

## Savoirs professionnels à la base de l'enseignement au Maroc. Cas de l'analyse des pratiques professionnelles

ALI OUASRI, TOURIA BOUATLAOUI

*Laboratoire de Recherche Scientifique et Innovation Pédagogique (ReSIV)  
Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation, Rabat  
Maroc  
aouasri@yahoo.fr*

### ABSTRACT

*This paper analyses the process of professionalization and universityization of teacher training in Morocco, based on professional knowledge from the initial university training programmes and the professional training schemes at the regional centres for education and training (CRMEF). The typology of Tardif and Borges allows us to analyse and compare the areas of formal and informal knowledge in the knowledge base that teachers should acquire during initial and professional training. While the initial training programme is devoted to theoretical, disciplinary and didactic knowledge, professional training is carried out in an alternating system based on the practice-theory-practice paradigm, of which the analysis of professional practice (APP) is considered a fundamental informal professional knowledge. The general elements, stages, situations, and professional practices, including actual practice, were discussed by proposing how a APP session takes place.*

### KEYWORDS

*Education training, vocational knowledge, formal, informal, knowledge base, professionalization, universityization, analysis of professional practices*

### RÉSUMÉ

*Cet article analyse le processus de la professionnalisation et l'universitarisation de la formation à l'enseignement au Maroc, à partir des savoirs professionnels relevant des programmes de la formation universitaire initiale et des dispositifs de formation professionnalisante aux centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF). La typologie de Tardif et Borges, permet d'analyser et comparer les domaines de savoirs formels et informels à la base de connaissances que les enseignants devraient acquérir durant la formation initiale et professionnalisante. Alors que le programme de formation initiale est dévoué aux savoirs théoriques, disciplinaires et didactiques, la formation professionnalisante se fait selon un système en alternance basé sur le paradigme pratique-théorique-pratique, dont l'analyse des pratiques professionnelles (APP) est considérée comme un savoir professionnel informel fondamental. Les éléments généraux, les étapes, les situations, et les pratiques professionnelles, y compris la pratique effective, ont été discutés en proposant comment se déroule une séance de l'APP.*

### MOTS-CLÉS

*Formation à l'enseignement, savoir professionnel, formel, informel, base de connaissances, professionnalisation, universitarisation, analyse des pratiques professionnelles*

## CONTEXTE HISTORIQUE DE LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

Sans tarder sur le contexte historique et les enjeux de la professionnalisation, et si l'on met à part les sens lexique et sémantique du mot, la professionnalisation s'est attribuée trois sens selon Wittorski (2008) :

- une constitution des professions libérales mues par un idéal de service selon la sociologie américaine fonctionnaliste,
- une mise en mouvement des individus dans des contextes de travail flexibles, i.e. l'accompagnement de la flexibilité du travail et l'évolution des compétences qui peuvent assurer l'efficacité en permanence accrue du travail,
- une fabrication d'un professionnel par la formation et quête d'une légitimité des offres et pratiques de formation.

La professionnalisation est comprise comme un processus historique permettant à un corps de métier de devenir une profession selon le modèle des professions établies. Les articulations entre acte du travail et formation nécessitent des milieux de formation de mettre en évidence le caractère professionnalisant de la formation pour développer l'efficacité des dispositifs et améliorer la légitimité des offres et pratiques de la formation.

La professionnalisation de l'enseignement liée à des pressions économiques et politiques visant l'amélioration des systèmes éducatifs via la performance des enseignants, a connu un essor important dès la fin des années 1980, dans plusieurs contextes sociaux. Le mouvement de professionnalisation de l'enseignement (1980-1990) s'est caractérisé par trois grands objectifs (Tardif, 2013) : améliorer la performance du système éducatif, passer du métier à la profession, et édifier une base de connaissances (Knowledge Base) pour l'enseignement. Ce qui permet à la recherche sur les savoirs des enseignants de se développer pour définir la nature des connaissances devant être à la base de l'enseignement (Ouasri, 2017; Ouasri & Ravanis, 2017, 2020; Ravanis, 2017).

Placer la formation des enseignants dans une perspective professionnelle interroge le développement à la fois de leurs compétences et de leur identité, car la professionnalisation se construit par, et dans, l'élaboration identitaire, dépendante d'une reconnaissance des compétences et savoirs produits par les autres. Ainsi, une formation professionnalisante des enseignants, à la différence d'une formation professionnelle participe à la construction identitaire (Wittorski, 2007).

La formation pratique était au cœur du modèle professionnel de formation enseignante dans plusieurs contextes sociaux depuis 1980 (Morales Perlaza & Tardif, 2015). Actuellement, le modèle de la formation à l'enseignement est celui du professionnel, du praticien réflexif et réfléchi, de l'acteur social et de la personne au sens de Paquay (2007). Il propose une vision de la pratique professionnelle comme un espace original et relativement autonome d'apprentissage et de formation pour les praticiens (Tardif, Lessard, & Gauthier, 1998) ; d'où le recentrement de la formation professionnelle sur la pratique.

Ce modèle repose sur l'idée d'un *continuum* de la formation, par lequel des phases de travail et de perfectionnement doivent alterner tout au long de la carrière en enseignement. La conception actuelle de la formation enseignante considère qu'aucun programme de formation initiale ne peut former un enseignant pleinement qualifié, et lors de l'élaboration de tel programme, on devrait définir ce qui serait « souhaitable et réalisable » que les futurs enseignants apprennent avant l'exercice de leur métier (Morales, 2012).

