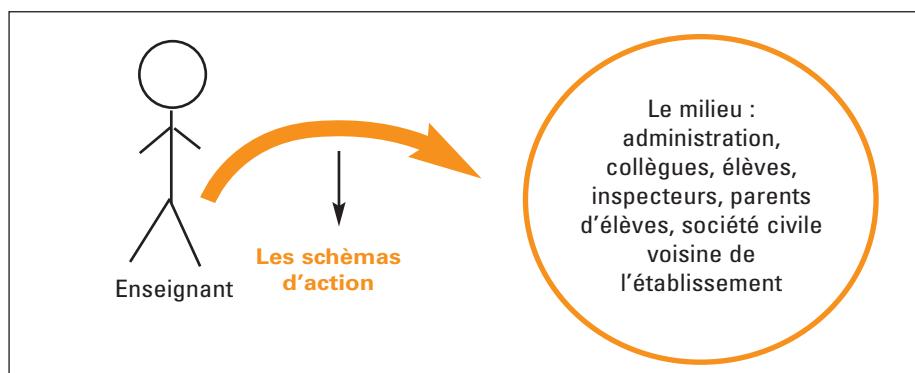
Selon Ph. Perrenoud [1994] "le professionnel réfléchit avant, pendant et après l'action, il utilise dans sa réflexion des représentations, des savoirs de ressources différents. Sans cette capacité de mobilisation et d'actualisation des avoirs (par des schèmes d'action), il n'y a pas de compétences, mais seulement des connaissances".

Ainsi on peut déclarer que la formation de l'enseignant est synonyme du: développement et évolution des représentations et des théories de l'enseignant, à côté de l'enrichissement des schèmes d'action. Ces schèmes d'action sont de deux genres:

1. la première rend la situation comprise, et ce sont les schèmes de perception,
2. la seconde oriente l'action, et ce sont les schèmes d'évaluation et de décision.

Il est élémentaire de se mettre d'accord sur une définition de l'apprentissage pour cerner le thème des caractéristiques de l'enseignant avec rigueur et de façon scientifique. L'apprentissage se fonde sur la base d'une approche philosophique, pour notre part nous voyons le constructivisme comme étant l'approche la plus appropriée et adaptée à l'approche par compétence, adopté par le système éducatif marocain depuis quelques saisons scolaires. Pour le constructivisme, l'apprentissage est un changement perpétuel des schèmes cognitifs individuels à partir d'interactions avec le milieu. Cette lecture de l'apprentissage fait apparaître l'importance des structures de la logique dans l'apprentissage, c'est-à-dire les schèmes d'action de savoirs, représentations et théories ainsi que le répertoire de conduites disponibles avec lesquels se présente un candidat à la formation... les ignorer conduit au développement de deux systèmes de références parallèles: le premier en formation et le second en activité en classe, ce qui se traduit par l'absence de requis au niveau de la réalité et de la pratique..

Il est donc nécessaire que l'enseignant soit capable de traduire ses acquis lors de la formation, initiale et continue, en acte dans la réalité dans sa pratique de la profession d'enseignant. L'absence de cette capacité à traduire le théorique en pratique tend à emmagasiner tout ce qui a été traité en formation en mémoire et ne s'utilise que lors des examens de promotion interne aux meilleurs des cas. Alors que la nature du travail et de la profession de l'enseignement oblige le praticien à mettre tous ses acquis en sciences de l'éducation, psychologie et en didactique comme expérience humaine au service des générations futures..



Ces deux schèmes, avec les deux genres, aident l'enseignant à réduire l'écart entre lui et le milieu dans lequel il vit et dans lequel se trouve l'établissement scolaire.

Schön [1987], s'est consacré à l'apprentissage du professionnel et l'a défini dans ses interactions avec la pratique. Le professionnel développe ses compétences essentiellement par et à partir de la pratique. Il a distingué entre la réflexion dans l'action et la réflexion sur l'action. (cf. E. Charlier [1996, p.106])

Dans ce domaine l'individu apprend dans l'action, et on peut repérer différents moments dans ce mécanisme:

- le professionnel émet une réponse routinière à un ensemble d'indices perçus dans une situation;
- il est étonné des conséquences de son action; qui diffèrent de ce qu'il envisageait;
- il réfléchit sur cet événement et expérience une nouvelle action pour résoudre le problème;
- si celle-ci réussit, il la met en mémoire.

C'est donc la pratique qui valide la nouvelle conduite expérimentée.

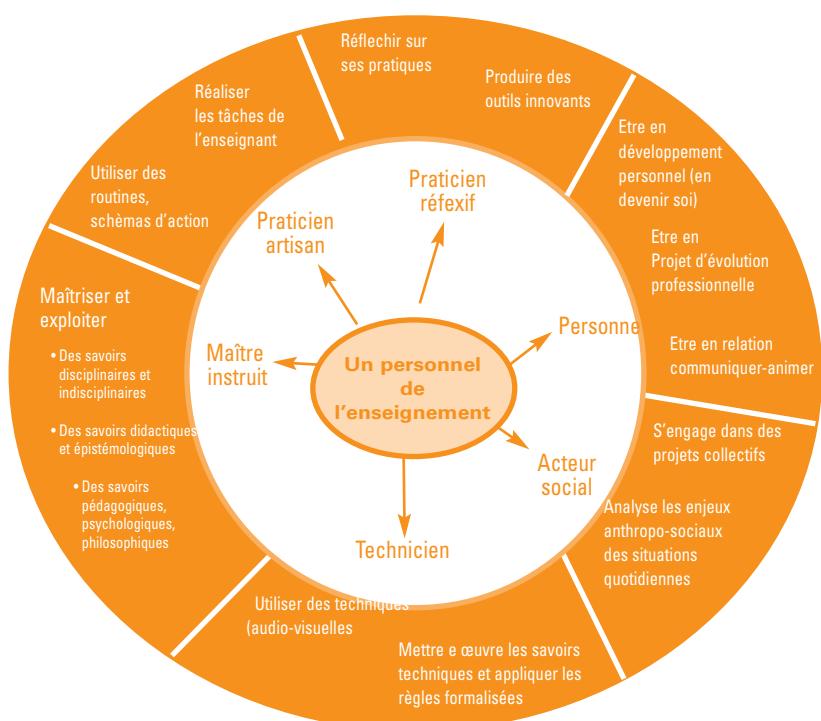
Il est donc impératif de rendre l'enseignant capable de développer ses compétences à partir de, par et pour la pratique.

- L'enseignant peut apprendre à partir de la pratique, puisque c'est le point de départ et le support de sa réflexion (réflexion sur l'action), que se soit sa propre pratique ou celle de ses collègues (apprentissage vicariant);
- L'enseignant apprend par la pratique, confronté à la réalité qui lui résiste, l'enseignant se positionne en acteur, agissant sur les caractéristiques de la situation en expérimentant des conduites nouvelles et découvrir des solutions adaptées;
- L'enseignant apprend pour la pratique, si le point de départ de l'apprentissage est l'action son aboutissement l'est aussi, l'apprentissage pour enrichir l'expérience et le degré d'expertise de l'enseignant, ce qui l'aide à développer ses compétences professionnelles.

Six paradigmes relatifs à la profession d'enseignant:

D'après L. Paquay & M.C. Wagner [1996, p.155] il existe six paradigmes relatifs à la nature de l'enseignement :

1. un "maître instruit": celui qui maîtrise des savoirs,
2. un "technicien": qui a acquis systématiquement des savoir-faire techniques,
3. un "praticien artisan": qui a acquis sur le terrain des schémas d'action contextualisés,
4. un "praticien réflexif": qui s'est construit un "savoir d'expérience" systématique et communicable plus ou moins théorisé,
5. un "acteur social": engagé dans des projets collectifs et conscient des enjeux anthropo-sociaux des pratiques quotidiennes,
6. une "personne": en relation et en développement de soi.



Source: L. Paquay & M.C. Wagner [1996, p.156]

Qu'en est-il pour notre pays Le Maroc?

Après ce petit tour du côté de quelques recherches et travaux s'intéressant à la profession de l'enseignement et à la professionnalisation de l'enseignant au niveau international. Il est légitime de se demander sur les moyens susceptibles de rendre la formation adaptée avec la pratique et vise à développer les capacités de l'enseignant à s'adapter à toute situation. En tenant compte naturellement des moyens disponibles pour notre pays le Maroc, tout en oeuvrant à les améliorer quantitativement et qualitativement.

Tout le monde sait que c'est le ministère de l'éducation nationale (MENRSFCRS) qui est l'autorité de tutelle pour l'éducation et la formation, sauf qu'il est le dernier à bénéficier des élites dont il se charge de la formation, à titre d'exemple le MEN ne bénéficie guère des étudiants intégrants le cycle des années préparatoires, et si cela se fait on note une nette inadéquation entre la formation et les fonctions à exécuter au niveau de l'enseignement.