## LA PROFESSIONNALISATION D'ENSEIGNEMENT

### *Les savoirs à la base de connaissances à l'enseignement*

Les savoirs formalisés résultant de la recherche, et s'inscrivant dans un contexte historique et politique d'encadrement de la formation à l'enseignement (Lussi Borer, 2015), deviennent contextuels sous la tutelle des politiques de formation suivies dans ce contexte. De cette façon, ces savoirs se traduisent dans des référentiels de compétences (standards de formation) qui encadrent la formation, évaluent les compétences des enseignants, et assurent la rationalité et la cohérence entre les programmes (Paquay, 2012).

Traduits dans les programmes de formation via un travail institutionnel, les savoirs formalisés à la base de connaissances reflètent des conceptions différentes de la formation. Les problématiques aussi complexes liées à la base de connaissances sont un enjeu important qui ralentit l'obtention d'un statut professionnel. Des difficultés existent dans la conceptualisation du savoir des enseignants, car le sens même de cette notion n'est pas clair (Tardif et al., 1998), et on n'est pas encore parvenu à établir une vision commune des connaissances professionnelles des enseignants, liées à des représentations mentales, à des croyances personnelles, à des arguments pratiques, à des compétences, à des savoirs d'action, etc. Il y a donc autant de conceptions et de définitions des connaissances des enseignants que de courants de recherche sur la question (Tardif, 2013).

Ce qui pose des questions sur la nature des savoirs à la base de l'enseignement, et leurs sources. S'agit-il des savoirs issus de la pratique ? Ou plutôt de croyances, de certitudes non fondées, de schèmes d'action ? S'agit-il de compétences ou d'habiletés ? Les enseignants produisent-ils des savoirs ? Si les enseignants produisent des savoirs dans leur pratique, comment donc les objectiver, et les incorporer à des programmes de formation ?

Les classifications des savoirs des enseignants sont nombreuses et varient selon les paradigmes de recherche et les disciplines (Altet, 1996). La classification de Tardif (2000) fait intervenir neuf conceptions de savoirs, regroupées en trois domaines: les traditions d'inspiration psychologique (comportementaliste, cognitiviste, études des pensées des enseignants, et phénoménologique), les traditions d'inspiration sociologique (approches ethnographiques et interactionnistes, sociologie des professions, et approches sociocritiques), et les traditions sur les savoirs scolaires (tradition disciplinaire, et recherches autour du savoir à enseigner et du savoir enseigner).

Cela fait état de l'intérêt des chercheurs pour définir les savoirs des enseignants, et établir une base de connaissances pour la profession, démontrent la complexité et la pluralité liées à la définition de ces savoirs. Du moins, la recherche sur les savoirs des enseignants a abouti à deux conclusions importantes :

a) Les savoirs *formels* provenant des institutions de formation sont extérieurs aux enseignants, qui ne sélectionnent, ne produisent ces savoirs présents dans les programmes de formation. Ces savoirs sont éloignés de la pratique quotidienne des enseignants, qui sont considérés comme producteurs seulement des savoirs pratiques ou d'expérience (*savoirs informels*) qui sont importants pour l'exercice de leur profession.

b) Les savoirs d'expérience dits externes (savoirs pratiques) au cœur de la profession des enseignants constituent le fondement de leur compétence. Ces savoirs *informels* provenant de la pratique, de la recherche, des programmes, de l'histoire de vie, et de la personnalité de l'enseignant, sont réinterprétés selon les contraintes spécifiques au travail (Tardif, 2013). La rationalisation et l'accès aux savoirs d'expérience demeurent encore problématiques.

L'identification et la compréhension de la pratique sont une préoccupation centrale des recherches sur l'enseignement ; elles constituent depuis des décennies la pierre angulaire des travaux menés sur l'action humaine dans différentes professions (Maubant, 2007). La question des savoirs professionnels spécifiques est essentielle pour un groupe professionnel

(Lang, 2009). Les savoirs des enseignants demeurent donc l'enjeu central de la recherche visant la professionnalisation de l'enseignement.

La définition des savoirs à la base de la profession enseignante est complexe à cause du caractère interactif du travail, ce qui sollicite la mobilisation non plus de savoirs, mais aussi des compétences et des habiletés diverses. C'est pourquoi, Verloop, Van Driel et Meijer (2001) parle d'une *base de connaissances* comme une pluralité de savoirs des enseignants « *teachers' knowledge* » qui proviennent de plusieurs sources (*formelles et informelles*) et qui devraient être à la base de la profession enseignante.

### ***Base de connaissances en enseignement selon les typologies de Tardif***

La pluralité des savoirs à la base de la profession enseignante fait que les chercheurs en proposent plusieurs typologies pour répondre à la question de ce qu'un enseignant devrait savoir. Ces typologies renvoyant à la base de connaissances que les enseignants devraient acquérir au cours de la formation initiale, interrogent les sources du savoir *formel* des enseignants qui, dans le cas marocain, provient de l'université et des CRMEF. Le savoir formel est enrichi par l'expérience pratique et personnelle de chaque enseignant.

Tardif, Lessard et Lahaye (1991) avaient identifié quatre savoirs des enseignants : savoirs de formation professionnelle, savoirs disciplinaires, savoirs curriculaires, et savoirs d'expérience (savoirs pratiques). Selon ces auteurs, un enseignant type est celui qui connaît sa matière, sa discipline et son programme, possède certaines connaissances en sciences de l'éducation et en pédagogie, et développe un savoir pratique fondé sur son expérience quotidienne. Toutefois, cette typologie ne permet pas de distinguer les savoirs à l'intérieur d'un programme de formation, ceux-ci étant tous regroupés à l'intérieur d'une même catégorie (savoirs de formation professionnelle).

Malgré l'absence encore de consensus, scientifique, éducatif, et politique sur ce que les enseignants devraient apprendre durant leur formation initiale, Tardif et Borges (2009) trouvent dans les programmes de formation des enseignants du secondaire, en Europe qu'en Amérique du Nord, cinq grands domaines de savoirs qu'ils définissent comme suit :

- *Domaine des disciplines de référence (DIR)* : sciences naturelles et technologies, sciences sociales et humaines, arts et langues..., forment les contenus du savoir à enseigner.
- *Domaine des didactiques (DID)* : disciplines et méthodes assurant la transposition aux situations d'enseignement-apprentissage des DIR (épistémologie, connaissances, méthodes, démarches, postures, etc.).
- *Domaine des sciences de l'éducation (SED)* : disciplines qui étudient la réalité éducative (sociologie de l'éducation, philosophie de l'éducation, psychologie de l'éducation, etc).
- *Domaine de la formation psychopédagogique (FPP)* : savoirs, démarches, et activités visant l'acquisition et la maîtrise des connaissances et compétences professionnelles à la base de l'enseignement (gestion de classe, stratégie d'enseignement, motivation des élèves, différenciation de l'enseignement, etc).
- *Formation pratique et les stages (STA)* : selon la typologie de Churukian (1993), les stages sont plutôt une modalité de formation qu'un savoir, ils constituent l'espace de transferts des savoirs relevant d'autres domaines et leur maîtrise et articulation dans des situations concrètes d'enseignement-apprentissage. Pour Altet (1996), il s'agit des savoirs d'expérience, contextualisés, acquis en situations de travail, issus d'expériences quotidiennes que les stages permettent d'articuler aux savoirs théoriques.

Malgré la diversité des conceptions et contenus des programmes d'un pays à l'autre, ces domaines constituent les bases formelles du savoir professionnel dans les programmes de formation des enseignants (Tardif & Borges, 2009). Cette typologie permet de comprendre la pluralité de savoirs des enseignants, leurs complexités et leurs différentes sources. Dans ce qui suit, nous discutons le domaine de l'APP qui n'est pas considéré par cette typologie.

### ***Analyse des pratiques professionnelles (APP)***

L'analyse de pratiques ne constitue pas un champ homogène, comme en attestent ses origines et ses mises en œuvre actuelles. La pluralité des bases théoriques, des formes de pratiques, et des objectifs poursuivis (Robo, 2002; Thiébaud, 2020) marquent l'absence d'homogénéité du domaine de l'APP. Marcel et al. (2002) ont proposé les démarches d'APP à travers plusieurs clés de lecture : les fonctions, les paradigmes de référence, les objets, et les dispositifs. Ils mettent en évidence la mosaïque complexe des combinaisons possibles.

Des travaux de clarification autour d'objets considérés au cœur de l'APP visent à éclairer les distinctions et les points communs entre les différentes approches ; en l'occurrence, la question de la subjectivité (Cifali, 2014), et l'intelligence collective en APP (Thiébaud & Vacher 2018). La multiplicité observée dans le champ de l'analyse de pratiques délimite aussi faible son périmètre. Selon les auteurs ou les contextes, des méthodes et approches telles l'entretien d'explicitation, l'atelier réflexif, la supervision de groupe, le codéveloppement professionnel, sont intégrés au champ de l'APP.

Bien que ce champ soit pluriel, on peut néanmoins retenir cinq éléments communs qui constituent et caractérisent une forme de matrice minimale de ce qu'est un groupe d'analyse de pratiques professionnelles : la pratique, l'analyse, les rôles dans l'APP en groupes, le groupe, et les contractualisations de la démarche (Thiébaud & Vacher, 2020).

### ***La pratique enseignante effective***

De nombreuses recherches portent sur l'analyse des pratiques déclarées ayant trait aux conceptions des enseignants et leurs pratiques, à l'analyse d'une situation de classe, et à l'analyse des pratiques effectives (Bru, 2002; Lenoir, 2006; Pastré, 1992). Les recherches sur l'analyse des pratiques effectives permettent d'approcher les réalités multidimensionnelles de l'intervention éducative. On repère ici trois grands modèles pour analyser ces pratiques :

(a) Le premier modèle repose sur les sciences de l'action dont les recherches visent à comprendre la pratique en la définissant comme un ensemble de processus de transformation d'une réalité à une autre en modifiant l'intervention humaine. Il y a un lien direct et revendiqué entre le projet d'identifier et de comprendre la pratique professionnelle, et celui de formation, qui devrait être réel lorsque l'on analyse les cadres de référence des dispositifs d'analyse des pratiques proposés pour les enseignants.

(b) Le second modèle qui se développe autour de la question « effet-maître » vise à évaluer les effets d'une intervention éducative sur les élèves ; ce qui permet d'analyser les performances scolaires et les comportements observables, chercher les facteurs contributifs à la progression, et à la réussite scolaire des élèves. Les recherches s'inspirent ici de modèles didactiques qui étudie les processus d'apprentissage, identifient les stratégies des élèves confrontés à une telle activité, et corrént les comportements d'élèves avec les pratiques éducatives d'enseignants.

(c) Le troisième modèle se propose d'identifier et comprendre l'action enseignante en se servant des théories empruntant à la formation professionnelle. Les recherches concernées par ce modèle visent la compréhension de l'activité humaine, de nature complexe, en développant une réflexion sur les méthodologies qui pourraient identifier les pratiques professionnelles et les compétences en vue d'identifier de nouvelles compétences à développer. Les conditions de l'apprentissage des savoirs professionnels se sont appuyés sur

la dynamique de la compétence professionnelle (Bru, 2002 ; Lenoir, 2006). Selon cette orientation, les programmes de formation à l'enseignement déclinent l'activité d'un enseignant en compétences professionnelles à atteindre. Selon ce modèle, la compétence semble être privilégiée au détriment du terme savoir professionnel, car elle constitue un idéal de pratiques à atteindre et un référent permettant de comprendre la dynamique de l'action professionnelle.