Ainsi, pour notre part à la FAE, nous voyons qu'il devient nécessaire d'affiler les centres de formation des enseignants et de tous les cadres du MEN, secteurs de l'enseignement scolaire à l'université, en créant un réseau national de Facultés des Sciences de l'Éducation FSE regroupant tous les centres de formations existant actuellement. Ce réseau serait organisé autour de la FSE Université Mohammed V Souissi qui existe déjà et qui devrait se charger de la coordination entre les futures FSE. Tout en ayant à l'esprit que la formation serait organisée sur la base du principe fondamental de l'alternance (théorie-pratique) en instaurant un diplôme universitaire respectant le système LMD, adopté actuellement par l'université marocaine, spécialité science de l'éducation, visant à former des enseignants compétents pour tous les cycles d'enseignement, primaire, secondaire collégial et qualifiant...

Notre destin, entant que marocains, est-ce toujours les occasions ratées? Ou bien par précipitation ou par lenteur dans la prise de la bonne décision au moment opportun. Nous avons trop tardé pour arabiser notre enseignement publique, et après avoir pris cette décision audacieuse (en 1977, 21 ans après l'indépendance de notre pays), nous nous sommes arrêtés à mi-chemin, car l'enseignement supérieur n'a pas été concerné par l'arabisation des matières et discipline scientifiques. Dernièrement, nous nous sommes précipités à prendre une décision d'importance cruciale, en l'occurrence la généralisation de la scolarisation, sans aucune préparation préalable au niveau des infrastructures d'accueil et des ressources humaines nécessaire à gagner ce pari, qui reste toujours une demande légitime et espérée pour tous les marocains depuis l'aube de l'indépendance. Aujourd'hui nous nous précipitons dans l'intégration d'enseignants sans aucune formation professionnelle, pour la simple raison de réduire le taux de chômage parmi les diplômés supérieurs. Et c'est un paradoxe spécifique du Maroc, au moment où tout le monde crie haut et fort que l'école marocaine n'est pas au niveau espéré le destin de ses "meilleurs" diplômés reste la rue, le chômage et les sit-in... il paraît que le problème réside dans l'inadéquation entre les formations proposées au sein des universités et des institut supérieurs et les besoins du pays en cadres, main d'œuvre technique et chercheurs dans différents domaines scientifiques et technologiques...

Conclusion et recommandations:

Il apparaît de ce qui précède que le profil de l'enseignant est multidimensionnel, et lié à plusieurs aspects de sa personnalité. Parmi ses profils nous trouvons ceux qui ont un aspect cognitif pur, d'autres un aspect affectif et d'autres un aspect éthique. L'enseignant est tenu de d'avoir les meilleures conduites de la société à tous les niveaux cités ci-haut, car il doit donner l'exemple aux générations futures.

Mais pour réussir dans cette tâche, et avec professionnalisme, il est impératif de lui préparer les bonnes conditions, spécialement celles où il n'a pas à intervenir comme l'infrastructure, l'ameublement, les outils pédagogico-didactique. car il est insensé de demander à un enseignant de mener sa tâche avec professionnalisme dans des conditions inhumaines, des murs en ruine, des vitres cassées, absence de chauffage dans des régions montagneuses assez froides pendant l'hiver, des toits en ruine et non étanches... et dans ces conditions on demande l'augmentation du rendement de la qualité de l'enseignement et le développement du niveau des apprenants.. de plus il faudrait charger chaque enseignant d'enseigner sa discipline de spécialité au lieu d'entrer dans des labyrinthe du type matières cohérentes ou similaires et classes à niveaux multiples, car la couverture de besoin en ressources humaines se fait dans ce cas qui dépend de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Il ne fait donc pas s'étonner du classement obtenu par le Maroc dans le domaine de la formation et de l'éducation parmi les pays arabes..

Les caractéristiques principales que l'enseignant devrait acquérir et développer concernent essentiellement:

1. l'aspect cognitif: il est insensé d'affecter un enseignant directement sans aucune formation, et s'il en bénéficie c'est de façon hâtive lors de sessions ne dépassant pas les deux jours. En plus de l'absence d'une vraie politique de formation continue partant des besoins réels des concernés et aboutissant à l'évaluation des apprentissages d'une manière scientifique et ce dans tous les domaines en relation avec la profession d'enseignant et particulièrement les aspects didactique et pédagogique, pour transformer l'état de récitation dans lequel se trouve actuellement ces discipline en une expérience humaine dont bénéficierait l'enseignant, ses collègues et ses élèves...

2. l'aspect professionnel: l'enseignement est un processus prenant le départ par une préparation, qui veut dire actuellement la recherche de l'information, son traitement et la recherche des moyens pour la transposer avec précision et rigueur pour l'apprenant puis l'évaluation des apprentissages pour cerner les points forts et les points faibles...

3. l'aspect administratif: tout enseignant est sensé être formé sur le plan administratif, surtout que parmi les enseignants d'aujourd'hui nous avons les futurs directeurs d'école, le futur proviseur, censeur, surveillant général, directeur des études... le futur responsable administratif régional, voire central...

4. l'aspect éthique: qui est lié à la citoyenneté et à la conscience professionnelle qui commence à se perdre ces derniers jours dans les milieux des enseignants qui étaient toujours considérés comme symbole du sacrifice et de la citoyenneté..

Par ailleurs, l'augmentation de la qualité du profil de l'enseignant ne viendra jamais gratuitement, dans la mesure où nous sommes dans le besoin urgent de:

- a.** la réforme du système éducatif actuel, en affiliant les centres de formation des enseignants à l'université marocaine, afin de construire le pont entre la théorie et la pratique;
- b.** accorder à la pratique sa vraie place dans les cycles de formation initiale et continue, dans le sens où il est insensé de charger un nouveau diplômé d'enseigner alors qu'il n'a pratiqué que durant quelques séances ne dépassant pas une semaine de travail au meilleur des cas. Il est donc impératif de réviser l'organisation des stages en situation en motivant les enseignants et maîtres d'application matériellement et moralement puis en réorganisant ces stages sur la base du principe de l'alternance (une semaine de cours théorique, suivie de deux semaines de pratique sur le terrain);
- c.** l'élaboration d'un référentiel de compétence par des experts pour chacune des opérations suivantes:

- i. le choix et le concours d'accès au centre ou à l'institut,
 - ii. les examens de sortie des centres ou des instituts,
 - iii. la formation initiale et continue, en reliant cette dernière à la promotion professionnelle,
 - iv. l'évaluation de l'enseignant praticien et stagiaire selon les objectifs spécifique de chacun
- d.** Nous aurons besoin de ce qui suit:
- i. Un référentiel de compétence professionnel (l'ensembles des tâches que l'enseignant devrait effectuer),
 - ii. Un référentiel de compétences scientifique et cognitif (la maîtrise de la discipline d'enseignement),
 - iii. Un référentiel de compétence d'évaluation (évaluation centrée sur les résultats et liée aux référentiels précédents),
 - iv. Un référentiel de stage pour mettre les stagiaires en stages de situation,
 - v. Sans oublier un système de promotion professionnelle motivant et lié à la formation continue. Il est donc impératif de reformer le système de formation continue et le construisant sur la base de projets provinciaux et régionaux, dont les calendriers sont à fixer au début de chaque rentrée scolaire. Les thèmes seront arrêtés sur la base de sondages organisés durant l'année scolaire pour préciser les besoins de chaque catégorie de fonctionnaire pour pouvoir saisir les données et les traiter à temps.

Références :

- 1 ابن منظور المغربي-1990-«لسان العرب» دار الفكر، بيروت، لبنان.
- 2 جروان السابق-1971-«الكتنر قاموس فرنسي عربي» مطبعة فؤاد بيان وشراكوه، بيروت، لبنان.
- 3 عبد الجماد نور الدين «معايير تهين التعليم» مجلة رسالة الخليج العربي. عدد 43 السنة 13، 1413
4. R. Bourdoncle [2007] "L'enseignement un métier ou une profession?" la première conférence des journées d'étude Formation de formateurs, organisées les 19 et 20 septembre 2007 par la Mission Formation de l'INRP. Son intervention s'intitulait «La formation des enseignants : du métier à la professionnalisation». INTERNET http://www.inrp.fr/blogs/vst/index.php/2007/10/02/enseignant_un_metier_ou_une_profession, Blog sur Internet dernière visite le 26 Fevrier 2008.
5. L.Paquay, M.Altet, É.Cherlier & Ph. Perrenoud [1996] "Former des enseignants professionnels, quelles stratégies? Quelles compétences?" perspectives en éducation, DeBoeck Université, Paris Bruxelles, Belgique.