L'usage du « savoir professionnel » nécessite la compréhension des savoirs dans leurs fondements, mais aussi dans leur dynamique. Le point de départ est l'activité professionnelle qui constitue l'objet d'une réflexion sur les conditions favorables à la formation des futurs enseignants. Mais la difficulté est double : identifier les savoirs professionnels en jeu dans l'action professionnelle (Pastré, 1992), et comprendre les principes organisateurs de cette activité (Bru, 2002).

Le pari consiste donc à décrypter l'action professionnelle de manière simultanée en termes de savoirs et de dynamiques internes. Lenoir (2006) avait évoqué le terme « médiation », dans ses travaux sur l'intervention éducative, pour mettre en évidence cette double perspective de l'action enseignante : une perspective de mobilisation intra-individuelle des savoirs à transmettre à l'élève, et une perspective interindividuelle favorisant chez l'apprenant la construction cognitive de ces mêmes savoirs.

Ainsi, les recherches sur l'analyse des pratiques d'enseignement se heurtent à un double défi. Comment déterminer les savoirs professionnels en jeu dans l'action enseignante ? Et comment déterminer et comprendre les fondements de ces savoirs, et la manière dont les enseignants les mettent en actes ? Il s'agit ici des zones d'ombre dont parlait Rey (2006). Est-il possible d'identifier les différentes formes de savoirs en jeu dans la conception, la planification, et la mise en œuvre d'une intervention éducative ? Comment identifier et comprendre le système qui régit la pratique ?

## **PROBLÉMATIQUE ET MÉTHODOLOGIE**

La conception de l'apprentissage par la pratique semble être l'objet de sérieux débats sur la formation et la certification des enseignants. En l'occurrence, une formation initiale longue et formelle, disciplinaire autant que professionnelle, est-elle nécessaire pour former les enseignants ? Est-ce une formation alternative, courte, basée sur les savoirs à enseigner à l'école pourrait être suffisante ? Quelle est la place de la pédagogie dans la formation initiale si son caractère formel de savoir professionnel est remis en question ?

L'organisation des savoirs formalisés, issus de la pratique et de la recherche, dans un curriculum de formation est un enjeu central dans la mise en place des programmes de formation des enseignants à l'université (Perrenoud et al., 2008). Les savoirs devant être intégrés à la formation initiale des enseignants, leur organisation, et leur hiérarchisation suscitent de nombreux débats (Tardif & Borges, 2009). Pour les inclure dans un curriculum de formation, les savoirs provenant de la pratique et de la recherche doivent être formalisés, dépersonnalisés, et théorisés avant d'être transmissibles, reproductibles et enseignables.

La nature des savoirs des enseignants et la difficulté à les connaître réellement sont des enjeux fondamentaux de la formation des enseignants. Les savoirs d'expérience (formation pratique) doivent être prédominants dans les programmes de formation initiale (Bourdoncle, 1993). La professionnalisation des enseignants prônait la nécessité de renouveler leur formation initiale afin de mettre en valeur de nouveaux contenus en plus de rapprocher la théorie de la pratique (Anadón, 1999).

L'universitarisation de la formation ne peut s'inscrire dans le mouvement de professionnalisation de l'enseignement sans répondre à certaines questions fondamentales :

que sait-on sur les savoirs des enseignants, et sur la base de connaissances en enseignement ? Quels savoirs formels et informels faut-il inclure dans les cours universitaires ? Quel poids attribuer à chaque savoir ? Quelle articulation entre théorie et pratique ? Quels savoirs pédagogiques et didactiques ? Faut-il inclure des savoirs sur l'école, sur le contexte, sur les élèves, sur les politiques éducatives, et sur le curriculum de l'école ?

La retraduction définit comme l'enracinement du processus de professionnalisation dans différents contextes sociopolitiques marqués par des traditions éducatives, et par des contraintes conjoncturelles d'ordre économique, démographique, etc (Wentzel, Melfi & Riat, 2011), suscite des débats idéologiques et scientifiques, des négociations des acteurs hétérogènes, individuels ou collectifs, des politiques institutionnelles, et des réformes. Selon cette approche, nous considérons que les référentiels de compétences étudiés ici sont le résultat d'interactions successives, de médiations et consensus. Le contexte local et les conditions d'émergence d'un référentiel est particulièrement intéressant, parce qu'il permet une lecture de la professionnalisation selon le modèle suivi au Maroc.

L'analyse et la comparaison des programmes de formation universitaire des enseignants et les dispositifs de formation aux CRMEF en termes de savoirs formel et informel, permet de savoir si ces programmes différaient de l'une à l'autre, non seulement en termes de structures de formation, mais aussi en termes de contenus. Ce qui nécessite de cerner les savoirs professionnels transmis dans les programmes universitaires et dans ceux dispensés aux CRMEF, et l'importance attribuée à chaque type de savoir.

La typologie de Tardif et Borges (2009) pour l'analyse des savoirs professionnels formels dans les programmes de formation semble être pertinente dans l'étude comparative selon une démarche déductive. Cette typologie utilisée pour la comparaison des programmes de formation dans des contextes différents permet une abstraction générale pour l'analyse des programmes de formation à l'université et au CRMEF.

## LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT AU MAROC

La formation professionnalisante des enseignants au Maroc s'effectue dans les CRMEF depuis 2011-2012, et les universités se sont impliquées dans la formation initiale depuis 2018 par la mise en place des filières universitaires en éducation (FUE), et la création des écoles supérieures de l'éducation et de la formation en 2019 (Ouasri, 2019).

Cependant, l'implication de l'université marocaine dans la formation à l'enseignement ne s'est pas accompagnée de débats sur les savoirs professionnels, les référentiels de compétences qui devaient être acquises par les enseignants au bout de la formation initiale, la durée de la formation, le paradigme de la formation professionnelle, et la certification des enseignants, soit l'évaluation des compétences acquises. Il n'y a donc pas un débat sur quels savoirs à inclure dans la formation universitaire, selon le modèle découlant du mouvement de professionnalisation de l'enseignement, qui fait que les étudiants devraient partager en alternance leur temps entre formation pratique (stages) et formation théorique à l'université.

Dans ce qui suit, nous développons une étude comparative des programmes et dispositifs adoptés dans les deux lieux de formation, en termes des savoirs dispensés, et des compétences visées de la formation initiale et professionnalisante.

### *Savoirs à la base de la formation universitaire initiale*

L'architecture générale de la filière universitaire de Licence en Éducation- Spécialité Enseignement Primaire, étalée sur trois ans, permet de retenir cinq grands domaines de savoirs (tableau 1) définis selon la typologie Tardif et Borges (2009). Mis à part ces domaines, le programme contient des savoirs complémentaires avec 150 H (Éducation

physique et sportive et développement psycho-socio-moteur, Éducation plastique et développement psycho-socio-moteur, Déontologie du métier et éducation aux valeurs).

**TABLEAU 1**

*Modules du programme de formation universitaire initiale, traduits en domaines de savoirs définis selon la typologie de Tardif et Borges (2009)*

Domaine de savoirs	Heures	Modules
Disciplines de référence (DIR)	750	Contenus du savoir à enseigner au primaire
Didactiques des disciplines (DID)	750	Méthodes et approches 1 (PPO) Méthodes et approches 2 (APC) TICE 1 et TICE 2
Sciences de l'éducation (SED)	50 50	Sciences de l'éducation Sociologie de l'éducation
Formation psychopédagogique (FPP)	150	Psychologie de développement et psychopédagogie; Techniques d'animation, Docimologie et évaluation)

L'analyse du programme de Licence montre que 1900 heures (95 %) sont dévoués aux études théoriques et seulement 100 heures (5%) sont dédiés à la formation professionnelle. La durée totale réservée à chaque domaine de savoirs montre que la formation initiale s'articule essentiellement sur les savoirs disciplinaires et les savoirs didactiques. La formation psychopédagogique, qui requiert qu'on comprenne mieux les façons d'apprendre de populations scolaires diversifiées, est faible ; elle devrait être incluse davantage pour garantir la connaissance des processus cognitifs, l'évaluation, la gestion de classe, ainsi qu'une utilisation intégrée des ressources documentaires. La formation pratique (stages à la fin de S5 et S6) courte, et n'adoptant pas le principe de l'alternance, concept essentiel dans toute formation professionnalisante à l'enseignement, ne constitue pas une dimension essentielle de la formation initiale. Concernant l'analyse des pratiques professionnelles, elle ne fait pas partie du programme universitaire dispensée lors de la formation initiale.

### ***Savoirs à la base de la formation professionnalisante aux CRMEF***

Les CRMEF assurent la formation professionnalisante des enseignants toutes catégories confondus. La formation professionnalisante est basée sur le système modulaire (40 %) en alternance avec la pratique (60%) dans les établissements scolaires selon le paradigme *pratique-théorique-pratique*. Le dispositif de formation (document cadre orientations pédagogiques, 2011) a fixé plusieurs compétences à développer par les enseignants en formation. En adoptant la typologie de Tardif et Borges (2009), on peut classer certaines compétences de ce dispositif selon les domaines de savoirs illustrés dans le tableau 2.

Le tableau 2 montre que la formation accorde une importance à la pratique (stages) comme un lieu d'apprentissage, d'intégration des différents domaines de savoirs (science de l'éducation, didactique, planification, gestion, évaluation, complément de formation, psychopédagogique, etc..) et des compétences constitutives du métier. Les périodes de stage ne sont donc pas considérés comme des moments d'application de théories transmises mais plutôt un temps de formation dans et par l'action dans les différents espaces de formation.

La formation théorique soutient la construction progressive de la pratique guidée et des compétences professionnelles. Dans cette perspective, l'APP vise à remettre les enseignants au centre de la formation, les impliquer par l'analyse de leurs pratiques, leur faire prendre conscience de leurs activités, les aider à comprendre les difficultés rencontrées et celles des apprenants, et favoriser la construction de savoirs en situation complexe.

**TABLEAU 2**

*Modules du dispositif de formation adopté aux CRMEF, traduis en domaines de savoirs définis selon la typologie de Tardif et Borges (2009)*

<b>Modules</b>	<b>Heures</b>	<b>Domaine de savoirs</b>
Sciences de l'éducation	30	Sciences de l'éducation (SED)
Didactique	30	Didactiques des disciplines (DID)
Planification des apprentissages	30	
TICE	30	
Gestion des apprentissages 1	30	Formation psychopédagogique (FPP)
Gestion des apprentissages 2	30	
Evaluation des apprentissages	30	
Quatre modules de complément de formation (Physique et Chimie)	120	Disciplines de référence (DIR)
Stages (MSP) (60 % de la durée de formation)		Formation pratique et stages (STA)
Recherche pédagogique PFE	30	
Législation, éthiques et vie scolaire	30	
Analyse des pratiques professionnelles APP	30	
Production didactique	30	

L'analyse des pratiques et la production didactique se déroulent essentiellement en ateliers ; ces modules avec les rapports de stage (portfolio) visent à consolider de plus la dimension professionnalisante de la formation à l'enseignement.