Mohammed BENJELLOUNE ANDALOUSSI

**Secrétaire Général de la Fédération
Autonome de l'Enseignement (UGTM)**

6.4. Fédération Nationale des Fonctionnaires de l'Enseignement (UNTM)

CONTRIBUTION DE LA FÉDÉRATION NATIONALE DES
FONCTIONNAIRES DE L'ENSEIGNEMENT (UNTM)
À LA SESSION DE FÉVRIER 2008 DU CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ENSEIGNEMENT

Présentation : Abdessalam ELMAATI, Secrétaire Général

LES AXES DE L'INTERVENTION

Introduction

- I- Corps enseignant et profession d'enseignement**
- II- Analyser les systèmes fondamentaux**
- III- Quelles compétences, quelle formation et quelle évaluation susceptibles de qualifier les ressources humaines ?**
- IV- Structuration et organisation de la formation continue**
- V- Equilibre entre les droits et les devoirs est-il possible ?**
- VI- Mobilisation et esprit collectif**

Introduction :

Nous voulons tout d'abord, remercier le conseil supérieur de l'enseignement pour les efforts fournis en matière de l'orientation et l'évaluation du parcours de la réforme.

Il est indéniable que ce conseil joue un rôle primordial dans l'évolution du secteur de l'éducation et de la formation surtout dans des circonstances peu ou prou défavorables et critiques.

Notons par ailleurs que L'U.N.F.E suit de très près les travaux du conseil supérieur de l'enseignement à travers les comptes-rendus faits et présentés par le professeur Abdessalam Elmaati, membre du conseil et secrétaire général de l'université.

La réforme en quelques lignes :

Cette réunion coïncide avec la discussion générale imposée pour débattre la question de la situation de notre enseignement et les issues de la réforme. Dans ce sens, il est à souligner que l'idée de la réforme et les initiatives en la matière datent du temps de l'indépendance. Mais, ce n'est que vers les années 90 que l'approche de l'enseignement au Maroc commence à connaître un certain essor et, plus précisément, en 1994, lorsque la banque mondiale a publié son rapport sur la situation d'enseignement au Maroc.

Certes, on a assisté à la création d'un certain nombre de comités tel que le comité national de l'enseignement et la parution de la charte nationale de l'éducation et de la formation ainsi que la publication de la décennie de la réforme 2000-2009. Mais les résultats sont loin de répondre aux objectifs du début. Les politiques pédagogiques se sont avérées de plus en plus instables et la tentative de la réforme de 1983 n'a pas abouti.

Conséquence de cela : un système éducatif défaillant et souffrant d'un ensemble de problèmes. Et le même constat est corroboré par plusieurs rapports internationaux.

La remise en question de cette situation devient une obligation pressante pour remédier à toutes les maladresses et redresser toutes les imperfections.

Dans cette perspective, l'initiative du conseil supérieur de l'enseignement a permis, dans le cadre de la dernière session, d'ouvrir le débat sur la question de « le métier d'enseignement et les fonctions de l'enseignant » et ce à travers les exposés d'un ensemble de responsables. Ces exposés ont permis véritablement de diagnostiquer la situation en vigueur notamment l'exposé des ressources humaines qui a pu présenter, d'une part, des données statistiques sur ces ressources, d'autre part, des données concernant les systèmes fondamentaux et les différents parcours professionnels du corps enseignant. De même, le sondage fait par le bureau d'expertise sur la situation de l'enseignement et sur les attentes des enseignants n'était pas sans une grande importance.

Cette réunion était marquée également par l'intervention des partenaires associatifs représentant l'organisme de l'enseignement et qui ont enrichi le débat en exprimant leurs points de vue et en proposant certaines solutions susceptibles de pallier les problèmes ainsi posés.

Du reste, notons que notre conviction recoupe celle du conseil supérieur de l'enseignement : la réforme proprement dite dépend au tout premier chef de la réalisation d'un ensemble de points à savoir adopter une politique de motivation en améliorant de la situation sociale et matérielle du corps enseignant et en assurant des conditions de travail favorables. De même, parfaire la formation de ce corps, préciser les critères de sa nomination, de son évaluation et de son avancement en grade, le faire jouir de tous ces droits doivent inciter les enseignants à s'acquitter convenablement de leurs fonctions et permettre, par la suite, de réaliser les objectifs escomptés.

I- LE CORPS ENSEIGNANT ET LA PROFESSION D'ENSEIGNEMENT :

A- Chiffres réels et contradictions

CYCLE	NOMBRE D'ENSEIGNANTS	NOMBRE D'ELEVES POUR CHAQUE ENSEIGNANT
PRIMAIRE	1	42
COLLEGE	1	42
LYCEE	1	41

B- Le surnombre et les classes combinées

LES CLASSES CONTENANT PLUS DE 41 ELEVES		
PRIMAIRE	9787	8%
COLLEGE	10844	30%
LYCEE	4036	22.7%

Les Classes Combinées : 22.7 % nombre : 2769

(L'exposé du directeur des ressources humaines pendant la session normale du conseil supérieur d'enseignement 12-13-14 novembre 2007)

C- Comparaison au niveau des classes combinées

	primaire	collège	lycée	La somme
Les classes	128 049	37 696	18 975	184 720
Nombre de classes (plus de 41)	9 787	13 448	6 066	29 301
% de l'ensemble des classes	7.64%	35.67%	31.97%	15.86%
Nombre de classes (plus de 41)	2 899	3 923	1 830	8652
% de l'ensemble des classes	2.26%	10.41%	9.64%	4.68%

Prévisions de comblement de manque d'enseignants durant la période 2007/2018

- 1610 enseignants supplémentaires comme moyenne par an pour l'enseignement primaire
- 3530 enseignants supplémentaires comme moyenne par an pour l'enseignement collégial
- 4605 enseignants supplémentaires comme moyenne par an pour l'enseignement secondaire.

D- manque d'administrateurs et d'agents auxiliaires

CYCLE	06-07	Le nombre	La somme
PRIMAIRE	Surveillants et agents auxiliaires	-	15640
COLLEGE	Agents auxiliaires Economies Préparateurs	570 510 1040	2220
LYCEE	Agents Auxiliaires Economies Préparateur	140 230 260	680

La référence : *(l'exposé du ministre de l'éducation devant la commission des secteurs sociaux)

d- Une pénurie en matière de cadre

Le manque que l'on reconnaît dans certaines matières est imputable essentiellement, d'une part, à une mauvaise gestion des ressources humaines, d'autre part, aux répercussions du départ volontaire qui n'a pas tenu compte du défaut structural au niveau du ressources humaines notamment dans les régions qui ont connu le départ d'un nombre assez considérable de cadres de direction et même d'éducation ; ce qui a poussé la ministère à recourir à solutions sans un grand apport telles que :

- Attribuer d'autres spécialités aux professeurs.
- Travailler dans plusieurs établissements.
- Redistribuer les ressources humaines.
- Intégrer les enseignements directement et sans aucune formation ce qui constitue une contradiction avec le principe proclamé par la charte nationale de l'éducation et qui consiste à considérer la formation comme une condition sine qua non pour tout recrutement. Autrement dit, toute intégration directe est à mettre à l'index dans ce cadre.

e- Les solutions proposées

- Seul le corps enseignant doit supporter, dans l'absence des infrastructures, le flux des élèves et l'expansion de la base de scolarisation qui en résulte.

f- Dispositifs pour dépasser cette situation

- La création de nouveaux postes de travail soumis à la formation.
- Adoption de l'approche intégrative entre les différents cycles et les différentes spécialités
- Ouvrir d'autres perspectives professionnelles pour enrichir la carrière des enseignants par l'accès aux centres de formation : 'Ecole normale supérieure
 - l'agrégation
 - le centre de formation des inspecteurs pédagogiques.
- Redistribution des ressources humaines qui doit être fondée sur la motivation et l'assurance des indemnités et cela, bien évidemment, dans le but d'encourager les enseignants à travailler là où il y a le manque.

II- ANALYSER LES SYSTÈMES FONDAMENTAUX :

A- Le premier point concerne les indicateurs quantitatifs

Il est indéniable que la réduction des heures du travail devient de plus en plus une obligation si l'on veut opter pour la qualité et participer à la formation continue. Mais si l'on en considération la contrainte du manque en matière de postes de travail et de ressources matérielles, on se trouve devant un problème délicat dont la résolution exige une certaine réflexion.

B- Le deuxième point concerne le système d'avancement en grade :

- En dépit des efforts fournis, les problèmes persistent : le taux de 11% est loin de constituer une motivation et un encouragement à l'amélioration du rendement. En fait, toutes les statistiques montrent que 40% des enseignants attendent l'avancement à l'échelle 11. Le problème se pose avec plus d'acuité pour les enseignants du cycle primaire (48% en échelle 9 et 45% en échelle 10).
- Les critères d'évaluation et de notation, un problème à soumettre à l'expertise.

C- Les solutions proposées

- L'augmentation du taux d'avancement qui doit permettre le dépassement de tous les cumuls observés et l'accès facile et rapide de ceux qui répondent aux conditions d'avancement.
- L'avancement dit exceptionnel peut permettre également de dépasser les mêmes cumuls et partant calmer et apaiser les esprits dans l'attente d'une révision des salaires devant bannir les différences notamment entre l'échelle 10 et 11.
- La remise en question des critères de l'avancement : il doit être basé sur le rendement, les fonctions exécutées et le degré de compétences fondamentales et acquises et cela ne peut être réalisé que par des sessions de formation précédant tout examen professionnel et visant le développement des compétences et des capacités.

III- QUELLES COMPÉTENCES, QUELLE FORMATION ET QUELLE ÉVALUATION SUSCEPTIBLES DE QUALIFIER LES RESSOURCES HUMAINES :

A- Diagnostic des problèmes

Les problèmes ainsi diffusés résultent du clivage entre les principes et visées de la charte nationale de l'éducation et les programmes et les méthodes d'enseignement et de formation adoptés ; ce qui laisse dire que les défauts ne résident pas dans le contenu de la charte nationale mais plutôt dans les conditions de sa mise en marche et de son application au niveau des programmes d'enseignement et d'éducation.

Dans ce cadre, nous soulevons les points suivants :

- L'insuffisance des ressources réservées à la réforme.
- La confusion de la pédagogie par objectifs et la pédagogie par compétences
- Les enseignants sont loin de se mettre au courant de tout ce qui est nouveau en matière de pédagogie.
- L'insistance sur la quantité et la mémoire en adoptant des programmes trop chargés dans un emploi du temps quantitatif. Ce qui est loin de permettre des rythmes scolaires compatibles ; sans oublier le problème de renouvellement et de pluralité de manuels scolaires et celui des systèmes d'évaluation.

B- Dispositifs en vue d'une solution

- Faire participer les enseignants dans la mise en place des programmes et des projets pédagogiques nouveaux.
- Faire participer les syndicats non seulement dans les opérations de réforme qui concernent les ressources humaines mais aussi dans les différents aspects de cette réforme (programmes, méthodes, formation, planification,...) puisque les participants associatifs peuvent soulever des points considérés par d'autres composants comme critiques.

V- STRUCTURATION ET ORGANISATION DE LA FORMATION CONTINUE :

A- Les problèmes :

La quasi-totalité des problèmes qui concernent la formation est à lier aux parcours de formation continue et fondamentale qui, en réalité, ne s'adaptent pas avec la charte ; et que l'on explique par l'absence d'une vraie conception du rôle des centres de formation (le cycle de l'agrégation à titre exemple).

B- les solutions :

- Il s'avère indispensable de lier étroitement la formation et la réforme. Autrement dit, il faut postuler une stratégie de formation en conciliation avec les objectifs de la réforme.
- Activation des mécanismes et des principes de la recherche et de l'évaluation.
- Qualification de l'organisme de contrôle éducatif aux niveaux matériel et fonctionnel afin qu'il puisse encadrer le corps enseignant
- Il est nécessaire de résoudre la problématique de l'enseignement privé en s'appuyant sur les mécanismes de la formation : le suivi et le contrôle.
- Enseignement élémentaire : former des personnes compétentes dans ce domaine.

V- EQUILIBRE ENTRE LES DROITS ET LES DEVOIRS EST-IL POSSIBLE ?

A- Les problématiques :

L'équilibre entre les droits et les devoirs nécessite :

- Bannir les défauts qui caractérisent le message éducatif 'loyauté du corps enseignant dans l'exercice professionnel
- Donner naissance à une charte de droits et de devoirs des enseignants et des formateurs. En d'autres termes, c'est poser un cadre référentiel, sous lequel, nous traçons les principes de ce contrat.

La réussite de cette charte exige, d'une part, la participation de tout le corps enseignant et de tous les composants du secteur éducatif, et d'autre part, le respect de tous ses articles constituants.

L'U.N.F.E croit que l'équilibre entre les droits et les devoirs est essentiel pour l'évolution du système de l'éducation et de la formation.

Cette conviction de la gravité de la situation scolaire nous pousse à réagir vite sous le cadre d'une grande responsabilité et de loyauté pour encadrer l'acte et le langage syndicalistes.

B- Les suggestions et les solutions :

- Ouverture responsable et suivie sur tous les participants sociaux dans le cadre d'une association active.
- Suggestion des conventions d'association entre les académies, les délégations et les ministères d'un côté, et d'autre côté, les syndicats. Ces conventions obligent les ministères à assurer tous les moyens scolaires d'une part, et d'autre part, les syndicats à participer dans l'encadrement du corps enseignant et à le sensibiliser des sujets-phares de l'enseignement, à l'exemple de :

- Le phénomène des heures supplémentaires et ses relations avec l'enseignement privé ;
- Les absences non justifiées (à la recherche des solutions adéquates tout en s'éloignant des pénalités) ;
- S'opposer à la tricherie ;
- S'opposer à la violence et aux problèmes de l'environnement comme les drogues.

VI- MOBILISATION ET ESPRIT COLLECTIF

A- Les problématiques :

La fragilité et le manque d'entretien des infrastructures influent d'une manière ou d'une autre sur l'image de l'établissement et plus généralement sur celles de l'enseignement et de la formation dans la société.

B- Les suggestions et les solutions :

- Donner plus de pouvoir aux directions régionale, provinciale et locale et aussi encourager tous les participants civils pour plus de créativité dans le secteur éducatif.
- Redistribution des pouvoirs et des fonctions loin de tout ce qui est politique en rendant neutre l'établissement éducatif.
- Donner un nouvel appui à la mobilisation socialiste et formaliser les niveaux et les techniques d'intervention à travers la réalisation des conventions entre tous les constituants sociaux, plus particulièrement les familles en appliquant une nouvelle politique associative avec les établissements (charte d'établissement).
- Engagements des familles : scolarisation obligatoire de leurs enfants et l'assurance de la poursuite de leurs études pour réussir.
- Engagement de l'école dans le renforcement sociale et psychologique, et les cours de soutien.
- Responsabilités professionnelles.
- S'engager à assurer les ressources de financement.
- Activation des lois formelles de l'enseignement - Conventions internationales - Conventions des droits de l'enfant (1989).
- Poser des pénalités contre ceux qui ne respectent pas les clauses du contrat.
- Se mettre en accord sur les indices du développement comme l'élargissement de l'enseignement élémentaire, la généralisation de la scolarisation primaire, la lutte contre l'abandon scolaire, la baisse du pourcentage de redoublement, insister sur le critère de la qualité....

- Attribution d'une note annuelle et collective par le délégué à tout l'établissement ou à toute l'équipe scolaire. Cette note doit être prise en considération dans les promotions des fonctionnaires de l'établissement tout en respectant le cahier de charge ainsi que la nature du contrat ;
- L'engagement des délégations dans la qualification et l'encadrement des établissements et dans le soutien de leurs projets.

Conclusion :

Nous voulons, vers la fin de cette intervention, affirmer que l'UNFE est toujours prête à faire son devoir national comme étant un participant effectif dans l'encadrement du corps enseignant ainsi que dans la mobilisation de ses cadres pour réussir la réforme et résoudre les problèmes posés. Ce qui doit permettre l'amélioration de l'enseignement comme étant une mission noble.

De même, nous voulons remercier et louer encore une fois l'initiative du conseil supérieur de l'enseignement et sa vision dans l'approche de la réforme dans notre cher pays.

Abdessalam ELMAATI

**Secrétaire Général de la Fédération Nationale
des Fonctionnaires de l'Enseignement (UNTM)**

6.5. Fédération Nationale de l'Enseignement (UMT)

CONTRIBUTION DE LA FÉDÉRATION NATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT (UMT)
À LA SESSION DE FÉVRIER 2008 DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE
L'ENSEIGNEMENT

Présentation : M'hammed GHAYOR, Secrétaire Général

Monsieur le Président Délégué du Conseil Supérieur de l'Enseignement,
MM. Les Ministres,
MM. et Mesdames les Membres du Conseil Supérieur de l'Enseignement.

Permettez-moi, en premier lieu de remercier tous les membres du C.S.E et de les saluer pour l'adoption de cet important chantier qui va nous permettre d'ouvrir des canaux de dialogue et de débats sur les questions éducatives, d'une façon responsable et dans le cadre d'une vision partenariale constructive.

Nous soutenons le choix du thème : "Métier et corps enseignants" que nous considérons comme une entrée principale pour diagnostiquer l'état de notre système éducatif et pour rechercher les voies et moyens susceptibles de hisser le secteur vers la performance.

Nous sommes à la veille de la fin de la décennie de la réforme, initiée par la Charte Nationale de l'Education et de la Formation, qui constitue une occasion propice d'évaluer le chemin parcouru et d'accélérer le rythme de la réforme vers ce à quoi nous aspirons tous pour notre système d'éducation.

Mesdames et Messieurs,

Maintes considérations imposent aujourd'hui la remise en question de beaucoup de postulats éducatifs, les mutations profondes que connaît la société marocaine et qui touchent ses structures et ses valeurs, conjuguées aux impacts de la mondialisation, nécessitent de rechercher et de concevoir de nouvelles visions, de nouvelles approches en cohérence avec les objectifs, les finalités et les aspirations que nous tenons à réaliser.