Chaque module est articulé autour d'une compétence professionnelle qui devrait être acquise à la fin de chaque module. Comme déjà indiqué, dans le modèle visant à comprendre l'action enseignante, et identifier les pratiques et les compétences à développer (Bru, 2002 ; Lenoir, 2006), les dispositifs de formation à l'enseignement dans les CRMEF déclinent l'activité d'un enseignant en compétences professionnelles. La compétence qui constitue ici un idéal de pratiques à atteindre est privilégiée au détriment du savoir professionnel.

Le dispositif de formation professionnelle propose une vision de la pratique professionnelle comme un espace original et relativement autonome d'apprentissage et de formation pour les praticiens (Tardif et al., 1998). La formation a pour but de faire passer les futurs professeurs de la maîtrise des connaissances et savoir-faire à leur mise en œuvre dans des situations didactiques et leur appropriation par les élèves. La formation aux CRMEF s'est donc orientée vers plus de professionnalisation, en vue de former des professionnels de l'enseignement capables de réfléchir et agir de façon autonome et responsable, capable aussi de construire leur identité (Wittorski, 2008).

## **L'APP DANS LA FORMATION PROFESSIONNALISANTE**

### ***Analyse des pratiques enseignantes et savoirs professionnels***

L'analyse de la pratique enseignante consiste à en comprendre les principes organisateurs et les savoirs professionnels qui y sont mobilisés dans un contexte professionnel en transformation, et l'évolution des perceptions faites de ce contexte ; ce qui aide à établir un référentiel professionnel, et préparer la formation des enseignants. Les formateurs aux CRMEF essaient de promouvoir des expérimentations sur l'analyse des pratiques pour un projet de formation déjà élaboré par les décideurs sans que celui-ci ne soit pas émané d'un référentiel professionnel clair. Car les orientations présidant à la conception des programmes de formation à l'enseignement, et qui sont posées a priori, ne prennent pas en compte les données issues des recherches en la matière. La mise en œuvre des séances d'APP ne s'appuie

donc pas sur des référentiels de formation qui découlent des recherches portant sur l'analyse des pratiques enseignantes, dans le contexte marocain.

### ***Analyser, n'est pas évaluer***

Au contraire de l'évaluation dont le but est de porter des jugements, et mesurer des écarts par rapport à des normes bien choisis, i.e. une confrontation référé/référent, l'analyse des pratiques vise à mettre en relation, à donner du sens, et à comprendre. Elle requiert donc le non-jugement de valeur. C'est analyser de façon compréhensive en :

- faisant émerger le décalage entre analyse « spontanée » et analyse réfléchie à partir d'une décentration et d'un questionnement (duel, en groupe).
- co-construisant des hypothèses multidimensionnelles et systémiques de lecture et d'analyse
- redonnant au sujet de la compréhension, du sens et de la maîtrise de sa pratique

### ***Analyse des situations professionnelles***

Analyser les situations professionnelles auxquelles former les enseignants revient à identifier l'activité professionnelle liée à la situation analysée, déterminer les activités liées à la situation d'apprentissage nécessaires à la formation, et confronter les enseignants à de multiples situations professionnelles emblématiques du métier enseignantes, soit à des situations-problèmes à visée intégrative, pour intégrer les différentes ressources acquises en s'appuyant sur les connaissances antérieures des étudiants.

### ***Analyse des pratiques professionnelles***

L'analyse des pratiques professionnels aux CRMEF se fait différemment selon les choix et les expériences vécus par les professeurs formateurs, car il n'y a pas un descriptif clair et bien décrit dans le dispositif de formation sur la mise en œuvre du « module » de l'analyse des pratiques professionnelles. L'analyse des pratiques est conçue dans le dispositif de formation en tant que module, alors qu'elle s'agit d'une compétence à acquérir.

Pour développer le profil réfléchi d'un enseignant professionnel, l'analyse des pratiques professionnelles devrait adopter des démarches en plusieurs étapes constitutives, servant à former à l'apprentissage et à l'autorégulation du vécu de l'enseignant à partir de sa propre expérience. Ci-dessous, certaines étapes, par toutes, car il n'y a pas jusqu'à maintenant un consensus sur comment devrait se dérouler cette analyse.

Observation, recueil d'indices : observer la situation professionnelle pour décrire le perçu, relater les faits de façon objective, sans faire aucune évaluation, et aucun jugement de valeurs, ce qui permet l'objectivation de la situation. L'observation laisse émerger la situation-objet qui sera analysée par la suite, et puis réfléchie pour être reconstruite. Le professeur stagiaire devient ainsi le sujet de son action. On distingue ici de deux types d'observations : l'observation spontanée de la situation dans sa globalité, et l'observation outillée qui vise à concevoir un dispositif d'analyse (grilles, outils de questionnement, entretiens, vidéos...)

Questionnement et problématisation : après l'observation, l'enseignant devrait problématiser la situation professionnelle et identifier ce qui pose question à partir d'un ou plusieurs champs disciplinaires. La problématisation consiste à expliciter la situation vécue d'un angle d'attaque, discerner le problème, objectiver le vécu pour construire le matériau qui serait l'objet de retour réflexif, ce qui amène l'enseignant à prendre conscience de ses représentations. La situation peut être ciblée par plusieurs questions problèmes engageant la réflexion, et permettant de faire sentir les enjeux à l'origine de la situation décrite.