Actuellement, les sciences de l'éducation s'accordent que la fonction d'enseignement a connu une immense mutation, quant à son contenu et ses significations, partant des nouveaux rôles assignés à l'enseignant.

L'enseignement, en tant qu'interaction entre deux pôles fondamentaux, en l'occurrence l'enseignant et l'apprenant, usant de moyens cognitifs, sensoriels, émotionnels et linguistiques, est une science appliquée, fondée à partir d'une action éducative ciblée et globale. Cette action fait appel aux diverses composantes du processus d'apprentissage, intégrant l'enseignant, l'apprenant, la direction pédagogique, la famille, la classe ainsi que l'environnement, afin d'atteindre les objectifs éducatifs attendus.

La réflexion sur la profession de l'enseignement et de la formation, partant des rôles assumés par les enseignants qui représentent 50% du personnel de la fonction publique, est en corrélation avec les problématiques posées par la profession dans sa relation avec de nombreux domaines ; et cela impose la recherche de formules et de mesures adaptées, en vue d'activer les projets de réforme préconisés par la Charte et qui accusent un retard dans leur mise en œuvre.

Nous croyons que le renouvellement et la modernisation de l'école marocaine est une responsabilité partagée entre toutes les parties intervenant dans le processus éducatif. Cependant, le rôle prépondérant de ce renouveau incombe essentiellement à l'enseignant ou au formateur, et repose sur la qualité de leurs prestations, tel qu'il est spécifié dans le levier 13 de la Charte. De là, l'immense responsabilité du corps enseignant et la nécessité urgente de sa revalorisation, à travers sa motivation, sa formation et l'amélioration de ses conditions de travail.

La professionnalisation de l'enseignement

On ne peut considérer l'enseignement comme un métier isolé du reste des composantes qui participent, à des degrés divers, dans la construction du professionnalisme attendus des enseignants ; ce professionnalisme, comme synonyme de la qualité et comme maîtrise de pédagogies variant selon les situations, est un critère qui assure la continuité, la performance et l'efficacité du système éducatif.

Néanmoins, l'atteinte de ce professionnalisme se heurte à des problématiques structurelles découlant des caractères hétérogènes du corps enseignant. Ainsi constatons-nous des différences concernant :

- les tranches d'âge (enseignants jeunes et d'autres au seuil de la retraite) ;
- le lieu d'exercice : (milieu urbain, milieu rural) ;
- la formation initiale des enseignants (4ans, 2ans, 1 an ou sans formation) ;
- la différence institutionnelle (primaire, secondaire, universitaire et formation professionnelle) ;
- la vocation : métier choisi par conviction, métier subi pour sortir du chômage.

Dans toute approche, nous devons tenir compte de cette situation afin d'avoir une perception rationnelle en cohérence avec la réalité du secteur.

Pendant longtemps, l'enseignant occupait une place distinguée et respectable dans toutes les sociétés, vu les nombreuses missions qu'il accomplissait et qui le mettait au centre de la vie sociale. Historiquement, la société marocaine conservait une image élogieuse à l'enseignant et lui vouait une reconnaissance particulière.

De nos jours, la professionnalisation de l'enseignement est impactée par la dévalorisation de la position sociétale de l'enseignant, débouchant sur une banalisation de ce noble métier. Cette situation mérite des études sociologiques, psychologiques et sociales en vue d'identifier et d'analyser les causes profondes de cette régression.

D'autre part, l'enseignant n'est plus le seul détenteur du savoir, son pouvoir est concurrencé par la diversification des sources de la connaissance, notamment à travers la prolifération des NTIC.

En outre, dans le cadre de la mondialisation et de l'ouverture économique, l'enseignant se voit confronté à un flux de valeurs et de normes étrangères, liées à la société de consommation ; cette situation rend sa mission compliquée en l'absence d'outils d'analyse critique permettant de discerner entre ce qui est pédagogique et ce qui ne l'est pas.

Nous abordons ici l'identité du métier d'enseignant qui exige, de notre point de vue, d'instaurer des mécanismes clairs et précis en vue de cerner les nouveaux contours et les composantes de la profession. Pour atteindre cet objectif, il convient de trouver un consensus sur les critères qui permettent de délimiter les réponses aux quatre questions suivantes, pouvant servir de base à un débat constructif :

1 - quel enseignant désirons-nous ?

2 - quels sont ses caractéristiques et ses rôles ?

3 - quelles sont les mesures d'accompagnement nécessaires à la réussite du travail des enseignants ?

4 - quelle formation assurer à l'enseignant ?

L'enseignant efficace

En déterminant avec précision les objectifs attendus, nous pouvons formuler les compétences opérationnelles exigées de l'enseignant efficace : interagissant avec sa classe et son environnement, possédant une expérience lui conférant les capacités d'adaptation à diverses situations, respectueux des programmes et des unités pédagogiques, tout en restant créatif et innovant, fidèle à l'éthique de sa profession.

Pour ce faire, il est impérieux de revoir la formation initiale des enseignants, à travers la réorganisation des établissements de formation, la révision et l'actualisation des programmes, des modules et des contenus dispensés.

Cette réforme des établissements de formation des enseignants devra conduire à une formation initiale de qualité qui tient compte des innovations dans le domaine pédagogique et de l'évolution de la société marocaine.

Les caractéristiques et les rôles

Les qualités requises de l'enseignant se manifestent dans son respect de l'éthique de la profession et dans son imprégnation de la politique éducative générale de son pays, dans les orientations et les théories pédagogiques, et dans sa capacité à assumer les rôles consolidant les valeurs de la citoyenneté, des droits de l'homme et du comportement civique.

L'enseignant doit également respecter les principes de la déontologie de la profession mentionnés dans la déclaration de l'UNESCO et de l'OIE se résumant ainsi :

- Engagement professionnel
- Engagement envers les collègues
- Engagement envers les parents
- Engagement envers les étudiants
- Engagement envers le personnel administratif
- Engagement envers l'apprenant

Ces engagements s'expriment dans la personne de l'enseignant modèle à travers les compétences suivantes :

- la capacité de la communication positive
- la capacité de l'écoute et du respect de l'autre avec ses différences
- la capacité de participer à la gestion de l'établissement et de ses activités
- la capacité de travailler en équipe.

Ces compétences et capacités ne doivent pas occulter l'éthique et l'approche morale qui, de notre point de vue, doivent faire l'objet de la conception d'une charte déontologique approfondissant la prise de conscience de l'enseignant de ses droits et devoirs.

En outre, il s'impose de mobiliser les moyens appropriés afin d'assister l'enseignant dans la réalisation des objectifs escomptés.

Conditions adéquates pour un enseignement de qualité

Pour permettre à l'enseignant de mener à bien sa mission, il nous incombe de lui garantir des conditions de travail motivantes et d'aplanir les obstacles et les difficultés actuels qui entravent le rendement et la qualité de son action. Parmi ces conditions nous citons :

- Incitations matérielles équitables qui assurent à l'enseignant une vie décence et qui le libèrent de la recherche d'heures supplémentaires qui épuisent ses capacités physiques et intellectuelles.
- Mise en place d'un système de promotion interne dynamique et motivant qui dépasse les lacunes du système actuel.
- Incitations sociales et organisation d'activités de loisirs, contribuant à l'épanouissement de l'enseignant et de sa famille.
- Direction pédagogique qualifiée et compétente, consciente de son rôle et de ses responsabilités, ouverte et communicative avec le corps enseignant, engagée dans l'animation et la dynamisation des conseils pédagogiques et de gestion et veillant à la mise en œuvre intelligente des directives et du contrôle de leur application.
- Espace scolaire adéquat répondant aux besoins spécifiques des apprenants, ce qui nécessite de mettre à niveau des infrastructures actuelles de notre école particulièrement en milieu rural, et de veiller à assurer les conditions de sécurité au sein de cet espace.
- Participation et implication effectives et soutenues des partenaires dans la gestion et les activités des établissements : (association des parents d'élèves, les familles, les collectivités locales, les ONG).
- Les outils didactiques appropriés dont le manuel scolaire en corrélation avec le rythme de la vie scolaire, des programmes ciblés, des moyens modernes de communication et d'information (ordinateur, CD, accès à Internet, etc.).

Formation continue efficace et rénovée

L'intérêt accordé à la formation des enseignants constitue un facteur clé dans la réussite de la réforme de l'éducation qui vise, principalement, le rehaussement de la qualité de l'enseignement et l'amélioration de son rendement. En effet, la Charte Nationale de l'Education et de la Formation a fait de la formation continue et permanente une priorité, une obligation et une responsabilité liées à l'exercice du métier d'enseignant. Cependant, non seulement ce levier essentiel demeure absent et exclu du programme d'action de la réforme, mais il ne tient nullement compte des aspirations du corps enseignant.

Ce domaine n'a pas fait l'objet, jusqu'à présent, d'une réflexion et d'une concertation entre les partenaires concernés, tant au niveau de ses orientations et de ses finalités, de ses contenus et de ses objectifs, qu'au niveau de sa programmation temporelle.