Recherche de liens, compréhension, et analyse : cette étape consiste à relier les différents éléments repérés et qui sont mis en jeu par la pratique, à clarifier les différents variables

(pédagogiques, didactiques, personnels, émotionnel), interpréter leur interaction et questionner leur organisation afin de comprendre le sens des actions menées, du scénario construit. C'est donc relire la situation en lien avec la problématisation faite. A ce stade, le professeur stagiaire devrait être en mesure d'analyser son vécu en prenant du recul pour expliciter ce qui est implicite de la situation professionnelle afin de comprendre l'écart entre la tâche qui devrait être faite (ce qui est prescrit) et l'activité faite effectivement.

**Théorisation** : elle vise à expliquer la pratique sur la base des référents théoriques (théories pédagogiques, didactiques, communicationnelles) pour dégager les modèles de conceptualisation qui peuvent assurer la meilleure compréhension et favoriser les actions les plus appropriées. Cette étape de formation permet au professeur stagiaire de construire la sémantique de l'agir professionnel, et de développer des pratiques multi-référenciées. En théorisant l'action, la situation professionnelle devient une ressource formative et formatrice qui permet d'acquérir d'autres savoirs professionnels pour enseigner.

**Changement des représentations et conception de nouvelles pratiques** : après avoir observé la situation vécue, la problématisé pour comprendre sa pratique, et développé son savoir analyser, le professeur stagiaire devrait proposer des pistes à réinvestir pour améliorer sa pratique, recontextualiser les savoirs construits, et transférer la nouvelle compétence appropriée dans d'autres situations professionnelles et professionnalisantes dans le but d'une alternance intégrative.

### **Déroulement d'une séance exemplaire de l'APP**

Pour rendre la pratique opératoire et fonder une analyse méthodique et régulière, l'APP s'appuie sur des procédés de faire, des outils pour concevoir différemment la pratique et développer le processus enseignement apprentissage, telle la grille exemplaire servant d'analyse de pratiques enseignantes professionnelles (Tableau 3).

**TABLEAU 3**

*La grille exemplaire d'analyse de pratiques enseignantes professionnelles*

<b>Observation d'une séquence enseignement apprentissage</b>	<b>Effet de back</b>	<b>Observation d'une séquence enseignement apprentissage</b>	<b>Effet de back</b>
Essai 1	Analyse 1	Essai 2	Analyse 2
Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4

- L'étape 1 : dont la durée est environ 10min est réservé à un essai d'enseignement-apprentissage d'un contenu avec un objectif bien déterminé, que présente un enseignant devant un groupe restreint de la classe, soit des accompagnateurs,
- L'étape 2 : est réservé à l'analyse des pratiques de l'enseignant effectuée aussi bien par ses collègues de la classe que par lui-même (auto-analyse) après avoir accompli son premier essai, c'est donc l'effet de back 1.
- L'étape 3 : toujours de durée de 10min, cette étape se veut un autre essai d'enseignement-apprentissage du même contenu, mais devant un autre groupe de ses collègues accompagnateurs,
- L'étape 4 : c'est l'effet de back 2, basé sur l'analyse des pratiques de l'enseignant par ses collègues, et l'auto-analyse par lui-même.

Les effets de back permettent à l'enseignant objet de l'analyse de s'identifier et de se découvrir son identité, ce qui constituerait un point de départ vers une pratique beaucoup expérimenté et chevronné. D'autre part, l'auto-analyse de l'enseignant devrait être faite avant l'analyse objective de ses collègues, car ça permet à l'enseignant objet d'analyse d'alléger et

absorber les effets négatifs des critiques que lui apporteraient ses collègues. En effet, la prise de conscience de ses erreurs est beaucoup plus régulatrice que les critiques d'autrui.

## CONCLUSIONS

Le contexte historique de la professionnalisation de l'enseignement est revu en selon le modèle de formation professionnel actuel qui accorde une place centrale à la pratique dans les programmes de formation.

L'analyse des savoirs formels et informels dans les programmes de formation initiale et professionnalisante est développée selon la typologie Tardif et Borges (2009), ce qui permet de comparer les domaines de savoirs acquis par les enseignants durant leur formation. Les domaines théoriques présentent 95% de la formation universitaire initiale, la formation professionnalisante (CRMEF) alterne un système modulaire (40 %) avec la pratique (60 %) selon le paradigme pratique-théorique-pratique.

La professionnalisation et l'universitarisation de la formation à l'enseignement dans le contexte marocain manquent de cohérence et de complémentarité entre les savoirs professionnels conçus dans les programmes de formation à l'université et aux CRMEF.

L'analyse des pratiques enseignantes présente plusieurs intérêts. Il s'agit d'une fonction formative ayant pour effets l'identification des processus en jeu, l'auto-évaluation, et l'évolution des pratiques. L'analyse de pratique permet aux enseignants de se donner les moyens de :

- penser et réguler son action en permanence.
- se remettre au centre de la formation par l'analyse de ses pratiques,
- susciter des postures de praticiens réflexifs (distanciation)
- prendre conscience de ses activités, et comprendre les difficultés rencontrées par lui-même et par les apprenants. Soit une prise de conscience des actions et une intelligibilité de la complexité de l'agir professionnel
- favoriser la construction de savoirs en situation complexe.
- s'expliquer par le langage approprié
- développer et promouvoir l'analyse réflexive pour construire leur identité professionnelle.
- devenir un enseignant professionnel avec un savoir expérientiel, formel et informel, capable de créer et organiser les conditions des processus d'enseignement-apprentissage.

## RÉFÉRENCES

Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 27-40). Bruxelles, BE : De Boeck Université.