Cet état a fait que, le peu d'actions entreprises jusqu'à présent, ont été jugées inefficaces et inadaptées. C'est pourquoi, il convient d'engager une réflexion en vue de la construction d'une vision claire du processus de la formation, de ses objectifs, ses programmes, ses encadrants et son financement ; il convient également de faire des centres de formation une cellule de la recherche pédagogique qui contribue au renouvellement des connaissances et des pratiques éducatives, et un espace de l'expérimentation d'approches didactique qui renforce les compétences de participation et de coopération, et qui facilite l'intégration dans les groupes de travail.

En complément, il y a lieu de :

- encourager les enseignants à poursuivre leurs études universitaires sans restrictions frustrantes ;
- réhabiliter les certificats et diplômes universitaires ;
- instituer un système de formation à distance dédié aux enseignants utilisant les NTIC ;
- réserver des quotas pour les enseignants dans les cycles : Master/Doctorat/ Agrégation.

En ce qui concerne le secteur de la formation professionnelle, vu l'absence des structures nationales, il s'avère primordial de doter ce secteur d'un Institut National de Formation des Formateurs, à placer sous la tutelle de l'OFPPT.

De même, il faut institutionnaliser un cycle de formation de base dont les objectifs et les programmes doivent être déterminés par les partenaires socio-économiques.

En outre, pour exercer le métier de formateur, celui-ci doit avoir une expérience professionnelle probante en entreprise.

L'exploration des horizons d'enseignement, dans sa relation avec le corps enseignant requiert :

- l'élaboration d'un code de gestion rationnelle des ressources humaines (R.H) ;
- la résorption du déficit en RH constaté et qui ne manque pas d'avoir des conséquences négatives sur le rendement du secteur en général ;
- l'approfondissement de la formation initiale des enseignants et l'intensification de la formation continue rénovée ;
- fournir des espaces scolaires adaptés, favorisant l'implication de l'enseignant dans les activités parallèles, visant le développement du comportement civique de nos jeunes et la consolidation des valeurs de citoyenneté et des droits de l'homme ;
- Engagement d'une politique d'allègement des programmes et des contenus pour dépasser l'approche quantitative et se concentrer sur les connaissances fondamentales prioritaires ;
- faire participer les enseignants et les formateurs dans toutes les questions d'éducation ;
- consolidation et renforcement des mécanismes de contrôle pédagogique, pour soutenir la réforme éducative qui prend en compte les exigences du marché du travail et celles du développement humain de notre pays.

A la lumière des ces proposition, la formation de tout nouveau concept d'enseignement, exige l'approfondissement du débat sur les contraintes et les obstacles qui entravent la mission de l'enseignement ; de là, la revalorisation de l'enseignement constitue un facteur central dans le rayonnement et la renaissance de l'école publique marocaine, à laquelle nous aspirons tous .

M'hammed GHAYOR

**Secrétaire Général de la Fédération
 Nationale de l'Enseignement (UMT)**

6.6. Syndicat National de l'Enseignement Supérieur

**CONTRIBUTION DU SYNDICAT NATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR À LA SESSION DE FÉVRIER 2008 DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ENSEIGNEMENT SOUS LE THÈME :
"LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR :
QUELLES NOUVELLES MISSIONS DES ENSEIGNANTS
CHERCHEURS"***

Présentation : Fouzia GUEDIRA , Secrétaire Générale

* Le texte est resté fidèle à l'exposé oral fait lors de la session de Février 2008 du Conseil Supérieur de l'Enseignement.

I. INTRODUCTION

I.1 Approche adoptée

Les nouvelles missions des enseignants chercheurs s'inscrivent dans le cadre général de la Charte d'Education et de Formation dans la mesure où les trois éléments de la chaîne - Réforme de l'enseignement supérieur - Nouvelles missions de l'enseignement supérieur - Nouvelles missions des enseignants chercheurs (ou évolutivité du métier d'enseignant chercheur) s'influencent mutuellement. C'est ainsi qu'une étude approfondie de la Charte d'Education et de Formation conduit systématiquement à la mise en évidence des nouvelles missions des enseignants chercheurs qui, étant donné que la dernière réforme date de plus de vingt ans, doivent répondre à un double souci :

- i) transmettre un savoir actualisé et participer à la production des connaissances scientifiques et technologiques,
- ii) tenir compte de l'impact de l'enseignement supérieur sur la vie économique et sociale.

En d'autres termes, les exigences en matière de qualification dans une société bouleversée par les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC), l'innovation, l'ouverture sur le monde, comme les impératifs de la vie démocratique, la nécessité du renforcement du lien social, les potentialités de développement des pratiques culturelles appellent à une vision large et ambitieuse des missions de l'enseignement supérieur, impliquant de nouvelles missions des enseignants chercheurs.

I.2 Une dynamique enclenchée

Un large débat national est ouvert, suivi par l'élaboration de la Charte d'Education et de Formation et par suite par la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement supérieur ; dernièrement c'est la réorganisation du Conseil Supérieur de l'Enseignement et la création de l'Instance Nationale d'Evaluation du Système d'Education et de Formation.

Comme toute réforme, quel que soit le domaine de son application, doit faire l'objet de différentes évaluations d'étape, le Syndicat National de l'Enseignement Supérieur (SNE-Sup) a organisé (février 2005) une rencontre nationale d'enseignants chercheurs représentant les différents établissements d'enseignement supérieur afin de mettre en regard objectifs et résultats, relever les difficultés rencontrées et proposer les solutions nécessaires pouvant garantir le succès ; c'était une première évaluation d'étape qui, après l'application de la réforme pédagogique à partir de septembre 2003, a souligné les avancées réalisées et les nombreux écueils rencontrés et dus notamment à des conditions matérielles défavorables et au manque de ressources humaines (enseignants chercheurs et administratifs). Toutes les autres évaluations qui ont suivi ont abouti au même constat.

II- Nouveaux concepts, nouvelles missions

II.1 Autonomie professionnelle des enseignants chercheurs

Le SNE-Sup, ayant toujours mis l'accent sur l'aspect pédagogique et scientifique de l'autonomie de l'université, relève une avancée notable dans le sens que la réforme actuelle de l'enseignement supérieur confirme davantage le concept de l'autonomie professionnelle des enseignants chercheurs. Cette confirmation est caractérisée par :

i) une initiative des enseignants chercheurs de concevoir des filières et d'élaborer les programmes correspondants qui implique une actualisation et une adaptation des programmes pouvant être faites par les enseignants chercheurs dans de brefs délais et une évaluation permanente et vigilante des choix et des réalisations. [Une filière est un ensemble cohérent de modules pris dans un ou plusieurs champs disciplinaires].

Il est à noter qu'en plus des tâches classiques, les enseignants chercheurs doivent assurer des tâches annexes multiples, parfois éloignées de l'enseignement et de la recherche ; en voici quelques unes : la coordination pédagogique d'une filière, la responsabilité d'un module, l'étude des dossiers d'admission des étudiants, la réalisation des plannings (contrôles continus, examens) suivi des stages etc. Ce sont des tâches assez lourdes.

ii) les compétences professionnelles des enseignants chercheurs en relation avec leurs activités de recherche : publications, rencontres, écoles et ateliers scientifiques, séminaires hebdomadaires, encadrement de thèses etc. C'est la formation continue au quotidien.

En effet, par le biais de la recherche, les enseignants chercheurs peuvent actualiser leur savoir, leur savoir faire et développer leur inventivité de manière que la conception, le contenu et le mode d'enseignement des programmes tiennent compte des innovations et des évolutions de chaque discipline et soient régulièrement adaptés aux besoins socio-économiques.

Ainsi par la création du savoir et sa transmission aux étudiants, par le développement et la valorisation de la recherche, l'enseignement supérieur et la recherche sont à la pointe de l'évolution de notre société : il est impératif d'instaurer une politique scientifique nationale en lui allouant le financement adéquat tout en tenant compte que l'investissement accordé est à moyen et long termes.

iii) une initiative des enseignants chercheurs d'établir des liens étroits de coopération, éventuellement sous forme de conventions de partenariat qui favorisent des accueils d'enseignants chercheurs ou d'étudiants dans d'autres centres de recherche d'une part, et une relation d'interdépendance entre l'enseignement supérieur et le développement socio-économique d'autre part.

Il s'agit, en particulier, de mettre en contact des porteurs de projets avec les opérateurs socio-économiques ; à ce propos, il est à noter que cette coopération doit être structurée par la création de plateformes communes aux universités et aux entreprises et par la mise en place de mécanismes appropriés.

II.2 Implication des enseignants chercheurs dans la gestion

La démocratie étant centrale pour l'autonomie de l'université, les enseignants chercheurs sont impliqués dans la gestion par la représentativité dans les instances décisionnelles qui sont :

- i) le conseil d'université, son conseil de gestion et ses différentes commissions ainsi que la commission paritaire relative à chaque université et statuant sur la promotion des enseignants chercheurs,
- ii) le conseil d'établissement et ses différentes commissions : commission de suivi budgétaire, commission pédagogique, commission de la recherche et commission scientifique chargée de l'étude des dossiers présentés par les enseignants chercheurs en vue de leur promotion.