Anadón, M. (1999). L'enseignement en voie de professionnalisation. In C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio & G. Parent (Dir.), *L'enseignant, un professionnel* (pp. 1-20). Saint-Nicolas, QC : Presses de l'Université du Québec.

Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : Les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-119.

- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : Des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 63-73.
- Churukian, G. A. (1993). Development of a teacher education program. In G. Karagozoglu (Dir.), *The policies and models of teacher training in the Council of Europe countries* (pp. 14-16). Turkey: Doluz Elul University, Buca Faculty of Education.
- Cifali, M. (2014). Brefs repères pour l'analyse des pratiques professionnelles. *Revue de l'Analyse de Pratiques Professionnelles*, 2, 20-27.
- Lang, V. (2009). Synthèse et discussion. Savoirs professionnels et professions enseignantes. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Dir.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 289-304). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Lenoir, Y. (2006). *L'analyse des pratiques d'enseignement : Cadre conceptuel et dispositif de recherche*. Séminaire, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, École doctorale Sciences de l'éducation Université de Genève, Suisse.
- Lussi Borer, V. (2015). Savoirs et conception de formations à l'enseignement. *Enjeux Pédagogiques*, 24, 17-18.
- Maubant, P. (2007). L'analyse des pratiques enseignantes : les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. *Formation et Profession*, 13(2), 17-21.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, 138(1), 135-170.
- Morales, A. (2012). *Étude comparée de la formation initiale des enseignants du primaire au Québec et en Finlande*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal Canada.
- Morales Perlaza, A., & Tardif, M. (2015). La formation initiale des enseignants au Québec et en Finlande : Une étude comparative. *Éducation Comparée et Internationale*, 43(3), Article 2.
- Ouasri, A. (2017). Analyse des difficultés des élèves marocains de 15-16 ans en résolution de problèmes de mécanique (mouvement et repos, interactions mécaniques et forces, poids et masse). *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 11(2), 69-92.
- Ouasri, A. (2019). La formation des enseignants des sciences au Maroc : historique, état des lieux, et perspectives. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 4(2), 39-57.
- Ouasri, A., & Ravanis, K. (2017). Analyse des compétences des élèves de tronc commun marocain en résolution de problèmes d'électricité (dipôles actif et passif). *European Journal of Education Studies*, 3(11), 1-28.
- Ouasri, A., & Ravanis, K. (2020). Apprentissage des élèves de collège marocain du concept d'ion en lien avec la trame conceptuelle (atome, molécule, électron, charge). *European Journal of Alternative Education Studies*, 5(1), 71-94.
- Paquay, L. (2007). *Quelques clés pour former des enseignants professionnels...Enjeux, stratégies et perspectives*. Communication présentée au congrès Formation de perfectionnement des pratiques de formateur. Association Nationale des Formateurs en Instituts et Centres de Formation Pédagogique de l'enseignement catholique français-AFICFP, Grenoble, France.
- Paquay, L. (2012). Quels référentiels de compétences ? Quels savoirs pour enseigner ? Pour quelle formation professionnalisante ? *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions*, 15, 159-166.
- Pastré, P. (1992). Didactique professionnelle. *Éducation Permanente*, 111, 33-54.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., & Paquay, L. (2008). Introduction. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle : Intégration ou déni mutuel ? In P. Perrenoud, M., Altet, C. Lessard & L. Paquay (Dir.), *Conflits de savoirs en formation*

- des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 7-20). Bruxelles, BE : De Boeck.
- Ravanis, K. (2017). Early Childhood Science Education: state of the art and perspectives. *Journal of Baltic Science Education*, 16(3), 284-288.
- Rey, B. (2006). Lumières et ombres sur les pratiques d'enseignement. *L'Intervention Éducative*, 4(3), 1-3.
- Robo, P. (2002). *L'analyse de pratiques professionnelles : Différentes modalités*. [http://probo.free.fr/ecrits\\_app/differents\\_types\\_d\\_app.htm](http://probo.free.fr/ecrits_app/differents_types_d_app.htm).
- Tardif, M. (2013). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement ? *Tréma*, 40, 42-59.
- Tardif, M. (2000). *Les conceptions du savoir des enseignants selon différentes traditions théoriques et intellectuelles*. Notes de cours, PUC-Rio, Brésil.
- Tardif, M., & Borges, C. (2009). L'internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et ses retraductions dans des formes sociales nationales. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Dir.), *Savoirs en (trans)formation. Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 109-136). Bruxelles, BE : De Boeck.
- Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (1998). Introduction. In M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (Dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux* (pp. 7-70). Paris, France: Les Presses Universitaires de France.
- Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et Sociétés*, 23(1), 55-69.
- Thiébaud, M. (2020). Analyse de pratiques - supervision. Similitudes, différences : quelques réflexions pour aider à s'y repérer. *Revue de l'Analyse de Pratiques Professionnelles*, 16, 81-103.
- Thiébaud, M., & Vacher, Y. (Coord.) (2018). Témoignages de Dynamiques d'intelligence collective au sein des groupes d'APP. *Revue de l'Analyse de Pratiques Professionnelles*, 13, 82-93.
- Thiébaud, M., & Vacher, Y. (2020). L'analyse de pratiques professionnelles dans une perspective d'accompagnement, d'intelligence collective et de réflexivité. *Revue de l'Analyse de Pratiques Professionnelles*, 18, 43-69.
- Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35, 441-461.
- Wentzel, B., Melfi, G., & Riat, C. (2011). Attractivité de la profession enseignante et anticipation d'une pénurie annoncée. *L'Éducateur*, 1, 16-18.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation : Note de synthèse, *Savoirs*, 17, 11-39.