Bien que cette représentativité constitue un progrès appréciable, les attentes des enseignants chercheurs, concernant le processus de démocratisation des structures universitaires ne sont que partiellement satisfaites.

II.3 L'évaluation

Il va de soi que l'autonomie a pour corollaire la responsabilité et l'évaluation régulière ; pour ce qui nous concerne ici, deux types d'évaluation sont compatibles avec l'autonomie professionnelle de l'enseignant chercheur : l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs.

Ces deux types d'évaluation s'articulent et peuvent être décrits comme suit :

Auto évaluation		Evaluation par les pairs
Rapport d'activités par l'enseignant chercheur à la commission scientifique en vue de sa promotion conformément à la grille d'évaluation (réglementée par un arrêté ministériel) portant sur toutes les facettes du métier : enseignement, recherche et ouverture	↔	Commission scientifique constituée de pairs et présidé par le chef d'établissement ; elle est chargée du classement des dossiers des E. C suivant la grille d'évaluation en vue de leur promotion
Publications - Brevets etc. Rapports d'activités en vue de l'obtention de l'habilitation ou l'accès au cadre de Professeur de l'Enseignement Supérieur	↔	Comités de lecture des journaux, Jury relatifs à l'obtention de l'habilitation ou au concours d'accès au cadre de Professeur de l'Enseignement Supérieur
Présentation des filières pour l'accréditation Evaluation de chaque filière après 4 ans et renouvellement éventuel de la demande d'accréditation	↔	Accréditation des filières via les conseils locaux ensuite l'expertise à l'échelle nationale
Rapport d'activités des laboratoires de recherche	↔	Validation des projets de recherche

III- Encore des défis à relever

III.1 Atteindre l'objectif principal de la réforme

Tout d'abord, il convient de rendre un hommage particulier aux enseignants chercheurs qui ont fortement contribué à la mise en place du nouveau système pédagogique (filières) selon l'architecture (LMD) et l'organisation des cursus de formation en semestres. Changer de système pédagogique, tout le monde en convient, est difficile ; les difficultés sont plus grandes, parfois insurmontables quand les moyens nécessaires font défaut.

Aujourd'hui, il nous incombe d'atteindre l'objectif principal de la réforme, à savoir former le mieux les étudiants afin que tout étudiant puisse quitter l'enseignement supérieur avec un diplôme et s'insérer dans la vie socio-économique.

Plus précisément, parvenir en premier lieu à gérer le grand nombre d'étudiants des premiers cycles à accès ouvert tout en sauvegardant la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur et à la culture voire l'égalité des chances. Pour cela, il s'agit de fournir les moyens nécessaires : matériel pour enseignement pratique, locaux, possibilité d'utilisation des (NTIC) afin que les enseignants chercheurs, en nombre suffisant, puissent diversifier les filières professionnelles (ciblées) et les filières généralistes (sciences humaines, sciences exactes, sciences économiques, sciences juridiques etc.) avec possibilités de formations pluridisciplinaires.

Ainsi, l'étudiant passe d'une orientation subie à une orientation choisie, les programmes peuvent être adaptés à leur réel public selon la filière considérée et le taux d'encadrement peut être rapproché de celui des classes préparatoires : enseignement en petits groupes, faisabilité des contrôles continus, évaluation régulière des acquis et possibilité d'une réorientation en temps opportun grâce aux passerelles entre filières.

Le résultat est, certainement, un étudiant plus motivé qui s'investit à fond et part suite mettre fin au taux d'échec massif des premiers cycles à accès ouvert.

En parallèle, l'université doit rester fidèle à ses principes d'engagement civique, de générosité sociale etc. Pour cela, les enseignants chercheurs sont amenés à encourager davantage les étudiants à contribuer au débat d'idées contemporain : citoyenneté, solidarité voire comportements civiques en général ; droit de l'homme et dialogue des cultures ; de même la mise en cause des biotechnologies et le développement de la bioéthique etc. Dans tous ces cas, les étudiants vont éprouver avec satisfaction leur potentiel de réflexion et leur aptitude à intervenir de manière responsable dans le tissu de la vie culturelle et politique.

III. 2- Favoriser l'adhésion des enseignants chercheurs au projet d'université

L'autonomie professionnelle des enseignants chercheurs doit être accompagnée de l'implication de ces derniers dans la réalisation du projet d'université pour l'adaptation intelligente des différentes formations aux spécificités de chaque établissement. Ce rôle sera amplifié par :

- i) une démocratie plus décisionnelle c'est-à-dire que les conseils ne soient pas seulement consultés mais puissent effectivement peser sur les décisions des établissements ; également des conseils et des commissions plus efficaces qui intègrent suffisamment d'enseignants chercheurs (principaux acteurs) pour éviter une dilution ou un détournement de responsabilités,
- ii) une participation des enseignants chercheurs pour expliciter, dans le cadre du projet d'université, un référentiel d'évaluation voire définir les indicateurs quantitatifs et qualitatifs qui serviront de base à l'évaluation.

III.3 Des objections

Jamais la question des « fins » de l'enseignement supérieur n'a été identifiée aussi complètement qu'aujourd'hui à l'interrogation sur la contribution que l'université apporte à la croissance nationale. Est-ce que « rationalisation » économique et « démocratisation » sont-elles aussi automatiquement liées qu'aiment à le croire certaines bonnes volontés ?

En effet, le souci de cette même rationalité formelle de l'enseignement supérieur ne doit pas le transformer en un enseignement capable uniquement de produire à la commande et en temps voulu des spécialités sur mesure ; dans la logique même de la rationalité formelle, un premier argument est que les demandes du système économique ne sont plus fortement formulées aujourd'hui en termes de spécialisation étroite et que l'accent est mis au contraire sur l'aptitude aux réadaptations professionnelles et parfois sur la polyvalence (formations pluridisciplinaires), ne doit pas enfermer les sciences humaines ou les sciences exactes d'une part, et l'économie de l'enseignement supérieur d'autre part, dans une véritable problématique ; en particulier ne doit pas imposer une finalité stricte à la recherche, le paysage final n'étant jamais prévisible du point de départ.

Par exemple, il est évident que pour débattre du dialogue des cultures, il est nécessaire de connaître sa culture : son histoire, ses racines, ses évolutions, ses richesses etc., autant de thèmes de multiples travaux de recherche des enseignants chercheurs en sciences humaines.

Egalement, au sujet des sciences exactes et à titre d'exemple, je me réfère à la déclaration de l'enseignant chercheur ALBERT FERT, Prix Nobel de Physique 2007, dont les travaux sont à l'origine de l'explosion de la capacité du disque dur, du MP3 etc. Je cite :

« Le C.N.R.S a financé mon travail parce que cet organisme est capable de discuter avec les chercheurs et de les accompagner. Une agence de financement sur projet, elle, ne l'aurait jamais retenu : c'était à l'époque un sujet trop marginal et loin des thèmes à la mode ...

...Il faut laisser la recherche fondamentale se dérouler, les chercheurs suivre leurs idées, en zigzaguant, pour déboucher sur des découvertes et ensuite des applications ».

En conclusion, en plus des conditions nécessaires au métier d'enseignant chercheur, trois éléments - Salaire, Sécurité de l'emploi et Développement de carrière - restent primordiaux pour une réelle adéquation avec les nouvelles missions. C'est en ce sens que le SNE-Sup a toujours appelé à une réforme globale et non partielle ; en effet, la réforme pédagogique et celle des structures doivent être accompagnées de la réforme du statut des enseignants chercheurs : un nouveau statut, dans le cadre de la fonction publique, conforme aux exigences des nouvelles missions des enseignants chercheurs est d'un besoin urgent.

Fouzia GUEDIRA

**Secrétaire Générale du Syndicat National
de l'Enseignement Supérieur**

7. ANNEXES

7.1. BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

Documents nationaux

Textes de loi

- Statut des fonctionnaires du Ministère de l'Education Nationale, Décret n° 2.02.854 du 10 Février 2003.
- Loi 01-00 portant organisation de l'enseignement supérieur, Mai 2000.

COSEF

- Réforme du système d'Education et de Formation 1999-2004, Bilan d'étape et conditions d'une relance, Juin 2005.
- Charte Nationale d'Education et de Formation, Octobre 1999.

MENESFCRS

- Présentation du Ministre de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique lors de l'assemblée du Conseil Supérieur de l'Enseignement, 12-14 Novembre 2007.
- Présentations des DRH lors de l'assemblée plénière du Conseil Supérieur de l'Enseignement, 12-14 Novembre 2007.
- Document de données statistiques sur les centres de formation des cadres pédagogiques, publié par la Division des Stratégies de Formation, Novembre 2007.

Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle

- Présentation du Ministre de l'Emploi et de la Formation Professionnelle lors de l'assemblée plénière du Conseil Supérieur de l'Enseignement, 12-14 Novembre 2007.
- Présentation de la Direction de la Coordination et du Secteur Privé lors de l'assemblée plénière du Conseil Supérieur de l'Enseignement, 12-14 Novembre 2007.

Autres

- «Etude évaluative des curricula des cycles primaire et secondaire collégial» E. Azoui, S. Benyamna, H. El Bouazzaoui, A. Rami, M. Zgor, INESEF, CSE, Août 2007.
- «L'évaluation : parent pauvre de l'enseignement supérieur», contribution de A. Chbani Hmamouchi au rapport du cinquantenaire de l'indépendance du Maroc.
- «Systèmes éducatifs, savoirs, technologies et innovation», rapport thématique pour le cinquantenaire de l'indépendance du Maroc, rapporteur : A. Lamrini.

Documents internationaux

UNESCO / OCDE / OIT

- « Regards sur l'éducation 2007, les indicateurs de l'OCDE », OCDE.
- « Analyse de recherche : Attirer, former et retenir des enseignants efficaces : aperçu global des politiques et des pratiques actuelles », Bob Moon, UNESCO, Août 2007.
- « Les enseignants et la qualité de l'éducation : suivi des besoins mondiaux d'ici 2015 », Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, 2006.
- « Le rôle crucial des enseignants - Attirer, former et retenir des enseignants de qualité », OCDE, 2005.
- « Un profil statistique de la profession d'enseignant », Maria Teresa Siniscalco, BIT / UNESCO, 2002.
- « Des enseignants pour les écoles de demain - Analyse des indicateurs de l'éducation dans le monde », OCDE/UNESCO, 2001.

Canada / Etats-Unis

- « Donner un nouveau souffle à la profession », Jean-Pierre Proulx, Vie Pédagogique n°137, Novembre - Décembre 2005.
- « Pour une éthique partagée dans la profession enseignante », Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant au Québec, Mars 2004.
- « L'état de la profession enseignante en Ontario », COMPAS, Septembre 2003.
- « Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : grandir dans la profession », Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2003.
- « Pour une nouvelle culture de formation continue en enseignement », Avis du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant au Québec, 2000.
- « Série d'étude de recherche de l'Office de la Qualité et de la Responsabilité en Education (OQRE) », Université Lakehead, Ontario, Décembre 2000.
- « Programme d'évaluation du personnel enseignant », Avis de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, Avril 2000.

Europe

- « Attirer, former et retenir des enseignants de qualité - Note de synthèse : Communauté française de Belgique », Claude Lessard, Paulo Santiago, Jeannot Hansen et Karin Müller Kucera, Mars 2004.
- « L'évaluation des enseignants des premier et second degrés », Avis n°6 du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, France, Janvier-Février 2003.
- « L'évaluation des pratiques enseignantes dans les premier et second degrés », Avis n°7 du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, France, Janvier-Février 2003.
- « L'évaluation des enseignants : entre une impossible obligation de résultats et une stérile obligation de procédure », Philippe Perrenoud, Université de Genève 1996.
- « La profession enseignante au Portugal », Clarisse Mendes & Christophe Kodron, 1995.

Autres

- « Teacher Involvement in educational change », Regional Bureau of Education for Latin America and the Caribbean, July 2005.
- « Univers professionnel et motivation des enseignants - Rôle de la satisfaction et de l'insatisfaction », Ansoumana Sane, Thèse de Doctorat, Université Catholique de Louvain, Belgique, Novembre 2001.
- « Change Forces: probing the depths of Educational Reform », Michael Fullan, London, the Falmer Press, 1993.

7.2. LISTE DES GRAPHIQUES

- Graphique 3.1.1a :** Evolution des effectifs cumulés d'enseignants par cycle d'enseignement
- Graphique 3.1.1b :** Evolution de l'effectif des enseignants de l'enseignement supérieur
- Graphique 3.1.1c :** Répartition des enseignants-chercheurs selon le grade
- Graphique 3.1.1d :** Evolution des effectifs des formateurs du secteur public
- Graphique 3.1.1e :** Répartition des formateurs selon leurs diplômes
- Graphique 3.1.2a :** Evolution du nombre cumulé des centres de formation
- Graphique 3.1.2b :** Evolution des lauréats des centres de formation pédagogiques
- Graphique 3.1.3a :** Effectifs des lauréats des CFI Niveau d'entrée : fin collège ou niveau lycée ; durée de formation : 2 ans.
- Graphique 3.1.3b :** Effectifs des lauréats des CFI Niveau d'entrée : baccalauréat ; durée de formation : 1 an.
- Graphique 3.1.3c :** Effectifs des lauréats des CFI Niveau d'entrée : licence ; durée de formation : 1 an.
- Graphique 3.1.3d :** Effectifs des lauréats des CFI Niveau d'entrée : baccalauréat ; durée de formation : 1 an.
- Graphique 3.1.3e :** Effectifs des lauréats des CPR, répartis par spécialité
- Graphique 3.1.3f :** Effectifs des lauréats des ENS (4ème année), sur la période 1986 - 1991, toutes spécialités.
- Graphique 3.1.3g :** Effectifs des lauréats des l'ENS (4ème année), sur la période 1992-2000, répartis par spécialité.
- Graphique 3.1.3h :** Effectifs des lauréats de l'ENS (5ème année), Effectifs répartis par spécialité.
- Graphique 3.1.3i :** Evolution des lauréats du cycle d'agrégation
- Graphique 3.1.4a :** Effectifs annuels des départs à la retraite Enseignement primaire et secondaire
- Graphique 3.1.4b :** Effectifs annuels des départs à la retraite pour l'enseignement supérieur
- Graphique 3.1.4c :** Effectifs annuels des départs à la retraite pour la formation professionnelle
- Graphique 3.1.5a :** Prévision de l'évolution des besoins en enseignants de l'enseignement scolaire
- Graphique 3.1.5b :** Prévision de l'évolution des besoins en formateurs
- Graphiques 3.2.1 :** Nombre d'années d'études post-secondaires requises pour enseigner, par niveau d'éducation
- Graphiques 3.3.1 :** Nombre d'heures légales d'enseignement par an, dans les établissements publics
- Graphiques 3.3.2 :** Nombre d'élèves par enseignant dans les établissements du primaire et du secondaire
- Graphique 3.3.3 :** Taille moyenne des classes dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire inférieur
- Graphiques 3.3.4 :** Volume moyen des classes de mathématiques pour les élèves en 8ème année d'études
- Graphique 3.3.5 :** Probabilité d'exercer dans le milieu rural ou urbain La valeur 1 (0) indique la probabilité unité d'exercer dans le milieu urbain (rural)
- Graphique 3.3.6 :** Volume des absences non justifiées en nombre de jours d'absences
- Graphique 3.5.1 :** Evolution des effectifs des inspecteurs de l'enseignement primaire
- Graphique 3.5.2 :** Evolution des effectifs des inspecteurs de l'enseignement secondaire
- Graphique 4.3.1 :** Croisement de l'importance accordée par les enseignants aux différentes composantes de leur travail et leur satisfaction : enseignants du primaire
- Graphique 4.3.2 :** Croisement de l'importance accordée par les enseignants aux différentes composantes de leur travail et leur satisfaction : enseignants du secondaire

7.3. LISTE DES TABLEAUX

- Table 3.3.1 : Temps de travail hebdomadaire d'enseignement par niveau d'instruction
Table 3.3.2 : Volume des absences non justifiées en nombre de jours

7.4. LISTE DES ENCADRÉS

- Encadré n°1 : Premier cas de dévouement dans une école primaire du milieu rural
Encadré n°2 : Deuxième cas de dévouement dans un lycée de Sidi Moumen

7.5. LISTE DES ACRONYMES

BIT :	Bureau International du Travail
CAP :	Certificat d'Aptitude Pédagogique
CFI :	Centre de Formation des Instituteurs
CFIE :	Centre de Formation des Inspecteurs de l'Enseignement
CPR :	Centre Régional Pédagogique
CSE :	Conseil Supérieur de l'Enseignement
CPIQ :	Conseil Pédagogique Interdisciplinaire du Québec
CSEQ :	Conseil Supérieur de l'Education du Québec
DES :	Département de l'Enseignement Scolaire
DEUG :	Diplôme d'Etudes Universitaires Générales
DRH :	Direction des Ressources Humaines
ENS :	Ecole Normale Supérieure
FSE :	Faculté des Sciences de l'Education
IEA :	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
MEN :	Ministère de l'Education Nationale
MENESFCRS :	Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique
NTIC :	Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication
OCDE :	Organisation de coopération et de développement économiques
OIT :	Organisation Internationale du Travail
OPFPT :	Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail
PIRLS :	Progress in International Reading Literacy Study
RDH 50 :	Rapport 50 ans de Développement Humain
TIMSS :	Trends in International Mathematics and Science Study
UNESCO :	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture