

المملكة المغربية
+ⵛⵎⵏⵏⵓⵔⵉ ⵏ ⵎⵔⵓⵎⵓⵔ
ROYAUME DU MAROC

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي
ⵏⵓⵔⵓⵔⵓⵔⵉ ⵏⵓⵎⵔⵓⵎⵓⵔⵉ ⵏⵓⵔⵓⵔⵓⵔⵉ ⵏⵓⵔⵓⵔⵓⵔⵉ
Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique

الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي
INSTANCE NATIONALE D'ÉVALUATION DU SYSTÈME D'ÉDUCATION, DE FORMATION ET DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE

LE MÉTIER DE L'ENSEIGNANT AU MAROC

A l'aune de la comparaison internationale

RAPPORT THÉMATIQUE





LE MÉTIER DE L'ENSEIGNANT AU MAROC À l'aune de la comparaison internationale



Dépôt Légal : 2023MO0629
ISBN : 978-9920-785-78-5

TABLE DES MATIÈRES

■ INTRODUCTION	3
■ MÉTHODOLOGIE	5
1. Cadre théorique et conceptuel	5
2. Analyse documentaire	6
3. Comparaison internationale.....	6
4. Enquête de terrain « Métier de l’enseignant »	6
5. Enquête « Temps d’enseignement »	7
■ CHAPITRE I. ACCÈS AU MÉTIER	8
1. Recrutement des enseignants	8
1.1. Attractivité du métier.....	8
1.2. Modalités de recrutement	11
1.3. Nouvelles formes de recrutement.....	15
2. Formation des enseignants	20
2.1. Formation initiale	20
2.2. Formation continue	28
■ CHAPITRE II. PRATIQUES PÉDAGOGIQUES	32
1. Charge horaire et temps d’enseignement	32
1.1. Difficultés d’organisation du temps de travail des enseignants	32
1.2. Assiduité et temps d’enseignement	34
2. Méthodes d’enseignement et pratiques pédagogiques	37
2.1. Le principe de la valeur-ajoutée de l’enseignant	38
2.2. Les facteurs explicatifs des différences de valeur-ajoutée entre les enseignants	38
2.3. La méthode de l’enseignement adaptatif.....	39
3. Méthodes d’évaluation des élèves.....	40
4. La relation enseignant-élèves	42
5. Le mode de traitement des élèves en difficulté scolaire.....	44
■ CHAPITRE III. ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS	47
1. Les modes d’accompagnement des enseignants	47
1.1. Accompagnement par les pairs	47
1.2. Encadrement par l’inspection pédagogique.....	49
2. évaluation pédagogique des enseignants	53
2.1. Le cadre normatif et les objectifs de l’évaluation	54
2.2. Caractéristiques et limites du dispositif d’évaluation	55
■ CHAPITRE IV. RELATIONS PROFESSIONNELLES	59
1. Le rapport au directeur	59
1.1. Le soutien aux enseignants.....	59
1.2. L’implication des enseignants.....	61
2. Les sources de tension au sein de l’établissement.....	62
3. L’encadrement pédagogique de la part du directeur.....	63
3.1. L’encadrement des enseignants du primaire	63
3.2. L’encadrement des enseignants débutants	63
4. Le rapport aux collègues	64
4.1. Entre collégialité et tension	64
4.2. La collaboration entre enseignants	65

5. Le rapport des enseignants aux parents d'élèves	67
5.1. Engagement des parents selon les enseignants.....	67
5.2. Les attitudes et les liens des parents à l'école selon les enseignants.....	68
5.3. Initiatives des enseignants et des établissements	68
■ CHAPITRE V. VÉCU DU MÉTIER, PERCEPTIONS ET ASPIRATIONS DES ENSEIGNANTS	71
1. Conditions de vie et d'enseignement	71
1.1. Des conditions de travail peu favorables	71
1.2. Le milieu scolaire et les contraintes sociales	73
2. Les perceptions des enseignants sur leur métier	74
2.1. La perception du métier et de sa place dans la société	74
2.2. La perception et l'appréciation du nouveau statut de l'enseignant	75
3. Les perspectives et les aspirations professionnelles des enseignants	77
■ CHAPITRE VI. GESTION DE CARRIÈRE ET RÉMUNÉRATION	80
1. Avancement dans la carrière.....	80
1.1. Les dispositions statutaires et les critères d'avancement.....	80
1.2. L'appréciation des enseignants de leur système d'avancement	82
2. Rémunération des enseignants	83
2.1. Performance scolaire et salaires des enseignants : que dit la recherche ?.....	84
2.2. Les salaires des enseignants au Maroc.....	85
2.3. Les salaires des enseignants marocains au prisme de la comparaison internationale	88
■ CHAPITRE VII. QUELLE GOUVERNANCE DU CORPS ENSEIGNANT ?	96
1. Gouvernance du capital humain	96
2. Une évolution ralentie par la massification scolaire	97
3. Quelles caractéristiques et quelle anticipation des besoins en capital humain ?	100
■ CHAPITRE VIII. ENJEUX ET DÉFIS DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE	104
1. L'Enseignant / un pari stratégique	104
2. Gouvernance du capital humain et équité	106
3. La professionnalisation des enseignants	107
■ CONCLUSION GÉNÉRALE	108
■ LISTE DES ACRONYMES	110
■ BIBLIOGRAPHIE	111
■ TEXTES JURIDIQUES ET RÉGLEMENTAIRES	118
■ ANNEXES	120
Annexe 1 : Déroulement de l'enquête « Métier de l'enseignant	120
Annexe 2 : Déroulement de l'enquête « Temps d'enseignement ».....	121
Annexe 3. Caractéristiques du corps enseignant	122

Remerciements

Cette étude n'aurait pu voir le jour sans le précieux concours de nombreuses personnes responsables du département ministériel de l'Éducation Nationale.

D'abord, nos vifs remerciements vont aux responsables du Département de l'Éducation Nationale, d'avoir mis à la disposition de l'Instance Nationale de l'Évaluation les données et les statistiques concernant les enseignants.

Notre gratitude est à l'adresse de Messieurs les Directeurs des Académies Régionales de l'Éducation et de la Formation des quatre régions cibles de l'enquête : l'Oriental, Tanger-Tétouan-Al Hoceima, Marrakech-Safi et Souss-Massa, qui ont facilité le déroulement de l'enquête de terrain.

Nous remercions également les inspectrices et les inspecteurs pédagogiques et les directrices et les directeurs des établissements scolaires ayant participé aux focus-groupes, organisés à l'Instance Nationale de l'Évaluation et qui nous ont livré leurs appréciations qualitatives sur le métier de l'enseignant et la nature de leurs relations avec les enseignants de leurs établissements.

Notre gratitude et nos remerciements les plus sincères s'adressent à l'ensemble des enseignantes et des enseignants qui ont participé à cette étude et généreusement partagé leur expérience, vécu et appréciation de leur métier.

Enfin, notre reconnaissance et nos remerciements vont à l'endroit des directrices et des directeurs des établissements scolaires où se sont déroulés les entretiens et les focus-groups avec les enseignants, qui ont favorisé l'organisation et la réussite du travail de terrain.

Rahma Bourqia

Directrice de l'Instance Nationale d'Évaluation
auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la
Recherche Scientifique



Introduction

L'école publique marocaine traverse une « crise de l'apprentissage ». Les évaluations qui recourent à des tests standardisés, qu'elles soient nationales (PNEA) ou internationales, telles que TIMSS, PIRLS et PISA, confirment le faible niveau des acquis et des compétences d'une part non négligeable des élèves dans les écoles, essentiellement au niveau de l'enseignement fondamental.

Bien que le faible niveau des acquis des élèves soit tributaire de plusieurs facteurs, de nombreux travaux académiques s'accordent sur l'importance du facteur enseignant qui exerce une influence considérable sur les acquis des élèves⁽¹⁾. Il est en effet largement admis que la qualité d'un système éducatif dépend de la qualité de ses enseignants. Par ricochet, la qualité des enseignants ne peut pas dépasser la qualité des politiques publiques qui façonnent l'environnement de leur travail à l'école et qui guident leur sélection, recrutement et développement⁽²⁾.

En prenant en considération l'importance cruciale du rôle des enseignants dans la qualité de l'éducation, la Vision stratégique de la réforme 2015-2030 a fait de la rénovation des métiers de l'enseignement et de la formation l'un des principaux axes de la réforme. En effet, dans le levier 9, elle érige l'amélioration de la performance du personnel enseignant en tête des priorités susceptibles de promouvoir la qualité de l'école et d'améliorer son rendement. Cette Vision stratégique, qui insiste sur la professionnalisation des acteurs éducatifs, a émis un certain nombre de principes et préconisations qui devraient structurer la rénovation des métiers de l'enseignement. La première action préconisée consiste à redéfinir les missions, les rôles et les profils liés aux métiers d'éducation, de formation, de recherche et de gestion, en concordance avec les exigences de la société et l'évolution des fonctions de l'École et de ses prestations au Maroc et dans le monde. La loi-cadre 51-17, relative au système d'éducation, de

formation et de recherche scientifique consacre aux ressources humaines six articles.

La conjoncture semble être favorable pour enclencher cette réforme. En effet, la transformation de la structure d'âge des enseignants qui tend vers le rajeunissement progressif et le plan du Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique visant à recruter plus de 200.000 enseignants à l'horizon 2030, afin de répondre aux besoins, offrent une opportunité intéressante et une voie pour injecter dans le système éducatif un nouveau profil d'enseignant susceptible de contribuer au renouveau de l'école marocaine.

Cependant, les actions de mise en œuvre de ce plan de recrutement n'ont pas été à la hauteur des attentes, par une hésitation dans la planification des besoins en enseignants, un recrutement des cadres des Académies régionales d'éducation et de formation (AREF), entrepris de manière hâtive et dans des conditions peu optimales, et la formation de très courte durée et non préalablement organisée. En effet, le recrutement des enseignants dans l'urgence, à cause de l'augmentation des effectifs des élèves scolarisés, s'est traduit par une inconstance caractérisant depuis plus d'une décennie les actions publiques en matière de gestion du personnel enseignant. En témoignent les changements brusques des politiques de recrutement et de formation des enseignants : création des centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF) en 2012, séparation de la formation et du recrutement⁽³⁾ en 2015, recrutement par contrat à partir de 2016 (puis abandon du système des contrats), nouvelle restructuration de la formation à partir de 2018 (licence en éducation + 2 ans de formation au CRMEF). Tout effort vers le développement devient ainsi un facteur compromettant pour promouvoir une éducation de qualité.

1. Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité, OCDE, 2005.

2. Araujo, M. et al. (2016), "Teacher Quality and Learning Outcomes in Kindergarten", The Quarterly Journal of Economics, Vol. 131/3, pp. 1415-1453,

3. Décret du 2.15.588 du 10 août 2015, BO n°6402 du 8 octobre 2015.

Dans ce contexte, l'INE-CSEFRS présente dans ce rapport les résultats d'une étude dont l'objectif principal est d'apprécier les actions et politiques publiques relatives au personnel enseignant afin de jauger leur efficacité, cohérence et pertinence, tout en mettant en avant les perceptions des enseignants en tant qu'acteurs de premier plan. Ce rapport vise à interroger les politiques et les actions publiques relatives au personnel enseignant et examiner dans quelle mesure celles-ci concourent à doter les établissements scolaires d'enseignants de qualité. Ainsi, l'attractivité du métier d'enseignant chez les étudiants, les modalités de recrutement et de sélection, la formation et son déroulement, la gestion de carrière, le développement personnel et professionnel ainsi que la motivation, seront examinés et analysés en se basant sur des données de terrain et les textes réglementaires, tout en les confrontant aux standards internationaux relatifs à la professionnalisation du métier.

Comme déjà mentionné, l'hypothèse qui sous-tend ces interrogations est que la qualité des enseignants ne peut dépasser celle des politiques publiques qui déterminent leur sélection, leur recrutement, leur formation, leurs conditions de travail et leur évolution de carrière. L'enseignant en classe est le produit de tout un processus de politique publique qui l'a conduit à exercer le métier. Par conséquent, le manque d'efficacité, de cohérence et de pertinence de ces politiques devrait impacter négativement la qualité du personnel enseignant.

Méthodologie

Ce rapport a adopté une approche qualitative où l'étude sur les enseignants a mobilisé plusieurs instruments et outils d'enquête. Les composantes sont constituées à partir d'un benchmark international des politiques publiques relatives au métier de l'enseignant, d'une analyse du cadre juridique et réglementaire régissant les enseignants, d'une analyse des données de l'évolution démographique du corps enseignant, menée au moyen d'une enquête de terrain de focus-groups et d'entretiens semi-directifs avec les enseignants.

1. Cadre théorique et conceptuel

Dans la littérature internationale, l'analyse des politiques publiques relatives aux enseignants s'intéressent, globalement, aux règlements et principes d'action au niveau des écoles et des systèmes éducatifs qui façonnent le corps enseignant ainsi que ses pratiques⁽¹⁾. Dans le contexte éducatif marocain, cet aspect est traité dans le cadre de l'étude PNEA 2019 qui a consacré une bonne partie aux enseignants en relation avec les acquis des élèves⁽²⁾. Cependant, ce qu'on appelle « politique enseignante » couvre les domaines qui ont une influence directe sur les enseignants et leur travail : les règlements, les processus de recrutement, la formation initiale, l'initiation et le mentorat, l'apprentissage professionnel, la rétroaction et l'évaluation, et le développement de la carrière et du leadership⁽³⁾. Ainsi, le benchmark international des politiques publiques relatives aux enseignants a orienté le cadre conceptuel de ce rapport et a constitué le standard à partir duquel s'est opérée l'évaluation de la politique publique en matière du métier d'enseignant.

Pour ce faire, l'analyse couvre les entrées conceptuelles suivantes en tenant compte de leurs dimensions :

- Sélection : elle englobe deux dimensions : la capacité à attirer les meilleurs étudiants vers les métiers de l'enseignement et l'efficacité des modalités de recrutement dans la sélection des meilleurs candidats.
- Formation : il s'agit de la capacité de la formation initiale et continue à transmettre les méthodes d'enseignement efficaces qui seront mises en œuvre dans les classes. Les meilleurs systèmes de formation partagent des caractéristiques communes : existence de standards d'enseignement fondés sur la recherche-action, accent mis sur la formation pratique dans le contexte de la classe, stages pour enseignants débutants auprès de professeurs expérimentés, formation continue axée sur le mentoring et le coaching, système de sélection très exigeant des formateurs, etc.
- Évaluation : l'existence d'un système d'évaluation et de promotion qui incite les enseignants à la performance. Les systèmes éducatifs performants se distinguent par leur capacité à relier la performance des enseignants à leur évolution de carrière (les meilleurs enseignants sont promus et récompensés).
- Environnement scolaire : au-delà des caractéristiques intrinsèques de l'enseignant, son rendement est aussi influencé par les conditions d'exercice de son métier, au niveau matériel (taille des classes, personnel scolaire, disponibilité du matériel scolaire) et pédagogique (qualité des programmes et des manuels scolaires, existence d'un dispositif structuré de remédiation et de prise en charge des troubles d'apprentissage...)
- Gestion de carrière. Celle-ci s'exprime en termes de promotion et d'incitations financières mais aussi en termes de perspectives d'évolution.

Toutes ces dimensions ont servi de grille de lecture et d'analyse du corps enseignant.

1 . Politiques efficaces pour les enseignants : Perspectives de PISA, OCDE 2018.

2 . Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, Programme nationale d'évaluation des acquis-2019.

3 . Darling-Hammond, L. et al. (2017), *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*, Jossey-Bass, San Francisco.

2. Analyse documentaire

Les actions et politiques publiques sont présentées dans des documents officiels (statut, lois, décrets, arrêtés, notes ministérielles...). L'analyse documentaire se devait donc d'identifier les principales caractéristiques de la gestion du personnel enseignant et les logiques qui structurent les politiques y afférentes. Tous les documents régissant le personnel enseignant ont donc été classés et analysés.

Deux niveaux d'analyses ont été réalisés : le premier, qualitatif, s'est focalisé sur les cadres juridique et réglementaire régissant le personnel enseignant : documents de politique des ressources humaines du département de l'Éducation nationale, statut particulier du personnel de l'éducation nationale, lois, décrets, notes et circulaires ministérielles... tous ces textes ont été minutieusement analysés.

Le second niveau d'analyse est quant à lui quantitatif et concerne l'évolution démographique du corps enseignant. En se basant sur les statistiques du département de l'Éducation nationale, l'analyse quantitative vise à déterminer dans quelle mesure l'évolution de l'effectif des enseignants et, plus globalement celle de la politique des ressources humaines, est en phase avec les besoins du système éducatif. Pour ce faire, plusieurs indicateurs ont été analysés : l'évolution de l'effectif des enseignants (par genre, milieu de travail...), le ratio élèves/enseignant, la pyramide des âges, les départs à la retraite, les besoins en enseignants....

3. Comparaison internationale

En amont de cette étude, une analyse exhaustive de la littérature internationale relative à la profession enseignante dans ses différentes dimensions a été réalisée. Il s'agit d'un outil comparateur de benchmarking entre le Maroc et le reste du Monde. Les études scientifiques de référence sont tirées de pays développés et en développement, notamment de l'Afrique, d'Asie et d'Amérique Latine.

Le benchmarking a été utilisé de manière transversale tout le long de l'analyse. De par le monde, des solutions sont mises en œuvre pour

le recrutement des enseignants, leur sélection et leur formation initiale et continue. Il est évident que les politiques mises en œuvre ne sont pas indépendantes des niveaux de développement et de capital humain dans les pays. Néanmoins, l'accent est mis sur la valeur ajoutée des enseignants et les facteurs qui peuvent concourir à un enseignement plus efficace et de qualité au Maroc. Plusieurs aspects ont donc été étudiés : le rôle des enseignants et l'impact de leurs pratiques pédagogiques sur la performance des élèves ; le système de sélection des candidats ; les systèmes de formation initiale et continue des enseignants ; la gestion des carrières enseignantes ; la supervision et l'inspection pédagogiques...

4. Enquête de terrain « Métier de l'enseignant »

Ce rapport se base sur une enquête de terrain qualitative qui a combiné deux instruments : les focus-groups et les entretiens semi-directifs. Pour les focus-groups, les personnes cibles étaient constituées d'enseignants, de directeurs d'établissement et d'inspecteurs pédagogiques, et ce afin de croiser et comparer les réponses et en augmenter l'acuité. L'objectif de ces focus-groups a été double. D'un côté, appréhender les opinions, attitudes, motivations, perceptions et croyances sur l'école, le métier d'enseignant et sur les politiques publiques qui les façonnent. Et de l'autre, à travers des questions évaluatives, en tirer des éléments à même de permettre d'apprécier les actions et politiques publiques relatives aux enseignants, leurs failles et les correctifs à y apporter.

Pour mener à bien ces focus-groups et garantir une bonne représentativité de la population étudiée, l'échantillon a été diversifié afin de refléter la réalité et permettre de faire émerger tous les points de vue. Il a donc été ventilé selon le sexe (homme/femme), le milieu de travail (urbain/périurbain/rural), le cycle (primaire/secondaire collégial/secondaire qualifiant), le type de contrat (statutaires/cadres des AREF) et l'expérience professionnelle (début/milieu/fin de carrière). Côté territoire, l'enquête s'est déroulée dans quatre régions : Tanger-Tétouan Al Hoceima, Marrakech-Safi, l'Oriental et Souss-Massa. Dans

chaque région, deux focus-groups ont été tenus avec les enseignants. Au total, 98 enseignants ont pris part à ces focus-groups (55 femmes et 43 hommes). À ceux-là s'ajoutent deux autres focus-groups avec les directeurs d'établissements et les inspecteurs pédagogiques.

Les focus-groups et les entretiens ont été conduits selon des guides de discussion structurés selon les axes et questions de notre étude.

Les entretiens semi-directifs avec les enseignants ont permis d'approfondir certains aspects. Grâce à un temps plus long accordé aux interviewés, les principales tendances et hypothèses ont été éprouvées et d'autres éléments fournis pour cerner l'objet de la présente étude. Là-aussi, l'échantillon a été diversifié afin de refléter la réalité et permettre de faire ressortir tous les points de vue (sexe, milieu de travail, cycle d'enseignement, années d'expérience professionnelle...). Au total, 48 entretiens semi-directifs ont été menés avec les enseignants (voir annexe 1).

Les données qualitatives intégrées dans le rapport sous forme de verbatim reflètent les idées et les points de vue qui se répètent dans les discussions que beaucoup d'acteurs partagent. Cette démarche, qualitative, est dictée par le fait que ce rapport sur le métier d'enseignant reflète, de manière réflexive, le discours des acteurs sur leur métier. Ce rapport croise les discours et met les acteurs en dialogue en intégrant leurs verbatims.

5. Enquête « Temps d'enseignement »

Parallèlement aux données de l'enquête qualitative « métier de l'enseignant », l'étude a mobilisé des données d'une autre enquête. Il s'agit de l'étude « temps d'enseignement », une recherche qualitative multi-pays qui cible 21 pays d'Afrique, y compris le Maroc, réalisée conjointement entre l'INE et l'UNICEF. L'étude « temps d'enseignement » vise à comprendre les déterminants de l'absentéisme des enseignants à quatre niveaux : l'absence de l'école, le manque de ponctualité, l'absence de la salle de classe, et l'absence d'activités d'enseignement.

Au Maroc, l'étude « temps d'enseignement » a ciblé 40 établissements scolaires (20 écoles du primaire et 20 du secondaire collégial) dans 6 régions : Tanger-Tétouan-Al Hoceïma, Fès-Meknès, Rabat-Salé-Kénitra, Casablanca-Settat, Marrakech-Safi et Souss-Massa. Pour cerner les déterminants de l'absentéisme des enseignants dans les écoles, l'étude a déployé plusieurs outils d'enquête (voir annexe 2). Sur la base de ce qui précède, 40 chefs d'établissement, 120 enseignants et 280 élèves, à l'échelle nationale, ont été interrogés.

C'est ainsi que ce rapport a multiplié les entrées et les méthodologies pour traiter le métier de l'enseignant, problématique centrale de l'éducation nationale au Maroc, et la manière dont ce métier se construit dans le cadre d'une politique publique éducative.

CHAPITRE I.

ACCÈS AU MÉTIER

La prise de conscience du rôle crucial des enseignants⁽¹⁾ dans le processus de l'apprentissage des élèves implique de nouvelles exigences en termes de politiques publiques⁽²⁾ destinées à valoriser le capital humain. La littérature, qui s'est penchée sur la question, insiste sur quatre facteurs déterminants dans la mise à disposition d'enseignants de qualité dans les systèmes éducatifs : l'attraction de candidats hautement qualifiés, une sélection rigoureuse qui permet de filtrer et retenir les meilleurs, une formation qualifiante dotant les enseignants des compétences nécessaires, et une gestion de carrière motivante afin de les retenir⁽³⁾. Dans les pays de l'OCDE, l'efficacité d'une politique publique est jugée à l'aune de ces composantes.

La Vision stratégique de la réforme 2015-2030, qui insiste sur la « professionnalisation des acteurs éducatifs » et fait de la « rénovation des métiers de l'enseignement et de la formation » un des principaux axes de la réforme, a offert une nouvelle opportunité pour enclencher les réformes nécessaires. La loi-Cadre 51-17 relative au système de l'éducation, de l'enseignement, de la formation et de la recherche scientifique devrait accélérer ce processus. Sur ce registre, elle prévoit notamment l'élaboration de référentiels d'emplois et de compétences pour les métiers de l'enseignement (art 37) et appelle à la révision des programmes et curricula de la formation initiale des enseignants (art 39). En parallèle, le Ministère de l'Éducation Nationale a lancé, dès 2017, un plan de recrutement de plus de 200.000 enseignants à l'horizon 2030.

La mise en œuvre de ces actions déterminera la qualité du personnel enseignant et, par ricochet, les prestations du système éducatif pour les années à venir. Elle mérite donc, au préalable, une mise à plat du dispositif de sélection, recrutement, formation et gestion de carrière des enseignants.

1. Recrutement des enseignants

L'opération de recrutement englobe deux dimensions : la première est liée à l'attractivité du métier d'enseignant et dépend de plusieurs paramètres (la sélectivité à l'entrée, la qualité de formation, le salaire, les conditions de travail...)⁽⁴⁾, tandis que la seconde est tributaire des modalités de recrutement et leur efficacité dans la sélection des meilleurs candidats.

1.1. Attractivité du métier

L'une des préoccupations majeures de plusieurs systèmes éducatifs réside dans l'attractivité de la profession d'enseignant auprès des meilleurs élèves ou étudiants. Plusieurs études ont montré que les pays qui arrivent à attirer dans l'enseignement les élèves qui se situent dans la partie supérieure de la répartition des résultats scolaires sont rares⁽⁵⁾. La question est d'une grande importance car il a été démontré que l'attrait pour le métier a des répercussions sur la satisfaction professionnelle, l'engagement, la persévérance dans le métier ainsi que sur la qualité du travail fourni par l'enseignant⁽⁶⁾.

1. Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité, OCDE, 2005.

2. Politiques efficaces pour les enseignants Perspectives de PISA, OCDE, 2018.

3. Jackson, C., J. Rockoff et D. Staiger (2014), "Teacher Effects and Teacher-Related Policies", Annual Review of Economics, Vol. 6/1.

4. Bruns, B., and Luque, J., (2015). Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean. Latin American Development Forum Series. Washington, DC: World Bank.

5. Totto, M. et al. (2012), Policy, Practice, and Readiness to Teach Primary and Secondary Mathematics in 17 Countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS – M), International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam.

6. Jean-Louis Berger et Yannick D'Ascoli, « Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière », Revue française de pédagogie, 175 | 2011, 113-146.

Dans la perspective de drainer les meilleures compétences et d'optimiser le choix des futurs enseignants, la Vision stratégique 2015-2030 estime que le candidat doit « être motivé par le métier et avoir des prédispositions psychologiques, cognitives et éthiques ».

Au Maroc, les concours de recrutement des enseignants connaissent un grand engouement. En décembre 2018, pour le recrutement de 15.000 enseignants, quelques 220.000 candidats se sont présentés et 149.000 d'entre eux ont été admis pour passer le concours. Doit-on conclure que le métier d'enseignant est attractif ? Le taux de chômage très élevé auprès des jeunes détenteurs d'un diplôme de niveau supérieur (près de 28% pour les lauréats des facultés, selon le HCP) ne permet pas de répondre par l'affirmatif. D'autant plus que le niveau d'exigence pour l'entrée dans le métier est très faible⁽⁷⁾.

En tenant compte de la structure de l'enseignement supérieur et des types d'accès pour les bacheliers, le constat est que ce sont les établissements de l'accès régulé qui attirent les meilleurs bacheliers, c'est-à-dire ceux qui ont obtenu des mentions élevées au baccalauréat. Le reste cherche à intégrer les établissements à accès non régulé.

En l'absence de données fiables sur les caractéristiques des candidats admis aux concours de recrutement (notes obtenues au baccalauréat et en licence, redoublements durant le cursus...), l'analyse des motivations des enseignants dans le choix du métier est très instructive sur les raisons qui poussent les jeunes à opter pour ce métier.

Conformément au modèle théorique de Kyriacou et Coulthard⁽⁸⁾, les motivations à devenir enseignants ont été réparties en trois catégories : altruistes (activité bénéficiant à la collectivité), intrinsèques (intérêt pour l'activité d'enseignement) et extrinsèques (liées à l'obtention de récompenses ou avantages). Il en ressort des entretiens et des focus-groups menés durant l'enquête de terrain, une prépondérance des motivations extrinsèques dans le choix du métier d'enseignant. Typiquement, la raison

principale avancée est l'accès à l'emploi, comme l'affirme cet enseignant : « je me suis dirigé vers ce métier par nécessité. Après l'obtention de ma licence en économie, j'ai chômé pendant une année. L'enseignement était la première opportunité qui s'est présentée à moi ; je l'ai saisie » (entretien avec un enseignant du primaire). Plusieurs témoignages convergent vers les mêmes raisons, comme l'atteste ce témoignage : « j'ai intégré le Centre de formation des instituteurs en 2001. Mes conditions sociales étaient difficiles ; mon père est décédé. Il fallait trouver du travail et un revenu stable le plus rapidement possible » (entretien avec un enseignant du secondaire qualifiant).

Les témoignages font également le lien entre le type de diplôme obtenu (philosophie, littérature arabe...) et les opportunités du marché du travail. Le métier est ainsi vu comme l'une des rares – sinon la seule – débouchée.

Outre l'accès à l'emploi, une autre motivation extrinsèque pèse dans le choix du métier : « les heures de travail et les vacances scolaires ». Le métier d'enseignant permettrait ainsi de concilier vie professionnelle et vie familiale. Cette motivation émane le plus souvent des enseignantes, comme l'explique une d'entre elles : « ce métier est aussi le plus convenable pour une femme au Maroc. Je travaille une demi-journée et j'ai le temps pour m'occuper de mes enfants et de ma famille. En plus des vacances scolaires... » (entretien avec une enseignante du secondaire).

La prédominance des motivations extrinsèques varie cependant selon le niveau d'enseignement. Les enseignants du primaire sont en effet les plus nombreux à déclarer ce type de motivations. Pendant longtemps, le recrutement des enseignants de ce cycle se faisait auprès des bacheliers, ce qui donnait effectivement une voie d'accès rapide à l'emploi. Cela dit, même ceux qui sont passés par les CRMEF (après une licence) affirment, en majorité, que l'accès à un emploi stable a été la principale raison du choix du métier.

7 . Parfois l'étape de présélection des candidats au concours de recrutement est annulée et la limite d'âge peut aller jusqu'à 50 ans.

8 . Kyriacou C. & Coulthard M. (2000). « Undergraduates' views of teaching as a career choice ». Journal of Education for Teaching, vol. 26, n° 2, p. 117-126.

Viennent ensuite les motivations intrinsèques qui expriment généralement le choix du métier par vocation ou par un intérêt pour l'enseignement et la satisfaction intellectuelle qui peut en découler. Ces motivations trouvent leur origine dans l'attraction pour le métier, soit parce qu'un parent en était un, soit parce qu'un ou des enseignants ont marqué l'esprit et le parcours de la personne. Elles sont exprimées en ces termes : « j'ai un père enseignant. Il a eu un rôle important dans mon choix du métier » (entretien avec un enseignant du secondaire collégial). Ou encore : « lorsque j'étais élève, j'avais beaucoup d'admiration pour mes enseignants. Pour ma génération, un enseignant c'est quelqu'un qui a réussi socialement » (entretien avec un enseignant du secondaire qualifiant).

Dans cette même logique, certains ont fait le choix, non pas du métier mais de la matière ou la discipline : « j'ai toujours aimé les mathématiques et j'ai toujours voulu enseigner cette matière » (entretien avec une enseignante du primaire) ; « j'ai choisi la matière d'abord. Je suis passionné de philosophie. L'École est l'espace des idées et de la pensée ; elle était donc la voie normale pour moi » (entretien avec un enseignant du secondaire qualifiant).

Le métier d'enseignant permet ainsi de prolonger l'intérêt pour la matière ou la discipline universitaire en les partageant et en les transmettant à d'autres. Ce sont généralement les enseignants du secondaire qui expriment un attachement fort voire une identification à la matière enseignée.

La troisième catégorie des motivations, altruiste, est beaucoup moins déterminante dans le choix du métier. Rares sont les enseignants interrogés qui avancent des raisons comme le souhait de travailler avec les enfants, par exemple. Selon les cycles, ce genre de raisons est davantage rapporté par les enseignants du primaire, mais, en général, il s'agit d'une raison parmi d'autres : « j'aime le métier et le contact avec les enfants. S'ajoutent également certains avantages comme les heures de travail et les vacances scolaires » (entretien avec un enseignant du primaire) ; « J'ai choisi ce métier pour le rôle de l'enseignant

dans la société (...) J'avais de bonnes notes en licence et j'avais d'autres opportunités, mais j'ai opté pour l'enseignement pour avoir un emploi. Je viens du milieu rural ; mes conditions sociales étaient difficiles... » (entretien avec un enseignant du secondaire qualifiant) ; « Par amour du métier et pour enseigner aux enfants (...) C'est un métier noble, qui convient aux femmes » (entretien avec une enseignante du secondaire collégial).

Par ailleurs, les résultats de l'enquête révèlent une nouvelle configuration du profil du personnel enseignant. Il s'agit de la reconversion dans le métier d'enseignant après une première expérience professionnelle dans un autre domaine et/ou après un passage par l'enseignement privé. Cette nouvelle tendance a pris de l'ampleur avec le recrutement régionalisé à travers les AREF, en raison notamment de la suppression ou l'allongement de la limite d'âge pour passer les concours.

Dans ce cas, les raisons du choix du métier d'enseignant s'inscrivent, en général, dans les motivations extrinsèques. Les enseignants interrogés expriment un mécontentement ou une insatisfaction de leurs expériences professionnelles précédentes : « après l'obtention d'un master en génie civil, j'ai travaillé comme ingénieur dans le secteur du BTP. Mais c'était instable. On travaillait par projet. À tout moment, en cas d'arrêt du projet pour une raison ou une autre, le patron pouvait licencier les employés. Parfois par un simple coup de fil. Je suis arrivé à l'enseignement à la recherche de stabilité » (focus-group avec des enseignants cadres des AREF). Pour d'autres, la stabilité de l'emploi a motivé leur choix du métier, comme l'atteste ce témoignage : « licencié en 2004 en droit privé, j'ai travaillé en tant que formatrice dans des associations et dans l'éducation non formelle. J'ai aussi travaillé dans l'enseignement privé pendant 4 ans. En 2018, j'ai participé au concours...J'ai choisi ce métier notamment pour avoir un salaire. Depuis 2004, je n'ai pas touché de salaire, mais des indemnités dérisoires » (focus-group avec des enseignants cadres des AREF).

C'est la recherche d'un emploi stable qui prime et qui ressort comme motivation première des

candidats aux métiers d'enseignant. Or, les études qui se sont intéressées à la question s'accordent sur les effets négatifs des motivations extrinsèques (choix négatif du métier) sur l'intention de perdurer dans la profession, la satisfaction et l'engagement professionnels⁽⁹⁾. Les systèmes éducatifs les plus performants concèdent une grande attention à l'attractivité du métier et à ce qu'ils viennent en tête des choix. Une récente étude de l'OCDE montre que, dans l'ensemble des pays de cette organisation, une moyenne de 90 % des enseignants considèrent la possibilité d'influencer le développement des enfants et de contribuer à la société comme les principales motivations pour exercer la profession. Les facteurs rapportés le moins souvent ont trait aux caractéristiques économiques et aux conditions de travail de la profession (carrière professionnelle stable, horaires, vacances...)⁽¹⁰⁾. Ceci s'explique par le besoin du jeune à trouver d'abord un emploi stable dans un marché qui n'offre pas un travail à tous ceux qui en recherchent. Éviter le chômage, chasser le spectre du non-emploi qui hante les jeunes, et obtenir un poste dans la fonction publique à salaire stable, sont des motivations primordiales derrière l'entrée dans la profession.

Dans un contexte où les femmes concilient difficilement la responsabilité de leur foyer et celle d'exercer un métier, elles tentent, en se présentant au métier d'enseignante de réaliser cette conciliation. Les motivations sont ainsi orientées par des réalités objectives du contexte de l'emploi et de la condition des femmes dans une société en mutation. Devant cet état de fait, on peut s'interroger : est-ce que le système éducatif offre à un enseignant, motivé uniquement par des facteurs extrinsèques, un climat professionnel favorable où une vocation se dévoile, se cultive et se préserve jusqu'à la fin de la carrière ?

Encadré 1. Perception du métier par les familles

La perception du métier de l'enseignant change d'une société à une autre. Au Maroc, l'enquête nationale sur les ménages et l'éducation⁽¹¹⁾ permet d'avoir une idée sur l'attractivité du métier et dans quelle mesure les parents encouragent leurs enfants à devenir enseignants. En effet, l'enquête fait savoir que 8,8% des parents ayant un garçon âgé entre 3 et 22 ans souhaitent que leurs garçons optent pour le métier de l'enseignant contre 28,2 % et 26,2% des parents qui préfèrent des postes dans le secteur public et les fonctions libérales respectivement pour leurs garçons. Par ailleurs, 23,9% des parents déclarent l'enseignement comme seconde priorité après les fonctions libérales (35%) comme métier souhaité pour leurs filles. Dans d'autres pays comme la Chine, l'Inde, le Ghana et la Malaisie, plus 50% des parents encouragent leurs enfants à devenir enseignants(es)⁽¹²⁾. Des contrastes importants apparaissent entre les pays quant à la mesure dans laquelle les parents encourageraient les jeunes générations à devenir enseignants. En Chine et en Malaisie, les enseignants sont comparés aux docteurs⁽¹³⁾. En Corée du Sud, le statut des enseignants est très respecté et à Singapour, très valorisé⁽¹⁴⁾.

1.2. Modalités de recrutement

Les systèmes éducatifs les plus performants, selon le classement international PISA, ont mis en place des processus de sélection très stricts. Les futurs enseignants sont généralement recrutés parmi les 30% meilleurs élèves du lycée⁽¹⁵⁾. En Finlande et en Corée du Sud, qui se distinguent dans les classements de PISA, les candidats admis font respectivement partie des 10% et 5% d'élèves ayant obtenu les meilleurs résultats à

9 . Bruinsma M. & Jansen E. (2010). « Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? » European Journal of Teacher Education, vol. 33, n° 2, p. 185-200

10 . Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie, Résultats de TALIS 2018 (Volume I), OCDE, 2019.

11 . Les ménages et l'éducation : Perceptions, attentes et aspirations, Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. Sous la direction de Rahma Bourqia, Saad-Ellah Berhili, Nawal Zaaj, Abdelaziz Ait Hammou, Mohamed EIMsayer, Rabat 2019

12 . Global Teacher Status Index 2018, Varkey Foundation. 2018

13 . Ibid,

14 . PISA 2015. Les défis du système éducatif français et les bonnes pratiques internationales. 2016

15 . Barber, M. & Mourshed, M. (2007). Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants. Londres : McKinsey & Company

l'issue de leur scolarité secondaire. La sélectivité à l'entrée renforce l'attractivité de la formation pour les candidats de qualité, et contribue à valoriser le statut social de la profession. À cela s'ajoute un processus de sélection rigoureux qui se déroule en plusieurs étapes dont chacune à un rôle précis¹⁶.

Au Maroc, les modalités et procédures de recrutement des enseignants souffrent de plusieurs lacunes et certaines étapes sont entourées de zones d'ombre. La Vision stratégique 2015-2030 appelle d'ailleurs à « la clarification des critères permettant d'accéder à la formation initiale des enseignants et à une carrière dans l'enseignement, pour toutes les catégories de personnel incluses dans le système ». Pendant longtemps, l'entrée dans le métier n'était pas soumise à des règles claires. De plus, ces dernières changeaient constamment au gré des notes et circulaires ministérielles.

Historiquement, chaque cycle d'enseignement avait ses propres conditions d'entrée et de formation (le Centre de formation des instituteurs (CFI) pour le primaire, le Centre pédagogique régional (CPR) pour le secondaire collégial et École normale supérieure (ENS) pour le secondaire qualifiant). La création des Centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF), en 2012, et le regroupement en leur sein des CFI et CPR s'est traduite par la réorganisation de ces conditions. Le concours d'accès aux CRMEF est dès lors ouvert aux seuls candidats titulaires d'une Licence fondamentale ou professionnelle au moins. Pour le primaire, le concours est ouvert à toutes les disciplines, tandis que pour le secondaire collégial et le secondaire qualifiant le diplôme doit correspondre à la spécialité demandée¹⁷. La dernière décision, prise depuis deux ans, consiste à engager les universités dans la formation pour l'éducation, sans préciser les modalités de recrutement après la formation.

Les candidats sont soumis à une présélection sur la base de l'étude des dossiers en prenant en compte les notes obtenues durant leurs années

d'études. Mais cette étape n'est pas toujours respectée.

Le concours comprend deux examens écrits : le premier est d'ordre général sur les questions de l'éducation et de la formation ; le second est plus spécifique aux missions et tâches liées au poste à pourvoir. Il contient aussi une épreuve orale sous forme de discussion avec le jury autour de questions diverses afin d'évaluer sa capacité à exercer les missions liées à l'éducation et la formation.

Dans quelle mesure, le processus de sélection des enseignants permet-il de recruter les meilleurs candidats ? Les acteurs interrogés (enseignants, inspecteurs pédagogiques, directeurs d'établissements...) portent un regard critique sur ce processus.

En exigeant le niveau de licence pour accéder au métier, le Maroc s'aligne sur les pratiques internationales en matière de recrutement des enseignants. Certes, cette politique a permis aux écoles de se doter d'enseignants d'un niveau plus élevé sur le plan académique et intellectuel. Mais, dans la pratique, son efficacité est remise en question, comme l'affirme le directeur d'un CRMEF: « la valeur ajoutée des études universitaires sur le profil des enseignants-stagiaires admis au Centre est très faible. Les candidats admis arrivent avec des déficits importants, y compris dans leurs disciplines de formation » (entretien avec un directeur de CRMEF).

Beaucoup d'acteurs remettent également en cause la qualité de la formation universitaire dispensée. De plus, pour le cycle primaire, l'accès est ouvert aux titulaires de licence, toutes disciplines confondues. Il s'en suit une inadéquation entre le profil des recrues et la nature de leurs tâches et missions. La maîtrise des langues par exemple, plus particulièrement de la langue française, est un vrai problème. L'enseignant est appelé à être « bilingue » et de dispenser des enseignements aussi bien en arabe qu'en français. Or, les inspecteurs pédagogiques interrogés, qui ont participé à des commissions

16 . Ibid

17 . Note 090/15 datée du 29 juillet 2015 portant sur l'organisation des concours d'accès au cycle de qualification des cadres du corps enseignant aux centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation pour l'obtention de certificat de la qualification pédagogique- Session 2015

de recrutement, rapportent que « le degré de maîtrise des candidats de la langue française est faible, voire très faible ». Le résultat est que les directeurs d'établissement se retrouvent avec une bonne partie du personnel enseignant du primaire inapte à enseigner en français : « la répartition des classes, en début d'année, est un moment de forte tension entre le directeur et les enseignants. Pratiquement personne ne veut prendre en charge l'enseignement en français. Et globalement le niveau des enseignants de cette matière est faible et se détériore d'année en année » (Focus-group avec des directeurs d'établissement).

Au secondaire, pour l'enseignement de la langue française, le concours est ouvert aux titulaires de licence en droit (section française), ce qui suscite là-aussi plusieurs interrogations sur la capacité des lauréats de cette branche à assurer l'enseignement. Dans certains cas, il y a une inadéquation entre la discipline d'origine et la matière à enseigner. Exemple : un licencié en histoire est affecté à l'enseignement de l'histoire & géographie.

S'agissant des examens d'entrée, ils sont – au même titre que les programmes de formation des CRMEF d'ailleurs – calibrés pour les candidats titulaires de licence en sciences de l'éducation. Alors que ces derniers représentent à peine environ 10% des candidats⁽¹⁸⁾, les examens écrit et oral font la part belle aux questions pédagogiques ou didactiques. Or, les candidats viennent de toutes les disciplines et ne sont pas censés, à ce stade, avoir ces connaissances. Certains enseignants interrogés considèrent que cela pourrait toucher au principe de l'égalité des chances : « toutes les disciplines se présentent aux concours. Lorsque les examens sont orientés vers des questions qui relèvent de la didactique ou de la pédagogie, forcément cela avantage certains et désavantage d'autres. Et puis ce sont des connaissances qu'on est censé acquérir lors de la formation... » (focus-group avec des enseignants)

Dans plusieurs systèmes éducatifs, chaque étape

joue un rôle précis. Les épreuves écrites visent à évaluer les connaissances de base des candidats en littérature et en numératie. L'examen oral, quant à lui, met l'accent sur les motivations du candidat, ses qualités relationnelles et de communication⁽¹⁹⁾. Les inspecteurs pédagogiques interrogés alertent sur certains aspects qui font dériver le processus de son objectif principal, à savoir sélectionner les meilleurs candidats. Le premier aspect est lié au vivier de recrutement, comme le relèvent certains inspecteurs pédagogiques interrogés : « la suppression de la présélection est une grosse erreur. Avant, on exigeait des moyennes de 14 et 15 au bac pour se présenter aux concours, cela permettait la sélection dans un vivier de qualité. Aujourd'hui, on recrute parmi les moyens et très faibles » (focus-group avec des inspecteurs pédagogiques).

En l'absence d'un référentiel d'emplois et de compétences, les recruteurs n'ont pas une idée claire sur le « bon profil », et le manque de pertinence des outils d'examen brouille davantage la visibilité. Cet inspecteur pédagogique, qui a participé à plusieurs opérations de recrutement, précise qu'« il y a des anomalies tout au long du processus. D'abord, le profil qu'on cherche à recruter n'est pas bien spécifié car il n'y a pas de cadre référentiel. Par conséquent, on ne sait pas quelles sont les compétences qu'on cherche chez un candidat. Cela dépend donc de l'appréciation de l'examineur. Ensuite, ces dernières années, l'examen écrit est un QCM. Quelles sont les qualités qu'on peut juger sur la base d'un QCM ? » (focus-group avec des inspecteurs pédagogiques).

La logique qui structure les recrutements, fondée sur le nombre de postes à pourvoir, est également décriée : « la réalité est que le recrutement est régi par une logique quantitative. On a besoin d'un certain nombre d'enseignants alors il faut les recruter. Très souvent, on retient des candidats avec un niveau très faible pour se conformer au quota fixé » (focus-group avec des inspecteurs pédagogiques).

Les recrutements massifs de ces dernières

18. Maghnoouj, S. et al., Examen du cadre d'évaluation de l'Éducation au Maroc, OCDE, 2018.

19. Sahlberg, P. (2010), The secret to Finland's success: Educating teachers. Stanford Center for Opportunity Policy in Education: Research Brief. Palo Alto, CA: Stanford University.

années ont mis la pression sur les commissions de recrutements qui doivent corriger des milliers de copies et passer plusieurs entretiens oraux.

Les opérations de recrutement des enseignants cadres des AREF se déroulent dans des délais serrés.

Tableau 1. Calendrier des concours de recrutements des enseignants cadres des AREF (2016-2017)

Opérations	Dates
• <i>Annonce</i>	2 novembre 2016
• <i>Publication des annonces dans les journaux</i>	4 novembre 2016
• <i>Dernier délai de dépôt de candidatures</i>	19 novembre 2016
• <i>Présélection des dossiers de candidatures</i>	Du 20 au 22 novembre 2016
• <i>Annonce et publication de la liste des candidats admis à passer les épreuves écrites</i>	23 novembre 2016
• <i>Épreuves écrites</i>	25 et 26 novembre 2016
• <i>Annonce et publication de la liste des candidats qui ont réussi les épreuves écrites</i>	À partir du 1er décembre 2016
• <i>Épreuves orales</i>	À partir du 5 décembre 2016
• <i>Annonce des résultats finaux</i>	À partir du 12 décembre 2016

La supervision des opérations de recrutement est confiée à une commission constituée d'un président, un vice-président et d'au moins quatre membres. Ces membres sont nommés par arrêté de l'AREF parmi les inspecteurs pédagogiques, les enseignants-formateurs du CRMEF ou les enseignants dont les compétences scientifiques et pédagogiques sont reconnues. Leur mission consiste à superviser tout le processus (présélection, épreuves écrites et orales), et arrêter, après délibération, la liste des candidats retenus et celle de ceux en attente.

Les inspecteurs pédagogiques interrogés, dont certains ont pris part à ces commissions, indiquent que les conditions d'une bonne sélection ne sont pas réunies. La composition de la commission, le nombre de dossier à traiter et les délais très courts impartis rendent la mission difficile. À titre d'exemple, pour l'opération de recrutement de décembre 2018, 220.000 candidatures ont été reçues dont 149.000, respectant les conditions légales, ont été acceptées pour les épreuves écrites.

Les enseignants, de leur côté, estiment que les examens se déroulent parfois dans des conditions peu convenables pour les candidats, comme l'atteste ce témoignage : « pour l'examen oral, il y avait beaucoup de candidats. Nous étions présents sur les lieux depuis 9h du matin et on a passé le test à 15h. La fatigue et le stress réduisent la concentration et, donc, les chances de réussite. De plus, il n'y avait aucune règle pour

la durée de l'entretien ; certains ont passé le test en 10 minutes et d'autres en 40. Tout dépendait de la commission de sélection » (focus group avec des enseignants).

Le niveau exigé de sélection à l'entrée ainsi que la clarté des procédures du passage de l'entretien pour chaque candidat constituent des facteurs qui renforcent l'attrait pour le métier d'enseignant. L'inverse ouvre la voie à des candidats pour lesquels poursuivre une carrière d'enseignant est un choix par défaut, faute d'autres opportunités, ce qui contribue à rendre la formation moins prestigieuse et à dévaloriser le statut social du métier d'enseignant.

Les pays disposant d'un système éducatif performant accordent beaucoup d'attention à cette opération. En Finlande, par exemple, le processus commence par une présélection qui vise à tester les compétences en langues, mathématiques et en résolution de problèmes des candidats. Une seconde étape de sélection est organisée par les universités, composée d'un test écrit d'aptitudes et de compétences, d'un travail en groupe évaluant les compétences de communication et les qualités relationnelles des candidats, et d'un entretien individuel évaluant la motivation des candidats, leurs compétences en communication et leur intelligence émotionnelle.

De façon similaire à Singapour, les candidats sont sélectionnés selon la pertinence et l'excellence de leur parcours scolaire et universitaire, leurs

motivations intrinsèques pour l'enseignement et leur intérêt pour le travail avec les enfants. Leur niveau de langue est évalué par un test, et un entretien, réalisé par trois directeurs d'établissement, permet d'analyser leur personnalité, leurs aptitudes et attitudes, avant d'intégrer l'unique centre de formation du pays, étroitement lié au Ministère de l'Éducation Nationale dont il dépend, le National Institute for Education⁽²⁰⁾.

1.3. Nouvelles formes de recrutement

Le département de l'Éducation nationale a adopté une nouvelle politique de recrutement des enseignants depuis 2016. Le recours au recrutement par contrat puis dans le cadre d'un statut des AREF, érigé en « choix stratégique et irréversible », intervient dans un contexte de chute drastique de l'effectif des enseignants qui ne suit plus les besoins du système éducatif.

1.3.1. Contexte et fondements

La rentrée scolaire 2016-17 a battu un record en termes de déficit en enseignants. En effet, à cause d'un départ massif à la retraite, l'effectif des enseignants a atteint 210.367 enseignants cette saison-là contre 222.736 en 2015-16. Ceci alors que le nombre des élèves (primaire, secondaire collégial et qualifiant) est passé de 5,82 millions à 5,95 millions d'une année à l'autre.

Le creusement du déficit en enseignants s'explique en grande partie par une gestion non anticipatrice sur le moyen et le long terme et peu rigoureuse des ressources humaines obéissant aux fluctuations des postes budgétaires à pourvoir chaque année dans le cadre de la loi de finances. Les créations de postes ne suivent pas les besoins du système éducatif et l'augmentation du nombre des départs à la retraite aggrave la situation.

Tableau 2. État des ressources humaines entre 2006 et 2016

Année budgétaire	Postes créés	Départs à la retraite	Total des départs à la retraite	Besoins accumulés	
2006	4.000	2.293	226	2.519	1.481
2007	3.500	2.622	452	3.074	426
2008	2.766	2.321	445	2.766	0
2009	3.200	3.055	809	3.864	-664
2010	9.000	4.185	956	5.141	3.859
2011	6.000	4.650	738	5.388	612
2012	7.200	6.152	879	7.031	169
2013	8.000	7.000	1.526	8.526	-526
2014	7.000	9.022	2.957	11.979	-4.979
2015	7.000	9.098	4.116	13.214	-6.214
2016	8.340	9.472	6.700	16.172	-7.832
Total	66 006	59.870	19.804	79.674	19.551

Source : Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Ce tableau montre clairement l'impact des départs à la retraite sur l'effectif des enseignants, à telle enseigne qu'à partir de 2013, les postes budgétaires créés ne couvrent plus les départs à la retraite. Ce qui est incompréhensible, c'est que, en dépit de l'accentuation du déficit en enseignants qui s'est aggravé ces dernières années, le département de tutelle a continué à accéder aux demandes de retraite anticipée. Les départs à la retraite dans ce cadre ont suivi une

tendance haussière : 1.526 en 2013, 2.957 en 2014, 4.116 en 2015 et 6.700 en 2016.

En parallèle, les besoins en enseignants sont de plus en plus importants et les créations de postes dans le cadre des lois de finances ne suivent pas. Le recours au recrutement à travers les AREF serait également dicté par des considérations budgétaires. La maîtrise de la masse salariale est une question primordiale pour les pouvoirs publics. C'est même un engagement du Maroc

20. Bruns, B., and Luque, J., (2015). Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean. Latin American Development Forum Series. Washington, DC: World Bank.

vis-à-vis du Fonds Monétaire International (FMI) dans le cadre de la Ligne de précaution et de liquidité⁽²¹⁾. En 2018, la masse salariale a atteint 108,8 milliards de dirhams, enregistrant une hausse de 55% en dix ans. Le Gouvernement marocain s'est donc engagé à maintenir la masse salariale publique, y compris les cotisations sociales, sous le seuil de 10,5% du PIB à moyen terme contre un ratio de 12% actuellement. À lui seul, le département de l'Éducation nationale compte 287.092 fonctionnaires (51% de l'effectif du personnel civil) et représente 52,4% de la masse salariale (42,2 milliards de dirhams en 2018)⁽²²⁾. Le recrutement via les AREF permet ainsi de satisfaire les besoins importants en enseignants sans pour autant aggraver la masse salariale directe de l'État, c'est-à-dire les salaires et les charges des fonctionnaires. Car la rémunération des cadres des AREF n'est pas comptabilisée dans la rubrique « dépenses du personnel ». D'ailleurs, depuis le début de l'opération de recrutement à travers les AREF, l'effectif du personnel civil de l'État a connu un certain repli : 585.503 en 2015, 583.267 en 2016, 570.603 en 2017 et 568.655 en 2018⁽²³⁾.

Le Département de l'Éducation Nationale explique le recrutement à travers les AREF par l'instauration de la régionalisation avancée et l'achèvement du processus de déconcentration/décentralisation dans le secteur de l'éducation nationale. Il s'appuie également sur la Charte nationale d'éducation et de formation ainsi que sur la Vision stratégique de la réforme 2015-2030 qui préconisent la diversification des modes de recrutement.

La Charte avait en effet appelé à la diversification des modes de recrutement des enseignants, « y compris par le recours à des contrats renouvelables sur des périodes progressives, aux niveaux des établissements, des provinces et des régions et ce, conformément à la législation

en vigueur » (article 135). La contractualisation s'inscrivait dans le cadre général de la réforme du système éducatif. La Charte, adoptant le principe de la décentralisation et de la déconcentration du système éducatif, avait appelé à la réorganisation des académies en autorités régionales d'éducation et de formation (article 146). Ces dernières, dotées de l'autonomie administrative et financière, sont donc responsables de la gestion de leurs ressources humaines (recrutement, formation, évaluation...).

Le Programme d'urgence 2009-2012 a confirmé cette orientation en insistant sur l'accélération de la mise en œuvre de la Charte. Dans le cadre du projet 17 (optimisation de la gestion des ressources humaines), il a appelé à la mise en place « effective » de la décentralisation : « la première mesure à prendre sera d'accorder aux Académies une autonomie en matière de gestion des ressources humaines sur la base d'une dotation globale en personnel par région. Le recrutement sera effectué au niveau régional, sur des bases contractuelles, selon des statuts des personnels propres aux Académies »⁽²⁴⁾.

Mais en dépit du « coup d'accélérateur » du Programme d'urgence et malgré l'adoption des textes de loi conférant aux AREF leurs attributions (loi 07.00), la mise en œuvre de la décentralisation/déconcentration, n'a pas donné les résultats escomptés⁽²⁵⁾. À titre d'exemple, la planification des besoins en ressources humaines, notamment en enseignants, qui relève des attributions des AREF, est restée gérée au niveau central par la Direction de la stratégie, des statistiques et de la planification (DSSP). Par conséquent, le recrutement régionalisé des enseignants sur des bases contractuelles, comme stipulé par la Charte et réitéré par le Programme d'Urgence, est resté lettre morte.

21. <https://www.imf.org/en/Publications/CR/Issues/2019/01/24/Morocco-2018-Request-for-an-Arrangement-Under-the-Precautionary-and-Liquidity-Line-Press-46544>

22. Rapport sur les ressources humaines, Ministère de l'Économie et des Finances, 2019. <https://www.finances.gov.ma/Docs/db/2019/rh_fr.pdf>

23. Ibid.

24. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique (MEN-ESFCRS), 2009, « Pour un nouveau souffle de la réforme. Présentation du Programme « NAJAH 2009-2012 » », Rabat, Rapport de synthèse, Draft- Juin 2008, <http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/morocco_programme_urgence_najah_rapport_synthese.pdf>

25. Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, La mise en œuvre de la Charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013, 2014.

La Vision stratégique a elle aussi adopté le principe de la gestion régionale des ressources humaines en faisant référence à l'article 135 de la Charte⁽²⁶⁾. Elle précise toutefois qu'il « sera procédé, à moyen terme, et de manière progressive, à l'adoption d'une gestion régionale des ressources humaines » (article 59).

On constate ainsi que la Charte et la Vision stratégique 2015-2030 préconisent la « diversification » des modes de recrutement et la « progressivité » de son application. Or, les deux conditions n'ont pas été respectées. D'abord, il ne s'agit pas d'une diversification mais de l'abandon d'un système de recrutement en faveur d'un autre. Ensuite, la rapidité de sa mise en œuvre couplée avec l'urgence de recrutement pour faire face au déficit en enseignants suscitent plusieurs inquiétudes. Dans un laps de temps record (près de 3 ans), quelques 85.000 nouveaux enseignants ont intégré le système éducatif. Cela dépasse les recrutements du Ministère de l'Éducation Nationale en 10 ans : entre 2008 et 2018, ce Ministère a recruté près de 74.400 fonctionnaires⁽²⁷⁾.

1.3.2 Fluctuations et discordes autour d'une nouvelle politique de recrutement

Les mécanismes de formulation et de mise en œuvre de la nouvelle politique de recrutement ont souffert de plusieurs carences, et la cohérence générale (interne et externe) de ces actions a donc été mise à rude épreuve. L'analyse du processus et des modalités d'adoption de cette nouvelle politique est édifiante à cet égard.

- **Séparation entre formation et recrutement**

En 2012, le gouvernement a revu les modalités de recrutement et de formation des enseignants à travers la création des CRMEF⁽²⁸⁾. L'admission dans les CRMEF – comme auparavant pour les autres centres de formation (CFI et CPR) – équivaut à un recrutement de fait. Après la période de formation, les enseignants stagiaires

intègrent directement la fonction publique. Le texte créant et organisant les CRMEF (décret n° 2.11.672) stipule dans son article 23 que les « candidats admis dans le cycle de qualification des cadres du corps de l'enseignement perçoivent un salaire équivalent à la grille indiciaire 275 et une indemnité forfaitaire de 600 dirhams, et bénéficient le cas échéant des allocations familiales allouées aux fonctionnaires ».

Dans l'article 36, il est indiqué que « le redoublement n'est pas permis dans tous les cycles des centres régionaux des métiers d'éducation et de formation ». Les enseignants-stagiaires qui n'ont pas pu valider tous les modules sont autorisés à repasser les examens l'année suivante.

Le 29 juillet 2015, le département de l'Éducation nationale a lancé le concours de recrutement de 10.000 enseignants. Les concours ont eu lieu les 12 et 13 septembre 2015 et le début de la formation dans les CRMEF le 12 octobre.

Durant cette période, le gouvernement a de nouveau revu les modalités de recrutement à travers l'adoption de deux décrets. Le premier n°(2.15.589)⁽²⁹⁾, qui modifie et complète le texte de création des CRMEF, octroie aux stagiaires une « bourse » mensuelle de 1.200 dirhams, alors que leurs prédécesseurs touchaient un « salaire » avoisinant 2.500 dirhams. Le deuxième décret n°(2.15.588)⁽³⁰⁾, quant à lui, sépare la formation du recrutement, en soumettant les concernés au concours d'accès à la fonction publique, au lieu de les intégrer automatiquement après le stage.

Le gouvernement a voulu appliquer ces textes à la promotion 2015/2016. Or, le décret instituant les bourses a été publié au Bulletin Officiel du 31 août 2015, soit 34 jours après la note du Ministère de l'Éducation Nationale annonçant le concours (29 juillet), et le texte sur la séparation de la formation et du recrutement – bien que les deux décrets aient été adoptés le même jour – n'a été publié que le 8 octobre 2015, soit 18 jours après la tenue du concours.

26. Levier 9, p.34.

27. Rapport sur les ressources humaines, Ministère de l'Économie et des Finances, 2019.

28. Décret n° 2.11.672 du 23 décembre 2011, BO 6018 (02/02/2012)

29. Décret 2.15.589 du 10 août 2015, BO n°6391 d 31 août 2015.

30. Décret du 2.15.588 du 10 août 2015, BO n°6402 du 8 octobre 2015.

Le principe constitutionnel de la « publicité des normes juridiques » et son corollaire la non-rétroactivité des textes de lois n'ont pas été respectés. La note ministérielle annonçant le concours de recrutement se basait d'ailleurs sur les décrets n° 2.11.672 et n°2.02.854 ; le premier créant et organisant les CRMEF et le second est relatif au statut du personnel de l'Éducation Nationale de 2003. À ce moment, les deux nouveaux décrets n'étaient pas encore publiés.

Le recrutement de cette promotion (2015/2016) a été marqué par plusieurs incohérences. Après le concours de recrutement, près de 10.000 enseignants ont été admis en formation aux CRMEF. Juste après, le Gouvernement a adopté deux décrets qui changent les conditions de recrutement et d'embauche, et pendant que 10.000 enseignants sont en formation, le Gouvernement limite les postes budgétaires à 7.000 et exige un concours pour les recruter parmi les lauréats des CRMEF.

La décision a été refusée par les enseignants stagiaires et il s'en est suivi un mouvement de protestation et de boycott de la formation qui a duré plusieurs mois. Au final, le Gouvernement est revenu sur sa décision et a fini par intégrer directement la promotion 2015/2016 dans la fonction publique. Néanmoins, ce cafouillage a eu un impact négatif sur la qualité de la formation qui a été perturbée et raccourcie.

- **Le recrutement contractuel**

La promotion 2015/16 a été la dernière à intégrer la fonction publique directement et à être soumise au statut du personnel de l'Éducation Nationale du 10 février 2003. En 2016, le Gouvernement a, encore une fois, revu les conditions de recrutement des enseignants. À cause d'un grand déficit en enseignants enregistré lors de la rentrée scolaire 2016/17, les AREF ont procédé, en novembre 2016, à une large opération de recrutement sous contrats à durée déterminée (CDD).

À ce moment, les AREF ne disposaient pas d'un statut du personnel et ne pouvaient pas, sur le plan juridique, organiser ces recrutements. Il

a fallu une décision conjointe⁽³¹⁾ du Ministre de l'Éducation Nationale et de celui de l'Économie et des Finances pour autoriser les académies à lancer cette opération.

Selon cette décision (art.5), les contrats sont conclus pour une durée de deux années maximum. Pendant la première année, les contractuels sont soumis à deux évaluations. Au cours de la 2ème année, ils sont soumis à un examen de qualification professionnelle. Dans la pratique, ces deux clauses n'ont pas été appliquées : un bon nombre d'enseignants n'a pas passé l'examen de qualification professionnelle et donc ne disposent pas du certificat d'aptitude professionnelle (CAP), et dans la majorité des cas, les évaluations n'ont pas eu lieu.

Les contrats des candidats admis à l'examen de qualification peuvent être renouvelés pour une durée d'une année par tacite reconduction. L'article 6 précise que ces contrats ne peuvent en aucun cas donner droit à une titularisation ou une intégration dans les cadres du Ministère chargé de l'Éducation nationale. Pour le reste, les enseignants recrutés ont droit à un certain nombre d'avantages : rémunération correspondant à celle d'un enseignant de Classe 2 échelle10, indemnité pour la zone, couverture sociale (CNOPS et RCAR), allocations familiales, promotions dans l'échelon et la classe...(les articles 7, 9, 10,11 et 12 de la décision conjointe).

- **Le recrutement statutaire à travers les AREF**

En se basant sur la décision conjointe, les AREF ont recruté quelque 55.000 enseignants en 3 ans (11.000 en 2016, 24.000 en 2017 et 20.000 en 2018). En septembre 2018, les académies ont adopté des statuts particuliers qui s'appliquent à leurs personnels. Entre temps, les contrats des premières promotions sont arrivés à leur terme, ce qui a créé un flou juridique. L'article 53 du nouveau statut (les statuts des 12 AREF sont identiques) précise que les premières promotions signent un avenant de contrat avec les académies en vue d'intégrer le nouveau statut. Ce dernier annule les dispositions de la décision conjointe n°7259 du 7 octobre 2016 (art. 54). Seulement, une bonne partie des 55.000 enseignants a refusé

31. Décision conjointe n° 7259 entre le ministre de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle et le ministre de l'Économie et des Finances relative à la situation des enseignants contractuels relevant des AREF, 7 octobre 2016.

de signer les avenants du contrat pour intégrer le nouveau statut.

Le département de l'Éducation Nationale et les directeurs des AREF ont défendu ce projet qui, selon eux, offre aux contractuels des droits similaires à ceux des fonctionnaires. Salaire (2ème grade de l'échelle 10), allocations familiales, couverture sociale (Cnops), retraite (RCAR), congés administratifs, avantages de la Fondation Mohammed VI (art.10), gestion du parcours professionnel (avancement d'échelon et de grade)...

En dépit de ces avantages, la majorité des enseignants s'est opposée au nouveau statut. Les principaux reproches sont liés à la durée du contrat (un an renouvelable) et les conditions de sa résiliation. Selon le statut, le contrat peut en effet être résilié à tout moment par les deux parties après consultation de la commission spécialisée des cadres (à instaurer) et après le respect d'un délai de préavis : 8 jours quand la durée de travail ne dépasse pas 6 mois et un mois quand la durée de travail dépasse les 6 mois. De plus, la résiliation du contrat ne donne droit à aucune indemnité (article 9).

Les dispositions de l'article 25 furent contestées. Selon cet article « lorsque le Conseil de santé constate l'expiration de la durée du congé pour raisons de santé que le fonctionnaire est définitivement inapte à reprendre ses fonctions, il est licencié sans préavis ni indemnité ». Or, le statut qui régit les fonctionnaires les traite autrement.

L'article 48 du statut des AREF procède de la même logique et prévoit que le cadre contractuel est licencié, sans préavis ni indemnité, en cas « d'insuffisance professionnelle, après consultation du comité spécial des cadres ». Dans la fonction publique, il existe plusieurs étapes avant d'arriver au licenciement, dont notamment le redéploiement. Le fonctionnaire qui fait preuve d'insuffisance professionnelle et ne peut être reclassé dans une autre administration ou service est, soit admis à faire valoir ses droits à la retraite, soit s'il n'a pas droit à pension, licencié. Et dans tous les cas, il peut recevoir une indemnité (art.81).

La mobilité géographique est également un objet de discordance. Les enseignants contractuels ne peuvent prendre part au mouvement national de mobilité. Leurs postes budgétaires étant comptabilisés sur les AREF, ils ne peuvent être mutés d'une région à une autre. La mobilité n'est donc possible que dans le cadre régional.

Les enseignants contractuels ont refusé le statut des AREF et s'en est suivi un mouvement de grèves de plusieurs semaines. Le département de l'Éducation Nationale a dû donc revoir le statut et modifier nombre de ses dispositions. Le nouveau statut a été adopté le 13 mars 2019 par les Conseils d'administration des AREF.

Le système de recrutement par contrat a ainsi été abandonné et toutes les dispositions y afférentes révisées. La titularisation des enseignants intervient directement après l'intégration au corps des cadres des académies et l'admission à l'examen de qualification professionnelle et du reclassement au grade 2 de la classe 2 (échelle 10), tout en conservant l'ancienneté acquise au sein de l'AREF.

Le nouveau statut ouvre la possibilité de candidature au concours d'inspecteurs pédagogiques, à l'instar des autres enseignants de l'Éducation nationale. Il en est de même pour les concours d'agrégation, l'accès à l'administration pédagogique et l'orientation et la planification pédagogique. Le nouveau statut permet également l'accès aux postes de responsabilité (chef de service, chef de division, directeur provincial, etc.), conformément aux conditions et modalités en vigueur.

Par ailleurs, l'article 25 du premier statut - qui justifie le licenciement suite à une maladie grave - a été révisé. Les enseignants des AREF bénéficient dans ce cadre des mêmes droits que les fonctionnaires.

Les amendements concernent également la promotion en accordant aux cadres des AREF le droit à l'avancement au grade et à l'échelle tout au long de leur carrière. Ils sont aussi autorisés à exercer des activités en dehors des horaires de travail à condition que celui-ci ne soit pas rémunéré, à l'instar des autres fonctionnaires.

En somme, force est de constater que les pouvoirs publics éprouvent des difficultés à mettre en place une politique claire de gestion du personnel enseignant et ce, en dépit des réformes successives⁽³²⁾. En témoignent les changements successifs des conditions d'entrée dans le métier (baccalauréat, Deug ou licence), de la durée de formation (deux ans, une année, quelques mois...), des structures où elle se déroule (centre de formation ou université) ou encore du statut même de l'enseignant (fonctionnaire, contractuel, cadre de l'AREF...). Il est évident que tout système éducatif tente, tout le long de son évolution, d'apporter des améliorations pour rehausser la qualité des enseignants ; or, le constat est que les changements qui se sont opérés n'ont pas œuvré dans ce sens. En fait, l'absence d'une stratégie claire qui fixe le cap des changements à opérer dans le processus du recrutement des enseignants, cède la place à une politique de parer à l'urgence sous la contrainte. D'où une certaine inconstance caractérisant les actions publiques qui ne sont pas sans conséquences sur la qualité du personnel éducatif, son engagement et sa motivation.

2. Formation des enseignants

La formation représente une étape cruciale qui détermine la qualité du personnel enseignant. On sait, par exemple, que les possibilités d'apprentissage au cours de la formation contribuent à des types spécifiques de connaissances qui ont une incidence sur les stratégies pédagogiques adoptées par les enseignants et sur la qualité de leur enseignement⁽³³⁾. Ce processus est, à son tour, étroitement lié aux résultats des élèves⁽³⁴⁾.

Au Maroc, en dépit des transformations qu'a connu le métier d'enseignant ces dernières années, la

32. La Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation dans son levier 13 recommande notamment de :

- Motiver les ressources humaines pédagogiques et administratives, perfectionner leur formation continue, améliorer leurs conditions de travail et réviser les critères de recrutement, d'évaluation continue et de promotion ;
- Assurer une solide formation initiale aux enseignants ;
- Chaque cadre de l'éducation et la formation devra bénéficier de : sessions annuelles courtes d'entretien et de mise à jour de compétences, durant une trentaine d'heures ; sessions de requalification plus approfondies, intervenant au moins tous les trois ans.

33. Blömeke, S., J. Gustafsson and R. Shavelson (2015), « Beyond dichotomies », *Zeitschrift für Psychologie*, vol. 223/1, pp. 3-13,

34. Kersting, N. et al. (2012), « Measuring usable knowledge : Teachers' analyses of mathematics classroom videos predict teaching quality and student learning », *American Educational Research Journal*, vol. 49/3, pp. 568-589,

35. Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité, OCDE, 2005.

36. Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, La mise en œuvre de la Charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013, 2014.

structure de la formation des enseignants et son contenu sont, au fond, restés figés. Et, alors que plusieurs études internationales estiment que les enseignants doivent être en formation à vie et où leur perfectionnement est considéré comme un continuum⁽³⁵⁾, la formation continue est restée l'un des parents pauvres de la réforme⁽³⁶⁾.

Un examen approfondi de la formation (initiale et continue) des enseignants et des conditions de son déroulement peut aider à identifier les lacunes et les points qui nécessitent des réformes. En s'appuyant sur les données de l'enquête, les caractéristiques des programmes de formation et leur déclinaison sur le terrain seront analysés. Le vécu et les expériences des enseignants interrogés, structurés selon plusieurs dimensions (satisfaction personnelle, degré de préparation au terme de la formation, difficultés rencontrées en classe...) permettent d'apprécier ces programmes.

2.1. Formation initiale

La réforme du système éducatif a érigé la formation des enseignants en priorité. La Vision stratégique appelle à « rendre la formation initiale obligatoire et professionnalisante en fonction des spécificités de chaque métier » (levier 9). Cette formation « constitue une condition d'accès au métier de l'enseignement dans les cycles préscolaire et scolaire ». Dans le même ordre d'idée, la loi-cadre 51-17, qui insiste elle aussi sur la formation comme condition d'accès au métier (art.38), appelle à la révision des curricula et programmes de formation du personnel enseignant afin de les qualifier et développer leurs compétences, et ce à travers l'adaptation des programmes de formation avec les nouveautés pédagogiques, scientifiques et technologiques (art. 39).

2.1.1 Évolution des structures de la formation des enseignants

Les structures de la formation des enseignants sont passées par plusieurs étapes. Pendant longtemps, et avant la mise en place des CRMEF en 2012, trois types d'établissements assuraient cette formation et ce, selon le cycle d'enseignement :

- Les Centres de formation des instituteurs (CFI), dont la mission consistait à dispenser la formation pour les enseignants du primaire. L'accès y était ouvert aux titulaires du baccalauréat et la formation durait deux ans. Mais à partir de 2007, les conditions d'accès ont été revues avec une exigence du DEUG et la réduction de la durée de formation à une année ;
- Les Centres pédagogiques régionaux (CPR), quant à eux, se chargeaient de la formation des enseignants du collège. Créés en 1970, leur nombre avait atteint 13 établissements avant la réforme⁽³⁷⁾. Là aussi, les conditions d'accès et la durée de formation évoluèrent en fonction des besoins du système. Ainsi, l'accès fut d'abord ouvert aux élèves du niveau baccalauréat puis aux titulaires du baccalauréat avec un accès direct sans concours. En 1986, un changement de modalités de formation s'opéra. Depuis cette année, deux cycles de formation ont été créés. Le premier, dit « général », était ouvert aux bacheliers après concours et nécessitait deux années de formation. Le second, appelé « cycle pédagogique », exigeait le DEUG, un concours d'accès et une présélection. Quant à la durée de formation, elle était limitée à une année seulement. Sur le plan pédagogique, la formation fut marquée par son aspect académique jusqu'en 1997, date d'adoption de la formation par alternance ;
- Enfin, les Écoles normales supérieures (ENS). Créées en 1958, elles furent d'abord appelées « instituts pédagogiques pour l'enseignement secondaire » avant de changer de nom en 1963, suite à un arrêté qui fixait les modalités d'accès et l'organisation de la formation. Les ENS sont dédiées à la formation des enseignants du lycée

et des agrégés. Les conditions d'accès et la durée de formation variaient selon la discipline et le cycle. Une année de formation pour les licenciés dans la majorité des disciplines, quatre ans pour l'enseignement technique et l'éducation physique, après un concours destiné aux bacheliers.

2.1.2 Le dispositif de formation des Centres Régionaux des métiers de l'Éducation et de la Formation (CRMEF)

Préconisée par la Charte en 2000, la réforme de la formation initiale des enseignants n'a été réellement mise en œuvre qu'avec la création des CRMEF qui regroupent, au niveau de chaque académie, les anciens CFI et CPR. Les missions des CRMEF portent, entre autres, sur la qualification des cadres enseignants stagiaires, l'organisation de la formation continue et la promotion de la recherche pédagogique.

Le dispositif de formation mis en place dans les CRMEF à partir de 2012-13 a mis l'accent sur la professionnalisation du métier d'enseignant. L'élaboration des nouveaux curricula des CRMEF s'est fondée sur un référentiel métier pour la formation des stagiaires, la délimitation d'un profil d'entrée et d'un profil de sortie des Centres, un référentiel de compétences et un référentiel de formation⁽³⁸⁾. La formation vise à développer quatre compétences principales :

- Planifier les activités d'enseignement-apprentissage selon les orientations pédagogiques, les programmes en vigueur et le contexte socioculturel des apprenants ;
- Gérer les activités d'enseignement-apprentissage à partir d'une planification préalable ;
- Évaluer l'évolution des compétences acquises par les apprenants en utilisant les moyens d'évaluation adaptés au groupe classe ;
- Présenter des solutions pratiques à travers des projets de recherche.

37. Miloud Lahchimi, « La réforme de la formation des enseignants au Maroc », Revue internationale d'éducation de Sèvres, 69 | 2015, 21-26.

38. Hassan Jebbah, Élaboration et mise en œuvre d'un dispositif de formation des enseignants sur la base de compétences professionnelles, présentation lors du Colloque internationale sur l'innovation pédagogique (du 27 au 29 septembre 2017).

La formation se déroule en deux semestres, comportant chacun six modules, à raison de 34 heures chacun (soit au total de 408 heures de formation). Cependant, ces modules ne pèsent que pour 40% du temps global de la formation, car la plus grande partie (60%) est censée être pratique au sein des établissements scolaires. Les stagiaires doivent en effet effectuer plusieurs stages couvrant les aspects suivants : l'observation, la gestion d'une situation d'apprentissage, la gestion de cours, la responsabilité totale d'une classe... Au terme de la formation, ce dispositif de formation doit en principe développer chez le stagiaire des compétences professionnelles pédagogiques et didactiques, sociales et réflexives.

2.1.3 La mise en œuvre des dispositifs de formation

L'examen de la formation des enseignants, à travers les expériences des acteurs eux-mêmes, en particulier des enseignants, apporte un éclairage instructif sur les mécanismes de mise en œuvre. Avec le recul et la pratique dans la classe, ils ont eu le temps de porter un jugement sur cette formation et son degré de qualification qui mérite d'être pris en compte.

Globalement, l'enquête révèle un niveau d'insatisfaction élevé chez les enseignants, tous âges confondus, par rapport à la formation initiale qu'ils ont eue dans les Centres de formation. L'insatisfaction est un peu plus prononcée chez les enseignants du primaire, en particulier ceux qui en début de carrière et formés aux CRMEF. Les enseignants du secondaire qualifiant, qui sont passés par les ENS, sont relativement plus satisfaits. À noter qu'une étude de l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID), menée en 2014, a révélé que la vaste majorité des enseignants (87% des enseignants en formation et 70% de ceux qui sont en poste) considéraient que leur formation initiale était insuffisante pour répondre aux exigences de leur

métier⁽³⁹⁾.

Le présente enquête dresse le même constat en explorant les raisons de cette insatisfaction et les conditions de déroulement de la formation initiale. L'insatisfaction se rapporte souvent à la durée de la formation, jugée insuffisante par rapport au programme de formation. Ce dernier est en effet jugé « trop chargé et difficile à assimiler dans un laps de temps aussi court ». Ce reproche émane surtout des enseignants qui ont suivi une année de formation dans les Centres de formation, que ce soit aux CRMEF, aux CFI ou aux CPR. Courte, cette durée de formation peut être encore réduite pour des raisons conjoncturelles, de plus en plus fréquentes ces dernières années : retard dans l'opération de recrutement qui déborde sur le temps de la formation, tension ou grèves de l'un ou de plusieurs acteurs (stagiaires, formateurs...).

Dans les pays développés, la durée des formations est en moyenne de trois ans pour les enseignants du primaire et de quatre ans pour ceux du secondaire. Globalement, avec la professionnalisation, la durée du cursus de formation tend à s'allonger⁽⁴⁰⁾. Cette même tendance est observée chez certains pays en développement. Aux Philippines, en Thaïlande et en Malaisie, la formation des enseignants du primaire est de 4 ou 5 ans⁽⁴¹⁾. En Indonésie, suite à une réforme profonde de la profession enseignante, marquée par la promulgation en 2005 d'une loi-cadre (Teacher and Lecture Law) la durée de formation des enseignants du cycle primaire est passée de 2 à 4 ans⁽⁴²⁾.

La faiblesse, voire dans certains cas, l'absence d'une formation pratique est également déplorée. Un directeur de CRMEF reconnaît que « dans la pratique, les stages de terrain ne représentent que 20% de la formation alors qu'ils sont censés en constituer 60% ». Plusieurs enseignants rapportent que la partie pratique a été faible et pour certains d'entre eux, le premier contact avec les élèves était le jour où

39. Research on Reading in Morocco: Analysis of Teachers' Perceptions and Practices, Final Report – Component 3, USAID, 2014, Rabat.

40. Musset, P. (2010), Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects, OECD Education Working Papers, No. 48, OCDE

41. Tatto, M.T., Schwille, J., Senk, S.L., Ingvarson, L., Rowley, G., Peck, R., Bankov, K., Rodriguez, M., & Reckase, M. (2012). Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics in 17 countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M). Amsterdam: IEA.

42. Chang, M.C., Shaeffer, S., Al-Samarrai, S., Ragatz, A.B., de Ree, J., Stevenson, R. (2014), Teacher reform in Indonesia: The Role of Politics and Evidence in Policy Making,

ils ont commencé l'exercice du métier, comme le montre ce témoignage : « le premier jour, j'étais complètement perdu. Je ne savais pas quoi faire avec une quarantaine d'élèves devant moi. Je regardais la montre ; je ne savais pas si j'étais en avance ou en retard par rapport aux leçons programmées... J'avais hâte que la séance se termine » (focus-group avec des enseignants cadres des AREF).

Au-delà de sa fréquence, la formation pratique, quand elle est organisée, ne se déroule pas dans des conditions optimales. Plusieurs enseignants se plaignent aussi du faible engagement des enseignants-encadrants. Ces deniers sont censés accompagner les stagiaires tout au long de la formation pratique et leur apprendre les « ficelles du métier ». Mais, ne percevant aucune indemnité en contrepartie, leur implication demeure faible : « pour certains encadrants, c'était l'occasion de se reposer. Ils nous confiaient la classe et l'enseignement, et se retiraient pour fumer une cigarette ou discuter avec les collègues » (focus-group avec des enseignants du primaire).

Le déroulement des cours théoriques représente aussi une source d'insatisfaction. Les exposés des stagiaires tiennent une place importante dans l'animation des cours, comme l'explique un enseignant : « en vérité, c'était de l'auto-formation. Des thèmes disparates sont répartis entre les stagiaires qui doivent les transformer en exposés lors des séances. Le problème est que les stagiaires étaient peu encadrés dans la recherche et les exposés ne sont pas suivis par une mise en contexte scolaire » (entretien avec un enseignant du secondaire qualifiant).

La qualité des formateurs est également décriée. La majorité étant des enseignants-chercheurs, l'apport en termes de pratiques pédagogiques en classe est jugé faible. Ce constat est confirmé par le témoignage d'un directeur de CRMEF qui apporte un éclairage sur la constitution du corps enseignant des CRMEF : « une bonne partie - près de la moitié - n'a pas de connaissances pratiques de l'enseignement en classe. Docteurs pour la majorité dans des disciplines autres que les sciences de l'éducation, ils ont des compétences théoriques et académiques, mais

sans lien avec la profession. Un nombre important est constitué par d'anciens docteurs-chômeurs recrutés en 2011 dans des conditions spéciales (« printemps arabe »). Cette catégorie entre 80 et 90 formateurs sur un total de 220 ».

Ce témoignage rejoint les déclarations des enseignants qui se plaignent d'une formation « trop » théorique, sans connexion avec les contraintes de la réalité. C'est dans ce sens que la Vision stratégique estime que les enseignants-formateurs des Centres de formation, compte tenu de leur rôle primordial, doivent bénéficier, avant l'accès au métier, d'une formation comportant les spécialités linguistiques, cognitives et pédagogiques liées aux domaines de formation dans lesquels ils seront appelés à exercer.

Le résultat est que la majorité des enseignants interrogés indique que, au terme de la formation initiale, leur niveau de qualification pour l'exercice du métier est faible. Parfois, les lacunes sont liées à des compétences de base. La première lacune, qui revient souvent, est la gestion de classe, comme l'illustre ce témoignage : « nous avons eu toute une matière relative à la gestion de la classe. Mais au moment de la prise de fonction, on se rend compte qu'elle ne sert strictement à rien. Par exemple, le registre de classe, l'agenda des leçons et les documents que je suis censée remplir et comment les remplir, je n'en ai jamais entendu parler lors de la formation ; c'est une fois dans la classe, à l'aide des collègues expérimentés, que j'ai appris cela » (entretien avec une enseignante du primaire). Au moment de la prise de fonction, plusieurs enseignants se sentaient peu ou pas préparés : « lors de la prise de service, plusieurs aspects m'échappaient totalement : la manière de se comporter avec les élèves, la maîtrise de la classe et des élèves, la gestion des différences des acquis... » (entretien avec une enseignante du primaire).

Parfois, les enseignants sont désarmés devant des situations auxquelles ils ne sont nullement préparés. À cet égard, la formation semble être en déphasage avec la réalité et ses contraintes, comme l'atteste cette enseignante : « la formation pratique a lieu dans des établissements du milieu urbain. Or, comme la majorité des

enseignants, ma première affectation a été dans le milieu rural, qui est totalement différent. On travaillait systématiquement avec des classes multiniveaux, alors que nous n'avons eu aucune formation sur la manière de gérer ces classes. Mieux encore, le milieu était amazighophone; j'avais donc beaucoup de difficultés à communiquer avec les élèves ou leurs parents » (entretien avec une enseignante du primaire)

Pour les enseignants, les aspects qui font défaut à la formation sont pourtant déterminants. Les études qui se sont intéressées à l'organisation et aux contenus des programmes de formation initiale des enseignants et leur association aux résultats scolaires de leurs élèves ont mis en évidence les caractéristiques ayant un impact positif sur la réussite des élèves. Il s'agit principalement de :

- L'alignement des contenus disciplinaires et pédagogiques des programmes de formation avec les réalités de la pratique enseignante en classe et les contenus des programmes d'enseignement ;
- L'encadrement et l'accompagnement individualisé des enseignants durant leur stage de pratique professionnelle ;
- L'expérience et la gestion préalables à l'entrée en fonction d'un enseignant de situations pédagogiques réelles (ex. planification d'une séance de lecture guidée, évaluation des compétences de lecture à voix haute d'un élève etc.)⁽⁴³⁾.

Une autre méta-analyse de plus de 800 études sur les facteurs déterminant la performance des élèves présente les compétences en gestion et planification de la classe et les pratiques de pédagogie active (ex. travail en groupe, questionnement régulier des élèves) comme des dimensions primordiales de l'enseignement auxquelles les enseignants doivent être préparés⁽⁴⁴⁾.

2.1.4 Formation des enseignants cadres des AREF

Pour les enseignants cadres des AREF, la question de la formation initiale est beaucoup plus problématique, vu que l'opération de leur recrutement s'est faite dans un climat d'urgence pour combler le déficit en enseignants auquel faisait face le système scolaire. Dès la première opération de recrutement, la formation a été reléguée au second plan. La circulaire n° 866 16 (recrutement 2016/17) est restée quasiment muette sur cette question. Tout au plus, elle indique vaguement, dans son article 9, que les candidats retenus « poursuivront une formation dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement ».

Dans la pratique, et vu le grand déficit en enseignants, les candidats retenus ont aussitôt rejoint les classes et commencé à exercer leurs fonctions. Les formations, en parallèle, ont été de très courtes durées selon plusieurs témoignages : « recrutée en 2016-17, j'ai suivi une formation d'une semaine. Après la prise de fonction, on a bénéficié de formations de trois jours, programmées lors des vacances scolaires. En tout, la durée de la formation a été de 20 jours » (focus-group avec des enseignants cadres des AREF).

La précipitation a fait qu'un nombre important d'enseignants a été affecté aux établissements scolaires sans aucune évaluation ni certification. Pourtant, le Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) est obligatoire pour l'exercice du métier. Le témoignage de cette enseignante jette la lumière sur les conditions de déroulement de la formation : « c'était de l'improvisation totale. En 2016, le contrat qu'on a signé précisait la durée de la formation, les modules à valider, le projet de fin d'études, la qualification professionnelle... Mais rien de tout cela n'a été concrétisé. À titre d'exemple, certains stagiaires n'ont pas validé certains modules ; ils avaient donc un rattrapage. Mais ils ont été affectés à leurs établissements et personne ne leur a rien dit après » (focus-group avec des enseignants cadres des AREF).

43. Boyd, D. (2009), Teacher preparation and student achievement, National Bureau of Economic Research, Working Paper 14 314

44. Hattie, John. (2008), Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. 1 édition. London ; New York: Routledge.

Le Ministère de l'Éducation Nationale a essayé de remédier à cette situation dès la saison suivante. Mais son approche a suscité plusieurs interrogations. La circulaire⁽⁴⁵⁾ annonçant le recrutement de la deuxième promotion des enseignants contractuels a en effet posé quelques « principes généraux » en détaillant le déroulement de cette formation. Le principe de base est « l'autoformation afin de promouvoir la culture de l'initiative, la recherche, l'innovation, la créativité et l'engagement » (art.1). L'enseignant est donc responsable de sa propre formation. La mission des AREF et des CREMEF se résume à la préparation des outils de la formation, l'accompagnement et l'encadrement.

La formation est proposée en trois modalités: l'entraînement ou l'accompagnement sur le terrain, la formation à distance et la formation présentielle.

Le premier type de formation est, en réalité, une prise de fonction. Les nouvelles recrues prennent en charge les cours à travers l'enseignement dans les classes qui leur ont été affectées. La circulaire n°091X17 précise que les nouveaux enseignants bénéficient de l'accompagnement et de l'encadrement des directeurs, inspecteurs pédagogiques et les enseignants expérimentés notamment à travers le mécanisme du coaching (art.3).

Dans la pratique, il y a des contraintes qui limitent la possibilité de déploiement de cet encadrement. Le nombre relativement réduit des inspecteurs pédagogiques (certains enseignants indiquent que leur district n'en dispose pas) et la multiplication des tâches des directeurs d'établissements, d'une part, et le nombre élevé des enseignants à encadrer, d'autre part, fait que la mobilisation des deux premiers acteurs s'est avérée difficile. Les nouvelles recrues ont été affectées essentiellement dans le monde rural où ils constituent la majorité dans certains établissements.

La deuxième modalité de formation se déroule à distance sous forme de sessions en ligne à travers des MOOC spécialisés accessibles via le portail du Ministère de l'Éducation nationale. La première

étape est réservée aux cours de la planification, la gestion des apprentissages, la législation et l'éthique du métier. La seconde est, quant à elle, consacrée à la vie scolaire, la méthodologie de la recherche en éducation et les TIC.

Cette formule nécessite quelques remarques fondamentales. La formation à distance est généralement un outil de développement professionnel et de formation continue ; elle ne fait quasiment jamais partie d'une formation initiale des enseignants dans la majorité des pays. Le recours aux TIC peut s'avérer intéressant pour les pouvoirs publics en raison de la réduction du coût de la formation, mais – même en tant que composante de formation continue – son efficacité dépend de plusieurs conditions. Les plus importantes étant la culture numérique préalable de la population cible, la qualité et la facilité d'accès aux TIC. Sur ce registre, justement, les enseignants interrogés, en particulier ceux exerçant dans le monde rural, évoquent des difficultés d'accès à cette formation : « j'ai eu beaucoup de difficultés pour accéder à cette formation à distance, tout simplement parce que je travaille dans une zone rurale où l'accès à internet est difficile » (focus-group avec des enseignants cadres des AREF).

Le contenu de la formation à distance suscite également quelques réactions négatives, relatives notamment à son adaptation au contexte marocain et aux besoins des enseignants : « les capsules de formation sont réalisées dans des pays développés, comme la France, la Belgique ou le Canada. Elles sont adaptées pour les enseignants et les élèves de leurs pays, pas pour nous. Nous, on a d'autres problèmes et contraintes, beaucoup plus basiques. Gérer une classe multi-niveaux ou une classe de 45 élèves avec un niveau très différent (...). Les capsules proposées nourrissent la frustration » (focus-group avec des enseignants cadres des AREF).

Dans tous les cas, l'efficacité des TIC dans la formation continue des enseignants fait encore débat dans plusieurs pays. L'évaluation de l'impact de tels programmes de formation sur les compétences, tant des enseignants que des

45. Circulaire n° 091X17 du 10 juin 2017.

élèves est encore rare. Néanmoins, quelques expériences internationales montrent les principaux écueils qui se dressent devant ce type de formation. Depuis 2005, l'Indonésie a expérimenté la formation à distance pour rehausser le niveau de qualification des enseignants du cycle primaire⁽⁴⁶⁾. Ce pays a ainsi mis en place un programme en partenariat avec 23 instituts de formation d'enseignants qui se décline en une formation en présentiel et

à distance. Un an après sa mise en œuvre, les contraintes d'accès à internet dans les régions reculées du pays et les compétences limitées en TIC de certains enseignants se sont avérées être les principales difficultés devant l'atteinte des objectifs de formation⁽⁴⁷⁾.

Concernant la formation en présentiel, elle se déroule aux CRMEF en 5 sessions durant la saison scolaire. Au total, elle s'étale sur 144 heures.

Tableau 3. Étapes de la formation présentielle

Session	Durée de la formation	Mesures principales
1	90 heures	-Sciences de l'éducation (30 heures) -Didactique de la (ou des) matière(s) de spécialité (30 heures) -Les ateliers pratiques (30 heures)
2	18 heures	Aspects pratiques visant à développer les compétences de la planification des apprentissages
3	18 heures	Aspects pratiques visant à développer les compétences de la gestion des apprentissages
4	18 heures	Aspects pratiques visant à développer les compétences de l'évaluation et du soutien
5	-	Évaluation

Le suivi de la mise en œuvre de la formation des enseignants cadres des AREF durant l'année 2016/2017, réalisé par une équipe du CRMEF de Casablanca-Settat⁽⁴⁸⁾, a jeté la lumière sur les conditions de son déroulement et mis en exergue les difficultés essentielles. Les principaux constats sont relatifs, justement, à la durée de la formation jugée « très courte », au ratio formateur/formé « très faible » dans certaines disciplines et à la capacité d'accueil des CRMEF qui reste « limitée » par rapport au nombre important des stagiaires. Les CRMEF étaient chargés de la formation en présentiel de 11.000 enseignants contractuels (depuis janvier 2017) et 24.000 enseignants (depuis juin 2017).

Par conséquent, les enseignants ont achevé la formation avec plusieurs lacunes. Les auteurs constatent en effet une « hétérogénéité du niveau de maîtrise des contenus dispensés dans les modules de formation ». En outre, certains enseignants contractuels n'ont pas pu valider les modules concernés par l'évaluation, notamment ceux relatifs à la planification, la gestion et l'évaluation des apprentissages.

Ces constats font écho aux données recueillies auprès des enseignants cadres des AREF. La formation en présentiel est en effet souvent qualifiée de « très courte », « peu qualifiante » ou « inadaptée aux contextes scolaires ».

2.1.5. Un nouveau dispositif de formation des enseignants

Selon les prévisions du Ministère de l'Éducation Nationale, quelques 206.096 enseignants seront formés et recrutés à l'horizon 2030. Cela représente un taux de renouvellement du corps enseignant de 80% vu les départs massifs à la retraite que connaîtra le système les prochaines années. Ce constat donne à la formation des enseignants une dimension stratégique. Pour accompagner ce changement, le processus de formation a été revu, et sa mise en œuvre a commencé durant l'année universitaire 2018-2019.

La grande nouveauté de ce dispositif est que la formation des futurs enseignants devra durer cinq ans au lieu d'une année et passera

46. Chang, M.C., Shaeffer, S., Al-Samarrai, S., Ragatz, A.B., de Ree, J., Stevenson, R. (2014), Teacher reform in Indonesia: The Role of Politics and Evidence in Policy Making,

47. Pannen, P., Riyanti, D.R., Pramuki, B.E., (2007), HYLITE Program: An ICT-based ODL for Indonesian Teachers Education. 11th UNESCO APEID Conference on Revitalizing Higher Education. Bangkok, Thailand.

48. Abdesselam Mili, Jaouad Erouihane & Lahcen Toubi, Les enjeux de la formation continue des enseignants au Maroc, CRMEF Casablanca-Settat, 2017.

nécessairement par l'université⁽⁴⁹⁾. Un cycle de licence en éducation a été ouvert l'année (2018-2019) dans plusieurs universités du royaume au niveau des facultés des sciences, des lettres et celles des sciences de l'éducation ainsi que les ENS.

Ce cycle est ouvert aux bacheliers, toutes filières confondues, après un processus de présélection pour choisir les meilleurs. Le cycle de licence en éducation est divisé en deux spécialités : primaire et secondaire. Il s'étale sur trois années d'études, sanctionnées par une licence en éducation. Les titulaires de ce diplôme auront le choix entre deux options : poursuivre leurs études supérieures dans le cycle Master puis un doctorat en sciences de l'éducation, ou passer le concours d'accès aux CRMEF. Les candidats admis sont soumis à une formation professionnelle de deux années : la première dédiée à la qualification professionnelle et se déroule entièrement aux CRMEF, tandis que la seconde, dite période de professionnalisation, est une formation par alternance entre les CRMEF et les établissements scolaires.

Tableau 4. Répartition des étudiants attendus au cycle licence en éducation pour la rentrée 2018-19

Université	Etudiants
Abdelmalek Essaadi- Tétouan	740
Cadi Ayyad – Marrakech	400
Chouaib Doukkali- El Jadida	136
Hassan II – Casablanca	298
Hassan Premier – Settat	200
Ibn Tofail – Kénitra	500
Ibn Zohr – Agadir	600
Mohammed V – Rabat	1.106
Moulay Ismail – Meknès	50
Mohammed Premier-Oujda	288
Sidi Mohammed Ben Abdellah – Fès	150
Sultan Moulay Slimane - Béni Mellal	30
Total	4.498

Source : Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

La nouvelle architecture de la formation des enseignants est une réponse à la défaillance du système actuel. Le recours aux universités est en phase avec les orientations de la Vision

stratégique 2015-2030 qui appelle à examiner, pour le moyen terme, la possibilité de collaborer avec les universités dans le cadre des formations des enseignants sur les bases suivantes :

- La révision des curricula et des programmes de formation ;
- La mise en place de filières dotées de formations cognitives, méthodologiques, pédagogiques et didactiques, en veillant à la disponibilité des moyens nécessaires et des enseignants spécialisés ;
- La compatibilité entre l'exigence d'une maîtrise solide des connaissances, ouverte et diversifiée au niveau des langues et l'impératif d'une formation pédagogique et didactique ;

Néanmoins, la déclinaison de ce projet nécessite quelques remarques. D'abord, l'urgence (voire la précipitation) qui a caractérisé la préparation de ce nouveau dispositif de formation. Les étapes de conception et d'élaboration du nouveau cursus ont été réalisées en un temps record. La préparation du cadre pédagogique national de la nouvelle licence, le temps imparti aux universités pour élaborer leurs offres de filières, l'étude et la validation des filières par la Commission nationale de coordination de l'enseignement supérieur... Les parties prenantes sont entrées dans une course contre la montre pour être au rendez-vous de la rentrée universitaire 2018-2019.

La capacité du nouveau dispositif à répondre aux besoins en enseignants suscite aussi des interrogations. Selon les prévisions du Ministère de l'Éducation Nationale, les besoins sont importants et s'inscrivent dans une tendance haussière les prochaines années : 21.520 en 2018-19, 24.558 en 2019-20, 26.512 en 2020-21 et 24.886 en 2021-22. Or, au total, les universités publiques accueilleront chaque année près de 5.000 étudiants. Le gap est donc important. Le doublement des capacités se fera forcément au détriment de la qualité dans un système universitaire qui connaît un déficit en matière d'encadrement dans le domaine des sciences de l'éducation.

49. Le gouvernement a adopté, le 5 juillet 2018, le décret n°2.18.504 modifiant et complétant le décret n° 2-04-89 du 18 rabii II 1425 (7 juin 2004) fixant la vocation des établissements universitaires, les cycles des études supérieures ainsi que les diplômes nationaux correspondants. Ce texte vise à inclure la formation en éducation dans les établissements universitaires à accès ouvert et ceux à accès limité.

Le nouveau dispositif de formation fait aussi face à un obstacle lié à son attractivité. Le Ministère promet un processus de sélection rigoureux (présélection et entretien oral) pour attirer les meilleurs éléments, sauf que les meilleurs s'orientent vers le système régulé. En outre, l'engagement dans un cursus de licence en éducation ne garantit pas un recrutement systématique par les CRMEF. De plus, la révision et le prolongement de la durée de formation des enseignants ne se sont pas traduites par une revalorisation des salaires des futurs enseignants. Ces derniers seront recrutés selon les mêmes modalités que les enseignants actuels, dans le cadre du statut des AREF, avec toute la méfiance vis-à-vis de ce statut, impactant l'attractivité du métier.

2.2. Formation continue

Le monde connaît des mutations rapides, l'école – et ce faisant l'enseignant – est donc obligée de répondre aux nouvelles demandes et exigences de ces changements. Pour ce faire, les systèmes éducatifs les plus performants axent leurs interventions sur le Développement professionnel continu (DPC) des enseignants. Ce dernier a pour objectif de maintenir, approfondir ou élargir le spectre de compétences et de connaissances des enseignants, adapter les pratiques pédagogiques selon la diversité des profils et niveaux d'apprentissage des élèves, accompagner l'introduction d'innovations en classe dont l'efficacité pédagogique a pu être prouvée scientifiquement, telles que l'usage des TIC comme outil de différenciation pédagogique⁽⁵⁰⁾.

L'impact de la formation continue, sous ses diverses formes, sur la compétence pédagogique et le développement professionnel des enseignants – et par ricochet l'apprentissage des élèves – a été démontré dans plusieurs études. La dernière en date⁽⁵¹⁾ montre ainsi que plus de 80 % des enseignants déclarent que la formation continue a eu un impact positif sur leurs pratiques pédagogiques. Les formations qui ont le plus d'impact sur les enseignants

sont celles qui s'appuient sur la matière et le contenu du programme et sur la collaboration et l'intégration d'approches d'apprentissage actives et collaboratives en matière d'enseignement. Aussi, les enseignants qui déclarent avoir participé à une formation continue efficace ont tendance à afficher des niveaux d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle plus élevés.

Au Maroc, la formation continue est l'un des parents pauvres de la réforme⁽⁵²⁾. La Vision stratégique 2015-2030 préconise, dans le cadre de la rénovation des métiers de l'enseignement, d'«opter pour une formation continue qualifiante tout au long de la vie professionnelle ». Dans ce cadre, la formation continue offre aux acteurs éducatifs une occasion renouvelée de perfectionnement professionnel, de mise à niveau et de suivi de l'évolution de leur domaine. La Vision estime ainsi qu'il faudra, à court terme, préparer et mettre en œuvre, en coordination avec les académies, les Centres de formation et les universités, des stratégies de formation continue spécifique aux diverses catégories de personnels, dotées de plans de formation et répondant à leurs besoins effectifs (levier 9).

La loi-cadre 51-17, de son côté, a renforcé la place de la formation continue en la rendant obligatoire et déterminante dans l'évolution de carrière du personnel enseignant (art 39). Elle insiste ainsi sur la mise en place de programmes annuels de formation continue afin de développer les compétences du personnel enseignant et améliorer son rendement.

Dans ce sillage, questionner le dispositif et les actions de formation continue, leurs objectifs, contenus et modalités de déploiement en prospectant les attentes et besoins des enseignants pourrait éclairer sur les dysfonctionnements et points d'amélioration.

Les résultats de l'enquête révèlent, justement, l'ampleur du déficit de l'offre en formation continue et les principales lacunes de la politique éducative en la matière. À la question « avez-vous bénéficié d'une formation continue durant les trois dernières années ? », rares les enseignants

50. OCDE (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments : First Results from TALIS*, TALIS, Éditions OCDE, Paris,

51. Résultats de Talis 2018, *Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, OCDE, 2019.

52. Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, Voir Rapport analytique : La mise en œuvre de la Charte d'éducation et de formation 2000-2013, INE-CSEFRS

qui répondent par l'affirmatif. Pour plusieurs, la dernière formation continue dont ils ont bénéficié remonte à 2010 ou 2011 lors du déploiement de la « pédagogie de l'intégration ». Certains n'ont jamais suivi de formation continue: « depuis mon recrutement, il y a 12 ans, je n'ai bénéficié d'aucune formation continue. Mais j'ai suivi des formations et obtenu des certifications à titre personnel, pour mon CV » (entretien avec un enseignant du secondaire qualifiant).

Lorsqu'elles existent, les formations continues sont, dans la majorité des cas, en lien avec les « projets pédagogiques » du Ministère de l'Éducation Nationale : pédagogie de l'intégration, généralisation des TIC (GENIE), enseignement des matières scientifiques en langues étrangères...ou s'inscrivent dans le cadre de partenariats avec des organismes internationaux (Unicef, Unesco, Banque mondiale, etc.). Les enseignants qui ont bénéficié de ce genre de formations estiment qu'elles sont « intéressantes, certes, mais souvent sans rapport direct avec leurs besoins ».

La question de la définition des besoins en formation continue se pose donc avec acuité. Un rapport de l'INE-CSEFRS avait relevé les défaillances à ce niveau et notamment l'incapacité de l'Unité centrale de formation des cadres d'assumer les attributions qui lui sont dévolues (identification des besoins, planification stratégique, supervision et la régulation des actions de formation continue)⁽⁵³⁾. Les rapports d'inspection pédagogiques sont peu ou pas exploités à cette fin.

Les inspecteurs pédagogiques interrogés estiment, quant à eux, que l'idée même de la formation continue doit être questionnée : « la logique de la formation continue est de s'appuyer sur une base de connaissances et de compétences acquises lors de la formation initiale et de les développer. Or, parfois on se retrouve devant des enseignants qui ne maîtrisent pas le minimum de connaissances en termes de pratiques pédagogiques par exemple. Parler de formation continue est un non-sens dans ce cas » (focus-group avec des inspecteurs pédagogiques).

Les besoins et les attentes des enseignants en termes de formation continue corroborent cet état de fait. Les difficultés exprimées par les enseignants se rapportent en effet à un manque de qualification causé par les lacunes de la formation initiale. « La différenciation pédagogique » face à l'hétérogénéité des élèves, « la psychologie de l'enfant ou de l'adolescent », « la gestion de classe », « la didactique et les transmissions des savoirs » sont des difficultés qui reviennent souvent dans les témoignages des enseignants : « la formation qu'on a eue dans les CFI a été trop théorique. On a eu un cours sur la pédagogie différenciée, mais, une fois dans la classe, on ne sait pas comment l'appliquer. Et c'est valable pour les autres approches pédagogiques » (entretien avec un enseignant du primaire).

Si dans leur majorité, les enseignants sont convaincus de l'importance et des bienfaits de la formation continue, leurs attentes en la matière restent néanmoins faibles. En d'autres termes, la demande des formations continues est forte, mais la manière de les organiser, leurs contenus et objectifs sont remis en cause. Les mauvaises expériences passées des formations continues et/ou leur décalage par rapport aux besoins réels des enseignants font qu'il y a un sentiment de désillusion : « la seule et unique formation continue à laquelle j'ai participé est celle de la pédagogie de l'intégration, en 2010. Elle a duré 5 jours dans des conditions marquées par la précipitation et le cafouillage. Après, le Ministère a décidé d'abandonner cette pédagogie. Ça prouve que même eux (au Ministère) ne savent pas ce qu'ils veulent » (entretien avec un enseignant du primaire).

Ce sentiment est largement partagé par les enseignants, débutants et chevronnés, au primaire comme au secondaire, qui estiment que les décisions provenant des politiques éducatives continuent d'être guidées par des logiques contradictoires. L'enseignement des matières scientifiques en langues étrangères est cité en exemple. Prévues par la Loi-cadre (art 31 et 32 notamment), et adoptées de manière définitive le 2 août 2019 et publiées au BO le 19 août 2019⁽⁵⁴⁾, la nouvelle orientation a été expérimentée dès

53. Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, Rapport analytique. Mise en œuvre de la Charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013, INE-CSEFRS.

54. B.O n° 8605 du 19 août 2019.

la rentrée scolaire suivante (2019-20) dans plusieurs établissements. Les AREF ont également mis en place des programmes de formation en méthodes d'enseignement en langues étrangères au profit des enseignants. Une jeune enseignante des sciences de la vie et de la terre (SVT) a une réaction révélatrice sur la perception de cette action et la manière de sa mise en œuvre : «
«j'ai commencé à enseigner cette année les SVT en langue française. Et je peux vous dire que la majorité des élèves ne sont pas en mesure de suivre le cours en français. Je me retrouve à enseigner et les SVT et la langue française. L'enseignement des matières scientifiques en langues étrangères est une bonne chose, mais cela demande du temps et beaucoup de préparation. Certes, nous étions convoqués pour suivre des formations en la matière. Sauf que le problème n'est pas l'enseignant mais l'élève » (focus-group avec des enseignants cadres de l'AREF).

Au vu des lacunes voire de l'absence de formation initiale, la question de la formation continue se pose chez les enseignants cadres des AREF. Les enseignants interrogés, tous cycles et toutes promotions confondus, en sont conscients et affirment recourir à des recherches et lectures pour faire face aux difficultés rencontrées. Chez cette catégorie, la demande de formation continue est encore plus forte. Dans leur suivi de la formation en présentiel durant l'année 2016-17, les responsables du CRMEF de Casablanca-Settat, ont fait état de leur « assiduité » et « grande demande de formation ». « Contrairement à leurs homologues titulaires, les enseignants contractuels sont plus engagés dans la formation et demandent un renforcement de leurs compétences »⁽⁵⁵⁾.

Les résultats de l'enquête sont en effet en phase avec les réalités de la mise en œuvre du dispositif de la formation continue dans les CRMEF. Ces derniers, conformément au décret de leur création (N° 2-11-672 du 23 /12/ 2011, art. 33), sont chargés d'organiser et d'encadrer les formations continues. Durant la saison

2014/2015, ce dispositif a été expérimenté pour des enseignants de la langue française (primaire-collège) dans plusieurs CRMEF. La formation se composait de dix modules à raison de 30 heures et s'est étalée sur trois mois (2 à 3 séances de 3 heures par mois). L'équipe dirigeante de celui de Casablanca-Settat, dans son suivi de cette expérimentation, a mis en exergue les principales contraintes et failles du dispositif : manque de coordination entre les CRMEF et les AREF, difficultés de ciblage des bénéficiaires, près de la moitié des enseignants convoqués aux séances de formation ne viennent pas, motivation faible des enseignants, difficultés de mobilisation des formateurs et intervenants qui exigent des indemnités pour participer aux formations...⁽⁵⁶⁾.

L'expérience a montré que les programmes de formation continue qui s'avèrent les plus efficaces pour améliorer les apprentissages des élèves sont ceux qui s'ancrent dans la durée et sont réalisés in situ, adoptent une pédagogie active, s'appliquent à des situations réelles d'enseignement et introduisent une approche collaborative d'apprentissage entre enseignants⁽⁵⁷⁾.

En effet, l'analyse des activités de formation continue au sein des pays développés montre que le caractère pratique, spécifique et continu d'une formation est la clé de son efficacité. Pratique, en ce que la formation apporte en méthodes pédagogiques concrètes et non théoriques et qu'elle se base sur des situations d'enseignement réelles. Spécifique, car le programme de formation cible les méthodes pédagogiques spécifiques à une discipline donnée. Continue, parce que les enseignants sont accompagnés dans la durée et peuvent mettre leurs apprentissages en pratique⁽⁵⁸⁾.

À l'inverse, les formations courtes et trop théoriques n'ont que peu d'impact, et ne permettent pas à l'enseignant de mettre en œuvre les acquis de sa formation en classe. L'accompagnement personnalisé des enseignants et les formations réalisées par alternance s'avèrent efficaces pour les doter de compétences

55. Les enjeux de la formation continue des enseignants au Maroc, Abdesselam Mili, Jaouad Erouihane & Lahcen Toubi, CRMEF Casablanca-Settat, 2017.

56. Ibid

57. Darling-Hammond, Linda, Ruth Chung Wei, Alethea Andree, Nikole Richardson, and Stelios Orphanos. 2009. "Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad." National Staff Development Council, Dallas.

58 Popova, A., Evans, D., Arancibia, V., 2016. "Training Teachers on the Job: What Works and How to Measure It." Policy Research Working Paper 7834, World Bank, Washington, DC.

et introduire des changements de pratiques attendues en classe⁽⁵⁹⁾.

Conclusion

La mise à disposition d'un personnel enseignant de qualité est un processus complexe dont la réussite dépend de plusieurs facteurs intrinsèquement liés. L'analyse de ce processus met en exergue les insuffisances dont il souffre. Le système de recrutement est en effet peu efficace dans la sélection de candidats à fort potentiel pour deux raisons principales : la première – et la plus importante – est le manque d'attractivité du métier d'enseignant, ce qui fait de lui un « choix par défaut » faute d'autres opportunités plus lucratives ou intéressantes. La nouvelle politique de recrutement et le nouveau statut des enseignants – perçu et jugé précaire – risquent d'aggraver la situation. La deuxième raison est relative au manque d'efficacité des modalités de recrutement qui souffrent de plusieurs lacunes : absence de référentiel d'emplois et de compétences qui spécifie le profil recherché, manque de pertinence des examens écrit et oral...

La formation des enseignants suscite également plusieurs interrogations. La majorité des enseignants interrogés estime qu'elle est peu qualifiante et, à son terme, des dimensions primordiales de l'enseignement (gestion et planification de la classe, pratiques de pédagogie active, etc.) demeurent non maîtrisées. Les lacunes sont encore plus flagrantes chez les enseignants cadres des AREF, en particulier les deux premières promotions (2016/2017), qui ont été peu ou pas formés. L'absence d'un dispositif de formation continue, élaboré selon les besoins des enseignants, ne permet pas de rattraper les insuffisances de la formation initiale et de les rectifier. Le coaching ou l'accompagnement par les pairs sont des mécanismes intéressants, mais leur mode opératoire nécessite quelques réajustements (précisions des missions, moyens logistiques, incitations, etc.) pour assurer l'adhésion des acteurs et augmenter leur rendement.

59. Wahlgren B., 2012, What impact does teachers training have on the students' performance? The effects of a teacher training program on students' outcome. Danish National Center of Competence Development.

CHAPITRE II. PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Les pratiques pédagogiques sont au cœur de toute étude sur le processus d'apprentissage au niveau scolaire, étant donné que tout acte enseignant a une influence palpable sur les résultats et les performances des élèves.

Dans ce chapitre, il sera d'abord question d'examiner l'utilisation du temps alloué à l'enseignement et ses répercussions sur l'amélioration du niveau d'apprentissage des élèves. Ensuite, l'accent sera mis sur les pratiques de l'enseignant afin de dégager celles qui ont le plus d'impact, tant au niveau des performances qu'au niveau des résultats mesurés par des activités d'évaluation proposées à l'élève. Enfin, en troisième lieu, seront étudiés les rapports complexes qu'entretiennent les enseignants avec les élèves dans le but d'identifier les attitudes qui favorisent le bien-être en classe et augmentent le rendement de chacun des élèves, notamment les plus vulnérables.

1. Charge horaire et temps d'enseignement

Les expériences internationales admettent que le temps de travail des enseignants intègre le volume horaire consacré à l'enseignement et d'autres activités qui font partie de ses tâches. Il en est ainsi de la planification des cours, la notation des travaux des élèves, le soutien aux élèves ou encore la formation continue. À cela s'ajoutent des tâches administratives et pédagogiques hors de la classe, telle que la collaboration aux projets de l'établissement.

1.1. Difficultés d'organisation du temps de travail des enseignants

Les systèmes d'éducation performants, comme ceux de l'Ontario, la Finlande, le Japon, la Corée du Sud ou Singapour, accordent un volume horaire appréciable au niveau de l'école à des activités liées au renforcement des pratiques pédagogiques. Ceci suppose la collaboration entre les pairs en vue d'améliorer leur pratique, le parrainage par les anciens du nouvelles recrues et la formation continue. Ces systèmes font un effort pour allouer une part plus réduite du temps de l'enseignant au contact avec les élèves. Au Japon, par exemple, 40% du temps de travail des enseignants est consacré à ce type d'activités, tandis que l'Ontario y consacre 30% du temps des enseignants.⁽¹⁾

Dans la plupart de ces systèmes, les politiques concernant le temps d'enseignement sont axées sur la transmission des disciplines fondamentales: langue, mathématiques, histoire, géographie, sciences et études sociales tout en accordant une place croissante aux compétences interdisciplinaires, ainsi qu'aux compétences sociales, comportementales et émotionnelles, comme la compréhension mutuelle, la pensée critique, l'empathie, le travail en équipe, la persévérance, la communication interpersonnelle ou l'autodiscipline⁽²⁾.

Dans la région MENA, en 2010, seule la moitié des pays exigeaient de leurs enseignants des heures de travail comparables à celles des pays les plus performants. L'Égypte et la Tunisie s'inscrivaient dans la fourchette des pays les plus performants tels que le Japon, la Nouvelle-Zélande et la Corée⁽³⁾.

1. Linda Darling-Hammond and Robert Rothman (2011), *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems*; Washington, DC: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

2. Eurydice, *Le réseau d'information sur l'éducation en Europe*, « Responsabilités et autonomie des enseignants en Europe », Bruxelles, 2008.

3. Banque mondiale MENA Regional Synthesis on the Teacher Policies Survey: Key Findings from Phase 1. Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/21490> License: CC BY 3.0 IGO..2015b

Au Maroc, les enseignants sont des fonctionnaires de l'État et des cadres des AREF. À ce titre, leur volume horaire hebdomadaire de travail est de 37,5 heures. Toutefois, ils sont régis par un statut particulier. Ce dernier indique (articles 15, 21 et 26) que le service hebdomadaire des enseignants est fixé par arrêté conjoint de l'autorité gouvernementale chargée de l'éducation nationale, l'autorité gouvernementale chargée des finances et celle chargée de la fonction publique. Seulement, l'arrêté conjoint en question n'a jamais vu le jour, sauf pour les enseignants agrégés du cycle qualifiant. Ces derniers, conformément à l'arrêté conjoint n° 1143.09⁽⁴⁾, ont une charge hebdomadaire de 14 heures.

D'une manière générale, le volume horaire hebdomadaire des enseignants est de 30 heures⁽⁵⁾ (dont 2 heures pour l'éducation physique) pour les enseignants du primaire, 24 heures pour ceux du secondaire collégial et 21 heures pour les enseignants du secondaire qualifiant. En tenant compte de l'année scolaire qui s'étale sur 34 semaines, le volume horaire annuel pour les trois cycles est respectivement de 1.020, 816 et 714 heures. Cette charge horaire est dédiée à l'enseignement et n'inclut pas d'autres activités qui ont lieu généralement en dehors de la classe telles que la planification des cours et la correction des devoirs.

La différence de la charge horaire entre les cycles pose une question d'équité. Depuis 2012, les conditions d'accès au métier d'enseignant ont été unifiées pour les trois cycles (diplômes requis, durée de formation, salaire...). La différence de la charge horaire semble être dictée par plusieurs contraintes liées à chaque cycle : nombre d'établissements, longueur des programmes, polyvalence des enseignants... Au cycle secondaire, la spécialisation des enseignants et le nombre relativement moins important des établissements expliqueraient la faible charge horaire.

4 . Arrêté conjoint du ministre de l'éducation nationale, du ministre des finances et du ministre de la fonction publique n°1143.09 du 30 avril 2009 (BO. 5756)

5 . Le volume horaire des enseignants du primaire était de 24 heures jusqu'au début des années 1980. Mais la conjoncture économique difficile de l'époque, marquée par l'application du Plan d'ajustement structurel (PAS), a conduit à une réduction drastique des recrutements dans la fonction publique. Pour faire face aux besoins en enseignants, il a été rajouté au volume horaire hebdomadaire 4 heures dites de « bénévolat et de solidarité ».

6 . Cour des Comptes, Système de la fonction publique, décembre 2017.

7 . Abdellah Khyari, « Les missions de l'enseignant et ses compétences », Les cahiers de l'éducation et de la formation (en arabe), Janvier 2013, pp. 21-28.

Cependant, la charge horaire n'est pas toujours acquittée entièrement. En 2016, le pourcentage des enseignants en sous horaire a atteint 11,6% dans le cycle primaire, 73,9% dans le cycle secondaire collégial et 90,0% dans le secondaire qualifiant. Ces proportions sont des moyennes nationales qui cachent des disparités régionales et provinciales importantes⁽⁶⁾.

Par ailleurs, le statut du personnel de l'Éducation nationale indique vaguement les fonctions d'éducation et d'enseignement que les enseignants assurent dans les établissements scolaires. Mais aucun texte ne détaille explicitement leurs missions.

Dans la pratique, les « fonctions d'éducation et d'enseignement » citées par le statut impliquent plusieurs actions :

- La gestion de la classe : instaurer et organiser le cadre du travail à l'intérieur de la classe ;
- La gestion de la matière : planifier et exécuter les situations d'éducation et d'apprentissage pour transmettre le contenu du curricula ;
- La participation à l'élaboration des outils d'évaluation ;
- L'évaluation des lacunes et des difficultés d'apprentissage ;
- La surveillance des examens et leur correction ;
- L'accompagnement des nouveaux enseignants pour faciliter leur intégration ;
- La communication avec les parents d'élèves⁽⁷⁾ ;
- L'orientation des élèves.

Aux côtés de ces missions « obligatoires », l'enseignant est appelé à participer activement dans la gestion administrative et pédagogique de son établissement, et ce à travers son implication dans les Conseils d'établissements scolaires : Conseil de gestion, Conseil pédagogique, Conseil

d'enseignement et Conseils des classes⁽⁸⁾. Les attributions de ces Conseils (art 18, 23, 26 et 29 de l'arrêté n° 2.02.376) en disent long sur le rôle que peut jouer l'enseignant dans l'amélioration de la gestion administrative et pédagogique de son établissement.

Le flou qui entoure les missions de l'enseignant et le temps à leur consacrer se traduit par une marge de manœuvre importante des acteurs dans l'organisation du temps de travail et son interprétation. Certaines pratiques, constatées sur le terrain, se révèlent préjudiciables pour le temps scolaire et le temps d'apprentissage. Il en est ainsi de ce qui est communément appelé « l'emploi du temps adapté ». Il s'agit, en fait, d'un aménagement qui permet à l'enseignant de regrouper l'ensemble de ses cours en une seule matinée ou après-midi, réduisant ainsi son déplacement à l'école à une seule fois par jour. Initialement, ce mécanisme a été « autorisé » dans le milieu rural où les établissements sont généralement situés dans des zones éloignées et ce, afin de limiter les déplacements des élèves et des enseignants. Mais le constat est que cet « emploi du temps adapté » est pratiqué même dans certaines écoles primaires du milieu urbain. Cela se fait au détriment des élèves. Selon les témoignages de plusieurs inspecteurs pédagogiques, cette pratique est contre-productive car l'élève n'a pas les capacités, physiques et mentales pour rester concentré pendant plusieurs heures.

« L'emploi du temps adapté » est généralement adopté sous la pression des enseignants qui y trouvent leur intérêt. L'administration semble avoir des difficultés à gérer cette question : « ... c'est un des grands problèmes. La dernière note relative au temps scolaire remonte à 2009, et c'est une note qui a été retirée parce qu'elle a provoqué un tollé. Donc maintenant on laisse pratiquement les directeurs provinciaux et les inspecteurs des régions gérer cette situation

des emplois du temps en fonction du climat et d'un certain nombre de paramètres locaux... » (entretien avec un responsable au Ministère de l'Éducation Nationale).

Il est clair qu'en l'absence de textes qui détaillent les missions de l'enseignant, comment s'en acquitter et le volume horaire à leur allouer, le temps scolaire ne pourra pas être géré d'une manière optimale.

1.2. Assiduité et temps d'enseignement

Plusieurs études ont prouvé que l'absentéisme des enseignants est l'un des principaux obstacles à l'apprentissage et au progrès des élèves⁽⁹⁾. Plus particulièrement dans les pays en développement, ce phénomène est cité comme étant un problème majeur⁽¹⁰⁾. Le Maroc est particulièrement concerné, car les enquêtes nationales (PNEA) et internationales (TIMSS, PIRLS...) font état d'un faible niveau des acquis des élèves marocains. Pis encore, selon la mesure la plus récente de la pauvreté en matière d'apprentissage de la Banque mondiale, 64 % des enfants au Maroc ne peuvent pas lire et comprendre une histoire simple à la fin de l'école primaire⁽¹¹⁾. Cette statistique place le Maroc 2,5 points de pourcentage en dessous de la moyenne de la région du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord et 10,7 points en dessous de la moyenne des pays à revenu intermédiaire. En plus de son impact sur l'apprentissage des élèves, l'absentéisme des enseignants au Maroc est également l'une des raisons de l'inefficacité des dépenses d'éducation⁽¹²⁾.

En dépit de son importance, la question de l'absentéisme des enseignants demeure peu étudiée au Maroc. L'enquête « Temps d'enseignement » (voir annexe 2) fournit des données qui permettent de mieux comprendre les facteurs qui impactent l'assiduité des enseignants ainsi que les répercussions sur le temps d'enseignement réglementaire. Afin de bien

8 . Arrêté n° 2.02.376 d 17 juillet 2002 constituant le statut particulier des établissements d'éducation et d'enseignement publics.

9 . Banerjee Abhijit, Rukmini Banerji, Esther Duflo, Rachel Glennerster, and Stuti Khemani. 2010. « Pitfalls of participatory programs: evidence from a randomized evaluation in education in India. » American Economic Journal: Economic Policy 2 (1), 1–30

10 . Abadzi. H. Instructional Time Loss in Developing Countries: Concepts, Measurement, and Implications. World Bank Research Observer, July 2009, 1-24

11 . World Bank. 2019. Morocco, Learning Poverty Brief.

12 . Blancher, Nicolas; Fayad, Dominique; and Auclair, Greg (2016). "Education: Investing in Morocco's Future". International Monetary Fund blog

cerner les différentes facettes de l'absentéisme des enseignants, quatre dimensions ont été prises en compte : l'absence de l'école, le manque de ponctualité, l'absence de la salle de classe et la réduction du temps consacré à l'enseignement.

Selon les résultats de l'enquête, les principales raisons de l'absence de l'école sont de trois ordres. Les problèmes de santé sont cités en premier. Cette raison est plus fréquemment mentionnée par les enseignants du primaire en milieu rural qui évoquent des difficultés d'accès aux soins. Les raisons familiales (maladie des parents ou des enfants, enterrements...) apparaissent également de manière récurrente comme une motivation de l'absentéisme scolaire. Elles sont plus fréquentes dans le milieu urbain (tant dans le primaire que dans le secondaire). Les grèves font aussi partie des raisons d'absence, en particulier chez les enseignants exerçant dans le milieu rural.

Le manque de ponctualité est, quant à lui, justifié principalement par l'éloignement de l'école. Cette raison est surtout évoquée par les enseignants des écoles rurales. Les conditions climatiques, lors de la saison des pluies par exemple, compliquent davantage la situation pour les enseignants du milieu rural qui évoquent un temps de trajet plus long pour se rendre à l'école, surtout lorsque les routes et/ou moyens de transports ne sont pas de qualité. Le temps, l'énergie dépensée ou plutôt gaspillée et les risques inhérents à un long trajet affectent négativement la motivation des enseignants, leur assiduité et le temps d'enseignement, comme cela ressort du témoignage de cet enseignant : « en cas d'alerte météorologique, la classe est arrêtée afin que les élèves puissent rentrer chez eux en toute sécurité. Cela est impératif. Dans mon ancienne école, nous n'avons pas travaillé pendant deux mois l'hiver dernier à cause d'une rivière qui avait débordé et inondé la route » (entretien avec un enseignant du primaire).

Hormis l'absence de l'école et la ponctualité, les enseignants peuvent aussi être absents de la classe. Les enseignants mettent en cause les tâches administratives (travail de bureau,

réunions d'enseignants, responsabilités dans le cadre des Conseils d'établissements, etc.). Certains élèves interrogés ont déclaré que le fait d'être en classe sans professeur les ennue, les démotive et les décourage, ce qui augmente également la probabilité d'un mauvais comportement. Cela est d'ailleurs en lien direct avec la quatrième facette de l'absentéisme, à savoir la réduction du temps d'enseignement. En effet, selon les enseignants interrogés, le mauvais comportement et les difficultés des élèves à suivre les cours sont les principales raisons de la réduction du temps de classe. Au primaire, la difficulté des élèves à suivre est plus fréquente citée par les enseignants des zones rurales, tandis que les mauvais comportements sont évoqués en premier chez ceux des zones urbaines, en particulier du secondaire. La relation semble ainsi être forte entre, d'une part, la démotivation des élèves/comportement inadéquat et, de l'autre, l'absentéisme des enseignants.

Le PNEA de 2016 avait attiré l'attention quant aux difficultés des enseignants à gérer le temps imparti pour chacune des séances. Il avait conclu que la déperdition du temps au début et/ou entre les séances de cours, l'indiscipline des élèves en classe ainsi qu'une insuffisante préparation des cours par les enseignants impactaient négativement le temps légal de l'enseignement et son optimisation au profit de l'apprentissage des élèves. En matière d'apprentissage et d'acquis, les différences de scores entre les élèves ayant une perception négative de la gestion du temps d'enseignement et ceux qui ont plutôt une perception positive varient de 1 à 9 points en faveur de ces derniers⁽¹³⁾. Il va donc sans dire qu'une maximisation du temps d'enseignement favorise les apprentissages.

Une étude de l'ONDH⁽¹⁴⁾ abonde dans le même sens. Ses résultats indiquent que le temps d'enseignement quotidien effectif dans les écoles publiques est de 3 heures et 56 minutes, ce qui correspond à 30 minutes d'apprentissage de moins par jour que ce qui est prévu officiellement. Les écoles publiques dispensent 27% moins de temps d'enseignement quotidien

13. Instance Nationale de l'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, Programme National d'Évaluation des Acquis des élèves du tronc commun, 2016.

14. Enquête sur les indicateurs de prestation de services en éducation, ONDH 2017.

aux élèves de 4e année que les écoles privées (3 heures et 56 minutes versus 5 heures 25 minutes, respectivement). Plus grave encore, les écoles communautaires ne dispensent en moyenne que 3 heures et 18 minutes d'enseignement par jour, soit une heure et huit minutes de moins que le temps d'enseignement quotidien prévu en moyenne dans les écoles publiques.

Au-delà de la multiplication des formes d'absentéisme et de l'ampleur de la déperdition du temps scolaire, les résultats de l'enquête mettent en exergue les deux facteurs les plus déterminants de l'assiduité des enseignants. Le premier se situe au niveau de l'enseignant et se rapporte à sa satisfaction professionnelle. En effet, la relation entre l'assiduité et la satisfaction professionnelle a souvent été évoquée par les personnes interrogées. Cette relation est attestée par une proportion plus faible d'enseignants faisant état d'un manque de ponctualité récurrent, d'absences en classe et d'un temps de travail réduit parmi les enseignants exprimant une satisfaction professionnelle élevée.

Le deuxième facteur, encore plus déterminant, est lié au rôle des directeurs d'établissements dans la lutte contre l'absentéisme. La majorité des enseignants interrogés, tous cycles confondus, affirment que l'implication du directeur est l'élément clé pour décourager l'absentéisme, notamment en ce qui concerne l'absence de l'école et le manque de ponctualité. « Chaque matin et après-midi, l'arrivée et le départ de chaque enseignant sont enregistrés. Les noms des enseignants absents sont affichés par la suite dans un tableau. Si un enseignant est absent en milieu urbain pendant 48 heures et en milieu rural pendant 72 heures, un rapport est rédigé à son encontre et envoyé à la direction provinciale qui décide de le sanctionner soit par un avertissement, soit par une retenue sur son salaire » (entretien avec un enseignant du primaire).

Néanmoins, en dépit de l'existence de procédures pour sanctionner à la fois l'absentéisme scolaire et le manque de

ponctualité, les acteurs interrogés (enseignants, directeurs d'établissements, etc.) reconnaissent que l'application de ces procédures dépend largement du degré de rigueur des directeurs d'établissement. Sur ce registre, les acteurs interrogés indiquent que le système "Massar" a contribué à améliorer la gestion des absences des enseignants. « Nous avons le programme "Massar" où nous enregistrons toutes les absences des enseignants avec les justifications. En cas d'absence injustifiée, personnellement j'agis selon ma conscience; je peux pardonner surtout si l'enseignant est un bon élément mais je prends sous ma responsabilité les élèves. Cela dit, nous n'enregistrons pas les retards ou les départs prématurés, mais seulement les absences » (entretien avec le directeur d'un établissement du secondaire).

Comme cela ressort de ce témoignage, la marge de manœuvre du directeur d'établissement demeure importante. Cependant, indépendamment du directeur, ces procédures ne s'appliquent qu'à l'absentéisme scolaire et au manque de ponctualité. L'absence de la classe et celle de l'enseignement, c'est-à-dire la réduction du temps du cours, ne sont pas pris en compte par le système. Selon les enseignants interrogés, les directeurs d'établissement se rendent rarement en classe pour s'enquérir du déroulement des enseignements. Cela prouve qu'il n'y a pas encore une prise de conscience de l'importance de ces formes d'absentéisme et leur impact sur la qualité des apprentissages.

Dans tous les cas, l'existence d'un système formel d'enregistrement et de contrôle des absences des enseignants est une avancée importante en la matière et un atout qui peut être développé pour obtenir de meilleurs résultats. Plusieurs études montrent que les informations sur les performances des enseignants améliorent la responsabilité envers la communauté, les parents⁽¹⁵⁾ et les élèves, et facilitent la gestion des écoles⁽¹⁶⁾. L'expansion des technologies numériques, la géolocalisation ou la vidéosurveillance peuvent être exploités

15. Gertler, Paul, Harry Patrinos, and Eduardo Rodríguez-Oreggia. "Parental Empowerment in Mexico: Randomized Experiment of the "Apoyos a la Gestión Escolar (AGE)" in Rural Primary Schools in Mexico." Washington, DC: The World Bank. Preliminary draft, August 2012

16. Barr, Abigail, Frederick Mugisha, Pieter Serneels, and Andrew Zeitlin. 2012. "Information and collective action in the community monitoring of schools: Field and lab experimental evidence from Uganda." Unpublished manuscript, University of Nottingham.

pour améliorer l'assiduité des enseignants. Cela dit, il reste pertinent de considérer la possibilité de combiner les outils de contrôle existants (axés sur la surveillance et les sanctions) avec un système d'incitation qui compense leur caractère punitif. L'efficacité de tels systèmes est prouvée par l'expérience de pays comme le Pakistan⁽¹⁷⁾, le Kenya⁽¹⁸⁾ ou encore le Mexique⁽¹⁹⁾ qui ont obtenu des résultats très encourageants dans ce domaine. Dans tous les cas, il faut garder à l'esprit que, pour être efficace, la mise en œuvre de ce type de mesures doit se faire avec l'accord et la participation des enseignants. En outre, il faut garantir un accès équitable à ces outils en évitant que l'utilisation de mécanismes de contrôle basés sur la technologie n'augmente le fossé déjà existant en matière d'infrastructures entre les différentes régions et zones du pays, ce qui pourrait aggraver encore les inégalités en matière d'éducation et d'apprentissage chez les élèves.

2. Méthodes d'enseignement et pratiques pédagogiques

Un système éducatif est efficace lorsque ses enseignants appliquent des pratiques pédagogiques qui améliorent les performances des élèves et développent tout leur potentiel, quels que soient leurs antécédents socio-économiques.

Il est difficile d'appréhender en quoi l'enseignement est « bon » ou « efficace » en utilisant les déclarations individuelles des enseignants pour en mesurer la qualité, car ces déclarations incarnent souvent des réponses considérées comme socialement souhaitables.

De plus, les enseignants éprouvent des difficultés à parler de leurs pratiques et méthodes pédagogiques. Les enseignants interviewés

avancent diverses réponses se rapportant aux difficultés des élèves à suivre le cours tels que: « la langue d'enseignement » ; « le mauvais comportement des élèves » ; « le manque de matériel pour enseigner certaines matières » ; « les élèves sont malades » ; « les élèves ont faim » ; « les élèves ou leurs parents n'apprécient pas pleinement l'importance de l'école ». Ils se réfèrent donc au contexte des pratiques pédagogiques qui relève de la disponibilité des ressources au sein de la classe, du comportement des élèves et de leur situation. La catégorie d'enseignants qui déclare « avoir besoin de plus de connaissances sur le contenu pour bien présenter certaines leçons » ou d'avoir « le besoin de plus de formation sur la gestion de la classe ou l'organisation des cours » est principalement celle des débutants.

Très peu d'études se font à partir de l'observation de la classe pour aborder les pratiques pédagogiques et évaluer leur efficacité et leur impact sur les élèves. Si le PNEA-2019⁽²⁰⁾ fournit des éléments sur les pratiques en relation avec les acquis des élèves, il demeure que d'autres méthodes doivent être explorées. Une analyse de la littérature sur cette question est édifiante pour cerner les standards qui existent en la matière.

Un nombre considérable de travaux de recherche existe sur l'impact des pratiques d'enseignement sur les résultats d'apprentissage des élèves. TALIS interroge les enseignants sur l'utilisation de pratiques pédagogiques efficaces (c'est-à-dire des pratiques qui se sont avérées positivement associées aux résultats d'apprentissage des élèves). Ces pratiques efficaces peuvent être regroupées en quatre stratégies : la gestion de la classe, la clarté de l'enseignement, l'activation cognitive, et les activités d'approfondissement⁽²¹⁾.

17. Barrera-Osorio, Felipe, and Dhushyanth Raju. 2017. "Teacher Performance Pay: Experimental Evidence from Pakistan." *Journal of Public Economics* 148: 75-91

18. Duflo, Esther, Pascaline Dupas and Michael Kremer. 2015. "School governance, teacher incentives, and pupil-teacher ratios: Experimental evidence from Kenyan primary schools." *Journal of Public Economics* 123: 92-110

19. de Hoyos, Rafael E. ; Garcia-Moreno, Vicente A. ; and Patrinos, Harry Anthony. 2017. "The Impact of an Accountability Intervention with Diagnostic Feedback: Evidence from Mexico." *Economics of Education Review* 58: 123-40.

20. Le rapport PNEA-2019, qui était en rédaction en parallèle avec ce rapport sur le métier d'enseignant, consacre un chapitre aux pratiques pédagogiques en rapport avec les acquis des élèves.

21. OCDE, Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissements en formation à vie, TALIS, Éditions OCDE, Paris ; 2019. <https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>

2.1. Le principe de la valeur-ajoutée de l'enseignant

Afin de mesurer l'efficacité pédagogique d'un enseignant sur la performance des élèves, le concept de valeur-ajoutée de l'enseignant a été développé. Il s'agit d'une méthode statistique qui mesure la contribution d'un enseignant au processus d'apprentissage de ses élèves. Il est calculé selon la progression des élèves d'une même classe entre le début et la fin d'une année scolaire. Le concept de valeur-ajoutée a été largement utilisé dans la sphère académique aux États-Unis, où des études ont démontré que l'effet-enseignant était plus déterminant dans la réussite scolaire des élèves que l'effet-établissement. Autrement dit, un élève aura plus de chances de réussir dans une école de faible qualité mais avec un très bon enseignant, que dans une école d'excellente qualité avec un enseignant de mauvaise qualité⁽²²⁾.

Bien qu'il ait été démontré que l'expérience initiale de l'enseignant avait un impact sur la réussite scolaire des élèves, de même que la réduction de la taille de classe bénéficiait aux élèves issus de milieu socioéconomique défavorisé, la valeur-ajoutée de l'enseignant explique une part bien plus importante de la variation de la performance des élèves⁽²³⁾.

2.2. Les facteurs explicatifs des différences de valeur-ajoutée entre les enseignants

Une étude de l'USAID sur l'efficacité de l'enseignement en Afrique subsaharienne présente les facteurs associés à l'amélioration des apprentissages des élèves⁽²⁴⁾. Tout d'abord, interviennent les caractéristiques des enseignants, telles que la maîtrise de la matière académique enseignée, la formation initiale ou l'expérience professionnelle, puis le professionnalisme des enseignants, qui recouvre les conduites et comportements de ces derniers, tels que l'absentéisme. Enfin, les compétences

pédagogiques et pratiques en classe des enseignants.

▪ La connaissance de la matière enseignée

La même étude⁽²⁵⁾ souligne que la connaissance du contenu enseigné est le premier prérequis de l'efficacité d'un enseignant. Les connaissances attendues sont définies selon le programme ou curriculum officiel. L'analyse des données a permis de démontrer qu'un enseignant disposant du niveau minimal de maîtrise du contenu enseigné et des compétences pédagogiques améliorerait la réussite scolaire d'un élève. Le taux d'absentéisme des enseignants, de même que leur faible maîtrise des compétences spécifiques au curriculum d'enseignement compromettraient l'effet de leur connaissance de la matière enseignée sur la réussite des élèves.

Il se dégage des entretiens et des focus-groups que la connaissance et la maîtrise de la matière enseignée ne semblent pas toujours refléter des compétences acquises pour l'ensemble des enseignants. « comment un enseignant peut enseigner le français alors qu'il n'en maîtrise pas la grammaire ? » (entretien avec une enseignante au secondaire qualifiant). Cette situation est plus marquante chez les enseignants nouvellement recrutés : « j'ai été impliquée dans la sélection des enseignants cadres des AREF. Je peux confirmer que le niveau est faible. Il y a des exceptions brillantes, mais ce sont des cas peu nombreux » (entretien avec une enseignante du secondaire qualifiant).

Cette non-maîtrise de la discipline de la part de l'enseignant ne peut se passer sans effet sur les pratiques pédagogiques et sur leur efficacité.

▪ Les compétences et les pratiques pédagogiques

La maîtrise du contenu enseigné est une condition, mais non suffisante pour assurer un enseignement efficace. Les enseignants doivent disposer des compétences et pratiques pédagogiques à même

22. Hanushek, E. A., Kain, J. F., Rivkin, S. G.. Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*; 2005; 73 (2), 417- 458. Voir aussi Jackson, C.K., Match quality, worker productivity, and worker mobility: Direct evidence from teachers; 2010; NBER Working Paper 15990.

23. Hanushek, op.cit

24. USAID, EdData II- Effective Teaching and Education Policy in Sub-Saharan Africa, A conceptual study of effective teaching and review of educational policies in 11 Sub-Saharan African countries ; 2015.

25. Idem

de transmettre efficacement leurs connaissances aux élèves selon les objectifs d'enseignement assignés par les curricula.

Les résultats du PNEA 2016⁽²⁶⁾ confirment que les scores moyens des élèves qui considèrent faible la qualité des enseignements, comme étant faible sont inférieurs à ceux déclarant profiter d'un enseignement de qualité. Ces constats sont confirmés par l'analyse multi-niveaux du PNEA 2016 dont les résultats montrent que plus l'enseignement est de qualité, plus les scores des acquis des élèves augmentent.

L'enquête a révélé que nombreux sont les enseignants qui reconnaissent un manque de maîtrise des pratiques pédagogiques. Les témoignages de plusieurs acteurs le relient au manque de formation initiale ou à la faiblesse de cette dernière : « à l'issue de la formation l'enseignant ne sait pas comment se comporter avec les élèves et n'a aucune connaissance de leur psychologie. Il ne maîtrise pas non plus réellement les techniques de transmission des connaissances » (entretien avec un enseignant du secondaire collégial).

En plus de cette formation initiale, un enseignement efficace recouvre, selon la littérature sur les expériences internationales, tout un ensemble de pratiques pédagogiques concrètes dont l'impact positif sur l'apprentissage des élèves a été démontré. Un chercheur a développé un « Framework for Teaching » (Cadre de référence de l'enseignement)⁽²⁷⁾ repris par une étude de l'OCDE⁽²⁸⁾ qui énumère les quatre domaines principaux de responsabilités des enseignants :

- Planification et préparation : démontrer la connaissance du contenu, de la pédagogie et des élèves ; sélectionner les objectifs pédagogiques ; concevoir une instruction cohérente ; évaluer l'apprentissage des élèves.
- Environnement de la salle de classe : créer un environnement de respect et de bonne entente ; établir une culture de l'apprentissage ; gérer

les mécanismes de classe et le comportement des élèves ; organiser l'espace physique.

- Instruction : communiquer de manière claire et précise ; utiliser des techniques de questionnement et de discussion ; inciter les élèves à apprendre ; donner un retour aux élèves ; faire preuve de souplesse et de réactivité.
- Responsabilités professionnelles : réfléchir sur l'enseignement ; tenir des dossiers exacts ; communiquer avec les familles ; apporter une contribution aux activités de l'école et à son voisinage ; mûrir et s'améliorer professionnellement ; faire preuve de professionnalisme.

Ces domaines renvoient directement à des pratiques pédagogiques concrètes dont il est prouvé qu'elles ont un impact positif sur l'apprentissage des élèves et qui peuvent être évaluées. Lorsque des dysfonctionnements sont observés dans l'un ou dans plusieurs de ces paramètres, une solution peut être apportée aux enseignants dans le but d'encourager les pratiques pédagogiques maximisant le potentiel de l'enfant.

2.3. La méthode de l'enseignement adaptatif

Les élèves se présentent à l'école avec toutes sortes d'antécédents, d'expériences de vie et de caractéristiques individuelles. Les enseignants de leur côté, interagissent avec leurs élèves de multiples façons parce qu'ils ont eux aussi des vécus familiaux et sociaux différents qui s'ajoutent au mode d'accès au métier. C'est ainsi que la manière dont les enseignants s'impliquent avec des élèves dotés d'aptitudes diverses influe sur l'apprentissage de leurs élèves. La littérature et les comparaisons internationales nous démontrent cet effet.

Entre 2013 et 2015, six méta-analyses systématiques ont examiné les interventions améliorant le rendement de l'apprentissage

26. Instance Nationale de l'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique ; Programme national d'évaluation des acquis des élèves du tronc commun ; 2016

27. Danielson, C., "Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching" 1re et 2nde éditions, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria, Virginia (1996, 2007).

28. Maghnoij, S., et al., Examens de l'OCDE du cadre d'évaluation de l'éducation : Maroc, Éditions OCDE, Paris ; 2018.

dans les pays à revenu faible et intermédiaire⁽²⁹⁾. Dans l'ensemble des analyses, les interventions pédagogiques sous forme de programmes pédagogiques structurés (y compris l'apprentissage assisté par ordinateur) qui adaptent l'enseignement aux niveaux de compétences des élèves se sont classées parmi les moyens les plus efficaces d'améliorer l'apprentissage des élèves lorsque la capacité pédagogique des enseignants est faible. Cet aspect pourrait être appliqué pour parer au déficit constaté, dans le contexte marocain, du manque de maîtrise des langues étrangères (français et anglais) de la part de beaucoup d'enseignants qui enseignent ces langues. En effet, des leçons toutes préparées, un encadrement des enseignants et du matériel didactique constituent une assistance à la fois aux enseignants et aux élèves, de sorte à améliorer la qualité de l'enseignement et les aider à surmonter les déficits de compétences des enseignants dans des systèmes éducatifs peu performants. Ce procédé d'assistance aux enseignants dont les compétences sont peu développées peut être à court ou à moyen terme jusqu'à ce que les compétences professionnelles des enseignants soient confirmées.

3. Méthodes d'évaluation des élèves

Il est bien démontré que l'évaluation des élèves est une composante essentielle dans l'enseignement, dans la mesure où elle incite les élèves à apprendre, oriente leur apprentissage, le guide et le facilite. Lorsqu'on se réfère aux modes d'évaluation des élèves, trois méthodes évaluatives se distinguent dans le système de l'enseignement : l'évaluation diagnostique, sommative et formative.

L'activité d'évaluation diagnostique de l'enseignant survient au début du processus et a pour objectif de sonder le niveau des acquis antérieurs des élèves et de dessiner les possibilités de développement futur des élèves confiés. L'évaluation sommative que l'enseignant fait à travers l'octroi d'une note à l'élève représente une préoccupation première

pour l'élève. Or, limiter l'évaluation à l'octroi de la note fait que l'élève n'apprend que ce qui est utile pour l'examen et s'intéresse très peu à l'apprentissage. Cette évaluation sommative ne renseigne pas utilement l'élève car elle survient tardivement, et ne permet pas une analyse du processus d'apprentissage. En cas d'échec, elle est vécue parfois comme une injustice et non le témoin de difficultés.

Les évaluations formatives continues servent généralement, aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant, comme indicateur du degré d'assimilation du contenu enseigné et oriente les deux acteurs vers les remédiations à mettre en place pour surmonter les difficultés. Il s'agit ici d'une évaluation qui se situe au cœur même du processus enseignement et qui fournit des méthodes favorisant l'échange et la discussion.

Devant ces types d'évaluations, quelle est celle qui prédomine dans le contexte d'apprentissage dans les écoles ? La nature des épreuves des évaluations conditionne largement la manière d'apprendre. Lorsque l'épreuve exige de la mémoire, l'élève oriente son apprentissage vers l'accumulation des connaissances. Alors qu'au moment où l'épreuve appelle à l'analyse, la synthèse ou à la créativité, l'élève modifie sa façon d'apprendre dans le sens de l'amélioration de ses habiletés et de ses compétences, comme l'expriment beaucoup d'enseignants : « parmi les difficultés rencontrées dans l'exercice du métier nous retrouvons les pratiques et les examens qui se basent surtout sur la mémorisation au lieu d'évaluer l'aspect de la connaissance » (focus-group avec des enseignants du secondaire qualifiant).

Force est de constater que le système classique de l'évaluation dans l'enseignement au Maroc est dominé par le poids, les formes et les conséquences de la notation. En parlant des pratiques de leurs collègues, des enseignants interrogés rapportent que, dans la pratique, certains se limitent à la transmission des savoirs théoriques et se basent dans leur évaluation sur

29. Glewwe, Paul, Eric A. Hanushek, Sarah Humpage, et Renato Ravina. "School Resources and Educational Outcomes in Developing Countries: A Review of the Literature from 1990 to 2010." Dans *Education Policy in Developing Countries*, édité par Paul Glewwe, 13–64. Chicago: University of Chicago Press 2013; Voir aussi Krishnaratne, S., H.White, et E. Carpenter. "Quality Education for All Children? What Works in Education in Developing Countries." Document de travail 20, Initiative internationale pour l'évaluation de l'impact, Londres, 2013; McEwan, Patrick J. "Improving Learning in Primary Schools of Developing Countries: A Meta-analysis of Randomized Experiments." 2015 ; *Review of Educational Research* 85 (3): 353-94.

le degré d'assimilation des connaissances par l'apprenant. Celui-ci est rarement poussé à se motiver pour les travaux de recherche ou à lire et utiliser la documentation complémentaire pour enrichir sa réflexion et son esprit critique. Comme l'expriment des enseignants : « l'enseignant prépare l'élève juste à l'examen et n'assure pas le côté des connaissances » (focus-group avec des enseignants du secondaire qualifiant).

La prédominance de l'évaluation par la note est en fait une pratique partagée dans le système d'évaluation sommative. Dès lors que le système de notation n'est pas assez centré sur l'encouragement des compétences, il laisse planer l'idée que l'objectif « d'avoir la moyenne générale » serait suffisant pour les apprentissages et les acquis. Cette moyenne des notes permettant de compenser des faiblesses dans une matière par des réussites dans une autre (principe du coefficient), même si ces faiblesses dans une matière constituent des lacunes majeures dans la culture générale des élèves ; comme l'exprime un enseignant : « le faible coefficient de la matière n'encourage pas les élèves à participer » (entretien avec un enseignant du secondaire qualifiant).

La prédilection de l'évaluation sommative par la note est renforcée par les familles pour qui l'essentiel est l'obtention d'une "bonne note", comme l'exprime des enseignants lorsqu'ils affirment que : « les élèves et leurs parents exigent des notes même non méritées » (focus-group avec des enseignants du secondaire collégial).

Il n'est pas aisé de modifier ce dispositif dans la mesure où il est perçu comme la référence la plus objective dans les décisions de passage de l'apprenant d'une classe à l'autre ou dans son orientation. Les enseignants sont conscients que cet indicateur est insuffisant, mais il apparaît comme un moindre mal par rapport à d'autres critères (qualités, défauts, engagement de l'élève, son esprit critique, sa capacité de synthèse, sa créativité, etc.) plus difficiles à cerner ou qui ne font pas consensus, ou encore une évaluation des compétences des élèves qui est à construire.

En fait, le système d'évaluation et ses faiblesses relèvent de la formation des enseignants qui doivent accompagner la mise en œuvre des réformes, qui se succèdent sans débat entre les enseignants sur les pratiques d'évaluation et sans formations suffisantes sur les dispositifs qui touchent le cœur et du métier de l'enseignant. Comme le déclare certains enseignants : « nous avons besoin d'un encadrement didactique et pédagogique sur les méthodes d'évaluation. Nous avons besoin d'échange autour des pratiques et des expériences » (focus-group avec des enseignants du secondaire qualifiant).

L'introduction d'un enseignement par compétences, en parallèle avec le système de notation classique, a résulté d'un accroissement de la pression de l'évaluation sur les enseignants. C'est en tout cas ce qui ressort de leurs déclarations : « ces dernières années, des efforts sont déployés pour améliorer le système de l'éducation, mais le passage d'une pédagogie de l'enseignant vers une autre axée sur l'enfant ne fait pas l'unanimité des enseignants. Le Ministère a une vision d'un élève modèle, un élève standard, alors qu'en classe nous nous retrouvons face à un ensemble de cas sociaux... » (focus-group avec des enseignants du secondaire qualifiant).

Quelle que soit la pertinence de chacune de ces innovations, le résultat est lourd pour les élèves et déprimant pour les enseignants, contraints de « faire semblant », en validant tous les items pour ne pas nuire aux élèves. Un tel dispositif serait nuisible s'il est maintenu. Comme le disent les enseignants : « certains enseignants gonflent les notes pour des élèves qui n'ont pas le minimum de compétence et n'ont aucune envie d'apprentissage... » (focus-group avec des enseignants du secondaire collégial).

Pour conclure, le système d'évaluation des élèves au Maroc souffre de plusieurs maux qui nuisent au rendement du système éducatif dans sa globalité. Basé sur une évaluation sommative, qui accorde une place prépondérante aux notes, ce système ne reflète pas le niveau réel des élèves et biaise ainsi tout le processus. Tous les acteurs interrogés

(enseignant, directeurs d'établissement, inspecteurs pédagogiques, etc.) s'accordent sur la défaillance du système d'évaluation des élèves. Les résultats des enquêtes nationales (PNEA) et internationales (TIMSS, PIRLS et PISA), qui révèlent à chaque fois la faiblesse des acquis scolaires, en sont la preuve.

4. La relation enseignant-élèves

La relation enseignant-élève est un élément qui a des répercussions sur l'adaptation sociale et scolaire. Certains chercheurs se sont penchés sur les attitudes des enseignants qui favorisent une relation adaptée avec l'élève. Une relation positive enseignant-élève ferait ainsi état de soutien émotionnel, de soutien à l'autonomie, de chaleur, de respect et d'équité. À contrario, une relation négative est teintée de favoritisme, d'irrespect, d'humiliation, de froideur, de désintérêt et de critiques de la part des enseignants⁽³⁰⁾. Chez les élèves à risque de décrochage scolaire (troubles de comportement, difficultés scolaires), une relation enseignant-élève positive produirait des bienfaits supérieurs à ceux observés chez leurs camarades sans difficultés scolaires⁽³¹⁾.

Quels sont dans ce cas les types de relation qu'entretiennent les enseignants et les élèves à l'intérieur de la classe ? Plus spécifiquement, quels sont les attitudes et comportements qu'adoptent les enseignants envers les élèves ? Certes, il est difficile de cerner ces dimensions en l'absence d'une observation de classe. Néanmoins, l'analyse de contenu du discours des élèves, développé dans les focus-groups, permet de dresser une typologie de la relation enseignant-élèves. L'accent est mis sur le point de vue des élèves, ce qu'ils jugent positif ou négatif dans les attitudes et comportements des enseignants, et les pratiques qu'ils apprécient ou réprouvent.

L'analyse des réponses des élèves permet de classer les attitudes et les comportements des enseignants en deux catégories : positive et négative.

La première catégorie regroupe plusieurs attitudes, gestes, façons d'être et d'agir. Sur ce terrain, les points de vue des élèves sont intéressants à examiner. Globalement, les élèves apprécient positivement l'enseignant « qui rend le cours intéressant », en particulier lorsqu'il adopte une attitude dynamique en classe. Cela est exprimé en ces termes : « On aime bien nos enseignants, ils sont gentils et nous expliquent bien les leçons (...) ils sont respectueux à notre égard (...) ils nous aiment bien, ils sont très gentils » (Focus-group avec des élèves de la 6^{ème} année primaire). Les élèves du cycle secondaire semblent être plus sensibles à l'animation des cours, comme l'attestent ces témoignages : « notre enseignant crée des moments de rigolades pour casser la routine. J'aime sa méthode » « j'aime bien quand l'enseignant fait son cours avec le sourire, lorsqu'il ouvre parfois des parenthèses pour nous faire rire » (focus-groups avec des élèves du secondaire collégial). Les aspects mentionnés par les élèves interpellent les compétences des enseignants en matière de gestion de classe et leur capacité à créer un environnement propice à l'apprentissage.

En plus de ces qualités liées au savoir-être, les élèves sont attentifs aux aptitudes pédagogiques et didactiques de l'enseignant. Cela apparaît lorsque l'enseignant facilite la compréhension de la matière, comme l'affirment certains élèves : « on aime la méthode du professeur des mathématiques ; avant d'écrire la leçon au tableau, il nous l'explique d'abord, il nous aide à comprendre la leçon (...). L'enseignante d'arabe aussi nous explique quand on trouve des difficultés (...). Notre enseignant des mathématiques de l'année dernière nous a fait aimer la matière par sa façon d'enseigner » (Focus-groups avec des élèves du secondaire collégial). Simplifier, prendre le temps d'expliquer, s'assurer que la leçon a bien été assimilée sont des aspects auxquels les élèves semblent être sensibles. Les élèves du secondaire, en particulier, arrivent à faire la distinction entre un enseignant qui prépare bien ses leçons, les maîtrise et

30. Fortin, L., Plante, A. et Bradley, M.-F. (2011). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève. Chaire de recherche de la commission scolaire de la région de Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.

31. Fallu, J.-S., & Janosz, M. La qualité des relations élèves-enseignants à l'adolescence : Un facteur de protection de l'échec scolaire. (The quality of teacher-student relationships in adolescence: A protective factor of school failure).2003 ; Revue de Psychoéducation, 32, 7-29.

s'investit dans son travail et celui qui ne le fait pas.

Les élèves apprécient également quand ils sont encouragés et motivés par leurs enseignants, comme le montrent ces témoignages : « les enseignants nous encouragent à participer à la discussion (...) ils nous disent de ne pas avoir peur et "c'est de l'erreur qu'on apprend" (...) Même en cas de mauvaise réponse, ils ne se fâchent pas et nous expliquent notre erreur de façon agréable (...). Ils nous encouragent tout le temps à poser des questions » (focus-groups avec des élèves de la 5ème et de la 6ème année). L'erreur est une étape dans le processus d'apprentissage, et constitue un outil pour l'enseignant³². Si les enseignants sont censés le savoir, il est intéressant de remarquer que mêmes les élèves du primaire en ont conscience, et s'attendent à des réactions positives quand cela se produit.

Par ailleurs, les élèves sont très sensibles à la justice dans le rapport avec l'enseignant et apprécie celui qui se montre équitable et juste envers tous les élèves, comme l'expriment ces élèves : « notre enseignant nous traite d'égale à égale et ne fait pas de différence entre filles et garçons » (focus-group avec des élèves de la 5ème et de la 6ème année). En général, les élèves craignent le favoritisme, où l'enseignant favorise certains au détriment d'autres.

Ces témoignages d'élèves dressent un tableau d'attitudes et de pratiques qu'ils jugent positives et favorables à l'apprentissage. Mais il y a une autre catégorie de comportements, négative cette fois, qu'ils réprouvent. Elle regroupe plusieurs comportements comme les lacunes sur le plan pédagogique et didactique, l'attitude monotone en classe, l'indifférence par rapport à la réussite des élèves, la froideur et la mauvaise humeur, le manque de respect, le penchant punitif, etc. Les témoignages de ces élèves décrivent quelques facettes de ces comportements :

« On ne s'entend pas avec nos enseignants parce qu'ils sont sévères. Des fois, ils sont injustes, et nous frappent même si nous

n'avons rien fait (...) Ils encouragent les filles et frappent les garçons (...) ils nous menacent de convoquer nos parents (...) l'enseignant du français nous fait peur ; nous avons un tableau interactif qui fonctionne avec un câble, il utilise ce dernier pour nous frapper (...) Nous avons un enseignant qui nous donnait des coups avec le compas lorsqu'on avait un exercice faux. Une fois, il m'a demandé de dessiner le centre du cercle, et quand je l'ai décalé d'un centimètre il m'a donné 5 coups avec le compas. (...) L'enseignante d'arabe ne frappe pas, mais elle se fâche, et ça nous stresse (...) L'enseignant nous fait peur, il nous punit en nous faisait sortir de la classe. Des fois, il nous menace en nous disant qu'il va nous donner de mauvaises notes. Mais il finit par ne pas le faire (rires) (...) Il y a un enseignant qui nous frappe quand on demande des explications ; il dit que nous ne sommes que des ânes qui ne comprennent rien » (Focus-groups avec des élèves de la 5ème et de la 6ème année).

À partir de leur vécu, et selon leurs témoignages, une typologie ressort chez les élèves entre les enseignants qu'ils apprécient et ceux qu'ils n'apprécient pas, parce qu'ils les briment. Ceci démontre que l'attitude de l'enseignant n'est point cadrée par un modèle pédagogique qui doit prédominer dans le rapport élève-enseignant. En l'absence d'un tel modèle, chaque enseignant est guidé par sa propre attitude, son humeur, par sa propre compréhension de son rôle et de sa mission. Ceci ne se passe pas sans impacter négativement certains élèves qui sont souvent livrés au hasard d'avoir un bon enseignant ou un mauvais. C'est ainsi qu'un enseignant peut conduire l'élève vers la réussite ou le briser et l'exposer à l'abandon scolaire.

La relation enseignant-élève est hautement attribuable à l'enseignant qui, en raison de sa position, a le pouvoir et la responsabilité d'animer cette relation et d'y insuffler les bonnes dynamiques. Les enseignants efficaces savent réduire et prévenir les comportements perturbateurs de certains élèves, et savent réagir afin de régler les problèmes avant qu'ils ne dégèrent. La construction du rapport

32. Astolfi Jean-Pierre, L'Erreur, un outil pour enseigner, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2014.

enseignant-élève dans beaucoup d'expériences d'éducation réussies à l'échelle internationale provient de la bonne formation des enseignants.

5. Le mode de traitement des élèves en difficulté scolaire

La généralisation de l'accès des enfants à l'école au Maroc a favorisé l'accueil de tous les enfants issus de différents milieux sociaux. Toutefois, demeurent avec cette généralisation des disparités sociales qui impactent souvent la scolarité des enfants appartenant aux couches sociales défavorisées. C'est ainsi que les élèves qui n'arrivent pas à poursuivre le processus d'enseignement, se retrouvent en « difficulté scolaire ». Ils sont de ce fait menacés d'exclusion du système, soit en raison de leur situation socio-économique soit à cause de difficultés spécifiques. Cette expression « difficulté scolaire » est omniprésente dans le jargon des acteurs du champ scolaire et semble viser des enfants qui ont des difficultés à suivre les apprentissages. Mais cette notion s'est construite également et graduellement comme conséquence des difficultés rencontrées par les enseignants dans leurs manières d'enseigner et de transmettre les savoirs.

Lors des focus-groups, et afin de cerner les raisons de ces difficultés et de comprendre le mode de traitement apporté par les enseignants, il leur a été demandé de répondre à la question suivante : comment se comportent-ils avec les élèves qui n'arrivent pas à suivre et se trouvent en difficulté scolaire, et quelles sont les raisons de leurs difficultés ?

Les enseignants ont cité des raisons liées à l'environnement de l'enfant, telles que le « cadre familial non porteur » et le « mauvais suivi ou le désintérêt des parents ». Ils ajoutent des facteurs liés à l'école : « le sureffectif des élèves, le passage vers les niveaux supérieurs sans un minimum d'acquis ; le désintérêt des familles, les difficultés intrinsèques des élèves ; les seuils de réussite imposés par la hiérarchie ; l'incompatibilité des programmes avec les niveaux réels des élèves, etc. Si les enseignants

avaient une marge dans la prise de décision, le taux de réussite ne dépasserait pas 40% » (focus-groups avec des enseignants du primaire).

Plusieurs enseignants reconnaissent leur faible capacité à faire face aux difficultés scolaires des élèves. Ils estiment que, dans la pratique, il est très difficile de les prendre en charge, comme l'expliquent certains d'entre eux : « pour les élèves qui ont des difficultés, nous n'avons pas beaucoup de temps à leur consacrer. Ces élèves sont détectés au début de l'année et généralement mis à l'écart par les enseignants. Le problème est lié à ceux qui les font passer au niveau supérieur sans évaluation ni résultats. En 6ème année du primaire, on se retrouve avec des classes dont la moitié des élèves a de graves difficultés d'apprentissage. Il y a un appui scolaire, mais cela ne change rien » (focus-groups avec des enseignants du primaire).

Conscients des lacunes et des insuffisances du système d'éducation, certains enseignants évoquent des raisons liées à l'enseignant et à ses pratiques. C'est ainsi que l'exprime un enseignant : « pour ces élèves, il faut avoir de l'expérience et également se documenter » (entretien avec un enseignant au primaire).

L'enseignant se trouve ainsi en difficulté par le système de la carte scolaire et par sa formation qui ne lui permet pas de faire face à l'obstacle des élèves en difficulté scolaire. Dans la littérature sur l'éducation, on relève que les élèves en difficulté scolaire n'ont pas à être marginalisés ou à se sentir exclus. Il faudrait répondre à leurs besoins spécifiques et leur offrir un soutien. Une approche de l'éducation intégrant un apprentissage social et émotionnel a été associée avec des comportements sociaux plus positifs et une amélioration des compétences relationnelles ainsi que des résultats scolaires. Les enseignants sont invités à stimuler la créativité des élèves et à les inciter à exprimer librement leurs opinions⁽³³⁾. Plus généralement, les enseignants ont le devoir d'assumer leurs responsabilités de façon à ce qu'aucun élève ne soit laissé pour compte. Cela suppose aussi de veiller à l'absence de tout préjugé sexiste en salle de classe.

33. Unesco, Rapport Mondial de Suivi sur l'Éducation, Rendre des comptes en matière d'éducation : Tenir nos engagements, Paris, 2017/18

Des études mettent en avant les méthodes de remédiation scolaire comme mécanisme à mettre en œuvre pour ces élèves en difficulté scolaires. Ces méthodes se réfèrent à l'ensemble des actions correctives entreprises dans le cadre du processus pédagogique pour amener un élève à surmonter les difficultés d'apprentissage qui freinent sa progression⁽³⁴⁾. Cette remédiation peut être immédiate pour répondre aux difficultés ou blocages ponctuels d'un élève, et auxquels l'enseignant apporte une réponse immédiate sous la forme d'une aide individualisée et adaptée aux difficultés spécifiques. Elle peut être différée lorsque la situation nécessite d'intervenir en dehors de l'horaire d'enseignement.

Dans certaines expériences, le numérique peut représenter une opportunité de remédiation scolaire pour que les enseignants aient accès à une grande diversité de ressources pédagogiques afin de les utiliser comme support individualisé d'apprentissage pour les élèves en difficulté scolaire.⁽³⁵⁾

▪ **Le mode de traitement des élèves en situation de handicap**

Les enseignants éprouvent des difficultés de traitement et d'adaptation avec les élèves en situation de handicap. Certains d'entre eux déploient un effort personnel en termes d'auto-formation et de matériels, comme l'indique cette enseignante : « j'essaie d'adapter la leçon et les contrôles pour l'élève en situation de handicap ; je fais des recherches sur internet et je télécharge des exemples d'adaptation » (entretien avec une enseignante du primaire). Mais les résultats ne sont pas toujours au rendez-vous, comme l'exprime un enseignant : « j'avais un élève autiste ; je le traitais comme les autres. Mais malheureusement, ces élèves font l'objet de moquerie de la part des autres élèves. Je ne suis pas en mesure de traiter ce genre de situation » (entretien avec un enseignant au secondaire qualifiant).

34. Banerjee, A., Cole, S., Duflo, E. and Linden, L. 2007. "Remedying Education: Evidence from Two Randomized Experiments in India," Quarterly Journal of Economics 122(3): 1235-1264.

35. Guillot Christelle (2015) Différentiation, Remédiation, Individualisation, Soutien, Individuation ... et le numérique dans tout ça?, Rubrique « Numérique et Enseignement »

36. <https://www.csefrs.ma/publications/evaluation-du-modele-deducation-des-enfants-en-situation-de-handicap-au-maroc-vers-une-education-inclusive/?lang=fr>

La quasi-totalité des enseignants éprouvent un besoin crucial de formation, tant initiale que continue, afin de mieux répondre aux besoins éducatifs des élèves en situation de handicap, comme en témoigne une enseignante : « j'ai eu en classe un élève ayant un handicap mental. Je peux dire que je ne gère pas ce genre de situation de manière adéquate, car je ne suis pas qualifiée pour cela. J'ai de la sympathie pour ce cas et je me suis débrouillée pour maintenir le calme en classe » (entretien avec une enseignante du primaire). Une autre enseignante témoigne : « j'avais un élève qui n'entendait pas bien, il avait un appareil ; c'était difficile, on n'a pas eu de formation à ce propos ; on improvise...il y a aussi des élèves qui ont des troubles d'apprentissage, par rapport à la lecture par exemple. On leur fait du soutien, mais le résultat est faible » (entretien avec une enseignante au secondaire collégial).

Les témoignages recueillis lors de l'enquête de terrain corroborent les conclusions du rapport d'évaluation du modèle d'éducation des enfants en situation de handicap, publié par l'Instance Nationale de l'Évaluation en 2019⁽³⁶⁾.

Conclusion

En matière de pratiques pédagogiques, les enseignants font face à plusieurs difficultés qui ne sont pas sans répercussions sur les élèves et leur apprentissage. Certaines de ces difficultés sont liées aux contraintes du système éducatif (carte scolaire, sureffectif des élèves, etc.). D'autres trouvent leur origine dans la formation (initiale et continue) et le manque d'accompagnement. Mais la responsabilité de l'enseignant n'est pas à écarter : sa compétence, son savoir-faire et son investissement peuvent exercer une grande influence sur les élèves. On a vu que les attitudes et les comportements positifs des enseignants contribuent à la création d'un climat favorable à l'apprentissage et à l'implication des élèves.

Il reste que les enseignants se rabattent généralement sur des méthodes traditionnelles et sur le « bricolage » pédagogique qui semblent être ancrés aussi bien dans les mentalités que dans les pratiques. Des enseignants s'investissent dans la recherche et l'autoformation pour faire face aux défis et contraintes qu'ils rencontrent (élèves en difficulté scolaire ou en situation de handicap). Mais ils demeurent minoritaires. La rigidité face aux changements et la réticence à l'égard des pratiques novatrices restent la règle.

CHAPITRE III.

ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS

Si la formation initiale et continue constitue un atout pour l'exercice adéquat du métier de l'enseignant, le suivi et l'évaluation de sa performance constituent des leviers importants d'amélioration du rendement du système éducatif. Ces derniers aspects occupent une place prépondérante dans les politiques éducatives car ils renseignent sur les pratiques pédagogiques des enseignants et, ce faisant, sur la qualité des enseignements dispensés. Cette évaluation englobe deux dimensions. La première, formative, s'inscrit dans le cadre du développement professionnel de l'enseignant à travers un diagnostic de ses connaissances, compétences et pratiques pédagogiques pour identifier les points qui nécessitent des améliorations. La seconde est sommative et vise l'évaluation de la performance de l'enseignant afin de le responsabiliser dans ses fonctions et d'orienter les décisions liées à son évolution professionnelle (avancement, promotion, etc.).

La réussite de cette opération est tributaire de plusieurs facteurs dont deux déterminants. Le premier est lié à l'environnement de travail car avant d'évaluer les enseignants il faut s'assurer qu'ils disposent du soutien et des ressources nécessaires. Les études montrent à ce propos que lorsque les conditions minimales d'enseignement (encadrement et formation continue, ressources pédagogiques, infrastructures de qualité, etc.) ne sont pas réunies, l'évaluation n'est pas pertinente et peut même avoir des effets contre-productifs sur le moral et la motivation des enseignants⁽¹⁾. Le deuxième facteur concerne le dispositif d'évaluation lui-même (cadre juridique, critères d'évaluation, évaluateurs, etc.) et sa capacité à assurer leur fonction.

Au Maroc, l'évaluation des enseignants relève des prérogatives du corps de l'inspection pédagogique. Ce dernier est considéré comme

l'un des principaux leviers d'amélioration du système éducatif, un dispositif de veille et de suivi et d'information sur le déroulement des enseignements et leur qualité⁽²⁾. Or, en dépit des réformes mises en place et des nouveaux défis qu'implique la nouvelle politique de recrutement des enseignants, les missions de ce corps ainsi que les conditions de leur exercice n'ont pas connu de changements notoires⁽³⁾. Au contraire, elles se sont détériorées. La fermeture du Centre national de formation des inspecteurs de l'enseignement entre 1999 et 2009 a conduit à un déficit progressif des effectifs et à une augmentation du taux d'encadrement. Les recrutements massifs des enseignants effectués depuis 2016 ont argumenté davantage ce taux d'encadrement.

Dès lors, la question de l'efficacité du dispositif d'évaluation se pose avec acuité. Comment les enseignants sont-ils accompagnés et évalués ? Les mécanismes d'évaluation sont-ils pertinents et efficaces ? Et enfin, dans quelle mesure l'évaluation des enseignants contribue-t-elle à leur développement professionnel et à l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques ?

1. Les modes d'accompagnement des enseignants

L'évaluation s'inscrit dans le cadre d'un processus qui implique, au préalable, un travail d'encadrement, d'accompagnement, de suivi et de soutien des enseignants. Ce rôle revient au corps de l'inspection pédagogique, mais, depuis quelques années, le Maroc implique les enseignants expérimentés dans cette opération.

1.1. Accompagnement par les pairs

Le Ministère de l'Éducation Nationale a mis en place un nouveau mécanisme d'accompagnement

1 . Stromquist, N. (2018) The Global Status of Teachers and the Teaching Profession, Education International, Bruxelles.

2 . Document-cadre de l'organisation de l'inspection pédagogique, 16 avril 2004.

3 . Conseil Supérieur de l'Enseignement Avis 4/2009, « Développement du métier et des missions de l'inspection pédagogique ».

et de formation par la pratique à partir de l'année scolaire 2015-2016⁽⁴⁾. Le dispositif a été d'abord expérimenté au niveau du primaire, puis élargi progressivement aux autres cycles. Dans ce cadre, des enseignants expérimentés (au moins 6 ans d'ancienneté) dits « accompagnateurs » ont été chargés d'accompagner et d'aider les enseignants à développer des compétences pédagogiques. Trois catégories d'enseignants sont visées : les nouvelles recrues, les enseignants en fonction ayant exprimé leur désir d'être accompagnés et ceux dont l'accompagnement est recommandé par l'inspecteur pédagogique.

Les principales missions de l'accompagnateur sont :

- Aider les nouveaux enseignants sur les plans pédagogique et didactique, et les soutenir à l'entrée dans le métier ;
- Aider les enseignants à diagnostiquer leurs difficultés professionnelles et à concevoir des stratégies pour les dépasser ;
- Aider les enseignants à encadrer les élèves en difficulté et à élaborer des approches pédagogiques de remédiation ;
- Dynamiser le partage des bonnes pratiques entre les enseignants, dans le cadre des communautés de pratiques professionnelles ;
- Proposer des thèmes de formation continue au profit des enseignants.

L'idée est intéressante car l'apprentissage par les pairs et le mentorat/coaching sont des approches d'accompagnement qui se sont avérées efficaces pour améliorer non seulement les pratiques des enseignants en classe mais également les apprentissages des élèves. Ces approches sont basées sur l'observation en classe des pratiques enseignantes, et l'orientation par des conseils individualisés⁽⁵⁾. Du fait de leur ancienneté, les accompagnateurs ou mentors sont souvent familiers des possibilités de développement professionnel offertes, et sont en mesure d'orienter les enseignants selon leurs besoins.

Cependant, la mise en œuvre de ce dispositif a rencontré plusieurs difficultés. La plus importante est liée au manque des ressources humaines. L'enseignant-accompagnateur devrait en effet s'acquitter de sa nouvelle mission tout en assurant son enveloppe horaire dédiée à l'enseignement. Tout au plus, son tableau de service pourrait être « allégé selon les possibilités offertes et les spécificités des cycles et matières enseignées »⁽⁶⁾. Dans la pratique, il était difficile de décharger partiellement les enseignants-accompagnateurs. De plus, ces derniers ne bénéficient pas, en contrepartie, d'indemnités à même de les motiver. La note ministérielle indique qu'ils bénéficient « en cas de besoin » d'indemnités de transport et leur mission est prise en compte dans la promotion. L'absence de mesures incitatives expliquerait le faible engouement des enseignants expérimentés pour endosser cette responsabilité. Par conséquent, il était difficile de mobiliser un accompagnateur par établissement et par discipline.

Par ailleurs, les missions des accompagnateurs n'ont pas été formulées d'une manière claire, en particulier dans leur articulation avec celles du corps de l'inspection pédagogique, ce qui a créé des tensions entre les différents acteurs. Le mécanisme a en effet rencontré quelques résistances de la part de certains inspecteurs pédagogiques qui estiment que certaines missions confiées aux accompagnateurs relèvent de leurs prérogatives.

Les enseignants, de leur côté, jugent les conditions de cet accompagnement contraignantes comme l'atteste ce témoignage : « j'ai bénéficié de cet accompagnement en 2018. L'accompagnateur avait en charge une quinzaine d'enseignants de différents établissements. Le problème est qu'il fallait se déplacer vers lui, dans son lieu de travail, car l'enseignant-accompagnateur n'était pas déchargé pour cette fonction. Il fallait donc travailler le matin et aller chez l'accompagnateur l'après-midi. Moi, je travaille dans le monde rural dans les environs de Ksar Elkbir et je devais me rendre à Larache. Cela demandait beaucoup

4 . Circulaires 134/15 du 11 décembre 2015 et 095/16 du 3 décembre 2016.

5 . Kraft, Matthew A., David Blazar, and Dylan Hogan. (2016), "The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence." Working paper, Brown University, Providence, RI.

6 . Note 95/016

d'énergie, impliquait des moyens de transport et coûtait cher ; alors qu'à l'époque on ne percevait pas encore notre salaire » (focus-group avec des enseignants cadres des AREF).

Cet accompagnement aurait dû (et pourrait encore) faire partie d'un programme d'intégration structuré pour les nouveaux enseignants. La majorité des pays de l'OCDE dispose de ce type d'accompagnement – dans la moitié d'entre eux cela est même obligatoire – car il a été démontré que les nouveaux enseignants présentent une marge de développement professionnel importante au cours de leurs premières années d'exercice⁽⁷⁾.

D'une durée qui varie d'un à deux ans selon les pays, ces programmes d'intégration permettent d'accompagner les enseignants-stagiaires dans leur pratique professionnelle, d'optimiser leurs pratiques pédagogiques et leur apporter le soutien nécessaire selon les problèmes situationnels qu'ils rencontrent en classe. Leur efficacité pédagogique a pu être vérifiée à travers l'analyse de leur impact sur la réussite scolaire des élèves. La majorité des études conduites révèlent que les élèves dont les enseignants ont bénéficié d'un accompagnement en début de carrière obtiennent de meilleurs résultats⁽⁸⁾.

1.2. Encadrement par l'inspection pédagogique

Tous les documents officiels insistent sur le rôle primordial du corps de l'inspection pédagogique dans l'amélioration continue de la qualité du système éducatif et de son rendement. Seulement, l'analyse du dispositif juridique régissant ce corps, de l'évolution de ses effectifs en lien avec ceux du corps enseignant et des conditions d'exercice du métier révèlent plusieurs

insuffisances qui ne lui permettent pas de remplir ses missions qui lui sont dévolues. En d'autres termes, les moyens mis en œuvre ne permettent pas de produire les effets attendus.

1.2.1. Missions et cadre d'intervention

Le statut particulier du personnel du Ministère de l'Éducation Nationale (10 février 2003) stipule que les inspecteurs pédagogiques sont chargés de « l'encadrement, de la supervision et du contrôle pédagogique » des professeurs de l'enseignement primaire et secondaire (art n°4 et 10).

Ces missions ont été détaillées, précisées, modifiées ou complétées par une panoplie de textes⁽⁹⁾. Néanmoins, en dépit de la multiplication des textes la mission d'encadrement ne fait pas l'objet d'une définition claire et les mécanismes de son opérationnalisation ne sont pas explicités. Plusieurs textes (document-cadre de l'inspection du 16 avril 2014, notes ministérielles 114 et 115, etc.) détaillent les actions liées à l'encadrement pédagogique⁽¹⁰⁾, mais n'indiquent pas les modalités de la mise en œuvre.

Cette ambiguïté fait que plusieurs missions se chevauchent. On peut déduire de la note ministérielle n° 86 que l'encadrement des enseignants passe par « l'animation pédagogique » (mission à part entière dans d'autres textes ; notes n°114 et 115) qui, elle, se matérialise par l'organisation de leçons-modèles et de rencontres pédagogiques au profit des enseignants. L'encadrement est également pris en charge à travers les visites de classe. Ces dernières sont considérées comme l'un des outils de formation des enseignants en fonction et un moyen de résoudre les difficultés qu'ils rencontrent (note

7 . "What does it take to become a teacher?", "Education at a Glance 2014: OCDE Indicators", Éditions OCDE, 2014.

8 . Ingersoll, R. and M. Strong (2011), "The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research", Review of Education Research, Vol. 81/2, pp. 201-233.

9 . -Décret n° 2.85.742 du 4 octobre 1985 portant statut particulier du personnel du Ministère de l'Éducation nationale, BO 3808.

- Note ministérielle n° 86 du 29 janvier 1986 relative à l'inspection pédagogique.

- Note ministérielle n° 87 du 26 janvier 1987 relative aux rapports d'inspection et des visites.

- Note ministérielle n° 80 du 6 juin 1989 relative à l'organisation du contrôle pédagogique.

- Note ministérielle n° 168 du 18 octobre 1989 relative à l'animation pédagogique.

- Décret n° 2.02.854 du 10 février 2003 portant statut particulier du personnel du Ministère de l'Éducation nationale, BO 5082.

- Document-cadre du 16 avril 2004 organisant l'inspection pédagogique.

-Notes ministérielles n° 113, 114 et 115 du 21 septembre 2004 relatives à l'organisation de l'inspection pédagogique.

10 . Les notes ministérielles 114 (pour le primaire) et 115 (pour le secondaire) détaillent la mission d'encadrement mais ne précisent pas son contenu et la manière de sa mise en œuvre.

n°114). À ce titre, les inspecteurs pédagogiques contribuent au perfectionnement des compétences pédagogiques et professionnelles des enseignants.

Outre l'encadrement du personnel enseignant, le corps de l'inspection pédagogique doit s'acquitter d'une multitude de missions, dont la liste ne cesse de s'allonger. Ils sont en effet chargés du contrôle pédagogique à travers, notamment, l'évaluation pédagogique de la performance des enseignants et du degré de leur conformité avec le programme scolaire, les curricula et les dispositions relatives à l'organisation de l'année scolaire.

L'inspecteur pédagogique doit aussi contribuer à plusieurs autres actions : l'évaluation de la performance et du rendement des établissements publics et privés ; l'encadrement des enseignants ainsi que les étudiants des centres de formation lors des stages de terrain ; la préparation de la carte scolaire, des examens scolaires et des concours d'accès aux centres de formation ; le suivi de la réalisation du projet pédagogique aux niveaux régional, provincial et local ; la recherche et les projets pédagogiques ; la révision et le développement des curricula, etc.

La multiplication et la diversification des missions du corps de l'inspection pédagogique se traduisent par une dispersion des efforts au détriment parfois du rôle principal. Les missions d'ordre administratif ont tendance à prendre le dessus sur les volets pédagogiques. Le Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE) avait déjà attiré l'attention sur cette « diversité et multiplicité des missions et activités dont sont chargés les inspecteurs par l'administration »⁽¹¹⁾.

De plus, le Ministère de l'Éducation Nationale a revu à la hausse les missions et champs d'intervention du corps de l'inspection pédagogique. L'arrêté ministériel du 17 décembre 2019 (n° 3521.17⁽¹²⁾) détaille, précise et, surtout, complexifie la nature de l'action des inspecteurs pédagogiques. Deux nouvelles missions méritent néanmoins l'attention. La première est relative à la « réalisation des évaluations des apprentissages et des acquis des élèves des établissements

publics et privés ». Une lourde tâche dont l'objectif et le mode opératoire n'ont pas été précisés. La deuxième est, quant à elle, liée à la « participation à l'encadrement et au contrôle des enseignants dans plus d'une AREF, en cas de besoin ». Jusque-là, les inspecteurs pédagogiques intervenaient dans le cadre d'une seule AREF. Mais vu le manque d'effectifs, ils pouvaient être sollicités et chargés par une autre Académie moyennant des indemnités supplémentaires. La nouvelle mesure devrait disperser davantage les efforts des inspecteurs pédagogiques.

1.2.2. L'évolution de l'effectif des inspecteurs pédagogiques

L'élargissement des missions du corps de l'inspection pédagogique est en déphasage avec la réalité et les contraintes de ce corps en termes d'effectifs et de moyens mis à sa disposition. Historiquement, l'évolution des effectifs des inspecteurs pédagogiques a été marquée par un événement majeur qui continue de produire ses effets négatifs. La fermeture du Centre national de formation pendant près d'une décennie (1999 à 2009) a en effet conduit à une réduction drastique du nombre d'inspecteurs. Le mouvement de départ volontaire (à partir de 2005), ainsi que les départs à la retraite ont aggravé la situation. Le résultat est que l'effectif des inspecteurs pédagogiques suit une tendance baissière. Au total, on dénombrait 1.641 inspecteurs pédagogiques en 2018-19 contre 1.990 en 2012-2013. La chute des effectifs a été plus marquée dans le secondaire où le nombre d'inspecteurs est passé de 1.122 en 2012-2013 à 846 en 2018-2019.

11 . Conseil Supérieur de l'Enseignement Avis 4/2009, « Développement du métier et des missions de l'inspection pédagogique ».

12 . BO Du 17 décembre 2019, 6847.

Tableau 5. Effectifs des inspecteurs pédagogiques (2012-2019)

	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19
Primaire	868	858	978	802	721	807	795
Secondaire	1.122	1.050	1.089	1.009	879	831	846
Total	1.990	1.908	2.067	1.811	1.600	1.638	1.641

Source : statistiques du MEN

En conséquence, le taux d'encadrement a connu une montée en flèche. Les recrutements massifs des enseignants à partir de 2016 ont creusé davantage le déficit. Le ratio nombre d'enseignants par inspecteur pédagogique dans le primaire est en effet passé de 145 en 2012-13 à 170 en 2018-19. La détérioration du

taux d'encadrement est plus accentuée dans le secondaire : 132 en 2018-19 contre 88,5 en 2012-13. Ces ratios concernent des moyennes nationales qui cachent des disparités d'une région à une autre et davantage d'une direction provinciale à une autre.

Tableau 6. Évolution du ratio enseignant par inspecteur pédagogique (2012-2019)

	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19
Primaire	145,6	146,2	126,9	149,4	156,7	160,3	169,7
Secondaire	88,5	95,7	93,7	101,9	114	133,7	132,1

Source : statistiques du MEN

L'analyse de la politique de recrutement et de formation du personnel de l'Éducation nationale montre que la priorité a été donnée aux enseignants dont le déficit est beaucoup plus visible et plus problématique (sur les plans politique et social) que celui des inspecteurs

pédagogiques. Ce faisant, le fossé entre les deux corps n'a pas arrêté de se creuser ces dernières années. Le tableau ci-dessous montre le décalage flagrant entre les enseignants et les inspecteurs pédagogiques en termes de recrutement et de formation.

Tableau 7. Évolution des effectifs des stagiaires des centres de formation (2012-2019)

	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19	Total
Enseignants du primaire	2 440	2 987	2 787	2 364	2 115	2 449	7 339	12 456	8 150	43 087
Enseignants du secondaire	4 067	3 134	5 077	4 593	5 930	7 269	3 573	7 552	6 850	48 045
Inspecteurs pédagogiques	263	225	308	10	-	313	321	300	410	2 150

Source : statistiques du MEN

Alors que les centres de formation des enseignants ont accueilli entre 2010 et 2018 quelques 91.132 enseignants (43.087 du primaire et 48.045 du secondaire), celui de la formation des inspecteurs pédagogiques n'a reçu que 2.150 stagiaires durant la même période. En dépit du manque d'effectif des inspecteurs, le nombre de postes ouverts lors des concours de recrutement reste limité. Pis encore, après sa réouverture en 2010, le Centre de Formation des Inspecteurs Pédagogiques a refermé ses portes pendant deux ans de l'enseignement (2013-14 et 2014-15).

1.2.3. Les conditions d'exercice et la réalité de l'encadrement des enseignants

Le déficit en effectif, d'un côté, et la multiplication des missions, de l'autre, rendent la tâche des inspecteurs pédagogiques très difficile. Ceux qui ont été interviewés dans le cadre de notre enquête pointent plusieurs difficultés qu'on peut classer en deux catégories : administrative et pédagogique.

Le sous-effectif fait que chaque inspecteur pédagogique doit couvrir une zone géographique très étendue et, par conséquent, superviser un grand nombre d'enseignants et d'établissements.

Cet état de fait a transformé les logiques d'action de l'inspection pédagogique. Le volet administratif a ainsi pris le dessus sur le pédagogique, comme il ressort de ce témoignage : « je suis chargé de l'encadrement de plus de 180 enseignants dispersés dans plusieurs établissements entre Larache et Ksar Elkebir. Il est impossible bien sûr de les visiter et de les accompagner tous en une année scolaire. Dans ces conditions, l'inspecteur est obligé de prioriser dans le planning de ses visites les enseignants qui sont concernés par la promotion » (focus-group avec des inspecteurs pédagogiques).

Les inspecteurs pédagogiques prennent ainsi en considération les préoccupations des instances décisionnelles (Délégations, Académies, Ministère, etc.) qui donnent la priorité aux aspects administratifs. Un blocage du processus de promotion des enseignants à cause de la « note de l'inspecteur » suscite généralement des réactions vives, notamment de la part des organisations syndicales. Par conséquent, les visites de classe ne répondent pas à l'un de leurs principaux objectifs, à savoir constituer « un des éléments de la formation continue des enseignants en fonction et une intervention directe pour les aider à dépasser les difficultés qu'ils peuvent rencontrer » (note ministérielle n°114).

Les inspecteurs pédagogiques interrogés se plaignent également des tracasseries administratives. Au niveau du district, l'inspecteur pédagogique « doit mettre en place un plan d'action avec un calendrier précis, en harmonie avec les besoins du projet pédagogique de la coordination régionale et des attentes des enseignants et des établissements scolaires » (note ministérielle 114). Sauf que, dans la réalité, il y a plusieurs paramètres qui rendent difficile la conformité à cette disposition. Le manque de moyens logistiques et le défaut de coordination entre les différents intervenants reviennent souvent dans les témoignages des inspecteurs pédagogiques : « nos déplacements, et donc

la mise en œuvre du plan d'action, dépendent de la disponibilité du moyen de transport. Or, souvent le parc automobile de la Délégation provinciale est insuffisant et/ou affecté à d'autres missions jugées prioritaires. Du coup, nous ne sommes pas libres de programmer nos visites » (focus-group avec des inspecteurs pédagogiques). Un autre inspecteur explique que « pour programmer nos visites, nous avons besoin des emplois du temps des enseignants. Parfois, il faut attendre jusqu'au mois de mars ou d'avril pour les recevoir. Aussi, les rapports des Conseils d'établissements ne sont pas toujours partagés avec les inspecteurs pédagogiques. À cela s'ajoute la multiplication des interlocuteurs. On doit déposer nos rapports de visites auprès de cinq bureaux différents. Ce sont là quelques aspects du manque de coordination... » (focus-group avec des inspecteurs pédagogiques).

Paradoxalement, la réorganisation de l'inspection pédagogique en trois niveaux (provincial, régional et central) et la mise en place de plusieurs mécanismes de coordination⁽¹³⁾ semblent produire l'effet contraire. D'une manière verticale, la coordination est censée commencer au niveau du district pédagogique et du Conseil provincial de coordination, puis se poursuivre au niveau du Conseil régional de coordination pour arriver enfin au Conseil central de coordination. Sauf que ce dernier, censé centraliser les données collectées et les exploiter dans l'élaboration de son plan d'action, n'a jamais vu le jour. Cela remet en question tout le dispositif. L'organisation de l'inspection pédagogique semble ainsi être disproportionnée : beaucoup d'instances de coordination et peu d'inspecteurs pédagogiques sur le terrain. Le Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE) avait déjà pointé, en 2009, la faiblesse de coordination et d'échange d'expertise entre les différentes composantes spécialisées de l'inspection pédagogique aussi bien au niveau central qu'aux niveaux régional et provincial⁽¹⁴⁾.

Ces difficultés ont des répercussions sur

13 . La note ministérielle 113 et le document-cadre prévoient trois niveaux territoriaux d'organisation de l'inspection pédagogique :
- Provincial : à travers les Groupes de travail des districts pédagogiques et les Conseils provinciaux de coordination ;
- Régional : à travers les Coordinations régionales spécialisées et les Conseils régionaux de coordination ;
- Central : les Coordinations centrales spécialisées et le Conseil central de coordination

14 . Conseil Supérieur de l'Enseignement Avis 4/2009, « Développement du métier et des missions de l'inspection pédagogique ».

l'encadrement des enseignants. Ainsi, sur le plan quantitatif, les enseignants interrogés indiquent que les rencontres pédagogiques sont de plus en plus rares. Et quand il y en a, elles sont très souvent liées à un changement de programme ou à une nouveauté pédagogique. Les données recueillies auprès des inspecteurs pédagogiques abondent dans le même sens : « tenant compte de ses responsabilités administratives, un inspecteur ne peut tenir plus de 3 ou 4 rencontres pédagogiques par an. C'est le maximum quand on a en charge plus de 200 enseignants, en plus des sollicitations de l'administration pour les projets pédagogiques et leur mise en œuvre » (focus-group avec des inspecteurs pédagogiques).

La fréquence des visites de classe est également très faible. La quasi-totalité des enseignants interrogés indique que les visites de classe dont ils ont bénéficié sont systématiquement liées à une promotion. Du coup, les enseignants qui ne sont pas concernés par la promotion, en fin de carrière notamment, peuvent ne pas recevoir l'inspecteur pédagogique pendant plusieurs années.

L'encadrement des inspecteurs pédagogiques laisse également à désirer sur le plan qualitatif. Les enseignants interrogés affichent une faible satisfaction par rapport au contenu et au déroulement des rencontres pédagogiques auxquelles ils ont participé. Les principaux reproches rapportés sont : « trop théoriques », « à base d'exposés sans interaction ni discussion », « inadaptées aux besoins », « niveau faible de l'inspecteur encadrant ».

Les inspecteurs pédagogiques, de leur côté, estiment que les conditions de réussite d'une rencontre pédagogique ne sont pas toujours réunies : « les rencontres pédagogiques sont en principe consacrées à un thème, lié à la pédagogie ou la didactique généralement, ou répondent à des difficultés mineures des enseignants. Sauf que parfois les enseignants ne sont pas assez outillés, en termes de compétences de base, pour suivre et profiter de la rencontre. On constate, à ce propos, que les enseignants qui ont plus d'ancienneté arrivent à suivre, mais pas les nouveaux » (focus-group avec les inspecteurs pédagogiques).

Les inspecteurs soulèvent aussi la question de la motivation des enseignants : « on constate une réticence au changement et un faible engouement des enseignants pour assister aux rencontres pédagogiques. Parfois l'enseignant préfère s'absenter et recevoir un avertissement de la part de l'administration plutôt que d'assister à la rencontre » (focus-groups avec des inspecteurs pédagogiques).

En définitive, l'analyse et le croisement des données collectées auprès des enseignants, des directeurs d'établissements et des inspecteurs pédagogiques montrent que les missions d'encadrement, de suivi et d'animation de la vie scolaire sont relégués au second plan. Deux priorités structurent les logiques d'action du corps de l'inspection pédagogique. La première est liée à la situation administrative des enseignants, c'est-à-dire la programmation des visites de classe liées à la promotion à temps. La seconde, quant à elle, est relative au contrôle pédagogique pour assurer le respect du programme et des directives ministérielles. Ces logiques d'intervention sont sous-tendues par les préoccupations des instances décisionnelles (Délégation, Académie, Ministère).

2. Évaluation pédagogique des enseignants

Dans la littérature internationale, l'évaluation des enseignants peut servir deux objectifs distincts. Le premier est formatif et vise à contribuer au développement professionnel de l'enseignant, sur la base d'un diagnostic de ses lacunes en termes de connaissances, compétences et de pratiques pédagogiques afin d'y remédier. Le second, lui, est sommatif et vise à évaluer la performance de l'enseignant, afin de le responsabiliser dans ses fonctions et d'orienter les décisions liées à son évolution professionnelle.

Au Maroc, l'analyse du cadre normatif, des objectifs énoncés et des pratiques d'évaluation montre que le dispositif souffre de plusieurs incohérences et lacunes.

2.1. Le cadre normatif et les objectifs de l'évaluation

L'évaluation des enseignants, telle que formulée dans les textes, est essentiellement un outil de contrôle pédagogique et administratif. Ses objectifs et sa finalité ne sont pas formulés d'une manière claire mais sont perceptibles à travers les textes régissant les missions et organisation de l'inspection pédagogique. La fonction principale de cette dernière est « l'amélioration de la qualité de l'enseignement à travers la garantie d'une organisation solide et une bonne gestion des établissements scolaires, leurs outils et structures »⁽¹⁵⁾. Les notes ministérielles n°114 et 115, abondent, elles aussi, dans le même sens en considérant les missions de l'inspection pédagogique, en particulier le suivi et le contrôle, comme « un outil d'exploration de la réalité du déroulement des enseignements ».

L'évaluation de la performance et du rendement des enseignants s'inscrit dans cette logique. En principe, tout enseignant doit être soumis à une évaluation annuelle de ses performances. Cependant, au vu du sous-effectif des inspecteurs pédagogiques, l'évaluation des performances reste irrégulière. Dans tous les cas, l'inspecteur rend un rapport, à l'issue de sa visite, sans note chiffrée mais avec des commentaires et conseils à l'attention de l'enseignant et du directeur de l'établissement. Un exemplaire, qui précise les besoins en formation de l'enseignant, est également envoyé à l'Académie. La note ministérielle n°86 insiste auprès des inspecteurs pédagogiques sur le contrôle des documents pédagogiques (cahier de leçons, cahiers des élèves, évaluations en classe et notes des élèves) qui constituent « l'un des principaux éléments d'évaluation de l'enseignant ». Ici, la priorité est donnée au respect des règles en vigueur et le degré de conformité de l'enseignant au programme scolaire, au curricula ainsi qu'aux orientations et consignes de l'inspection pédagogique émises dans le cadre du suivi et de l'encadrement.

L'évaluation représente également un outil de gestion de carrière des enseignants. Dans ce

cadre, la première évaluation dans le parcours de l'enseignant est relative à sa titularisation. Au tout début de leur carrière, les enseignants sont évalués pour valider la période d'essai en vue d'obtenir la titularisation. Au cours de la première année de service, l'enseignant stagiaire doit recevoir plusieurs visites de l'inspecteur pédagogique pour l'accompagner et encadrer son travail. Au terme de celles-ci, l'inspecteur fournit un rapport qui détermine si l'enseignant reçoit le Certificat d'aptitude pédagogique (qui atteste sa capacité à enseigner dans les écoles publiques)⁽¹⁶⁾. Dans la pratique, il est très rare qu'un enseignant échoue à décrocher ce certificat. Le deuxième type d'évaluation lié à la carrière concerne l'avancement professionnel de l'enseignant. Pour gravir les échelons rapidement, la note de l'inspecteur pédagogique est déterminante. À l'issue de sa visite, il fournit un rapport associé d'une note chiffrée (sur 20) qui pèse dans la décision de promotion.

Au fond, l'évaluation s'inscrit ainsi dans une logique sommative (respect des programmes et jugement de l'acte d'enseignement) et répond à des nécessités de gestion administrative du personnel. Du coup, les objectifs liés au développement professionnel et l'amélioration des pratiques des enseignants sont relégués au second plan. Dans son diagnostic des conditions d'exercice de l'inspection pédagogique, le CSE avait constaté que les méthodes de travail étaient « axées, dans la majorité des cas, sur le contrôle de l'activité des enseignants au détriment de celui des apprentissages et de l'acquisition scolaire des élèves et du suivi des activités pédagogiques de l'établissement »⁽¹⁷⁾.

L'évaluation des enseignants, pour répondre à ces objectifs, en particulier formatifs (développement professionnel), nécessite, au préalable, un certain nombre de conditions qui ne sont pas aujourd'hui réunies. La première, et la plus importante, est la mise en place de normes professionnelles d'enseignement qui constituent les références sur la base desquelles les enseignants sont évalués. La définition de

15 . Document-cadre du 16 avril 2004 organisant l'inspection pédagogique.

16 . Note ministérielle n°160 du 25 décembre 1986.

17 . Conseil Supérieur de l'Enseignement Avis 4/2009, « Développement du métier et des missions de l'inspection pédagogique ».

standards professionnels contribue à renforcer la fiabilité et l'équité des dispositifs d'évaluation⁽¹⁸⁾. Généralement, ces standards précisent le profil de compétences générales requis pour enseigner, selon le niveau d'enseignement et la discipline ; les obligations professionnelles des enseignants; un code de conduite professionnelle ; un plan de développement scolaire ou projet scolaire défini à l'échelle de chaque établissement ; les règles internes, et le plan d'activités annuels, etc. Les standards normes d'enseignement sont également liés aux étapes de la carrière (débutant, confirmé et expérimenté). Les enseignants sont ainsi évalués en fonction des compétences qu'ils sont censés acquérir au cours des différentes étapes de leur carrière⁽¹⁹⁾.

L'absence de normes professionnelles explique d'ailleurs les difficultés du Ministère de l'Éducation Nationale à mettre en place des grilles d'évaluation des enseignants et, surtout, les faire accepter. En 2009, le Ministère a élaboré une grille d'évaluation⁽²⁰⁾ à l'intention des inspecteurs pédagogiques qui s'est avérée inopérante et a été reportée⁽²¹⁾. Les enseignants et les inspecteurs pédagogiques ont refusé les critères d'évaluation qui y figuraient, jugés trop nombreux (55 indicateurs), imprécis ou non mesurables.

Le deuxième préalable qui fait également défaut concerne les moyens mis à disposition du corps enseignant pour s'acquitter de sa mission. L'évaluation – et c'est précisé dans les textes – devrait être précédée par un grand travail en amont en termes d'encadrement, d'accompagnement, de suivi et de soutien. Or, comme indiqué plus haut, il y a plusieurs insuffisances au niveau de la formation et l'encadrement pédagogiques des enseignants. Plus particulièrement, les promotions d'enseignants recrutées à partir de 2016 ont été peu voire pas formées et bénéficient de peu d'encadrement. Plusieurs études ont montré que lorsque les conditions minimales d'enseignement (encadrement, ressources pédagogiques, infrastructures de

qualité, système de transport, etc.) ne sont pas réunies, les évaluations manquent de pertinence et peuvent avoir des effets contre-productifs sur le moral et la motivation des enseignants en fonction⁽²²⁾. L'étude de l'OCDE consacrée au cadre d'évaluation de l'Éducation au Maroc⁽²³⁾ avait conclu que les enseignants ne reçoivent que peu de commentaires formatifs. De plus, il n'existe pas de lien systématique entre l'évaluation des enseignants et le contenu et l'élaboration de la formation initiale des enseignants ou leur développement professionnel.

2.2. Caractéristiques et limites du dispositif d'évaluation

L'analyse du processus de mise en œuvre de l'évaluation, à travers le croisement des données collectées auprès des enseignants et des inspecteurs pédagogiques, met en exergue les pratiques des acteurs, les effets réels du dispositif d'évaluation et sa portée.

▪ L'évaluation des nouveaux enseignants

Les enseignants nouvellement recrutés sont soumis à une évaluation à des fins de titularisation. L'inspecteur pédagogique est censé rendre plusieurs visites aux nouvelles recrues afin d'assurer leur encadrement et suivi pour qu'ils puissent, au terme de la première année, passer un examen d'aptitude professionnelle. Ce dernier est une condition pour leur titularisation. Les enseignants interrogés rapportent que les visites auraient été rares et très souvent «expéditives» et l'inspecteur se serait contenté d'une visite « pour la forme » à travers le contrôle des documents pédagogiques, comme l'atteste ce témoignage: «*lors de sa visite, les volets orientation et encadrement y étaient faibles. Il s'est concentré sur la paperasse en vérifiant mes documents. Moi, je m'attendais à des conseils pratiques*» (focus-group avec des enseignants cadres des AREF).

18 . Maghnoouj et al., Examen du cadre d'évaluation de l'éducation au Maroc, OCDE 2018.

19. Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment", Éditions OCDE, 2013.

20. Note 04 du 12 janvier 2009

21. Note n°40 du 18 mars 2009

22. Stromquist, N., The Global Status of Teachers and the Teaching Profession, Education International, Bruxelles, 2018.

23. Maghnoouj et al., Examen du cadre d'évaluation de l'Éducation au Maroc, OCDE 2018.

Les enseignants interrogés, recrutés entre 2016 et 2019 pour la majorité, ont suivi une formation « très courte » dont la durée varie entre « quelques jours » et « 5 mois ». Sur le terrain, et vu le nombre important des nouvelles recrues, l'accompagnement par les inspecteurs pédagogiques (en sous-effectif) n'a pas été suffisant. Les carences qui ont accompagné ce processus rendent difficile une évaluation en bonne et due forme. Par conséquent, l'évaluation au terme de la période d'essai semble être, elle aussi, une « formalité ». Généralement, rares sont les enseignants qui ne décrochent par leur Certificat d'aptitude professionnelle, et ils sont encore plus rares dans le contexte de pénurie en enseignants qui caractérisent le système éducatif ces dernières années.

▪ Irrégularité et crédibilité de l'évaluation.

L'évaluation pédagogique est censée être annuelle. Mais, selon la majorité des enseignants interrogés, elle intervient à de longs intervalles et est systématiquement liée à la promotion. La durée séparant les visites dans le primaire est de 3 à 4 ans, ce qui représente la période moyenne entre chaque promotion, et peut aller au-delà de 10 ans pour le qualifiant. Dans ce cycle, les enseignants plafonnent en termes d'avancement de carrière plus rapidement, ce qui rend les visites encore moins fréquentes.

Dans cette configuration, les conseils et les orientations de l'inspecteur pédagogique peuvent essuyer un rejet ; leur légitimité est mise en cause par certains enseignants : « parfois, l'inspecteur, qui ne vous a pas vu pendant 4 ans ou plus, vient à la fin de l'année scolaire et commence à critiquer ton rendement. De quel droit ? Pour moi, il faut un accompagnement tout au long de l'année ; il doit venir au début, au milieu et à la fin de l'année pour voir l'évolution du niveau des élèves et le travail de l'enseignant » (entretien avec une enseignante du primaire).

L'espacement des visites d'inspection et leur « courte » durée rendent toute l'opération peu crédible aux yeux des enseignants, car elle ne permet pas de rendre compte de toutes les dimensions de leur travail quotidien.

▪ Les contraintes et tensions entre les acteurs.

Pour être efficace, un système d'évaluation doit être en mesure de promouvoir un esprit de collaboration et de confiance entre les enseignants et l'inspection pédagogique. De même, l'évaluateur doit établir une relation de confiance entre lui et l'enseignant, afin que ses remarques gagnent en légitimité et puissent être constructives.

Or, les conditions d'exercice de l'évaluation et les contraintes qui pèsent sur les acteurs (enseignants et inspecteurs) ne permettent pas de créer un climat favorable. Le fait que le processus de l'évaluation soit défaillant en amont (manque d'encadrement, de suivi, etc.) crée des tensions latentes entre le corps des enseignants et celui de l'inspection pédagogique. Souvent la valeur ajoutée des inspecteurs est remise en question ; leurs conseils et directives manqueraient de pertinence. Certains enseignants estiment que l'inspecteur pédagogique est loin de la réalité de la classe et ses contraintes : « il y a des contraintes qui ne sont pas prises en compte par les inspecteurs. Une fois, lors de son observation de la leçon, j'ai dépassé le temps prévu pour la séance de lecture qui était de 30 min. Il m'a fait des critiques dans ce sens. Sauf que la durée est calibrée pour une classe de 25 ou 30 élèves au max. Avec plus de 40 élèves, c'est impossible. Lui-même ne peut pas faire la séance dans le temps prévu » (entretien avec un enseignant du primaire).

De plus, l'intérêt accordé par les inspecteurs au contrôle et à la supervision –suivant en cela les documents officiels –, attise les tensions et engendre des représentations négatives sur la fonction de l'évaluation. Dans leur catégorisation des inspecteurs pédagogiques, les enseignants font le distinguo entre « l'autoritaire » qui vient contrôler et donner des ordres, et le « pédagogue » qui a le sens de l'écoute, donne des conseils et oriente. La première figure serait prépondérante.

En réalité, le système porte en son sein les ingrédients de cette tension : sous-effectif des inspecteurs pédagogiques, taux d'encadrement très élevé, enjeu de la promotion déterminée en grande partie par la note de l'inspecteur, etc.

▪ Les outils et les critères de l'évaluation

Les enseignants et les inspecteurs pédagogiques s'accordent sur l'insuffisance des outils de l'évaluation. Cette dernière se base essentiellement sur l'observation en classe et un entretien avec l'enseignant. Les observations directes en classe permettent d'analyser les pratiques pédagogiques utilisées par l'enseignant et leur influence sur la réussite scolaire des élèves, car la plupart des aspects de l'enseignement se révèlent quand l'enseignant interagit en classe avec ses élèves⁽²⁴⁾. L'entretien avec l'enseignant, qui est sous-tendu par l'idée d'auto-évaluation, est censé inclure l'enseignant dans le processus d'évaluation, de renforcer son adhésion et sa propension à suivre les recommandations de l'évaluation.

La majorité des enseignants interrogés rapporte que l'observation en classe ne tient pas une place importante dans l'évaluation. L'accent est mis davantage sur le respect des règlements en vigueur et peu d'attention est accordée à la pratique pédagogique des enseignants. Pour cet enseignant, « la visite d'inspection ne permet pas d'évaluer l'enseignant. L'inspecteur regarde le registre de l'enseignant, les cahiers des élèves, le déroulement de la séance, etc. Il peut évaluer la manière de faire la leçon, mais pas le rendement » (entretien avec un enseignant du primaire).

Telle que pratiquée, l'observation en classe contiendrait aussi un biais, selon cet enseignant: « mis au courant de la visite de l'inspecteur, l'enseignant fait tout pour répondre à ses attentes. Documents administratifs, cahiers des élèves, leçon bien préparée, etc. Cela ne reflète pas le travail réel de l'enseignant » (entretien avec une enseignante du primaire).

Les critères d'évaluation, de leur côté, sont critiqués aussi bien par les enseignants que par les inspecteurs pédagogiques. Les premiers estiment qu'ils sont « flous » et indiquent en avoir une idée vague. Les seconds les jugent « peu explicites » et « non mesurables » à bien des égards, comme

l'affirme cet inspecteur pédagogique : « on a une batterie d'indicateurs comme la rentabilité, la planification, l'organisation, la recherche & l'innovation, le comportement. Mais certains ne sont pas mesurables. Comment par exemple je peux juger le comportement de l'enseignant ? Comment je peux savoir s'il fait de la recherche ou pas ? » (focus-group avec des inspecteurs pédagogiques).

Lors d'un focus-group avec les inspecteurs pédagogiques, il s'est avéré que les critères d'évaluation ne sont pas unifiés et chacun y va de sa propre perception sur ce qui est important à évaluer. Certains estiment que dans l'état actuel des choses, « l'inspecteur ne peut vérifier que les documents pédagogiques et la cohérence avec le programme scolaire ». Pour eux, il faut impliquer davantage le directeur d'établissement dans l'évaluation des enseignants. « Il est le seul à pouvoir juger plusieurs dimensions de la performance et du rendement de l'enseignant ».

Dans plusieurs pays, en particulier ceux qui inscrivent l'évaluation dans le cadre du développement professionnel de l'enseignant, le directeur d'établissement a des responsabilités pédagogiques étendues, et est en mesure d'orienter l'enseignant vers les formations idoines pour améliorer ses compétences selon le diagnostic de son évaluation. Le directeur d'établissement peut également contribuer à instaurer un esprit de collaboration et d'entraide entre les enseignants de son établissement afin de contribuer collectivement à accompagner les élèves vers la réussite scolaire⁽²⁵⁾.

De plus, l'évaluation doit être perçue comme pertinente et juste par les enseignants, au risque que ces derniers réagissent négativement à des évaluations jugées trop subjectives, lorsque les critères d'évaluation ne permettent pas de témoigner de la performance réelle de l'enseignant. À Singapour, par exemple, l'évaluation des enseignants repose sur des observations en classe tout au long de l'année, effectuées par des experts, des administrateurs

24 . "Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study", Document de travail OCDE Education, N° 99, 2013.

25 . Vegas, E., Umansky, I. (2005), Improving teaching and learning through effective incentives. What can we learn from education reforms in Latin America? Washington DC: IBRD/World Bank

et des pairs⁽²⁶⁾. De manière similaire, au Chili, l'évaluation est partagée entre les directeurs d'école, des évaluateurs externes accrédités, le Centre local d'évaluation et des pairs évaluateurs⁽²⁷⁾.

▪ **L'évaluation et son effet sur les pratiques des enseignants**

Au regard de l'objectif d'amélioration de la qualité des enseignements, l'évaluation s'avère inefficace. La majorité des enseignants interrogés estiment que son impact est quasi-nul sur l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques. Elle reste en effet sans suite et généralement ne débouche sur aucune action de développement professionnel ou de formation continue.

Le devenir des rapports d'évaluation est une question que se posent aussi bien les enseignants que les inspecteurs. Les résultats de ce processus, censés renseigner sur le déroulement des enseignements dans la perspective d'améliorer la qualité du système éducatif, restent sans effet sur le développement professionnel des enseignants. Les inspecteurs pédagogiques interrogés estiment que leurs rapports ne sont pas pris en compte, tandis que les enseignants n'y voient aucun retour ou suite en termes de formation continue et de développement professionnel.

Conclusion

Le dispositif d'accompagnement et d'évaluation des enseignants s'avère très inefficace et, au final, produit peu d'effets sur l'amélioration des pratiques des enseignants et par extension du système éducatif.

Le cadre juridique et normatif est peu explicite sur les attentes de l'évaluation, n'assure pas les moyens de sa mise en œuvre et, finalement, peu soucieux de sa qualité et ses résultats. On assiste ainsi à un foisonnement de textes juridiques qui demeurent incomplets, peu lisibles et lacunaires par bien des aspects (absence de normes professionnelles et de référence, absence d'une présentation détaillée des missions de l'inspection

pédagogique et de leur opérationnalisation, flou autour des critères d'évaluation, etc.).

De plus, le cadre d'évaluation des enseignants connaît un processus contradictoire qui renseigne sur la dynamique conflictuelle qui sous-tend la relation des acteurs (en particulier le corps de l'inspection pédagogique et le Département de tutelle) et l'absence d'une vision claire concernant le statut de l'évaluation et ses objectifs. On assiste ainsi, d'un côté, à une extension démesurée des missions et prérogatives du corps de l'inspection pédagogique, et, de l'autre, à une chute drastique dans leurs effectifs. Par conséquent, ce qui s'apparente à un renforcement de la place de l'inspection pédagogique par les textes est, en réalité, une marginalisation de son rôle par les faits (multiplication des tâches, zones géographiques étendues, taux d'encadrement très faible, etc.).

L'incohérence entre les objectifs et les actions publiques qui lui sont dédiées a conduit à vider l'évaluation de sa substance et sa finalité. Ainsi, l'inspection pédagogique est submergée par les tâches administratives au détriment de sa mission principale d'encadrement et d'accompagnement des enseignants. De même, la faiblesse de la fréquence des visites d'inspection et leur liaison systématique à la promotion suscite deux réactions de la part des enseignants. La première est le rejet de l'évaluation, car l'approche est jugée peu crédible et les inspecteurs éloignés de la réalité de la classe et de leurs contraintes quotidiennes. La deuxième est l'instauration d'une idée générale selon laquelle l'évaluation sert exclusivement à la promotion. Ils sont confortés dans leur position par l'absence de retombées de ces évaluations en termes de développement professionnel, formation continue ou toute autre démarche d'amélioration.

Dans cette configuration, l'évaluation des enseignants se réduit à un outil de gestion administrative des ressources humaines, sans incidence significative sur l'amélioration du système éducatif.

26. Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull, K., Hunter, A. (2016). Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems. Washington, DC, National Center on Education and the Economy.

27. OCDE (2013), Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

CHAPITRE IV.

RELATIONS PROFESSIONNELLES

Le rendement d'un enseignant, au-delà de ses compétences académiques et pédagogiques et de sa motivation, dépend également de l'environnement professionnel dans lequel il évolue et ses relations avec ses pairs et son directeur. La recherche académique et les acteurs de l'éducation sont d'accord pour affirmer que le climat scolaire qui règne dans l'établissement a un impact important sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Cette notion de climat scolaire revêt des aspects multiples, comme le cadre institutionnel, le comportement des élèves, l'engagement, la sécurité, le sentiment d'appartenance et, pour ce qui nous intéresse ici, les relations professionnelles entre les parties prenantes.

On ne peut traiter du métier d'enseignant sans placer cet enseignant dans un cadre de relation professionnelle avec les autres acteurs du système éducatif au sein des établissements, avec le directeur et les collègues et, à l'extérieur, avec les parents de leurs élèves. Une analyse des relations professionnelles vise à apporter des éléments de réponse aux questionnements suivants :

- Dans quelle mesure le leadership administratif et pédagogique exercé par les directeurs d'établissements est-il favorable au développement professionnel des enseignants ?
- Dans quelle mesure les relations professionnelles entre enseignants favorisent-elles l'amélioration de leurs pratiques ?
- Enfin, dans quelle mesure les relations des enseignants avec les parents d'élèves permettent-elles d'associer les efforts de l'école et de la famille pour améliorer les apprentissages et la réussite scolaire ?

Pour répondre à ces questions, ce chapitre analyse les données qualitatives recueillies par l'enquête, à travers une double perspective : l'expérience internationale, illustrée par les pratiques dans

les systèmes éducatifs les plus avancés, et les acquis de la littérature scientifique concernant les relations entre les acteurs éducatifs.

1. Le rapport au directeur

1.1. Le soutien aux enseignants

▪ L'appui matériel

Les enseignants affirment en majorité que les directeurs leur fournissent les moyens matériels nécessaires à leurs activités en classe et dans l'établissement, mais dans les limites des moyens disponibles. Ils indiquent que la bonne volonté des directeurs dans ce domaine est entravée par l'écart important entre les ressources dont ils disposent et les besoins nombreux et souvent impérieux.

Les enseignants indiquent en particulier l'absence ou la vétusté du matériel scientifique et de bureau (matériel de laboratoire, audio-visuel, moyens informatiques, etc.) et le niveau d'équipement inadéquat de bon nombre d'établissements (clôtures, latrines, terrains de sport, cantines, etc.). Un enseignant en zone urbaine, affirme : « nous manquons de matériel pédagogique, et nous utilisons notre propre matériel pour enseigner » (entretien avec un enseignant du secondaire qualifiant).

Pour les activités en dehors des classes, les enseignants déplorent le manque de moyens pour les activités parascolaires auxquelles ils accordent un intérêt particulier. Bon nombre d'établissements sont dépourvus de locaux appropriés pour les représentations (théâtre, salles de spectacle, etc.), ou ne peuvent pas faire bénéficier leurs élèves d'activités externes à caractère récréatif, faute d'assurance, de moyens de transport, etc. Les enseignants considèrent pourtant que « les activités parascolaires ont une grande importance pour les élèves. Elles favorisent l'épanouissement et renforcent

l'attachement à l'école » (entretien avec un enseignant du secondaire qualifiant).

Sur le plan du matériel, le soutien du directeur aux enseignants ne peut se faire que dans les limites de ce dont dispose l'école. En cas de manque de ressources matérielles, le directeur et les enseignants se partagent la pénurie et la subissent.

▪ **L'appui administratif**

Concernant l'appui administratif, la quasi-totalité des enseignants indique la présence très régulière des directeurs au sein des établissements. Ils évoquent clairement cette présence comme une forme importante de soutien, en particulier ceux et celles qui exercent dans des établissements situés en zones difficiles. La présence du directeur dans ce genre d'établissements, qui manquent souvent de personnels administratifs, est considérée par les enseignants comme primordiale pour faire face aux problèmes quotidiens et gérer les situations conflictuelles entre collègues, avec les élèves et leurs parents.

Dans ce genre d'établissements, mais ailleurs aussi, les enseignants affirment travailler dans un climat professionnel de meilleure qualité, quand le directeur a **« une réelle compétence en matière de gestion des situations délicates » (entretien avec un enseignant du primaire)**, c'est-à-dire la capacité d'assumer efficacement le rôle de médiateur entre enseignants et d'interlocuteur face aux parents d'élèves, à la tutelle et aux partenaires externes de l'établissement.

Les enseignants indiquent néanmoins que la présence permanente du directeur dans l'établissement, ne garantit pas un soutien individualisé pour chacun d'entre eux. Ils ne s'attendent de toute façon pas à ce genre de soutien, car ils admettent que les conditions difficiles dans lesquelles travaillent les directeurs ne le permettent pas. Ce que nombre d'entre eux considèrent comme étant un soutien de la part du directeur c'est surtout le maintien d'un climat relationnel favorable au sein de l'établissement. Un enseignant résume ce fait comme suit : **« l'absence de tension et de conflit entre collègues veut dire une bonne gestion » (entretien avec un enseignant du primaire).**

Les enseignants affirment que l'arrivée de la nouvelle génération de directeurs a amélioré la qualité du soutien dont ils bénéficient. Ces nouveaux directeurs, qui suivent une formation spécialisée avant leur prise de fonction, gèrent les établissements de manière globalement plus efficace, entre autres aspects relationnels. Ils sont moins autoritaires, plus accessibles et collaboratifs. Ils sont aussi plus réceptifs aux propositions d'introduction de nouvelles méthodes pédagogiques et plus enclins à utiliser les nouveaux moyens de communication.

Les enseignants indiquent en grande majorité que les directeurs leur transmettent les informations qui les concernent individuellement (situation administrative, promotion, etc.) ou qui concernent les décisions et directives émanant des instances de tutelle (direction provinciale, AREF et Ministère). Ils indiquent également que, parallèlement au maintien des méthodes classiques d'information à travers l'affichage dans les locaux de l'administration et les réunions, les directeurs ont de plus en plus recours aux médias sociaux pour les informer.

De manière générale, les directeurs d'établissement sont quotidiennement confrontés au manque de moyens et au dilemme des priorités entre les besoins d'équipement et d'entretien et de matériel pédagogique. Le cadre réglementaire qui régit le système éducatif national leur accorde une marge limitée dans la gestion financière. Les ressources allouées à la mise en œuvre des projets d'établissement, dont ils ont le contrôle, sont souvent bien modestes au vu des besoins. Cela impacte négativement leurs relations aux enseignants qui ont besoins d'un appui matériel et administratif efficace pour améliorer la qualité de leur pratique. Dans le meilleur des cas une compréhension et une complicité s'installe entre le directeur et les enseignants lorsqu'ils partagent de l'indigence des ressources et des moyens pour accomplir leurs missions.

Dans les systèmes éducatifs performants, outre la disponibilité des moyens matériels, la capacité des chefs d'établissement à décider de l'affectation de ses moyens est une dimension importante de leur leadership. Dans les pays et

économies de l'OCDE, en moyenne 68 % des chefs d'établissement déclarent avoir un pouvoir considérable dans le choix de la répartition du budget dans leur établissement. Ce taux est de 90 % dans des pays comme la Bulgarie, le Danemark, la Norvège, Singapour et la Suède⁽¹⁾.

1.2. L'implication des enseignants

Les actions d'intervention des enseignants dans l'établissement englobent essentiellement l'enseignement, les activités parascolaires (théâtre, lecture, sport, etc.) et parfois le soutien scolaire aux élèves en difficulté d'apprentissage. Les enseignants se chargent de ces activités dans le cadre des clubs et d'associations d'établissement, avec généralement une délégation de décision de la part des directeurs. En revanche, lors des entretiens et des débats en focus-groups, ils indiquent qu'ils sont peu ou pas du tout impliqués dans les autres activités de leurs établissements, comme en témoigne un enseignant : « je me sens impliqué dans la prise de décision quand il s'agit des activités parascolaires. Il faudrait normalement que ce soit le cas dans les autres domaines » (entretien avec un enseignant du primaire). Or, le cadre réglementaire régissant les établissements publics stipule l'implication des enseignants dans les affaires administratives et pédagogiques, à travers leur représentation dans les différents Conseils d'établissement présidés par les directeurs. Mais les enseignants affirment avoir une opinion globalement défavorable quant à l'effectivité de cette implication, même si la situation varie d'un établissement à l'autre. À partir des témoignages des enseignants, on constate qu'ils déplorent leur non-implication dans les Conseils de gestion notamment pour les raisons suivantes :

- La difficulté à faire entendre leur voix dans les Conseils de gestion qui se trouvent généralement sous le contrôle de l'administration en raison notamment du mode de désignation des membres de ces Conseils ;

- L'aspect parfois fictif de ces Conseils, lorsque la direction demande à leurs membres de signer des PV de certaines réunions qui n'ont pas eu lieu ;
- Le manque d'autonomie, du Conseil de gestion notamment. Dans bien des cas, les directeurs sollicitent systématiquement l'accord de la tutelle pour la mise en œuvre des décisions des Conseils de gestion, même si cela n'est pas requis par le règlement ;
- La non-diffusion de l'information concernant les décisions du Conseil de gestion auprès des collègues qui n'y siègent pas. Les enseignants affirment que la rétention est particulièrement attestée dès qu'il s'agit d'informations relatives aux aspects financiers et comptables ;
- La prédominance des aspects relatifs à l'entretien et l'achat d'équipements dans les travaux du Conseil de gestion, au détriment des affaires à caractère pédagogique. Pourtant, une des prérogatives du Conseil de gestion est d'examiner et mettre à profit les travaux des Conseils pédagogiques.

Les enseignants affirment que ces dysfonctionnements décrédibilisent à leurs yeux les dispositifs de gouvernance des établissements et brisent, par conséquent, leur volonté de participation. Nombreux sont ceux qui optent pour l'auto-exclusion. Ils choisissent délibérément de rester à l'écart et se contentent de dispenser leurs cours. À titre illustratif, un enseignant en zone rurale déclare à propos des Conseils de son établissement : « je n'ai aucune idée des décisions, je ne suis pas informé et je ne veux pas être impliqué » (entretien avec un enseignant du primaire). Un autre enseignant du secondaire qualifiant, ayant trois ans d'expérience seulement, témoigne que : « nous sommes impliqués dans ces Conseils. Il faut savoir que généralement les enseignants ne veulent pas participer à ces Conseils, ils nous poussent donc à y aller ». (focus-group avec des enseignants cadres des AREF).

1. OCDE (2020) Résultats de TALIS 2018 (volume II) : « Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés », Éditions OCDE, Paris, p. 208.

Il ressort ainsi des affirmations des enseignants que les anomalies qui caractérisent la gestion des établissements ne favorisent pas leur implication. Cette dernière est limitée à quelques domaines et reste bien en deçà de leurs aspirations et des prescriptions du cadre réglementaire. La recherche internationale a pourtant démontré le lien entre l'implication des enseignants et l'amélioration de l'établissement et des pratiques pédagogiques, C'est notamment le cas des travaux en majorité anglo-saxons autour du concept du leadership en éducation et des notions adjacentes de leadership de l'enseignant et leadership partagé⁽²⁾.

Sur le plan pratique, les résultats de l'enquête internationale (TALIS 2018) montrent que, dans les systèmes éducatifs performants, les enseignants ont généralement une responsabilité importante dans les décisions relatives aux politiques de leurs établissements, aux programmes de cours et à l'enseignement. 70% des chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire en Autriche, en Estonie, en Islande, en Italie et en République Tchèque confirment ce fait⁽³⁾. C'est ainsi que l'implication dans la marche de l'établissement est source de motivation et d'attachement à celui-ci.

2. Les sources de tension au sein de l'établissement

Concernant leurs relations professionnelles avec les directeurs d'établissement, les enseignants répondent tout d'abord que ces relations sont régies par le cadre réglementaire. Ils tiennent ainsi à mettre en avant le caractère formel de ces relations et les textes de loi qui les organisent⁽⁴⁾. Mais les enseignants, comme les directeurs et les inspecteurs, affirment que le cadre réglementaire est à vrai dire souvent dépassé par les réalités quotidiennes des établissements. Un inspecteur pédagogique déclare « Si on veut appliquer la loi à lettre, rien ne marcherait. Il y a beaucoup de difficultés et il faut maintenir une certaine souplesse pour faire avancer les choses » (focus-group avec des inspecteurs pédagogiques).

2. Voir la revue bibliographique de Reverdy, Catherine et Thibert Rémi « Le leadership des enseignants au cœur de l'établissement ». Dossier de veille de l'IFE, n° 104, oct. 2015, ENS de Lyon.

3. Résultats de TALIS 2018 (volume II), Op. Cit. Graphique II.5.11, p. 223.

4. Voir le statut particulier des fonctionnaires du Ministère de l'Éducation Nationale de 2003 (BO. n° 5082 articles 13 à 3) pour les enseignants, et le décret n° 376.02.2 du 17 juillet 2002 (articles 11, 19, 24, 27, 30) et les circulaires n° 87 du 10 juillet 2004 et n° 73 du 20 mai 2009 pour les directeurs d'établissement.

Ainsi, les enseignants indiquent que de nombreux aspects dans leurs relations professionnelles avec les directeurs sont gérés en dehors des textes. Cela procure une certaine malléabilité, mais les expose également à l'arbitraire et aux tensions.

La majorité des enseignants déclarent, prudemment, avoir des relations « cordiales » avec les directeurs des établissements où ils exercent. C'est beaucoup moins le cas quand ils évoquent leurs rapports aux directeurs précédents ou ceux qu'ils ont eu dans d'autres établissements. De manière générale, il ressort de leurs affirmations que la qualité du climat relationnel dans un établissement dépend de plusieurs facteurs, en premier lieu les conditions matérielles. Mais cette qualité dépend, et dans une large mesure, du mode de gestion également. Parmi les facteurs de tensions dans ces relations, les enseignants déplorent particulièrement :

- L'excès d'autorité chez une catégorie de directeurs. Bon nombre d'enseignants affirment avoir eu lors de leur première affectation ou à une étape de leur carrière un ou plusieurs directeurs autoritaires. Ils gardent, affirment-ils, un souvenir particulièrement pénible de leur processus d'accueil, d'initiation et d'intégration dans le métier. Un enseignant déclare à propos de sa première affectation : « moi j'étais stressé à cause du changement et des contraintes du rural, lui voulait imposer son autorité. Le résultat a été la confrontation » (entretien avec un enseignant du primaire) ;
- Le manque de transparence est un autre facteur de dégradation des relations entre les directeurs et les enseignants. Ces derniers semblent être particulièrement sensibles à la transparence dès lors qu'il s'agit de la répartition des emplois du temps en début d'année. L'absence de traitement équitable des enseignants dans ce domaine affecte particulièrement le climat relationnel au sein des établissements ;

- L'existence de clans adverses au sein de l'établissement, créés à initiatives du directeur ou des enseignants sur des bases diverses (appartenance syndicale, affinités idéologiques, intérêts ou privilèges partagés, etc.). Ce genre de faits instaure un climat très défavorable à la collaboration.

3. L'encadrement pédagogique de la part du directeur

3.1. L'encadrement des enseignants du primaire

Les enseignants affirment en grande majorité être peu ou pas du tout accompagnés et encadrés au niveau pédagogique par les directeurs de leurs établissements. L'avis des enseignants du primaire ne diffère pas beaucoup de celui des enseignants des autres cycles. Les directeurs d'établissements au primaire ont pourtant un droit de regard sur la pratique des enseignants et doivent en principe la superviser à travers les « visites de classe » prévues par le règlement.

Les directeurs d'établissements au primaire, qui jouent un rôle pédagogique, comme l'indique un enseignant à propos du directeur de son établissement : « il vérifie chaque mois les papiers de l'enseignant, regarde les cahiers des élèves et assiste au cours durant 15 minutes » (entretien avec un enseignant du primaire). sont très peu nombreux les enseignants évoquent essentiellement des cas d'absence durable de tout encadrement en lien avec la pratique en classe, comme c'est illustré par les propos de cet autre enseignant du primaire, qui déclare : « en 14 ans de carrière, le directeur est rentré dans ma classe une seule fois. Il m'a fait des remarques, conseillé et encouragé » (entretien avec un enseignant du primaire).

Une catégorie des enseignants du primaire indique que le directeur devrait, en raison de sa présence quotidienne dans l'établissement, jouer un rôle plus important dans leur encadrement pédagogique et surtout leur évaluation. Ils considèrent que cela les inciterait à s'investir dans l'amélioration de leurs compétences, plus efficacement que les visites de l'inspecteur

pédagogique, qui ont lieu une fois par an dans les meilleurs des cas.

Une seconde catégorie affirme, en revanche, que si les directeurs ne peuvent pas jouer un rôle dans l'encadrement pédagogique, c'est à cause de leurs conditions de travail. Les établissements du primaire souffrent majoritairement d'un déficit important en ressources humaines. Leurs directeurs sont trop pris par les tâches administratives et les relations avec la tutelle, les parents d'élèves et les partenaires externes.

Les enseignants des différents cycles affirment que le rôle du directeur en matière d'encadrement pédagogique est entravé par le manque de formation pour la plupart. Les visites du directeur en classe ont lieu essentiellement quand un enseignant n'arrive pas à maîtriser sa classe ou quand un enseignant a un problème de discipline avec un ou plusieurs élèves. Un enseignant affirme : « Le directeur visite la classe pour les élèves mais jamais pour l'enseignant » (entretien avec un enseignant du primaire).

3.2. L'encadrement des enseignants débutants

Les enseignants des différents cycles indiquent que les directeurs d'établissement ont généralement tendance à consacrer leur encadrement pédagogique aux enseignants des matières qu'ils ont eux-mêmes enseignées, mais aussi et surtout aux enseignants débutants. C'est particulièrement le cas pour les enseignants cadres des AREF, dont plusieurs affirment avoir été encadrés et conseillés par les directeurs d'établissement. « Il m'a rendu visite en classe plusieurs fois... Il m'a orienté et donné beaucoup de conseils, parce que lui-même était enseignant » (focus-group avec des enseignants cadres des AREF).

Ces enseignants cadres des AREF sont plus enclins à demander et surtout accepter d'être encadrés. C'est sans doute en raison de leur manque de formation, mais également parce que leurs relations avec les directeurs semblent être de nature plus hiérarchique, en comparaison avec leurs collègues qui relèvent du statut de 2003. Un inspecteur pédagogique affirme que

« le directeur exerce une pression sur les nouveaux enseignants cadres des AREF. Les anciens enseignants ce sont eux qui mettent le directeur sous pression » (focus group avec des inspecteurs pédagogiques).

Ainsi, les relations professionnelles entre enseignants et directeurs ont globalement un caractère administratif. Le volet pédagogique dans ces relations est entravé par le peu d'importance que lui accorde le cadre réglementaire et par l'absence d'une définition claire des attributions des directeurs dans ce domaine.⁽⁵⁾ La majorité de ces deniers ont par ailleurs accédé à leur fonction sans formation spécialisée. À titre de comparaison, les résultats de l'enquête TALIS (2018) relatent que, en moyenne, 54% des chefs d'établissements dans les pays et économies de l'OCDE affirment avoir suivi une formation à l'encadrement pédagogique avant d'accéder à leur fonction. Ce taux atteint 80% à Singapour, en Finlande et en Corée du sud⁽⁶⁾, pays disposant d'un système éducatif de qualité.

Ceux qui ont suivi la formation obligatoire mise en place depuis 2015 sont encore minoritaires. Les enseignants indiquent en outre que la valeur ajoutée de ces nouveaux directeurs en matière d'encadrement pédagogique et de direction d'établissement en général est entravée par les difficultés matérielles qu'ils rencontrent dans bon nombre d'établissements. Un récent rapport de l'OCDE, dédié à l'éducation au Maroc, a conclu que « les directeurs d'école ont besoin de beaucoup plus de formation et d'orientation professionnelles s'ils doivent dépasser leur rôle administratif pour devenir des conseillers pédagogiques capables de donner régulièrement aux enseignants un retour sur leur pratique professionnelle »⁽⁷⁾.

Les enseignants affirment que l'action collaborative des directeurs est globalement peu axée sur l'enseignement et l'apprentissage. Elle concerne essentiellement les activités

extracurriculaires, le soutien scolaire et les problèmes de discipline en classe. Leur observation des pratiques pédagogiques des enseignants est sporadique, même quand ils sont mandatés pour le faire comme c'est le cas dans les établissements du primaire. Ils sont ainsi peu outillés pour pouvoir responsabiliser les enseignants envers les résultats de leurs élèves et les inciter à s'investir dans l'amélioration de leurs compétences.

De manière générale, les directeurs d'établissement au niveau national ne disposent pas de la formation, de l'autonomie et de la capacité de décision nécessaires pour exercer un leadership scolaire similaire à celui de leurs homologues dans les systèmes éducatifs performants. Les résultats de l'enquête TALIS (2018) affirment que « en moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, 63% des chefs d'établissement déclarent avoir un pouvoir considérable dans la majorité des décisions concernant leur établissement. Ils sont au moins 90 % dans ce cas en Angleterre (Royaume-Uni), au Danemark, en Estonie, en Nouvelle-Zélande, en République Slovaque et en République Tchèque »⁽⁸⁾. Ce pouvoir de décision englobe aussi bien les affaires du personnel (embauche et licenciement des enseignants), les aspects financiers (budgets et salaires), les politiques de l'établissement (règlement intérieur, admission et évaluation des élèves, etc.), que les affaires liées à l'enseignement (contenu des cours, matériel pédagogique, etc.).

4. Le rapport aux collègues

4.1. Entre collégialité et tension

Comme partout ailleurs, les enseignants des établissements publics au Maroc entretiennent des relations à caractère professionnel, en lien avec la pratique commune du métier, et des relations interpersonnelles, plus ou moins denses et collégiales.

5. Voir le décret n° 2.02.376, op cit. Article 11.

6. OCDE (2019) TALIS Résultats de TALIS 2018, volume I « Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie » Éditions OCDE, Paris. (graphique I.4.8, p. 152).

7. Maghnoouj, S., et al. (2018), Examens de l'OCDE du cadre d'évaluation de l'éducation : Maroc, Éditions OCDE, Paris, p. 24.

8. OCDE (2020), résultats de TALIS 2018, vol. 2, Op. Cit., p. 209.

Pour ce second type de relation, la majorité des enseignants affirme avoir des rapports respectueux et cordiaux avec leurs collègues. Ils indiquent qu'ils sont généralement solidaires et se soutiennent mutuellement, particulièrement entre collègues enseignant la même matière, appartenant à la même promotion ou partageant les mêmes convictions. Ils entretiennent également des relations et ont des activités communes en dehors des établissements et affirment échanger beaucoup entre eux autour de questions d'intérêt commun. Leurs sujets de prédilection sont, entre autres, les conditions de travail, l'avancement dans la carrière, le départ à la retraite, la situation matérielle de l'enseignant, son image dans la société, etc.

Évidemment, cela n'exclut pas l'existence de conflits plus ou moins exacerbés par le climat qui règne dans l'établissement. Une catégorie d'enseignants considère que les relations tendues entre collègues est un facteur de démotivation, au même titre que les contraintes de la classe (le sureffectif, le faible niveau des élèves, le manque de matériel pédagogique, etc.). Une enseignante affirme : « je suis motivée, c'est ma nature. Mais les conditions de travail, surtout la relation avec les collègues ou avec le directeur, peuvent m'affecter » (entretien avec une enseignante du primaire).

4.2. La collaboration entre enseignants

• La collaboration hors curriculum

Concernant les relations professionnelles, les enseignants affirment en grande majorité que leurs principaux domaines de collaboration professionnelle sont les activités parascolaires et le soutien scolaire aux élèves en difficultés d'apprentissage, décidés par les conseils de gestion dans le cadre des projets d'établissement.

Les enseignants affirment organiser collectivement ces activités parascolaires pour plusieurs classes et groupes d'âge dans le cadre des clubs scolaires thématiques. Ces activités hors curriculum semblent recueillir l'adhésion d'une majorité d'enseignants et susciter l'intérêt des élèves également, sans doute grâce à leur caractère récréatif. Un

enseignant affirme : « quand je participe aux activités parascolaires, surtout lors des activités sportives et lors de la fête de fin d'année, je sens vraiment que j'ai fait quelque chose de bien pour ces innocents, car ils sont privés d'activités ». (entretien avec un enseignant du primaire).

En revanche, leur participation aux activités de soutien scolaire, organisées en fin d'année généralement, est souvent réclamée par les directeurs pour améliorer les résultats des élèves et prévenir le décrochage. Le soutien scolaire figure en bonne place dans les projets de la majorité des établissements. Il constitue la principale réponse des directeurs à l'exigence de la tutelle en matière d'amélioration des performances scolaires.

• La collaboration à objectif pédagogique

Les enseignants affirment collaborer de manière limitée autour des questions à objectif pédagogique. Organiser des réunions d'équipe, partager du matériel pédagogique ou discuter, entre collègues des progrès et difficultés des élèves sont des pratiques peu répandues. Les enseignants ont pourtant la possibilité de collaborer autour de ces questions au sein des conseils pédagogiques, où ils peuvent participer à la préparation du plan annuel d'enseignement, formuler et proposer des curricula, faire des propositions d'organisation des classes et des horaires, etc. Ils peuvent également discuter les résultats des élèves et décider de l'orientation, du redoublement et des mesures disciplinaires dans le cadre des conseils de classe.

Cependant, les enseignants affirment être peu enclins à participer aux travaux des conseils d'établissement. Ce sont, affirment-ils, des cadres peu favorables à l'interaction et au partage autour des pratiques professionnelles. Ils déplorent, comme déjà mentionné, le fait qu'ils soient sous contrôle de l'administration qui tient peu compte de leur avis et propositions. Un enseignant déclare : « je suis membre des conseils pédagogiques et de classes, mais notre avis n'est pas vraiment pris au sérieux. Nous formulons à chaque fois les mêmes doléances, mais elles ne sont jamais prises en compte » (entretien avec un enseignant du primaire).

- **Les formes de collaboration informelle**

À l'examen de leurs déclarations, les enseignants semblent avoir également peu d'activités collaboratives en lien direct avec leurs pratiques. Préparer et dispenser un cours à plusieurs ou assister au cours d'un collègue et lui faire des commentaires sont des actions peu courantes. Les enseignants travaillent apparemment de manière isolée et se donnent peu l'occasion de discuter de leurs pratiques pédagogiques.

Cela dit, de nombreux enseignants recrutés sous le statut du personnel enseignant de 2003 affirment avoir bénéficié en début de carrière d'un soutien professionnel des collègues plus expérimentés. Ce mentorat, souvent spontané et informel, leur a permis de faire leurs premiers pas en classe et de surmonter les insuffisances de leurs formations initiales reçues dans les CFI, CPR et CRMEF, qui avaient, assurent-ils, un aspect excessivement théorique. « Au centre, les formateurs ne nous ont pas appris des choses pratiques : par exemple, c'est quoi un registre, les papiers que l'enseignant doit remplir et comment les remplir. C'est une fois en classe, avec les enseignants collègues expérimentés, qu'on a appris tout cela » (entretien avec une enseignante du primaire).

Les enseignants recrutés ces dernières années sous contrat par les AREF, déplorent de leur côté le fait d'avoir été insuffisamment formés, sur des durées courtes et avec des contenus qui ne traitent pas des réalités des établissements et des classes. Bon nombre d'entre eux affirment avoir rencontré des difficultés importantes lors de leur première affectation, en particulier ceux et celles qui n'avaient pas une première expérience dans l'enseignement privé. Un de ces enseignants affirme : « on ne peut pas parler de formation. C'était vraiment symbolique, avec six jours de formation avant d'aller en classe » (entretien avec un enseignant du primaire).

Ces enseignants débutants étaient donc preneurs et même demandeurs de l'appui de leurs collègues plus expérimentés pour faire leurs premiers pas dans le métier. Bon nombre d'entre eux affirment avoir assisté, durant une semaine

ou deux, à des cours dispensés par des collègues qui enseignaient la matière qu'ils devaient eux-mêmes enseigner. Ils considèrent généralement ces offres d'initiation comme des actes de solidarité de la part de leurs collègues statutaires, qui acceptent de les aider malgré l'ambivalence des rapports entre les deux catégories.

Ces initiations informelles et spontanées, offertes aux enseignants débutants par leurs collègues expérimentés, atténuent les insuffisances des formations initiales. Elles remédient surtout aux défaillances institutionnelles en matière d'initiation, de tutorat et de développement professionnel et aux difficultés rencontrées par les dispositifs existants, comme celui de « l'enseignant-accompagnateur ».

Des enseignants débutants cadres d'une AREF, affirment avoir été plusieurs (jusqu'à 15 dans des cas) à être suivis par un seul enseignants-accompagnateur, alors que ce dernier n'était pas déchargé de la classe et qu'eux-mêmes étaient dispersés dans plusieurs établissements. De manière générale, comme mentionné plus haut, ce dispositif rencontre des difficultés et son déploiement reste limité. La principale raison à cela est ce qu'affirme un directeur d'établissement : « les enseignants-accompagnateurs ne sont pas indemnisés, ils ne sont pas motivés et fuient donc cette mission ». (focus-group avec des directeurs d'établissement).

La collaboration professionnelle entre enseignants des établissements publics semble ainsi focalisée sur les activités parascolaires et de soutiens aux élèves en difficultés d'apprentissage. En dehors de l'appui des enseignants débutants par leurs collègues expérimentés, les activités collaboratives en lien direct ou indirect avec les aspects pédagogique et les pratiques en classe semblent peu fréquentes et recueillent une adhésion limitée de la part des enseignants.

La recherche internationale a démontré l'impact positif de la collaboration des enseignants sur leur développement professionnel. Elle leur permet notamment de s'inscrire dans un processus d'apprentissage et les incite à apprendre mutuellement de leurs expériences respectives

pour améliorer leurs pratiques⁽⁹⁾.

Cette collaboration entre enseignants est aussi une exigence institutionnelle dans les systèmes éducatifs performants. Plus de 60% des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire en Autriche et en Italie déclarent faire cours à plusieurs dans la même classe au moins une fois par mois. Au moins 70 % des enseignants au Royaume-Uni, en Australie et en Autriche déclarent échanger du matériel pédagogique avec leurs collègues au moins une fois par mois, et 93% des enseignants en Suède indiquent participer au moins une fois par mois à des réunions d'équipe⁽¹⁰⁾.

5. Le rapport des enseignants aux parents d'élèves

5.1. Engagement des parents selon les enseignants

Nombreux sont les enseignants des établissements publics qui affirment que la nature de leurs rapports aux parents d'élèves et tuteurs, figure en bonne place parmi les difficultés importantes rencontrées dans l'exercice de leur métier.

Les enseignants déplorent en premier lieu le faible engagement des parents dans le suivi de la scolarité de leurs enfants. Ils considèrent que si les efforts qu'ils déploient en classe n'ont pas d'effet proportionnel sur le niveau des élèves, c'est, entre autres, à cause du suivi assuré par la grande majorité des parents. Ils assurent aussi que la petite minorité des élèves brillants est généralement composée de ceux qui sont suivis par leurs parents. Ces derniers sont très peu à être scolarisés dans les établissements publics. La majorité sont de condition modeste. « L'enseignant souffre de l'isolement, car les parents ne s'acquittent pas correctement de leur rôle... » (focus-group avec des enseignants du primaire).

En déplorant le manque d'engagement des parents d'élèves, les enseignants sont paradoxalement bien conscients des facteurs qui l'entravent. Ils affirment que leurs élèves sont issus en grande majorité de milieux modestes, un constat déjà établi par le PNEA 2016⁽¹¹⁾, et considèrent que les difficultés économiques (faiblesse et instabilité des revenus, chômage, etc.) et les problèmes sociaux (divorce, violence, etc.) sont des facteurs qui impactent négativement l'engagement des parents dans le suivi de la scolarité de leurs enfants. Un enseignant du primaire en zone rurale, déclare : « les conditions des parents sont difficiles. Parfois on ne demande pas aux élèves d'acheter des livres ou cahiers, car on a honte de le faire. On fait alors avec les moyens du bord » (focus-group avec des enseignants cadres des AREF).

Les enseignants, notamment ceux exerçant dans les établissements situés en zones rurales et péri-urbaines, regrettent l'attitude opportuniste d'une catégorie des parents d'élèves envers l'école. Cette catégorie, affirment-ils, accorde peu d'intérêt à la scolarisation et perçoit l'école comme une garderie où elle se décharge de leurs enfants une bonne partie de la journée, ou alors comme une source de revenu. Un enseignant affirme : « le côté négatif est que certains parents enregistrent leurs enfants uniquement pour bénéficier de l'argent de Tayssir » (Focus-group avec des enseignants du secondaire collégial). Ce que bon nombre d'enseignants entendent par faible niveau d'engagement des parents d'élèves, c'est essentiellement le fait que la majorité de ces parents ne supervisent pas, par manque de moyens ou de volonté, les travaux que leurs enfants doivent accomplir à domicile.

En outre, une catégorie d'enseignants déplore l'attitude de plus en plus revendicative et entreprenante de quelques parents d'élèves, qui n'hésitent pas à venir les attendre à la sortie de l'école ou à demander audience au directeur. Ils considèrent de manière générale ce genre

9. Voir revue bibliographique réalisée par Gibert Anne-Françoise « Le travail collectif enseignant, entre informel et institué ». Dossier de veille de l'IFE n° 124, avril 2018.

10. OCDE (2020) TALIS 2018, vol 2, Op. Cit. pp. 166-167.

11. D'après l'enquête du PNEA 2016, 56% des élèves du tronc commun seraient issus de ménages pauvres selon les déclarations des directeurs des établissements qu'ils fréquentent, Instance Nationale de l'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, «Programme National d'Évaluation des Acquis des élèves du tronc commun» PNEA 2016. Rapport analytique. p. 14.

de comportement comme une incursion des parents ou de leurs représentants dans les affaires scolaires. « Ce que je constate, c'est la présence anormale de l'association des parents d'élèves. Son président et son secrétaire général sont toujours là, je ne sais pas pourquoi » (entretien avec un enseignant du primaire).

5.2. Les attitudes et les liens des parents à l'école selon les enseignants

Les enseignants déplorent également l'attitude parfois belliqueuse des parents qui, bien souvent, imputent aux enseignants les résultats décevants de leurs enfants. Ils indiquent qu'une catégorie de parents vient les rencontrer à la sortie de l'école pour réclamer, parfois de manière vindicative, de meilleures notes pour leurs enfants. Ces parents avancent souvent que la sur-notation est une pratique répandue dans les établissements privés et que leurs enfants seront lésés s'ils sont notés différemment. « Ils viennent parfois quand leurs enfants n'ont pas une bonne note. Et généralement ils considèrent que c'est la faute de l'enseignant » (Focus-group avec des enseignants cadres des AREF).

L'attitude des parents d'élèves, affirment les enseignants, est encore plus négative envers leurs collègues cadres des AREF. Un enseignant du secondaire en zone rurale déclare « Je ne suis pas contractuel, mais la situation est exaspérante. Certains parents demandent si l'enseignant est contractuel ou pas, car ils considèrent que le statutaire est meilleur » (Focus-group avec des enseignants du secondaire qualifiant).

Les enseignants indiquent avoir aussi beaucoup de difficultés à communiquer avec les parents d'élèves à besoins spécifiques ou ayant un trouble comportemental. Seule une minorité de parents prennent l'initiative de contacter les enseignants ou l'administration de l'établissement pour les informer des déficiences ou troubles de leurs enfants (autisme, dyslexie, hyperactivité, difficultés de concentration, impulsivité, etc.). Un directeur affirme : « Nous avons un problème avec les parents de ces élèves, qui refusent de déclarer la situation de leurs enfants à besoins

spécifiques » (focus-group avec des directeurs d'établissement).

5.3. Initiatives des enseignants et des établissements

Bon nombre d'enseignants affirment prendre l'initiative, à titre personnel, d'établir le contact avec les parents de leurs élèves, même s'ils ne sont pas formés et outillés pour gérer ce genre de relations. Il s'agit notamment d'enseignants jeunes, qui utilisent les possibilités offertes par les nouvelles technologies de communication pour informer les parents des progrès ou difficultés de leurs enfants et pour les conseiller au besoin. Un enseignant en zone urbaine, déclare : « je fais de mon mieux pour rester en contact avec les parents d'élèves. En début d'année, je leur demande les numéros de téléphone de leurs parents pour pouvoir les contacter au besoin. J'envoie aussi les résultats des élèves aux parents qui le demandent » (entretien avec un enseignant du secondaire qualifiant).

Des enseignants indiquent également que leurs établissements prennent l'initiative de communiquer avec les parents pour les inciter à accompagner l'apprentissage de leurs enfants. Ils le font notamment à travers l'organisation de journées portes-ouvertes animées par les enseignants et le personnel administratif. Ces manifestations ont toutefois un caractère intermittent et n'ont pas lieu dans tous les établissements.

Les difficultés rencontrées par les établissements et les conditions socio-économiques défavorables de la majorité des familles, sont peu propices au développement des relations entre enseignants et parents d'élèves. La faiblesse et l'ambivalence de ces relations sont également entretenues par le manque de formation des enseignants dans le domaine de la coopération avec les parents de leurs élèves et les carences de la communication institutionnelle autour des rôles respectifs et des possibilités de coopération au service de la réussite scolaire.

Dans les pays et économies de l'OCDE, en moyenne 83 % des chefs d'établissement sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec le

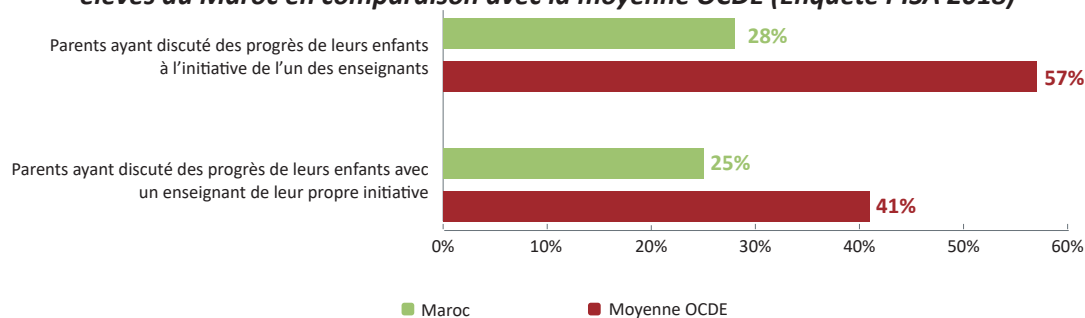
fait que les parents ou tuteurs des élèves ont la possibilité de participer activement aux décisions concernant leur établissement⁽¹²⁾. D'un point de vue réglementaire, les parents ou tuteurs des élèves scolarisés dans les établissements publics au Maroc ont également, depuis bientôt deux décennies⁽¹³⁾, la possibilité de participer aux affaires scolaires à travers la représentation de leurs associations des parents d'élèves (APE) dans les structures de gestion des établissements. Il y a cependant un écart considérable entre les textes et la pratique.

Les conseils d'établissement, notamment le conseil de gestion, le plus important au vu de ses attributions et du mode de désignation de ses membres, sont en général dominés par l'administration⁽¹⁴⁾. Selon les résultats d'une

enquête nationale récente, les parents d'élèves adhèrent peu aux APE et méconnaissent généralement leur rôle et attributions. Ils estiment qu'elles n'ont pas de pouvoir décisionnel et ne prennent pas en considération leurs avis⁽¹⁵⁾.

Le caractère limité des initiatives des enseignants et des établissements envers les parents d'élèves au niveau national est aussi confirmé. Les résultats du PNEA 2016 attestent que « 41% des élèves affirment que l'administration implique peu ou pas du tout leurs parents dans leur cursus scolaire..., 54% déclarent que l'administration n'informe pas d'une façon régulière leurs parents sur leurs résultats scolaires et 38% n'ont guère vu leurs parents convoqués suite à un absentéisme injustifié »⁽¹⁶⁾.

Graphique 1. Proportions des parents et enseignants ayant pris l'initiative de discuter des progrès des élèves au Maroc en comparaison avec la moyenne OCDE (Enquête PISA 2018)



Données : Enquête PISA 2018.

En comparaison avec l'expérience internationale, les résultats de l'enquête PISA 2018, affirment que la discussion des progrès des élèves entre enseignants et parents, à l'initiative des premiers ou des seconds, est une pratique qui varie largement selon les pays. La fréquence de cette pratique est nettement limitée au Maroc par rapport à la moyenne des pays de l'OCDE. En effet, seuls 25% des parents d'élèves prennent l'initiative de discuter des progrès scolaires de leurs enfants avec les enseignants et 28% le font sur initiative de ces derniers⁽¹⁷⁾.

Conclusion

Les relations professionnelles des enseignants avec le directeur d'établissement, entre eux-mêmes et avec les parents de leurs élèves font partie intégrante du contexte scolaire qui détermine la qualité de l'enseignement. Au niveau national, ces relations professionnelles sont façonnées par le cadre réglementaire, les moyens disponibles et le niveau du leadership scolaire.

12. OCDE (2020) TALIS 2018, vol 2, Op. Cit. p.205

13. Décret n° 2.02.376, op. Cit.

14. Décision du Ministre de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, n° 03-1537 (du 22 juillet 2003) relative aux modalités de désignation des membres des Conseils de gestion des établissements scolaires publics.

15. Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. Sous la direction de Rahma Bourqia, les ménages et l'éducation Perceptions, attentes et aspirations, Saad-Ellah Berhili, Nawal Zaaj, Abdelaziz Ait Hammou, Mohamed El Msayer.

16. PNEA 2016. Op. Cit., p. 23

17. Enquête PISA 2018, volume III, chapitre 10 « Parental involvement in school activities », p. 144.

Les directeurs d'établissement travaillent souvent dans un environnement difficile et complexe, avec une autonomie faible et des moyens limités. La mission qui leur est assignée est avant tout une mission de contrôle, axée sur la veille au respect de la législation. Ils ont un pouvoir de décision limité en matière de ressources humaines et matérielles et sont majoritairement peu formés en matière de gestion scolaire. Tous ces facteurs affectent les capacités de leadership administratif des directeurs d'établissement.

Les enseignants affirment en effet que le soutien matériel et administratif nécessaire à l'exercice de leur travail est globalement limité. Ils déplorent la faiblesse des moyens et l'affectation de ces derniers à l'équipement et à l'entretien au détriment des besoins en matériel pédagogique. Ils indiquent aussi que leur accès à l'information est dans bien des cas incomplet et irrégulier. Leur implication dans les affaires de leurs établissements est insuffisante, en raison notamment du mode de fonctionnement des conseils scolaires.

Ces contraintes affectent également la qualité du leadership pédagogique des directeurs d'établissement. Ces derniers consacrent peu de temps et d'énergie à l'encadrement des enseignants et au suivi de leurs pratiques en classe ; en raison notamment de leurs responsabilités administratives accaparantes, de leur manque de formation et de l'absence d'une délimitation claire de leurs attributions en la matière. Ainsi, l'action des directeurs en faveur du développement professionnel des enseignants est limitée. Les enseignants déplorent le manque ou l'insuffisance de la formation continue. Ils affirment aussi être peu incités à travailler en commun pour améliorer leur pratique et les apprentissages.

Les enseignants indiquent que leurs relations avec les parents d'élèves sont à la fois ténues et ambivalentes. L'engagement de ces derniers dans l'effort de scolarisation de leurs enfants est limité en raison de plusieurs facteurs, en particulier l'appartenance de la majorité d'entre eux à des milieux socio-économiques modestes et défavorisés. Les enseignants affirment également que leurs initiatives individuelles pour susciter un plus grand engagement des parents ont une portée limitée. Les initiatives des établissements qui poursuivent le même objectif sont peu nombreuses et ont un caractère irrégulier.

CHAPITRE V.

VÉCU DU MÉTIER, PERCEPTIONS ET ASPIRATIONS DES ENSEIGNANTS

Les conditions de vie et de travail, les relations personnelles et professionnelles, les expériences vécues tout au long de la carrière, etc. tous ces aspects agissent sur les perceptions des enseignants relatives à leur métier, leur rôle et leur place dans la société. Ces dimensions, qui se répercutent sur les pratiques des enseignants et leur engagement, sont rarement prises en considération dans l'élaboration des politiques publiques. Or, il a été prouvé, par exemple, que les conditions de travail ont une grande influence sur la motivation des enseignants⁽¹⁾. De même, les croyances, les perceptions et les attitudes des enseignants par rapport à leur métier ont une influence sur leurs propres pratiques en classe⁽²⁾.

Pour rendre compte de ces dimensions, ce chapitre est structuré autour des questions suivantes :

- Dans quelle mesure le climat scolaire au sein de l'établissement affecte-t-il la performance et les pratiques des enseignants ?
- À quelles conditions spécifiques d'enseignement les enseignants sont-ils confrontés ?
- Dans quelle mesure les perceptions qu'ont les enseignants de leur métier et leurs pratiques influencent-elles la performance des élèves ?
- Quelles sont les aspirations professionnelles des enseignants ? Quels sont leurs souhaits de développement intra et interprofessionnel ?

1. Conditions de vie et d'enseignement

Comme l'écrit le pédagogue, Meirieu Philippe : « la qualité de l'enseignement commence par la qualité de l'environnement dans lequel travaillent et se meuvent les professeurs ».⁽³⁾ Ceci implique que le métier de l'enseignement doit pouvoir être pratiqué dans un cadre adéquat afin de rendre le vécu de l'enseignant plus agréable et optimiser son rendement. Un bon environnement physique et une bonne infrastructure exercent sans doute une influence favorable sur la conservation de l'engagement de l'enseignant. « La relation évidente entre la motivation et les bonnes conditions de travail est donc un argument de poids en faveur de l'amélioration de la situation et des conditions de travail des enseignants »⁽⁴⁾.

1.1. Des conditions de travail peu favorables

À la question « quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez dans l'exercice de votre métier ? », la première réponse qui revient chez la majorité des enseignants, tous cycles confondus, est l'encombrement des classes. Les parents des élèves semblent également être préoccupés par ce phénomène. Les résultats de l'enquête nationale sur les ménages et l'éducation⁽⁵⁾ ont en effet montré que l'encombrement des classes est évoqué comme problème actuel de l'école dans 40,7% des réponses. Il vient en quatrième position (sur 9), juste après le faible niveau scolaire (64,9%), l'abandon (45,1%) et le curricula non adapté (43,3%).

1. Seniwoliba, J. (2013). "Teacher motivation and job satisfaction in senior high schools in the Tamale metropolis of Ghana."

2. Powers, S. W., Zippay, C., & Butler, B. (2006). Investigating Connections Between Teacher Beliefs and Instructional Practices with Struggling Readers. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 47 (2).

3. Meirieu Philippe (2001). *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*, Paris, UNESCO <http://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/UNESCO2020.pdf>

4. Ibid

5. Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. *les ménages et l'éducation Perceptions, attentes et aspirations*, 2019.

Mais, bien que la surcharge des classes soit une difficulté dont se plaignent tous les enseignants, la question se pose avec plus d'acuité dans le primaire, comme l'affirme cette enseignante : « le nombre d'élèves par classe demeure la plus importante contrainte pour moi. J'ai 36 élèves actuellement mais, avant, j'ai travaillé avec 42. Quand le nombre dépasse 30, cela devient difficile ». (entretien avec une enseignante du primaire).

Néanmoins, les enseignants interrogés affirment que la situation s'est améliorée ces dernières années. Certains indiquent que, jusqu'à il y a quelques années, 50 et 55 élèves par classe était la norme, en particulier dans les quartiers populaires à forte densité. Mais en dépit des avancées enregistrées, des efforts supplémentaires restent à déployer. L'effet de la taille des classes est important sur l'apprentissage des élèves. Des études ont en effet montré que les élèves des classes à effectifs réduits obtenaient de meilleurs résultats et développaient davantage leurs compétences cognitives⁽⁶⁾. D'autres recherches ont abouti à des conclusions similaires quant à l'effet positif de la réduction de la taille des classes sur la réussite scolaire des élèves sur le court et moyen-terme, le sentiment de satisfaction des enseignants, et la communication entre parents et enseignants⁽⁷⁾.

La deuxième difficulté qui, selon les enseignants interrogés, tient une place prépondérante est liée au faible niveau des élèves. Rappelons que le faible niveau scolaire est arrivé en tête des problèmes actuels de l'école selon 64% des ménages interrogés dans le cadre de l'enquête de l'INE précitée. Les témoignages des enseignants en disent long sur la gravité de la situation : « je suis enseignante du français. Il y a 3 à 4 élèves qui suivent ; les autres n'arrivent pas » (entretien avec une enseignante du primaire). Un autre enseignant, du lycée cette fois, indique que : « le niveau des acquis des élèves est catastrophique. Il y a des élèves qui ont encore des problèmes avec les alphabets, et confondent b et p ».

La proportion des élèves qui n'arrivent pas à

suivre, telle qu'elle ressort des estimations des enseignants interrogés, est très inquiétante. Dans le cycle primaire, les moyennes évoquées par les enseignants oscillent entre 10 et 15 élèves dans une classe de 40 élèves. Et plus on avance dans les niveaux, moins le nombre d'élèves qui arrive à suivre est élevé. Les déficits des élèves s'accumulent et s'aggravent, ce qui rend leur résorption très difficile. Dans le secondaire, selon les témoignages des enseignants, la proportion des élèves qui n'arrivent pas à suivre baisse légèrement dans le collégial et sensiblement dans le secondaire qualifiant, mais reste importante globalement.

Les enseignants qui exercent dans le milieu rural ont d'autres difficultés dans ce même registre, liées à la nature des établissements et à la spécificité du milieu, comme l'affirme cette enseignante du secondaire collégial : « les élèves qui viennent des écoles centrales arrivent généralement à suivre ; ceux qui viennent des écoles satellitaires ont un niveau faible. Parfois l'élève n'arrive même pas à écrire son nom » (focus-group avec des enseignants du secondaire collégial).

Il ressort des témoignages des enseignants interrogés que le déficit des élèves en termes d'acquis est structurel. Il est, en réalité, la résultante de plusieurs facteurs, dont certains relèvent de la politique éducative, comme le déclarent certains enseignants : « il y a une mauvaise planification de la carte scolaire, régie par le volet quantitatif et le seuil de réussite en fonction des places disponibles. Résultat, aujourd'hui nous avons des élèves avec un faible niveau des acquis, de connaissances et de compétences ». (focus-group avec des enseignants du secondaire collégial).

Par ailleurs, les conditions de travail sont également liées à l'existence d'équipements scolaires adéquats et des espaces qui favorisent un climat favorable à l'apprentissage. En effet, les salles de classe, le terrain de sport, le laboratoire, l'équipement et les sanitaires représentent des éléments essentiels pour un établissement éducatif. Il est admis qu'une infrastructure de bonne qualité favorise un enseignement meilleur

6. Mosteller, F. (1995). The Tennessee study of class size in the early school grades. *The Future of Children*, 5(2), 113-127.

7. Graue, E., Hatch, K., Rao, K. & Oen, D. (2007). The wisdom of class-size reduction. *American Educational Research Journal*, 44(3), 670-700.

et facilite aux élèves l'acquisition du savoir à l'école.

À ce sujet, la majorité des enseignants du primaire déplore l'absence du matériel pédagogique et didactique, ce qui rend les conditions d'apprentissage difficiles : « Il y a une absence totale du matériel pédagogique. Le problème est que la réforme des programmes est très liée à ce matériel et aux nouvelles technologies ; et celles-ci ne sont pas disponibles. On travaille donc avec nos propres ressources. » (focus-group avec des enseignants du primaire).

Les enseignants des matières scientifiques, au cycle secondaire, sont les plus concernés par cette question du matériel pédagogique, comme exprimé par ce témoignage : « L'enseignement des sciences devrait mobiliser les techniques les plus modernes. Le matériel dont nous disposons est largement désuet, notamment dans les laboratoires. Pour l'enseignement technique, le matériel disponible est largement dépassé. » (focus-group avec des enseignants du secondaire qualifiant).

Le PNEA 2016 avait soulevé le manque de ressources matérielles dans les établissements. En effet, en se basant sur les déclarations des directeurs, cette étude a révélé que 38% des élèves ne bénéficient pas des services de salles multimédias, 8% n'ont pas de terrain de sport dans leurs établissements, 57% des élèves n'ont pas de salle de lecture (bibliothèque), 31% étudient dans des lycées où manquent de salles de classe, 60% des lycéens étudient dans des établissements où la maintenance est insuffisante⁽⁸⁾. Si ces données concernent les lycées, les écoles primaires et les collèges sont encore plus dépourvus que les lycées comme le révèle le PNEA 2019⁽⁹⁾.

Un environnement matériel de qualité et la disponibilité des ressources et des espaces d'extension d'apprentissage offrent un contexte permettant la tenue d'activités parascolaires et rendent ainsi le vécu quotidien de l'enseignant plus favorable à son émancipation professionnelle.

8. Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, Programme National d'Évaluation des Acquis des Élèves (PNEA), 2016.

9. Le rapport du PNEA2019 au moment de la rédaction de ce rapport est en cours de finalisation. L'étude PNEA2019 a été menée en mai 2019.

10. Ibid

1.2. Le milieu scolaire et les contraintes sociales

Les milieux de travail (rural, urbain et zones défavorisées) ont un effet sur le vécu de l'enseignant et sur l'exercice de son métier. L'étude PNEA 2016⁽¹⁰⁾ montre bien que le milieu territorial impacte les apprentissages.

Ainsi, les enseignants qui travaillent dans des quartiers populaires du milieu urbain rencontrent des difficultés auxquels ils ne sont manifestement pas préparés. Le public apprenant auquel ils s'adressent comprend des élèves qui vivent des situations sociales précaires et importent leurs vécus en classe et adoptent une conduite indisciplinée ou au contraire très inhibée, comme en témoigne une enseignante : « nous avons des élèves qui vivent dans la précarité sociale : divorce, prison, chômage des parents, pauvreté, etc. Ces élèves n'arrivent souvent pas à suivre le cours. Ils sont victimes de ces situations... certains d'entre eux deviennent violents en classe et envers leurs camarades » (entretien avec une enseignante au primaire).

Faire un travail de socialisation, considéré comme fondamental et éventuellement préalable à toute forme d'enseignement, est la réponse naturelle que développe l'enseignant, tout particulièrement ceux du cycle primaire, comme l'exprime une enseignante : « les élèves sont trop agités en première année du primaire. Il faut être à la fois enseignante, éducatrice et des fois maman aussi » (entretien avec une enseignante au primaire).

Pour les enseignants du secondaire, qui font face à des élèves-adolescents, la tâche est plus compliquée. Les relations enseignant-élève sont parfois tendues avec un risque de dégradation accru, comme le dit cette enseignante : « je ne me sens pas en sécurité à l'école. Certains élèves sont très violents. Des enseignants ont été agressés physiquement à l'intérieur de l'établissement » (entretien avec une enseignante du secondaire collégial). Le sentiment d'insécurité et la violence, subite ou crainte, sont revenus plusieurs fois dans les témoignages des enseignantes, qui semblent

être plus exposées en comparaison avec leurs collègues hommes. Ce témoignage l'atteste : « je suis des fois sujette à une violence verbale. En cas de problème, l'administration intervient quand l'enseignante le demande ou lorsque le problème commence à prendre d'autres proportions » (entretien avec une enseignante du primaire). Une autre enseignante décrit une situation qui mérite l'attention : « quand on fait la surveillance des examens certificatifs, on est clairement menacé. Par peur, il y en a qui ferme les yeux et laisse les élèves tricher » (entretien avec une enseignante du secondaire collégial).

Par ailleurs, le quotidien des enseignants en milieu rural est décrit comme pénible et difficile à vivre à cause de l'éloignement de l'établissement, la rareté des moyens de transport ou encore la difficulté à se loger décentement, comme l'exprime cet enseignant : « j'habite loin de l'école et il y a une absence des moyens de transport. Dans le meilleur des cas, je mets 1h 20 pour arriver à l'école. Je reste exposé à toute sorte de menaces. » (entretien avec un enseignant cadre de l'AREF au secondaire collégial).

Les longues distances parcourues par certains enseignants chaque jour peuvent s'avérer très coûteuses, en temps et argent, et contribuent de ce fait à alimenter l'absentéisme et les retards. Les difficultés de logement et de transport pour accéder quotidiennement à l'établissement sont citées par les enseignants comme une de leurs préoccupations majeures. Ces difficultés se répercutent sur leur motivation et leur moral.

2. Les perceptions des enseignants sur leur métier

La recherche tend à prouver que les croyances, les perceptions et les attitudes des enseignants par rapport à leur métier, rôle et statut social ont une influence sur leur engagement et pratiques en classe⁽¹¹⁾. Qu'en est-il pour les enseignants marocains ?

2.1. La perception du métier et de sa place dans la société

11. Powers, S. W., Zippay, C., & Butler, B. (2006). Investigating Connections Between Teacher Beliefs and Instructional Practices with Struggling Readers. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 47 (2).

Les témoignages des enseignants font ressortir une opinion positive sur leur métier et leur rôle dans la société. « Métier noble », « métier qui participe à la construction d'un bon citoyen », « métier de service social ». Plusieurs qualificatifs reviennent dans la bouche des enseignants interrogés pour exprimer la valeur de leur métier.

Mais si la majorité des enseignants interrogés a un jugement positif sur leur métier et son rôle dans la société, ils estiment, en revanche, qu'il s'est dégradé sur plusieurs volets. Sur le plan professionnel, l'enseignant serait ainsi un « laissé pour compte » des réformes successives, comme le dit cet enseignant du primaire : « il y a un changement dans la forme. Des plans de réforme, des stratégies. Cela sonne bien, mais en réalité, dans la classe, rien n'a changé pour moi en tant qu'enseignant. Les mêmes programmes, les mêmes contenus, les mêmes pratiques. Toujours les mêmes moyens : le tableau et la craie » (focus-groups avec des enseignants du primaire).

Cet état d'esprit est largement partagé, quels que soient le cycle d'étude et la tranche d'âge. Et c'est, justement, parce que « le métier d'enseignant n'a pas eu la place qu'il devait avoir dans les politiques de réforme qu'il est aujourd'hui dépassé par rapport à l'évolution de la société et des exigences de l'École », estime un enseignant (focus-group avec des enseignants du primaire).

Sur le plan social, les enseignants interrogés perçoivent, majoritairement, un déclin dans leur statut social, comme l'atteste ce témoignage : « l'image de l'enseignant se dégrade continuellement dans la société » (entretien avec une enseignante au primaire). Néanmoins, l'analyse des perceptions selon l'âge des enseignants laisse ressortir des différences de perceptions entre générations qui méritent d'être signalées. Ainsi, les jeunes enseignants ont tendance à considérer qu'ils ont moins de prestige social et de considération en comparaison avec leurs aînés, comme l'exprime cet enseignant âgé de 38 ans : « pour ma génération, l'enseignant est quelqu'un qui a réussi socialement. C'est d'ailleurs par admiration pour mes enseignants que j'ai choisi ce métier. Ce n'est pas le cas

aujourd'hui» (enseignante au secondaire qualifiant). Les plus âgés, quant à eux, estiment que les nouvelles générations d'enseignants sont dans une meilleure position en termes de revenus et de conditions objectives d'existence. En d'autres termes, les jeunes enseignants estiment qu'il y a eu une dégradation du prestige social de la profession en comparaison avec les premières générations. Ces dernières, quant à elles, mettent l'accent sur l'amélioration des revenus des enseignants d'aujourd'hui.

Dans tous les cas, des études ont montré que les enseignants ont tendance à avoir une opinion négative de leur métier en comparaison avec le reste de la société⁽¹²⁾. Ils reproduisent ainsi une perception dans la société. En témoignent les résultats de l'enquête nationale sur les ménages et l'éducation qui prouvent que le métier d'enseignant ne bénéficie pas toujours d'une «certaine respectabilité et prestige social»⁽¹³⁾. En effet, s'agissant du métier souhaité pour leurs enfants, seuls 8,8% des parents ayant au moins un garçon âgé de 3 à 22 ans ont répondu «enseignant ». Ce métier arrive en 4ème position, pas loin de celui de «gendarme/policier/soldat/agent d'autorité» (11,3%). Les professions les plus citées sont liées à des postes dans le secteur public (28,2%) ou appartiennent aux catégories hétérogènes des professions libérales, comme médecin, avocat, ingénieur, etc (26,2%). Plus intéressant encore, l'attraction pour le métier d'enseignant est plus importante quand il s'agit des filles. En effet, près de 24% des parents ayant au moins une fille âgée de 3 à 22 souhaitent l'enseignement comme métier pour leurs filles. Mieux encore, pour les parents issus du milieu rural, le métier d'enseignant vient en tête des professions souhaitées avec 35,2% des réponses. Ces résultats sont en phase avec les données de notre enquête. Parmi les raisons du choix du métier, plusieurs enseignantes interrogées ont affirmé que l'enseignement « convient aux femmes » et permet de « concilier vie professionnelle et vie personnelle ».

Précisions toutefois qu'entre la collecte des

données de l'enquête nationale sur les ménages et l'éducation et la publication de ses résultats, il y a eu quelques changements relatifs au statut de l'enseignant. La stabilité de l'emploi aurait été l'une des raisons qui ont déterminé le choix des parents. On ne sait pas donc dans quelle mesure le nouveau statut de l'enseignant (cadre de l'AREF), perçu comme précaire et instable, peut avoir un impact sur les préférences des parents quant au métier souhaité pour leurs enfants.

2.2. La perception et l'appréciation du nouveau statut de l'enseignant

Au-delà de ses bien-fondés, la manière de concevoir et de conduire une action publique a une influence sur sa recevabilité. La nouvelle politique de recrutement des enseignants ne déroge pas à cette règle. La présente enquête révèle en effet que la perception négative dont jouit cette politique auprès de la majorité des enseignants interrogés a été déterminée, en grande partie, par les défaillances du processus de sa mise en œuvre (mise en agenda, formulation, exécution, etc.).

Tout d'abord, il y a lieu de souligner qu'une bonne partie des enseignants interrogés reconnaît des points positifs à cette politique et estime qu'elle aurait pu être un facteur positif de changement des rapports enseignant/administration. Le recrutement régionalisé est jugé pertinent car permet de résoudre plusieurs problèmes, en particulier celui de l'affectation. L'octroi de plus de prérogatives aux AREF dans la gestion du personnel enseignant est également cité comme point positif qui permet le rapprochement des liens hiérarchiques et la facilitation de la coordination entre les différents acteurs régionaux.

En revanche, les griefs retenus contre cette politique, beaucoup plus nombreux, peuvent être regroupés en deux catégories liées à son élaboration et à ses effets.

La première catégorie est relative à la politique

12. Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité, OCDE, 2005.

13. Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. les ménages et l'éducation Perceptions, attentes et aspirations, 2019.

de recrutement elle-même. Pour la majorité des enseignants interrogés, « contractuels » ou « fonctionnaires »⁽¹⁴⁾, les arguments de la « régionalisation » et « l'autonomisation » des AREF qui auraient justifié le recours à ce type de recrutement ne tiennent pas, comme le juge cet enseignant : « cette politique répond à un besoin urgent en enseignants qu'il fallait combler rapidement et au moindre coût » (focus-groups avec des enseignants du secondaire collégial). Or, « l'enseignement doit être à l'abri des solutions improvisées et des programmes mis en œuvre en urgence »⁽¹⁵⁾ (entretien avec un enseignant du secondaire qualifiant). À ces reproches s'ajoutent l'inconstance et les changements de position du Département de l'Éducation Nationale. L'abandon du système des contrats et la révision de plusieurs dispositions du statut des enseignants cadres des AREF donnent l'impression que cette politique est « aléatoire » et « sans vision claire ».

La deuxième catégorie est, quant à elle, relative aux effets de la nouvelle politique de recrutement. Cette dernière a créé de facto deux catégories distinctes d'enseignants : d'un côté, les statutaires ou fonctionnaires et de l'autre les « contractuels ».

Sur le plan professionnel d'abord, cela a conduit à une dévalorisation de la profession enseignante et a créé un sentiment fort de précarité chez les enseignants, comme l'attestent ces témoignages : « Je suis arrivé à ce métier pour échapper au chômage, et c'est le cas de mes collègues. Cela en dit long sur le métier, son statut et les conditions de son exercice. Pour la majorité d'entre nous c'est un métier temporaire, en attendant de trouver mieux » ; « je suis dans une situation instable. Je travaille avec le sentiment que je peux être licencié à tout moment. Cela pèse lourd et ne permet pas de s'engager réellement dans ce que je fais » (focus-groups avec des enseignants cadre des AREF).

Pour les enseignants cadres des AREF interrogés, la « précarité » de leur statut et leur « infériorité » en comparaison avec les autres enseignants

prennent plusieurs formes, comme l'attestent ces témoignages : « certains enseignants sont torturés par les directeurs d'établissements. Ils ont un emploi de temps trop chargé et on leur confie les classes les plus difficiles (...) Certains directeurs se comportent comme si le sort de l'enseignant contractuel était entre leurs mains ». (focus-group avec des enseignants cadres des AREF). Le sentiment d'infériorité peut surgir aussi dans le cadre des relations avec les collègues, comme le rapportent cet enseignant : « dans les réunions du conseil de classe, certains collègues considèrent que nous n'avons pas le droit de prendre la parole. Pour eux nous sommes des contractuels, donc pas bien formés ; on doit donc écouter et suivre ce qu'ils nous disent » (focus-group avec des enseignants cadres des AREF).

Cela dit, ces cas demeurent limités et la majorité des enseignants cadres des AREF témoignent d'un soutien de la part des autres acteurs (enseignants, directeurs et inspecteurs pédagogiques).

Sur le plan social, un lourd fardeau pèse sur les enseignants cadres des AREF en termes d'image et de statut social. La politique de contractualisation et le processus qui l'a suivi ont façonné une idée négative sur les nouveaux enseignants, comme le montre ce témoignage : « on vit des situations humiliantes qui se reproduisent chaque jour. À l'école, il y a des parents d'élèves qui viennent parfois se plaindre parce qu'ils ne veulent pas que leur enfant étudie chez un enseignant "contractuel". Pour eux le contractuel n'est pas un bon enseignant. Même les élèves nous insultent parfois en nous balançant "tu n'es qu'un contractuel" (moutaaqid) » (focus-group avec des enseignants cadres de l'AREF).

Le statut de « contractuel » peut aussi poursuivre les enseignants dans leur vie quotidienne et impacter leurs relations sociales, comme le rapporte cet enseignant : « j'ai trouvé beaucoup de difficultés à louer un appartement. La majorité des propriétaires que j'ai rencontré m'ont dit non dès qu'ils ont appris que je suis "contractuel". Pour eux, ma situation professionnelle est

14. Bien que le contrat ait été abandonné et les enseignants contractuels intégrés dans le « Statut des enseignants cadres des Aref », le terme contractuel continue d'être utilisé par la majorité des acteurs. La distinction enseignant contractuel/enseignant fonctionnaire reprend les termes utilisés par les personnes interrogées.

15. Focus-group avec les enseignants du secondaire qualifiant, 24/12/19 à Marrakech

instable, donc je ne suis pas solvable » (entretien avec un enseignant cadre de l'AREF).

Ce sont là quelques facettes des effets pervers et inattendus de la nouvelle politique de recrutement qui a fini par instaurer un système dual au sein de la profession (contractuel/fonctionnaire) en contribuant à la précarisation du corps enseignant. Les inégalités statutaires ont également généré une frustration de la part des enseignants contractuels en raison des discriminations liées notamment à l'évolution professionnelle et au régime de retraite.

L'expérience de certains pays en développement qui ont opté pour cette politique de recrutement donne une idée sur les risques qu'elle engendre. Ainsi, en termes de compétences, les enseignants « contractuels » sont généralement moins qualifiés que leurs collègues titulaires, ils ne bénéficient que de peu ou pas de formation avant leur prise de fonction, et sont souvent envoyés sans aucun accompagnement dans les zones les plus difficiles⁽¹⁶⁾.

Au Pérou, une étude de la Banque Mondiale a démontré que les enseignants « contractuels » sont de 12 à 13% plus prompts à s'absenter que leurs collègues fonctionnaires. L'étude conclut que cette différence s'explique en partie par la précarité du statut, qui pousse les enseignants contractuels à exercer d'autres activités professionnelles en parallèle, tout en cherchant à quitter la profession pour un emploi plus stable⁽¹⁷⁾.

Précisons enfin que plusieurs organisations internationales ne plaident pas en faveur de la contractualisation, mais au profit d'un corps enseignant bien formé et employé selon des termes et des conditions standard⁽¹⁸⁾. Il est en effet préconisé de mettre en place des stratégies qui mettent fin aux systèmes parallèles de recrutement et d'emploi et l'intégration des enseignants contractuels dans un seul corps enseignant⁽¹⁹⁾.

Le paradoxe qui a accompagné ce processus

16. Chudgar, A., Chandra, M., Razzaque, A., (2013), Alternative forms of teacher hiring in developing countries and its implications: a review of literature, *Teaching and Teacher Education* 37 (2014)

17. Fyfe, A., (2007). *The use of contract teachers in developing countries: Trends and impact*. Genève: OIT.

18. ILO/UNESCO (2010), "Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel: Report", 10e session, Paris, 28 septembre–2 octobre 2009, Paris.

19. Examens du cadre d'évaluation de l'Éducation au Maroc, OCDE, 2018.

d'élaboration d'une nouvelle politique publique en matière de recrutement des enseignants consiste, d'un côté, à recruter pour faire face à une accumulation des besoins en enseignants et, d'un autre côté, leur attribuer, dès le lancement de l'opération, un statut qu'ils ont interprété comme précaire, c'est-à-dire éjectable.

C'est ainsi que la perspective d'adopter des modes de recrutement qui permettent de saisir l'opportunité de renouveler en masse en qualité le corps enseignant, a été raté par une politique et une gestion qui ne furent point un succès.

3. Les perspectives et les aspirations professionnelles des enseignants

L'analyse des résultats de l'enquête montre que, globalement, les enseignants considèrent que leurs perspectives sont limitées et souvent accompagnées de conditions contraignantes. Selon les cycles d'enseignement, les aspirations et ambitions sont différentes. Le rapport à la profession, le vécu et l'expérience scolaire font que les enseignants se projettent soit à l'intérieur du système éducatif soit à son extérieur.

Ainsi, pour la majorité des enseignants du primaire, il y a deux perspectives principales qui se dégagent. La première, la plus prépondérante, est d'évoluer à l'intérieur du système en intégrant le corps des inspecteurs pédagogiques ou celui des administrateurs pédagogiques. Cette option est celle qui revient le plus souvent. Le métier d'inspecteur pédagogique fait rêver plusieurs enseignants, perçu comme étant « confortable », « bien rémunéré », « flexible en termes d'horaires de travail » et « ouvrant la voie à de nouvelles opportunités ». En revanche, celui de directeur d'établissement est moins prisé. Le flou qui entoure son statut, l'accroissement des tâches et les contraintes liées à la gestion des établissements représentent des facteurs de dissuasion.

Ces options s'accompagnent d'un certain nombre de contraintes, car il y a « un prix à payer » en contrepartie. Les intéressés doivent en effet suivre une formation de deux ans, à Rabat, et accepter une nouvelle affectation géographique selon les besoins de l'administration. Il y a donc une bonne partie des enseignants – généralement les plus âgés – qui n'est pas prête à « prendre ce risque », comme l'explique cet enseignant : « Le travail dans le monde rural pendant plusieurs années m'a épuisé. Je ne peux pas supporter une nouvelle affectation géographique et tout ce que cela implique. En plus, j'ai des enfants qui poursuivent des études dans le supérieur qui ont besoin de moi. Je ne peux m'en éloigner pendant deux ans pour suivre la formation à Rabat » (entretien avec un enseignant du primaire).

La deuxième perspective envisagée par un bon nombre d'enseignants, en particulier ceux du primaire, est celle de la retraite anticipée. La pénibilité des conditions de travail, l'allongement de l'âge de départ à la retraite, l'absence de perspectives d'amélioration de la situation professionnelle, le statut social de l'enseignant et son image ternie, notamment par les médias, sont les principales raisons qui poussent un bon nombre d'enseignants à se projeter à l'extérieur du système éducatif.

La différence de perspective entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire, en particulier qualifiant, est notable. Intégrer le corps des inspecteurs pédagogiques ou celui des administrateurs pédagogiques est relativement moins cité par les enseignants du secondaire. L'existence d'un grade principal (hors échelle), le nombre d'heures de travail relativement réduit et la possibilité d'exercer d'autres activités – surtout pour les enseignants des matières scientifiques – font que ces options ne suscitent pas un grand intérêt. Par contre, une bonne partie des enseignants interrogés sont soit titulaires d'une thèse de doctorat soit en cours de le préparer dans l'objectif d'intégrer l'enseignement supérieur. D'autres poursuivent leurs études au Master pour les mêmes raisons.

Il y a lieu de relever les inégalités entre les enseignants de différents cycles en termes de possibilités de carrière. Les enseignants du secondaire collégial n'ont pas le droit d'accéder à l'inspection pédagogique, tandis que ceux du primaire ne peuvent pas se présenter aux concours du centre d'orientation et de planification (COP). Il faut signaler que l'option d'intégrer le corps des inspecteurs pédagogiques était exclue pendant longtemps pour les enseignants à cause de la fermeture du centre national de formation des inspecteurs pédagogiques entre 1999 et 2010.

Les enseignants cadres des AREF interrogés ont, moins de visibilité sur leur avenir professionnel. La majorité se dit incapable de se projeter dans l'avenir avant la clarification de leur statut et situation administrative, comme le dit cet enseignant : « ils nous disent qu'on a les mêmes droits que les autres enseignants; on peut donc se présenter aux concours de l'inspection pédagogique ou de l'administration d'établissements. Mais je ne sais pas si c'est vrai. Avec toutes les promesses non tenues, j'ai du mal à y croire » (focus-group avec des enseignants cadres des AREF).

Pour d'autres, le métier d'enseignant n'est que temporaire, comme l'explique cet enseignant cadres de l'AREF : « notre statut est précaire et ne permet pas la stabilité qui est fondamental pour l'exercice de ce métier. Comment je peux m'investir et faire des efforts alors que je peux être licencié à tout moment. Pour moi, à la première occasion, je quitte ce travail. La même idée est partagée par la majorité de mes collègues » (focus-group avec des enseignants cadres des AREF).

Conclusion

Les enseignants, en particulier ceux exerçant dans le milieu rural, évoluent dans des environnements scolaires contraignants : encombrement des classes, niveau faible des élèves, absence de matériel pédagogique, etc. Ces conditions peu favorables agissent sur la motivation des enseignants et sur l'apprentissage des élèves. Les conditions de travail inconvenables peuvent également contribuer à détourner les meilleurs candidats du choix de la profession.

Ces conditions de travail et de vie contribuent, négativement ou positivement selon les expériences, au façonnement des perceptions des enseignants. Et on sait qu'une perception négative du métier, de sa valeur et de son statut social impactent négativement l'engagement et le niveau d'investissement des enseignants. D'où la nécessité de prendre en compte ces dimensions dans l'élaboration des politiques publiques.

CHAPITRE VI.

GESTION DE CARRIÈRE ET RÉMUNÉRATION

Les aspects liés à la structure de carrière, à la rémunération et aux incitations constituent une des dimensions importantes des politiques publiques relatives aux enseignants⁽¹⁾. La préoccupation majeure étant la mise en place d'un système qui définit les rôles et compétences indispensables aux différentes étapes de la carrière, récompense les performances et contribue à la motivation des enseignants. La gestion de carrière s'exprime en termes de promotion et d'incitations financières mais aussi en termes de perspectives d'évolution.

1. Avancement dans la carrière

La Vision stratégique de la réforme 2015-2030 préconise de « gérer de manière efficiente les carrières professionnelles sur la base de l'accompagnement, de l'évaluation et de la promotion, en se fondant sur le mérite, la performance et le rendement ». Elle appelle aussi à « motiver matériellement et moralement les acteurs éducatifs et améliorer les conditions de travail et d'exercice du métier ». Pour la Vision stratégique, l'évaluation de la performance professionnelle doit s'effectuer sur la base d'une grille d'évaluation pour chaque catégorie professionnelle, comportant des indicateurs unifiés et fonctionnels, en vue de mesurer la rentabilité et les performances.

Dans le même sillage, la loi-cadre 51-17 stipule que les missions et compétences du personnel de l'éducation doivent être précisées dans des référentiels d'emplois et de compétences qui seront la base de l'évaluation des performances et de l'avancement professionnel (art. 37). De même, la formation continue est appelée à être obligatoire et sera prise en compte dans l'évaluation de la performance et l'avancement (art. 39).

1.1. Les dispositions statutaires et les critères d'avancement

Le corps d'enseignement comprend les cadres suivants : professeurs de l'enseignement primaire, les professeurs de l'enseignement secondaire collégial, les professeurs de l'enseignement secondaire qualifiant et les professeurs agrégés de l'enseignement secondaire qualifiant.

Le corps des professeurs de l'enseignement primaire comprend trois grades : les professeurs de l'enseignement primaire du 3ème grade, ceux du 2ème grade, et ceux du 1er grade. Idem pour les professeurs du secondaire collégial dont le cadre est réparti en 3 grades.

Les professeurs de l'enseignement primaire du 3ème grade sont nommés parmi les candidats titulaires du diplôme de professeur de l'enseignement primaire du 3ème grade, délivré par les CRMEF. Le passage d'un grade à un autre se fait de deux manières :

- a) À l'issue d'un examen professionnel ouvert aux professeurs comptant 6 années de service dans le grade et ce, dans la limite de 11% de l'effectif des bénéficiaires remplissant les conditions d'avancement ;
- b) Au choix après inscription au tableau d'avancement parmi les professeurs comptant 10 années de service dans le grade. Là aussi, l'avancement est fixé dans la limite de 11% de l'effectif remplissant les conditions d'avancement. Cette limite est de 22% pour l'avancement du 1er grade au grade principal.

Les critères d'avancement au choix sont fixés par arrêté du ministre de l'Éducation Nationale. L'avancement s'effectue d'échelon à échelon et de grade à grade. L'avancement d'échelon à échelon s'effectue conformément au décret n° 2-62-344 du 8 juillet 1963. L'avancement s'effectue selon les trois modes adoptés suivants:

1. Politiques efficaces pour les enseignants : perspectives PISA, OCDE 2018.

Tableau 8. Tableau d'avancement d'échelon à échelon

Échelons	Nombre d'années		
	1	2	3
Du 1er au 2ème	1	1	1
Du 2ème au 3ème	1	1,5	2
Du 3ème au 4ème	2	2,5	3
Du 4ème au 5ème	2	2,5	3,5
Du 5ème au 6ème	2	2,5	3,5
Du 6ème au 7ème	3	3,5	4
Du 7ème au 8ème	3	3,5	4,5
Du 8ème au 9ème	3	4	4,5
Du 9ème au 10ème	4	5	5,5

Au-delà du 10ème échelon du 1er grade, les professeurs de l'enseignement primaire et du secondaire collégial peuvent gravir 3 autres échelons (13 au total). L'avancement d'un échelon à un autre nécessite 3 années (art.n°102 du statut). Les modalités d'avancement des autres cadres d'enseignants se font dans les mêmes conditions.

Il faut préciser que ces critères sont régis par le décret n°2.02.854 du 10 février 2003 portant statut particulier du personnel de l'éducation nationale, qui a remplacé celui du 4 octobre 1985⁽²⁾. Par rapport au statut précédent, celui de 2003 a apporté plusieurs nouveautés :

- Le changement du système de promotion au quota : d'un régime proportionnel fondé sur les postes budgétaires inscrits dans la Loi des finances à un régime proportionnel dynamique indexé au nombre de candidats remplissant les conditions de promotion ;
- L'adoption d'un pourcentage annuel fixe de promotion à travers l'examen professionnel (11%) et au choix après inscription au tableau d'avancement (11%). Pour la promotion au choix au grade principal, ce seuil est de 22% ;

- L'ouverture de la promotion à l'échelle 11 à plusieurs catégories, notamment les enseignants du primaire ;
- La mise en voie d'extinction des échelles 7 et 8 ;
- La reconnaissance de l'échelle 9 comme grade de recrutement des enseignants ;
- L'exigence d'un concours pour le recrutement des enseignants et la titularisation après une période de formation (suppression du recrutement direct) ;
- L'unification des conditions statutaires de la promotion : 6 ans pour passer l'examen professionnel et 10 ans pour s'inscrire dans le tableau de promotion au choix ;
- La création de nouveaux échelons.

La mise en application du statut de 2003 a connu plusieurs difficultés et sa confrontation avec la réalité a montré ses limites. Sous la pression des syndicats⁽³⁾, le département de tutelle a donc procédé à la modification de plusieurs dispositions du statut, et ce dès la première année de sa mise en œuvre. Au total, six décrets ont modifié et/ou complété quelque 47 articles du statut (sur 118 articles) :

- Le décret n°2.04.78 du 4 mai 2004⁽⁴⁾ a modifié 21 articles du statut ;
- Le décret n°2.05.176⁽⁵⁾ du 3 août 2005 a modifié l'article 96 ;
- Le décret n°2.06.171⁽⁶⁾ a modifié l'article 115 bis ;
- Le décret n°2.07.810 du 9 juillet 2007⁽⁷⁾ a modifié les articles 89, 90, 104 et 107 ;
- Le décret n°2.11.622⁽⁸⁾ du 25 novembre 2011 a modifié les articles 92, 96 bis, 98, 99, 104, 105, 107, 107 bis, 107 quater, 109, 112 et 115 bis, 115, ter, 115 quater et 115 quinquies ;

2. Décret n° 2-85-742 du 18 moharrem 1406 et 4 octobre 1985.

3. Le Ministère de l'Éducation et les syndicats des enseignants ont conclu plusieurs accords qui se sont traduits par des modifications du statut : le 28 janvier 2004, le 14 janvier 2005, le 1er août 2007 et le 26 avril 2011.

4. B.O 5212 du 13 mai 2004

5. B.O 5346 du 25 août 2005

6. B.O 5457 du 18 décembre 2006

7. B.O 5544 du 19 juillet 2007

8. B.O 6007 bis du 27 décembre 2011

- Le décret n°2.14.34⁽⁹⁾ du 5 février 2014 qui a modifié les articles 17, 23, 27 et 115 sexies ;

La majorité de ces modifications concernent le personnel enseignant, et plusieurs aspects relatifs à leur carrière ont été révisés : durée de formation, conditions de changement de grade, critères d'avancement....

Le statut de 2003 a également relevé le seuil des années requises pour la promotion : de 6 à 10 ans pour la promotion au choix après inscription au tableau d'avancement et de 4 à 6 ans pour passer l'examen professionnel. La durée de la promotion s'est donc allongée et plusieurs enseignants, en particulier ceux de la première génération⁽¹⁰⁾, ont atteint l'âge de retraite sans pour autant arriver à l'échelle 11.

À partir de 2012, dans le sillage de la mise en place des CRMEF, les nouveaux recrutements des enseignants se font sur la base de l'échelle 10. Les enseignants classés à l'échelle 9 se sont estimés lésés par le changement du cadre réglementaire.

L'instabilité du cadre statutaire des enseignants renseigne sur le manque de stratégie claire et durable de gestion des ressources humaines et se traduit par de fortes tensions entre le corps enseignant et le Département de tutelle. De plus, ces modifications répétitives des dispositions statutaires créent des situations anormales ou aberrantes, par exemple la cohabitation dans le même établissement d'un enseignant qui a 25 ans d'expériences et toujours dans l'échelle 9 et une nouvelle recrue qui débute sa carrière directement avec l'échelle 10. Il peut même arriver que le premier soit appelé à encadrer le second.

1.2. L'appréciation des enseignants de leur système d'avancement

Précisons d'emblée que la Vision stratégique a mis la compétence et le mérite au centre de la réforme du dispositif de gestion de carrière des enseignants. Elle a en effet appelé à l'élaboration d'une « nouvelle grille d'avancement ouverte

9. BO 6229 du 10 février 2014

10. Les premières promotions d'enseignants, recrutés entre 1972 et 1986 à l'échelle 7 et 8, s'estiment doublement lésées. D'abord par le statut de 1985 qui leur interdisait de poursuivre des études supérieures – ce qui permettait à l'époque de décrocher une promotion après l'obtention du diplôme – et ne leur permettait pas de passer le concours des Centres pédagogiques régionaux (CPR). Et ensuite par le statut de 2003 qui a revu à la hausse le seuil des années requises pour la promotion. Ils se sont réunis dans un cadre syndical baptisé « les victimes des statuts de 1985 et 2003 ».

pour chaque catégorie, tout en procédant à l'élargissement du système des échelles, de façon à assurer la motivation des acteurs éducatifs tout au long de leur carrière professionnelle. La nouvelle grille devra œuvrer à la réalisation de la parité sur la base de la compétence et du mérite dans l'accès aux responsabilités éducatives, de coordination de gestion et d'encadrement ».

L'analyse de ce dispositif à la lumière des résultats de l'enquête met en exergue ses principales défaillances. La majorité des enseignants considère que ce système ne prend pas en compte le rendement et la performance, ne les encourage pas et, par conséquent, laisse peu de place au mérite, comme l'explique cet enseignant : « il n'y a aucun mécanisme qui permet de distinguer les enseignants qui font des efforts de ceux qui n'en font pas. Vous pouvez travailler avec 48 élèves en classe et améliorer d'une manière palpable leur niveau sans que cela ne soit comptabilisé nulle part. En outre, il peut y avoir un enseignant qui a 20 élèves en classe, qui fait peu ou pas d'effort avec les élèves et vous vous retrouvez, au final, avec la même note d'évaluation. Pire, il peut avoir une meilleure note que vous » (entretien avec un enseignant du primaire).

L'absence d'un système de récompense fondé sur l'effort et la performance est souvent déplorée. Certains directeurs d'établissement estiment d'ailleurs qu'« il faut qu'il y ait des primes pour encourager et stimuler les enseignants qui font des efforts. Tous les secteurs disposent de ce genre d'incitations, sauf le corps enseignant » (focus-group avec des directeurs d'établissement).

Plusieurs pays ont mis en place des incitations pour les enseignants. Celles-ci sont généralement de quatre types. La première est liée à la pénibilité des conditions de travail. Au Maroc, il y a des indemnités qui varient selon la zone d'affectation, mais elles sont peu stimulantes et inefficaces pour la rétention des enseignants dans les zones éloignées. La première affectation de la majorité des enseignants, surtout ceux du primaire, se

fait généralement dans des établissements du monde rural, parfois isolés et éloignés. Mais au fur et à mesure, ils rejoignent le monde urbain dans le cadre des mouvements de mutation. Le résultat est que les enseignants expérimentés sont en majorité concentrés dans les centres urbains, aggravant davantage les inégalités dont souffre le monde rural. La Vision stratégique a préconisé d'accorder une attention particulière au personnel travaillant dans les zones difficiles et les régions éloignées (indemnités matérielles, logement, transport et autres services sociaux, équipement des structures scolaires, etc.). Le deuxième type d'incitations est relatif au niveau de compétences des enseignants. Elles récompensent ceux qui ont acquis des qualifications additionnelles ou suivi des activités de développement professionnel, dont l'impact positif sur les apprentissages des élèves a pu être prouvé. La troisième catégorie d'incitations est basée sur le mérite : les enseignants dont les élèves ont obtenu de bons résultats aux évaluations standardisées des apprentissages reçoivent une prime salariale ou bénéficient d'une hausse de salaire⁽¹¹⁾. Enfin, les incitations sont parfois liées à la rareté de l'expertise dans certaines disciplines, notamment les matières scientifiques⁽¹²⁾.

Le deuxième reproche que font les enseignants à l'avancement de grade à grade par l'ancienneté est sa lenteur et son caractère aléatoire. Au vu du nombre important des candidats à la promotion et étant donné le régime de quota, les bénéficiaires sont relativement peu nombreux, ce qui crée des frustrations. Il a fallu à certains enseignants interrogés attendre 15 ans pour passer d'un grade à un autre. Les premières générations recrutées à l'échelle 7 ou 8 sont les plus lésées de cette situation. Il en est de même pour l'avancement d'échelon à échelon (rapide, normale et lente) : il faut compter plusieurs années (voir tableau plus haut) pour gravir les échelons de chaque grade. De plus, l'avancement d'échelons se traduit par une bonification dérisoire du salaire. D'un autre côté, en l'absence d'un mécanisme d'évaluation efficient et d'objectifs clairs fixés pour les

enseignants, les critères d'avancement d'échelon selon la voie rapide ou lente demeurent, selon plusieurs enseignants, obscurs et sont perçus comme étant « à la tête du client ». Dans certains cas, les appartenances politiques et/ou syndicales entreraient en ligne de compte.

L'avancement à travers l'examen professionnel suscite, quant à lui, quelques divergences entre les enseignants. Le principe est jugé bon, car « il permet aux enseignants de faire de la recherche et de rester connectés aux nouveautés du métier ». Mais les conditions de son déroulement sont souvent jugées « malsaines ». Plusieurs enseignants interrogés rapportent que « la triche est une pratique très répandue », « au vu et au su des surveillants et des responsables ». À cela s'ajoutent des inquiétudes quant à la nature des épreuves, la correction des copies, la grille de notation et la qualité de ceux qui assurent cette opération. Là aussi, le régime de quota limite sensiblement le nombre de bénéficiaires.

Il y a lieu de signaler les inégalités qui existent entre les cycles, en termes d'évolution de carrière. Les enseignants du primaire, par exemple, n'ont pas le droit d'accéder au grade principal (hors-échelle). Ainsi, un enseignant qui gravit les échelons via la voie rapide et réussit les examens professionnels pour ses avancements de grade risque de plafonner à un âge très jeune. Le recrutement des enseignants directement au 2ème grade (échelle 10) à partir de 2012 a fait que les possibilités d'avancement s'épuisent rapidement. Certains enseignants interrogés plafonnent à l'âge de 45 ans.

2. Rémunération des enseignants

La rémunération constitue un facteur de motivation pour l'enseignant. Dans l'échantillon des 35 pays traités dans l'étude conduite par la Fondation Varkey en 2018, il s'est avéré qu'il existe une forte corrélation entre le salaire des enseignants et leur statut social. Cela signifie que les professions considérées comme ayant un statut supérieur par les répondants sont

11. Murnane, R. J., (2008) Educating Urban Children, NBER Working Paper 13791. National Bureau of Economic Research, Cambridge, Mass.

12. Goldhaber, D., De Armond, M., De Burgomaster, S. (2010). Teacher Attitudes about Compensation Reform: Implications for reform implementation. CALDER Working Paper 50. Urban Institute, National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research, Washington, DC.

également considérées comme les mieux rémunérées⁽¹³⁾.

Plusieurs pays à travers le monde ne cessent de renforcer leurs politiques de gestion de carrière des enseignants. L'accent est particulièrement mis sur la structure des salaires perçus. En effet, le niveau des salaires des enseignants cristallise un double enjeu portant d'une part, sur la reconnaissance de la position sociale des enseignants et, d'autre part, sur le niveau de l'attractivité du métier. L'enjeu n'est pas des moindres pour le Maroc. La Vision stratégique a appelé, dans le levier 9, à « la gestion efficiente des carrières professionnelles sur la base de l'accompagnement, de l'évaluation et de la promotion, en se fondant sur le mérite, la performance et le rendement ». Notre analyse de la structure des salaires au Maroc est basée sur une approche comparative internationale.

2.1. Performance scolaire et salaires des enseignants : que dit la recherche ?

Plusieurs pays récompensent financièrement la performance des enseignants, soit en fonction de barèmes salariaux ou avec des primes. En Chine, par exemple, 30 % du salaire des enseignants est basé sur les contributions à la recherche-action et les notes obtenues par les élèves aux tests. En Estonie, la performance moyenne de l'école aux examens normalisés des élèves sont pris en compte dans la rémunération des enseignants⁽¹⁴⁾. Des pays, comme le Chili, les

États-Unis, le Kenya, le Mexique, le Portugal ou le Royaume-Uni, adoptent la rémunération fondée sur les notes des élèves aux tests⁽¹⁵⁾. Plusieurs études ont mis en évidence un effet positif de l'attribution de salaires plus élevés pour les enseignants dans de vastes zones géographiques sur la performance scolaire des élèves⁽¹⁶⁾. Il a également été démontré que des salaires plus élevés retiennent et attirent les enseignants les plus efficaces⁽¹⁷⁾. En ce qui concerne les pays en développement, les résultats des dispositifs d'incitation évalués par expérimentation aléatoire sont en général positifs⁽¹⁸⁾. En fait, les marges d'amélioration restent importantes dans ces pays⁽¹⁹⁾. Il existe très peu d'études qui ont démontré que les différences dans les résultats scolaires au niveau international sont corrélées aux salaires des enseignants⁽²⁰⁾. Par ailleurs, les études empiriques qui se sont penchées sur l'étude des effets de la rémunération fondée sur la performance ne sont pas concluantes en général. Il en est de même pour les mécanismes sous-jacents à travers lesquels le niveau de scolarité des élèves est influencé⁽²¹⁾. En outre, de nombreuses recherches attirent l'attention sur les effets néfastes de l'utilisation des notes obtenues aux tests dans l'évaluation des enseignants⁽²²⁾. Les résultats des études menées en Chine, au Chili, en Inde, au Kenya, au Mexique, au Pakistan et au Pérou ont montré que les enseignants se focalisent davantage sur la préparation des élèves aux examens pour qu'ils puissent avoir de bonnes notes et par conséquent obtenir des

13. Global Teacher Status Index 2018. Varkey Foundation. 2018

14. Rapport mondial de suivi sur l'éducation. Rendre des comptes en matière d'éducation : tenir nos engagements. UNESCO. 2017/8

15. Barnes, S.-A., Lyonette, C., Atfield, G. and Owen, D. 2016. Teachers' Pay and Equality : A Literature Review – Longitudinal Research into the Impact of Changes to Teachers' Pay on Equality in Schools in England. Warwickshire, UK, Warwick Institute for Employment Research.

16. Loeb, S., & Page, M. E. (2000). Examining the link between teacher wages and student outcomes: The importance of alternative labor market opportunities and non-pecuniary variation. *The Review of Economics and Statistics*, 82(3), 393–408.

Gilpin, G. A. (2012). Teacher salaries and teacher aptitude : An analysis using quantile regressions. *Economics of Education Review*, 31(3), 15–29.; Leigh, A. (2012). Teacher pay and teacher aptitude. *Economics of Education Review*, 31(3), 41–53; Hendricks, M. D. (2014). Does it pay to pay teachers more? Evidence from Texas. *Journal of Public Economics*, 109(C), 50–63; Britton, J., & Propper, C. (2016). Teacher pay and school productivity: exploiting wage regulation. *Journal of Public Economics*, 133, 75–89; Tran, H. (2017). Does the pay stance of South Carolina public school districts influence their math and science achievement scores ? *Journal of Education Finance*, 43(2), 105–122.

17. Hendricks, M. D. (2014). Does it pay to pay teachers more? Evidence from Texas. *Journal of Public Economics* 109 50-63.

18. E. Duflou, R. Hanna et S. Ryan 2012 : Incentives Work : Getting Teachers to Come to School, *American Economic Review*, 102(4), pp. 1241-1278.

19. A. Le Chapelain. Peut-on mieux gérer les enseignants ? *Revue française d'économie*. Volume XXVIII. 2013/3

20. The Effects of Policies Concerning Teachers' Wages on Students' Performance. 2017. Budapest Working Papers on The Labour Market. BWP-2017/1. Institute Of Economics, Centre For Economic And Regional Studies Hungarian Academy Of Sciences.

21. Greaves, E., & Sibieta, L. (2019). Constrained optimisation? Teachersalaries, school resources and student achievement. *Economics of Education Review*, 73, [101924].

22. Rapport mondial de suivi sur l'éducation. Rendre des comptes en matière d'éducation : tenir nos engagements. UNESCO . 2017/8

primes⁽²³⁾. Au Kenya, les enseignants du primaire se sont focalisés sur la préparation des élèves aux tests et ont négligé le programme scolaire étant donné qu'ils ont droit à des primes en cas de bonnes performances scolaires et à des pénalités en cas d'absence des élèves aux examens de fin d'année. Par ailleurs, les résultats des élèves ont progressé uniquement dans les domaines pris en compte dans la rémunération des enseignants⁽²⁴⁾. Au Chili, l'instauration des sanctions et des modalités du contrôle ont provoqué l'anxiété des enseignants⁽²⁵⁾. En Australie, les incitations à la performance individuelle ont aussi empêché la collaboration entre les enseignants et les écoles. Ces incitations ont même entraîné des conflits entre les enseignants et ont provoqué des rivalités accrues pour éviter d'enseigner dans des écoles à faible performance⁽²⁶⁾.

Ainsi, les expériences internationales diverses pour récompenser la performance des enseignants comportent des atouts, mais aussi des limites et des effets pervers, tels qu'œuvrer pour que les élèves aient de bonnes notes aux tests pour être récompensés. Ceci permet de conclure que quel que soit le mode de récompense adopté pour rétribuer le mérite et le rendement des enseignants, il faudrait veiller à neutraliser ses éventuels effets pervers, qui pourraient en impacter négativement les apprentissages des élèves.

2.2. Les salaires des enseignants au Maroc

Les salaires des enseignants du secteur public au Maroc sont équivalents à ceux des autres professions du secteur public dont le niveau de qualifications est comparable ; exception faite des avantages sociaux offerts par les différentes entités publiques. Ces avantages peuvent être sous forme de primes de rendement, d'indemnités de logement ou d'autres avantages qui peuvent se refléter significativement sur le niveau de vie de manière générale. Les avantages sociaux dont bénéficie le corps enseignant du secteur public au Maroc incluent les services offerts par la Fondation Mohammed VI de la Promotion des Œuvres Sociales de l'Éducation-Formation. Ces avantages comprennent l'aide à l'acquisition du logement, la couverture médicale complémentaire, les réductions des tarifs de voyage par train, les crédits à la consommation à des taux préférentiels, l'accès à des Centres d'estivage et une aide pour accomplir le pèlerinage.

Le corps enseignant de l'éducation nationale au Maroc comprend deux catégories, celle des enseignants statutaires et celle des enseignants cadres des AREF. Les salaires au primaire et ceux perçus au secondaire collégial sont approximativement identiques (graphique 1). Le salaire en début de carrière d'un enseignant au primaire et au secondaire collégial est de respectivement 4.768 dirhams et 4.973 dirhams. Il est respectivement de 11.199 dirhams et de 11.299 dirhams au sommet de la carrière. Un enseignant au secondaire qualifiant perçoit en moyenne 5.774 dirhams en début de sa carrière et 13.747 dirhams en fin de sa carrière avec un coefficient multiplicateur de 2,38 entre le début et la fin de carrière, contre 2,35 et 2,27 respectivement pour le primaire et le collégial.

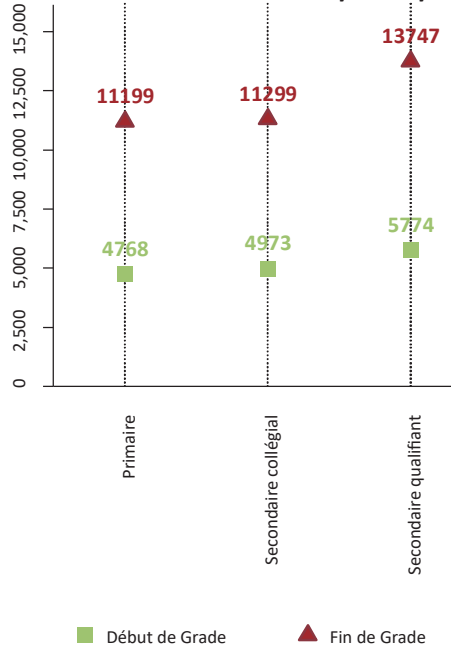
23. Snilsveit, B., Stevenson, J., Menon, R., Phillips, D., Gallagher, E., Geleen, M., Jobse, H., Schmidt, T. and Jimenez, E. 2016. The Impact of Education Programmes on Learning and School Participation in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review

24. Rapport mondial de suivi sur l'éducation. Rendre des comptes en matière d'éducation : tenir nos engagements. UNESCO . 2017/8

25. Verger, A. and Parcerisa, L. 2017. A difficult relationship: accountability policies and teachers – international evidence and key premises for future research. Akiba, M. and LeTendre, G. (eds), International Handbook of Teacher Quality and Policy. New York, Routledge, pp. 241–54.

26. Thompson, G. 2013. NAPLAN, MySchool and accountability: teacher perceptions of the effects of testing. The International Education Journal: Comparative Perspectives, Vol. 12, No. 2, pp. 62–84.

Graphique 2. Les salaires des enseignants statutaires marocains du secteur public par cycle

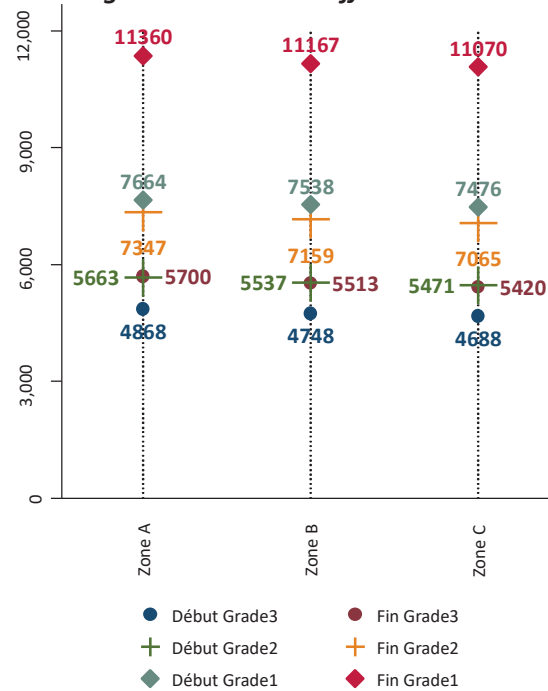


Source : Traitement INE à partir du simulateur des salaires du Ministère de l'Économie, des Finances et de la Réforme de l'Administration

Les enseignants avancent dans leur carrière en fonction du grade, de l'échelon, de la situation familiale (état matrimonial et nombre d'enfants) et de la zone⁽²⁷⁾ de l'affectation. En effet, les salaires des enseignants sont majorés d'une prime en fonction de la zone dans laquelle ils travaillent (zones A, B ou C).

Le graphique n°2 montre qu'il n'y a pas de différence significative liée à la zone d'affectation entre les salaires perçus par les enseignants. Par ailleurs, c'est au sommet de la carrière que l'enseignant du primaire perçoit en moyenne 11.199 dirhams.

Graphique 3. Les salaires des enseignants statutaires marocains du primaire public selon le grade et la zone d'affectation



Source : Traitement de l'INE à partir du simulateur des salaires du Ministère de l'Économie, des Finances et de la Réforme de l'Administration

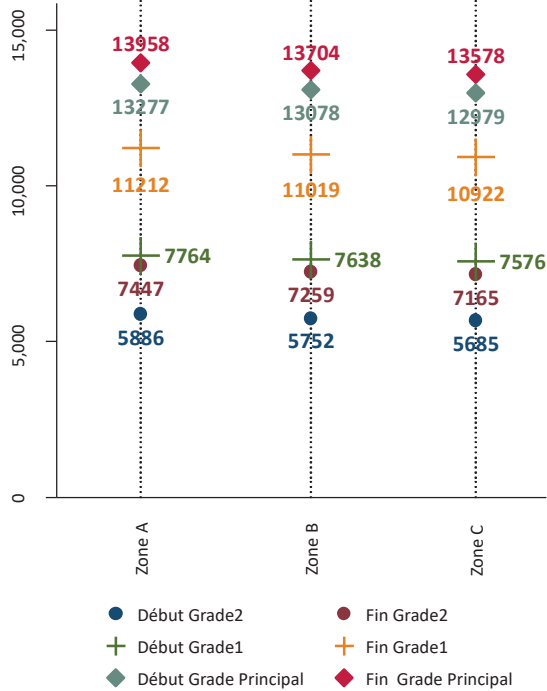
Les enseignants sont-ils satisfaits de leurs salaires ?

Les entretiens avec les enseignants du primaire ont montré que leurs avis concernant leur satisfaction ne sont pas partagés. En effet, une proportion légèrement inférieure à la moitié des enseignants déclare ne pas être satisfaite de son salaire, soit en raison du coût élevé de la vie, soit en rapport avec l'effort fourni, soit encore en comparaison avec les autres professions. L'insatisfaction est exprimée en ces termes :

« je ne suis pas satisfait de mon salaire vu la cherté de la vie, et aussi quand je compare mon salaire avec celui des personnes qui travaillent dans les autres Ministères et qui ont le même diplôme que moi » (entretien avec un enseignant du primaire). Un autre enseignant estime qu'« il n'est pas normal que je fournisse l'effort et ma situation n'évolue pas » (entretien avec

27. Il s'agit de trois grandes zones. A, B et C. La zone A : Région de Laayoune-Sakia El Hamra, Dakhla-OuedEd-Dahab, Daraa-Tafilal, Guelmim-Oued Noun, et Provinces d'Al Hoceima, Figuig, Boulemane, Ifrane, Sefrou, Taza, Azilal, Beni Mellal, Khenifra, Tiznit, Tata. La zone B : la région de l'oriental, la province de Figuig, Les provinces de Chaouen, Ouezzane, Taounate, Fès, Province de Béni-Mellal (sauf les communes: Naour, Boutferda, Tizi Nisly, Aghbala, Fom El-Ansar, Tanougha, Taghzirt, Fom Oudi, Dir El Ksiba, Ait Oum El Bakht), Fquih ben Saleh, Les communes: Agafay, Ouled Hassoun, Oulad Dlim, Sâada, Souihla, Sidi Zouine (Préfecture de Marrakech), Chichaoua, d'Al Haouz, d'El-Kelâa-des-Srarhna, Essaouira, Rehamna. La zone C : Préfecture de Tanger-Assilah Province de Fahs-Anjra Province de Tétouan Préfecture de M'diq-Fnideq Province de Larache, Fès, Moulay Yaâcoub, Séfrou (sauf les communes: Aderj, Ribate El Kheir, Imouzzar Kandari, Ait Sebaa Lajrouf, Ighzrane, Tafajjight, Dar El Hamra) et Préfecture de Meknès, La région de Rabat Salé Kénitra, Province de Khouribga, la région de Casablanca Settat, Provinces de Safi, Youssoufia, Préfectures d'Agadir Idaoutanane et Inzegane sauf les communes Ouled Dahhou et Temsia

Graphique 5. Les salaires des enseignants statutaires marocains du qualifiant public selon le grade et la zone d'affectation



Source : Traitement INE à partir du simulateur des salaires du Ministère de l'Economie, des Finances et de la Réforme de l'Administration

En lien avec le déroulement de leurs carrières, ils souhaitent que l'avancement soit fondé sur le rendement tout en appelant à envisager la révision du plafond actuel des promotions. Comme l'exprime un enseignant : « je suis pour les examens professionnels, mais le problème c'est que le quota fixé pour chaque année est faible. Pour moi, c'est le rendement qui doit déterminer la promotion » (entretien avec un enseignant du secondaire collégial). Une autre enseignante suggère que : « pour motiver l'enseignant, il faudrait lier l'avancement au rendement. Je pense que les salaires ne sont pas à la hauteur de l'effort fourni par les enseignants » (entretien avec une enseignante du qualifiant).

Figure 2. Les mots les plus prononcés dans les entretiens avec les enseignants du secondaire



Les propos des enseignants du secondaire collégial et qualifiant montrent qu'une bonne carrière, telle qu'ils la perçoivent, est associée à la rémunération, à la reconnaissance, à la récompense des efforts, à un avancement souple et à des perspectives de carrières prometteuses.

2.3. Les salaires des enseignants marocains au prisme de la comparaison internationale

La rémunération des enseignants au cours de leur carrière varie fortement d'un pays à un autre. En effet, les salaires des enseignants sont fixés dans chaque pays selon des éléments spécifiques comme le niveau de richesse et les contraintes budgétaires. Mesurer les niveaux de salaires et établir des comparaisons internationales supposent la disponibilité des données comparables à l'échelle mondiale relatives aux niveaux de salaires des enseignants pour toutes les étapes de leur carrière. Or, ces données ne sont pas toujours disponibles pour tous les pays. Deux méthodes sont utilisées pour effectuer les comparaisons internationales : les salaires exprimés en parité de pouvoir d'achat (PPA) et

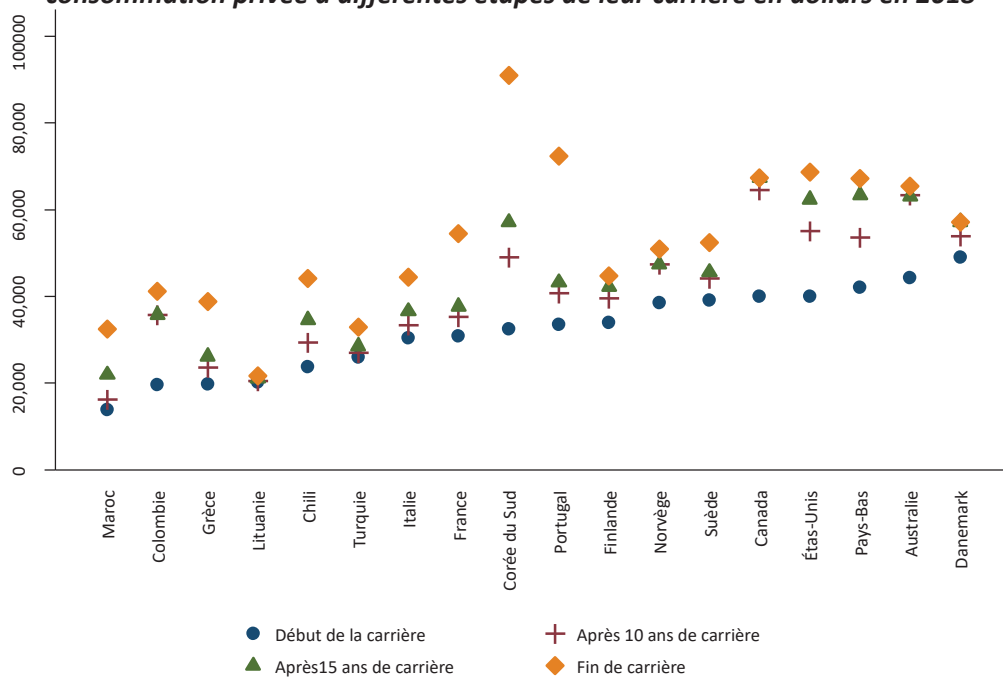
l'utilisation des ratios des salaires par rapport au PIB par habitant (PPA) de chaque pays⁽²⁸⁾.

Les salaires en début de carrière varient d'un pays à un autre. En Australie, au Canada, en Grèce, au Portugal, en Turquie, en Colombie et en Lituanie, les enseignants gagnent autant dans l'enseignement primaire, que dans l'enseignement secondaire (premier et deuxième cycle). En France, en Italie et aux Pays-Bas, les enseignants du premier ou du second cycle de l'enseignement secondaire gagnent le même salaire, mais 5%, 8% et 2% de plus que les enseignants du primaire respectivement. Au Chili les enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire perçoivent le même salaire, mais 3% de moins que les enseignants du deuxième cycle du secondaire. Aux États-Unis et en Suède, le salaire des enseignants augmente légèrement (entre 1% et 3%) avec le cycle d'enseignement. Par contraste, en Norvège, les enseignants du primaire gagnent 23% et 21% de plus que les enseignants du secondaire du premier cycle et deuxième cycle respectivement. Au Danemark et en Corée du Sud les enseignants du premier cycle du secondaire gagnent environ entre 1% et

7% de plus que les enseignants du primaire et du deuxième cycle secondaire.

La comparaison internationale (graphique 5) montre que les écarts des salaires sont non seulement relativement importants d'un pays à l'autre mais que les progressions sont variables. Dans certains pays, les salaires sont élevés en début de carrière, mais connaissent une très faible évolution comparativement aux autres pays au fil de la carrière des enseignants comme c'est le cas des pays scandinaves comme le Danemark, la Norvège et la Suède. La Corée du Sud est le pays qui propose le salaire le plus important en fin de carrière alors que le salaire en début de carrière n'est pas des plus élevés. En plus, les salaires de ses enseignants du primaire sont caractérisés par une valorisation continue à des moments clés de leurs carrières (10 ans, 15 ans d'ancienneté). Le Portugal se situe à un niveau moyen concernant le niveau des salaires des enseignants débutants, mais la carrière de ses enseignants du primaire connaît une progression soutenue. Les enseignants portugais du primaire bénéficient d'une valorisation continue de leurs salaires notamment en fin de carrière.

Graphique 6. Le salaire annuel des enseignants du primaire public en pouvoir de parité d'achat pour la consommation privée à différentes étapes de leur carrière en dollars en 2018



Source : Traitement INE, à partir du simulateur des salaires du Ministère de l'Economie, des Finances et de la Réforme de l'Administration et les données de l'OCDE, 2018

28. L'utilisation des valeurs mesurées (PPA) permet d'égaliser les pouvoirs d'achat des différentes monnaies en éliminant les différences de niveaux des prix entre les pays.

Le Maroc est le pays qui attribue le plus faible salaire en début de carrière aux enseignants du primaire, quoique l'étendue du barème salarial n'est pas des plus étroites en comparaison avec les autres pays.

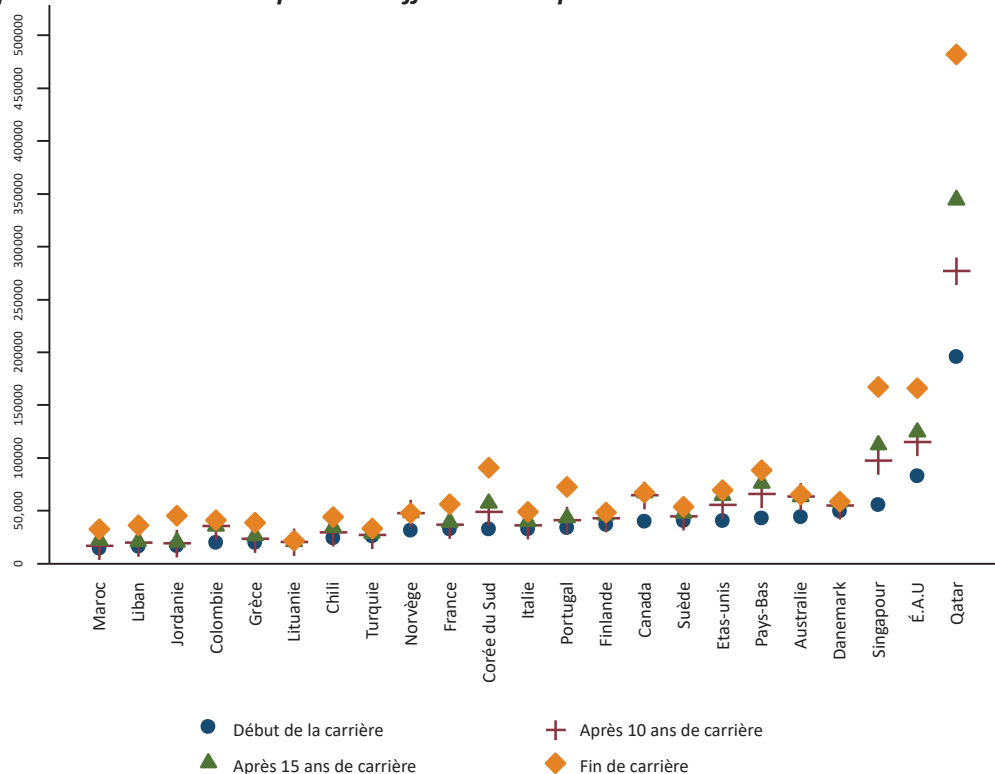
En effet, des pays comme la Lituanie et la Turquie optent pour une échelle salariale à faible évolution salariale. Le rythme d'évolution des salaires des enseignants du primaire au Maroc est approximativement analogue à celui de la Grèce, du Chili et des États-Unis, où les salaires en fin de carrière représentent 1,96 fois, 1,86 fois et 1,71 fois le salaire de départ.

À l'image de l'enseignant du primaire, les enseignants marocains du collège sont les moins payés en comparaison avec leurs confrères des autres pays de comparaison y compris les pays arabes (graphique 7). Un enseignant du collégial en début de sa carrière en Jordanie, au Liban, aux Émirats Arabes Unis ou au Qatar perçoit

1,16 fois, 1,14 fois, 5,75 et 13,55 fois plus que son homologue au Maroc. Toutefois, l'écart salarial entre le début et la fin de la carrière pour les enseignants marocains du collégial (2,27) demeure comparable avec l'écart salarial aux pays arabes de comparaison qui se situe entre 2,19 pour le Liban et 2,68 pour la Jordanie.

Parmi les pays arabes, le Qatar suivi des Émirats Arabes Unis sont les pays qui proposent des carrières attractives à leurs enseignants du collégial avec des valorisations des salaires importantes le long de la carrière. Les salaires des enseignants du secondaire collégial après 15 ans de carrière au Qatar et aux Émirats représentent respectivement 1,76 fois et 1,5 fois le salaire de départ. Le Qatar offre même des salaires de départ et de fin de carrière beaucoup plus importants que ceux offerts dans des pays comme la Corée du Sud et Singapour, qui figurent en tête des tests internationaux, tels que l'enquête PISA.

Graphique 7. Le salaire annuel des enseignants du secondaire collégial public en pouvoir de parité d'achat pour la consommation privée à différentes étapes de leur carrière en dollars en 2018

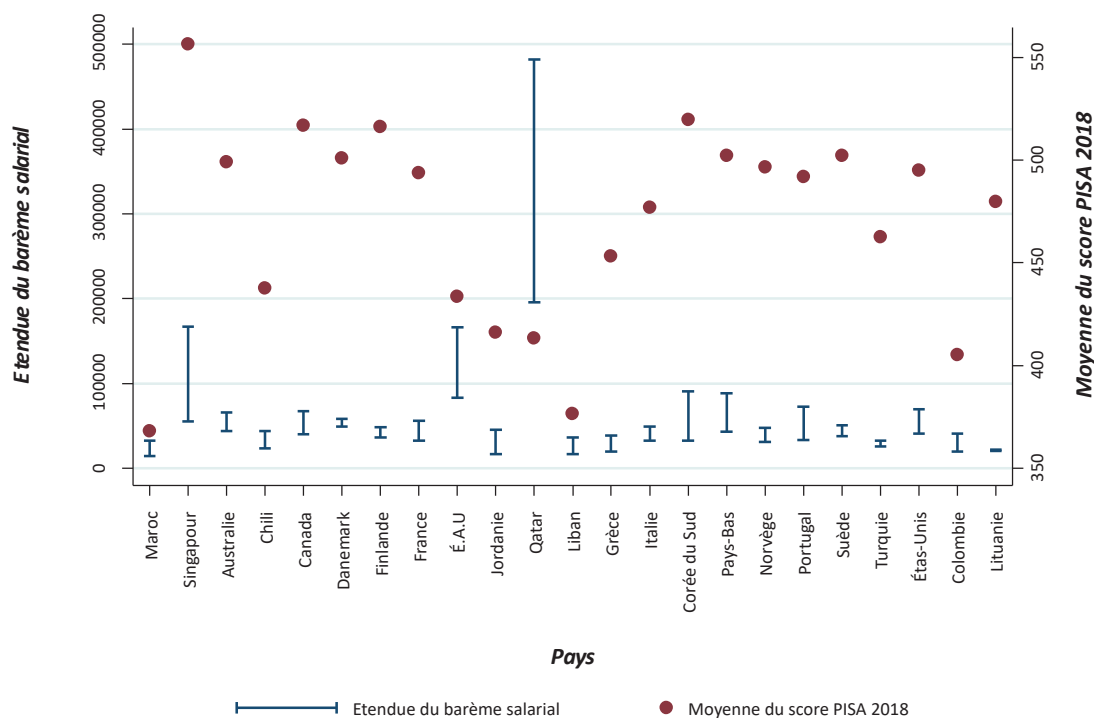


Source : Traitement INE, à partir du simulateur des salaires du Ministère de l'Economie, des Finances et de la Réforme de l'Administration et les données de l'OCDE, 2018

L'enquête PISA apporte un nouvel éclairage en analysant, sous l'angle de la comparaison internationale, l'ampleur de la relation entre la performance des élèves et les salaires des enseignants. Il ressort du graphique 8 que malgré

des étendues étroites du barème salarial, des pays réussissent à enregistrer les plus hautes performances scolaires. C'est le cas de la Lituanie, de la Turquie et du Danemark.

Graphique 8. L'étendue du barème salarial du secondaire collégial public (PPA pour la consommation privée) et la moyenne du score PISA en 2018

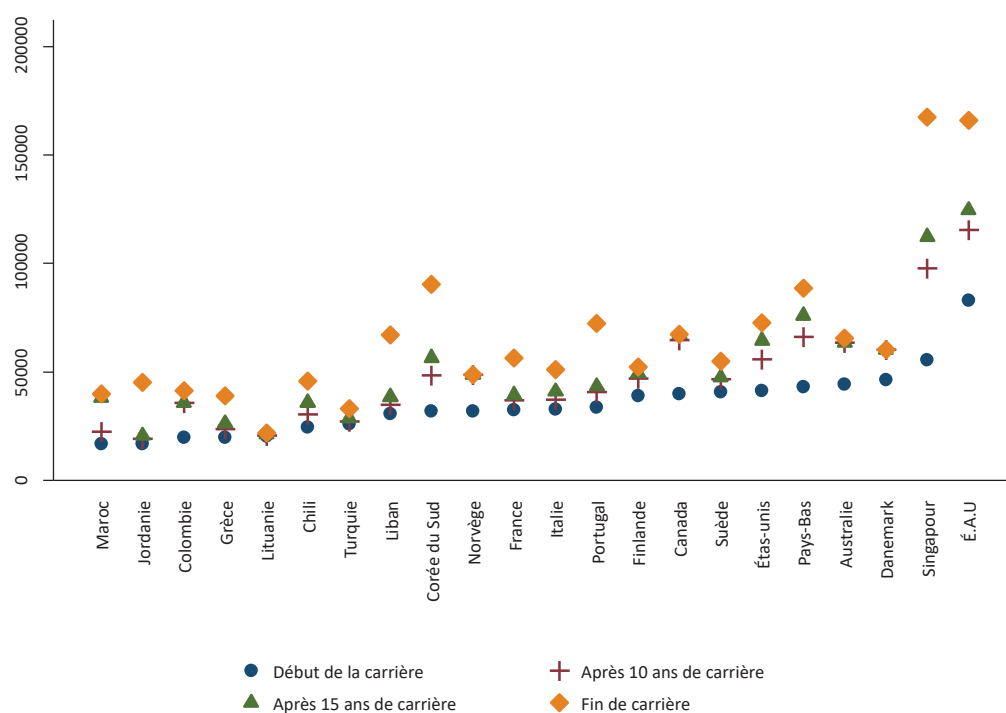


Source : Traitement INE, à partir du simulateur des salaires du Ministère de l'Économie, des Finances et de la Réforme de l'Administration, le système de collecte des données PISA et les données de l'OCDE, 2018

Convertis en dollars PPA pour la consommation privée, les salaires des enseignants marocains du qualifiant sont légèrement inférieurs aux salaires des enseignants jordaniens (graphique 9). Les salaires de fin de carrière des enseignants

marocains sont supérieurs aux salaires de leurs homologues dans des pays comme la Grèce, la Lituanie et la Turquie. Toutefois, les salaires au début de la carrière demeurent des plus faibles parmi les pays de comparaison.

Graphique 9. Le salaire annuel des enseignants du secondaire qualifiant public en pouvoir de parité d'achat pour la consommation privée à différentes étapes de leur carrière en dollars en 2018

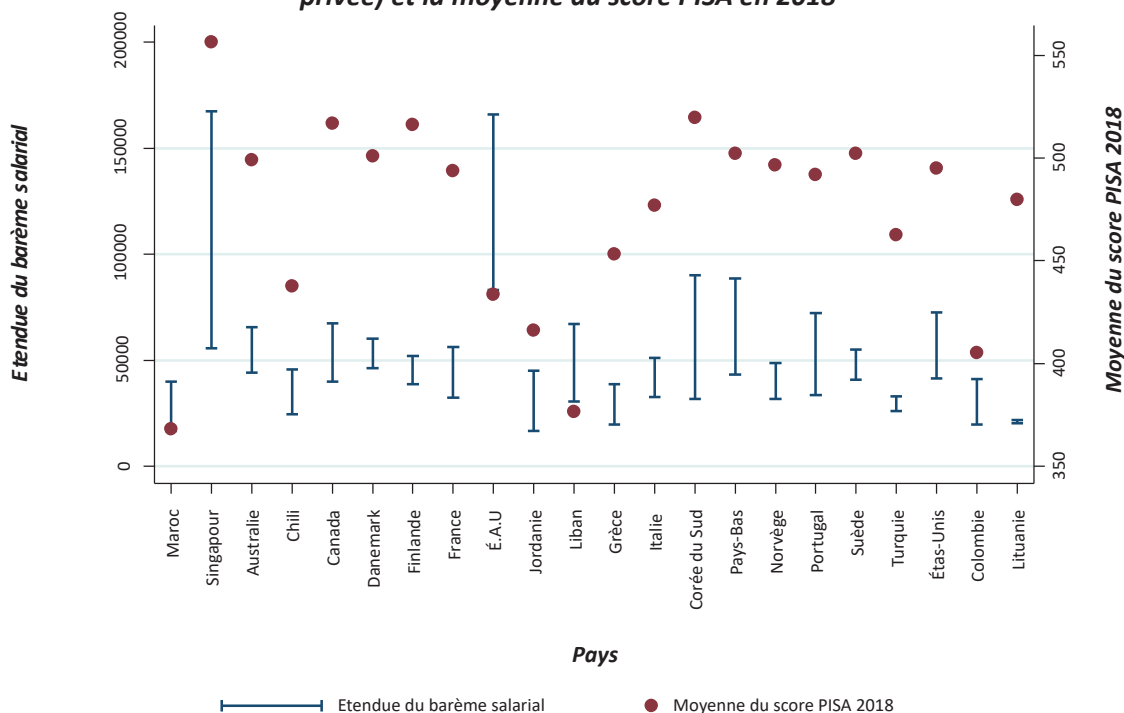


Source : Traitement INE, à partir du simulateur des salaires du Ministère de l'Économie, des Finances et de la Réforme de l'Administration et les données de l'OCDE, 2018

Des pays comme la Corée du Sud, Singapour ou les Émirats Arabes Unis procèdent à des valorisations très importantes des salaires des enseignants du qualifiant à différentes étapes de leur carrière : du début de la carrière en passant par le milieu la carrière en arrivant à la fin de la carrière. En confrontant les structures des salaires des enseignants du secondaire qualifiant aux scores moyens obtenus au test PISA 2018 (graphique 10), il ressort que le Singapour dont le multiplicateur salarial entre le début et la fin de carrière (3,01) est le plus important en comparaison avec les autres pays de comparaison, enregistre le meilleur score PISA.

Le Maroc dont le multiplicateur salarial entre le début et la fin de carrière est comparable à celui de la Jordanie et la Colombie, enregistre un score beaucoup plus bas que le score enregistré dans ces pays. Il est à signaler que même avec des échelles barémiques serrées, des pays comme la Finlande et le Canada enregistrent les scores les plus élevés au monde.

Graphique 10. L'étendue du barème salarial du secondaire qualifiant public (PPA pour la consommation privée) et la moyenne du score PISA en 2018



Source : Traitement INE, à partir du simulateur des salaires du Ministère de l'Économie, des Finances et de la Réforme de l'Administration, le système de collecte des données PISA et les données de l'OCDE, 2018

Les rémunérations des enseignants par rapport au PIB par habitant fournissent des indications sur la condition économique de la profession enseignante et sur l'ampleur de l'investissement d'un pays donné dans le domaine des ressources pédagogiques, relativement à sa capacité financière⁽²⁹⁾. En 2002, le Partenariat mondial pour l'éducation, composé de bailleurs de fonds et des pays en développement, a recommandé un salaire moyen des enseignants de 3,5 x PIB par habitant⁽³⁰⁾.

En terme nominal, le salaire des enseignants dans les pays économiquement développés reste supérieur à celui des enseignants dans des pays les moins développés. Cependant, lorsque rapporté à la richesse moyenne disponible par habitant, les enseignants des pays moins développés deviennent favorisés par rapport à ceux des pays développés. En effet, le niveau de rémunération des enseignants exprimé par rapport au PIB par habitant est calculé en fonction du niveau de développement économique de chaque pays.

Particulièrement, dans les pays riches, les salaires baissent relativement au PIB par habitant⁽³¹⁾.

Le Maroc reste parmi les pays dont le ratio des salaires des enseignants par rapport au PIB par habitant est relativement élevé. Le salaire d'un enseignant marocain du primaire représente, en moyenne, 161 % du PIB par habitant, en début de carrière après ajustement en fonction des parités de pouvoir d'achat pour la consommation privée. Le tableau n°9, relatif à la comparaison internationale, montre que le Maroc, avec la Corée du Sud, le Portugal et la Colombie, est parmi les pays dont le ratio des salaires par rapport au PIB par habitant a presque plus que doublé en fin de carrière. Par contraste, le ratio des salaires des enseignants en début de carrière par rapport au PIB ne représente que 57%, 59% et 64% du PIB par habitant en Lituanie, en Norvège et aux États-Unis.

29. Un profil statistique de la profession d'enseignant. Maria Teresa Siniscalco. BIT.UNESCO.2002

30. Education for All – Fast Track Initiative Framework: Accelerating progress towards quality universal primary education (Washington, D.C., 2004), annex 1.

31. Mingat A., 2004. « La rémunération des enseignants de l'enseignement primaire dans les pays francophones d'Afrique sub-saharienne », communication présentée à la conférence sur les enseignants non-fonctionnaires du fondamental (21-23 novembre 2004, Bamako), Banque Mondiale.

C'est au Maroc, en Jordanie, au Liban, au Qatar et en Colombie que les enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire gagnent le plus en pourcentage du revenu national de leurs pays. Dans ces pays, les revenus annuels des

enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire représentent entre 126 % et 177 % du PIB par habitant en début de carrière. En fin de carrière, ils représentent entre 274% et 476% du PIB par habitant.

Tableau 9. Le salaire annuel des enseignants en pourcentage du PIB par cycle en début et en fin de carrière en 2018

Pays	Primaire		Secondaire collégial		Secondaire qualifiant	
	Début de carrière	Fin de carrière	Début de carrière	Fin de carrière	Début de carrière	Fin de carrière
<i>Maroc</i>	1,61	3,78	1,68	3,81	1,95	4,64
<i>Singapour</i>	*	*	0,55	1,65	0,55	1,65
<i>Australie</i>	0,86	1,27	0,86	1,27	0,86	1,27
<i>Chili</i>	0,94	1,75	0,94	1,75	0,97	1,81
<i>Canada</i>	0,83	1,40	0,83	1,40	0,83	1,40
<i>Danemark</i>	0,88	1,03	0,89	1,05	0,83	1,08
<i>Finlande</i>	0,70	0,92	0,76	1,00	0,80	1,08
<i>France</i>	0,68	1,20	0,72	1,24	0,72	1,24
<i>É.A.U</i>	*	*	1,11	2,21	1,11	2,21
<i>Jordanie</i>	*	*	1,77	4,76	1,77	4,76
<i>Qatar</i>	*	*	1,54	3,80	*	*
<i>Liban</i>	*	*	1,26	2,75	2,33	5,13
<i>Grèce</i>	0,67	1,31	0,67	1,31	0,67	1,31
<i>Italie</i>	0,73	1,06	0,78	1,17	0,78	1,22
<i>Corée du Sud</i>	0,81	2,27	0,81	2,27	0,79	2,25
<i>Pays-Bas</i>	0,75	1,19	0,77	1,57	0,77	1,57
<i>Norvège</i>	0,59	0,78	0,48	0,73	0,49	0,74
<i>Portugal</i>	1,00	2,17	1,00	2,17	1,00	2,17
<i>Suède</i>	0,74	0,98	0,71	0,96	0,77	1,03
<i>Turquie</i>	0,92	1,17	0,92	1,17	0,92	1,17
<i>États-Unis</i>	0,64	1,09	0,65	1,11	0,66	1,15
<i>Colombie</i>	1,31	2,74	1,31	2,74	1,31	2,74
<i>Lituanie</i>	0,57	0,61	0,57	0,61	0,57	0,61

* données non disponibles

Source : Traitement INE, à partir du simulateur des salaires du Ministère de l'Économie, des Finances et de la Réforme de l'Administration et les données de l'OCDE, 2018

C'est au Maroc et en Jordanie que les enseignants du second cycle de l'enseignement secondaire gagnent le plus en pourcentage du revenu national de leurs pays, avec respectivement 195% et 177% du PIB par habitant en début de carrière et 464% et 476% du PIB par habitant en fin de carrière.

En général, on remarque que pour le Maroc, la Colombie et les autres pays arabes de la comparaison, les salaires sont supérieurs au PIB par habitant en début et en fin de carrière. En contrepartie, dans les autres pays, les salaires en début de carrière sont inférieurs au PIB par habitant, alors que les salaires en fin de carrière sont supérieurs au PIB par habitant.

Conclusion

Le système d'avancement dans la carrière d'un enseignant s'avère peu équitable dans la mesure où il ne permet pas de récompenser la performance, comme cela a été exprimé par plusieurs d'entre eux. La carrière de l'enseignant évolue de manière linéaire en fonction de l'ancienneté, tandis que la promotion agit uniquement sur la revalorisation du salaire et ne s'accompagne d'aucune responsabilité pédagogique.

Les travaux qui se sont intéressés à l'étude des liens entre les salaires des enseignants et les performances des élèves ne sont pas concluants. Toutefois, se voir assigner une série de professeurs motivés et épanouis le long de sa scolarité est de nature à influencer positivement le processus d'apprentissage des élèves. Les pays qui ont réussi à faire de l'enseignement une profession attractive y sont parvenus non seulement grâce à l'instauration des modèles performants de rémunération mais aussi en valorisant la profession enseignante, par la formation continue, l'accompagnement et en offrant de réelles perspectives de carrière et en faisant de leurs enseignants de vrais meneurs de changements.

Au Maroc, la dernière révision des salaires des enseignants remonte à 2003 dans le cadre du statut d'enseignant. En outre, le système de promotion est essentiellement fondé sur l'ancienneté. Il est limité par l'absence d'opportunité de développement et de perspectives de promotion.

L'ouverture sur d'autres voies d'amélioration de perspectives professionnelles des enseignants pourrait constituer une vraie opportunité pour induire le changement nécessaire à l'amélioration de la performance du système éducatif marocain, tributaire d'une professionnalisation des enseignants avec des perspectives de valorisation du métier.

CHAPITRE VII.

QUELLE GOUVERNANCE DU CORPS ENSEIGNANT ?

Les enseignants constituent un corps nodal dans le système éducatif. L'analyse à la fois des dispositions réglementaires régissant leur recrutement, leur formation, leur carrière, leurs perceptions concernant ces dispositions ainsi que leurs vécus, tels qu'ils transparaissent à travers leurs discours, impose des interrogations sur la gouvernance du capital humain.

Il est évident que cette gouvernance transparait tout le long de l'analyse du mode de recrutement, du processus de formation et d'évaluation ainsi que des salaires. Les dimensions présentées plus haut traduisent une difficulté à assurer une gouvernance cohérente, consistante et continue du capital humain que représente le corps enseignant. En outre, cette difficulté se manifeste également dans le déficit en enseignants enregistré lors de l'année scolaire 2016-17, qui a révélé au grand jour les défaillances de la gouvernance du personnel enseignant. L'analyse de l'évolution des effectifs du personnel enseignant et de sa gestion révèlent plusieurs insuffisances sur le plan de la planification, du suivi et de l'anticipation des besoins.

1. Gouvernance du capital humain

Selon le décret organisant le Département de l'Éducation Nationale⁽¹⁾, la gestion des enseignants est confiée à la Direction des ressources humaines et de la formation des cadres au Ministère. L'article n°26 y détaille les attributions: préparer les stratégies de recrutement et de développement des ressources humaines; élaborer la politique générale de recrutement du Ministère et veiller à son application ; assurer la gestion administrative intégrée du personnel éducatif, administratif et technique ; préparer la politique éducative nationale relative à la

formation du personnel enseignant ; veiller à l'organisation de la formation dans les centres de formation des cadres qui relèvent du Ministère, etc.

Néanmoins, d'autres départements et directions interviennent dans la gestion des carrières des enseignants. Il en est ainsi de la Direction de la stratégie, des statistiques et de la planification (DSSP), de la Direction du Budget, du Centre national d'évaluation, des examens et d'orientation (qui comprend un service dédié aux ressources humaines, relevant de la Division des examens et des concours professionnels), de l'Unité centrale de la formation des cadres, etc.

La multiplicité des intervenants dans cette gestion n'est pas sans impact sur la cohérence des orientations en matière de gestion des ressources humaines. La Direction des ressources humaines se trouve, de facto, dans une difficulté à piloter de manière efficace la planification et la gestion des ressources humaines⁽²⁾.

La gestion des enseignants est aussi disputée entre le Département de tutelle et les AREF. En effet, la Charte nationale de l'éducation et de la formation avait érigé les académies en autorités régionales d'éducation et de formation en leur confiant la gestion des enseignants (recrutement, formation, évaluation, etc.). Mais la décentralisation/déconcentration, notamment à travers la loi n°07.00, organisant les AREF, qui devrait se traduire par le transfert de cette gestion vers les Académies n'a pas donné les résultats escomptés⁽³⁾.

Le résultat est que la multiplicité des intervenants de manière horizontale et verticale, à savoir au sein même du Département aux niveaux central, régional et provincial ne permet pas une gestion efficace des ressources humaines.

1. Décret n°02.02.382 du 17 juillet 2002, publié au BO 4024 du 25/07/2002 (version arabe)

2. Cour des Comptes, Système de la fonction publique, décembre 2017

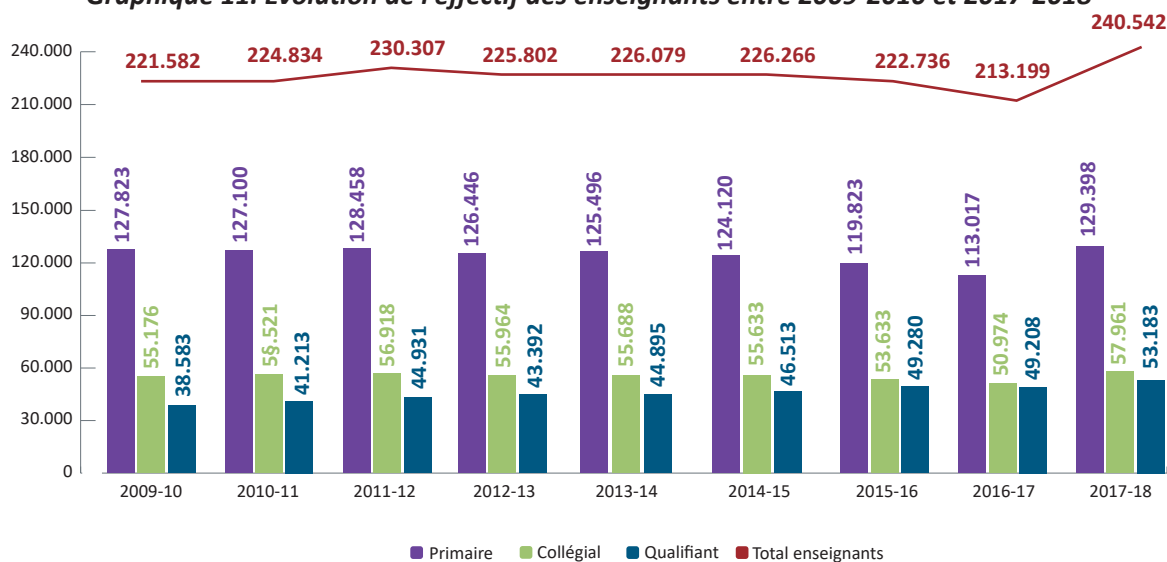
3. Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, La mise en œuvre de la Charte Nationale de l'éducation et de la formation 2000-2013, décembre 2014.

2. Une évolution ralentie par la massification scolaire

Durant l'année scolaire 2017-2018, l'effectif total des enseignants, tous cycles confondus, a atteint 240.542. En comparaison avec l'année scolaire 2009-2010, où il était de 221.582, le nombre

total des enseignants a connu un accroissement annuel moyen d'à peine 1,03%. Cette évolution aurait pu être négative si le recrutement de 35.000 enseignants contractuels n'avait pas eu lieu entre 2016-2017 et 2017-2018.

Graphique 11. Évolution de l'effectif des enseignants entre 2009-2010 et 2017-2018



Source : Recueil statistique du MEN-Traitement INE-CSEFRS

L'analyse de la courbe d'évolution des effectifs des enseignants permet de dégager quatre périodes. La première s'étale entre 2009-2010 et 2011-2012. Elle est caractérisée par le déploiement du Plan d'Urgence. Durant cette période, les recrutements ont atteint 24.272 enseignants répartis sur les trois cycles (9.858 affectés au primaire, 6.777 au collégial et 7.637 au qualifiant), ce qui a permis à l'effectif global d'atteindre un pic en 2012 de 230.307 enseignants⁽⁴⁾. La deuxième période couvre les années 2012-2013 à 2014-2015, avec une certaine stagnation de l'effectif des enseignants. À partir de la saison 2014-2015, l'effectif des enseignants a connu une baisse qui a atteint son point le plus bas en 2016-2017 avec un total de 213.199 enseignants, soit un recul de près de 10.000 postes par rapport à la saison d'avant. Enfin, la dernière période a commencé avec la saison 2016-2017 qui a connu le recrutement de la première vague des enseignants contractuels: 11.000 puis 24.000 enseignants la saison suivante, ce qui a permis à la courbe de repartir à la hausse.

Par cycles, on constate que l'effectif des enseignants du primaire est en baisse. Entre 2009-2010 et 2016-2017, ce cycle a perdu plus de 14.000 enseignants avant que son effectif ne soit renforcé par des enseignants contractuels. Le cycle collégial a, quant à lui, connu une certaine stabilité de son effectif jusqu'en 2015-2016 où il a commencé à perdre un nombre important de ses enseignants. Là aussi, l'opération de recrutement d'enseignants contractuels a permis d'augmenter l'effectif. Le cycle qualifiant, enfin, a connu une tendance inverse. À l'exception de la saison 2012-2013, son effectif a connu une hausse constante. Entre 2009-2010 et 2017-2018, son effectif a gagné près de 15.000 enseignants.

4. La Cour des comptes, dans son rapport d'évaluation du Plan d'Urgence (mai 2018) avait constaté que l'effectif des enseignants recrutés sur la période du Plan d'Urgence dépasse les besoins arrêtés dans les documents de recadrage de ce programme. L'écart est de 3.831 enseignants (+4.173 au primaire, -3.403 au collégial et +3.061 au qualifiant).

Globalement, il y a lieu de remarquer que, en dépit d'un rythme de recrutement soutenu depuis 2009, l'effectif global des enseignants n'a pas connu une grande évolution. Cela s'explique principalement par les départs à la retraite et, surtout, une politique de gestion de ressources humaines qui suscite plusieurs interrogations. Dans le tableau n°10, on voit clairement

l'impact des départs à la retraite sur l'effectif des enseignants, à telle enseigne qu'à partir de 2011, les postes budgétaires créés ne couvrent plus les départs à la retraite. Le hic, c'est que, en dépit du déficit en enseignants qui s'est accentué ces dernières années, le département de tutelle a continué à accéder aux demandes de retraite anticipée.

Tableau 10. Situation des départs et des postes budgétaires attribués au MEN (2010- 2016)

Année	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Postes budgétaires ouverts	9 000	6 000	7 200	8 000	7 000	7 000	8 340
Départs	<i>Pour limite d'âge</i>	4 185	4 650	6 152	7 000	9 022	10 063
	<i>Retraite anticipée</i>	956	738	879	1 526	2 957	6 614
	<i>Autres</i>	1 171	1 383	1 461	1 739	2 484	2 797
	Total	6 312	6 771	8 492	10 265	14 463	15 287
Ecart	2 688	-771	-1 292	-2 265	-7 463	-8 287	-11 134

Source : Cour des comptes - MEN

En comparant l'effectif des enseignants par rapport aux autres composantes du système éducatif, il s'avère que son évolution est la plus lente. En effet, alors que le nombre d'établissements et de salles ont connu une croissance annuelle moyenne de respectivement

1,64%, 1,38% entre 2009-2010 et 2017-2018, l'effectif des enseignants, lui, n'a augmenté que de 1,03%. Et ce en dépit du recrutement de près de 35.000 enseignants contractuels entre 2016 et 2018.

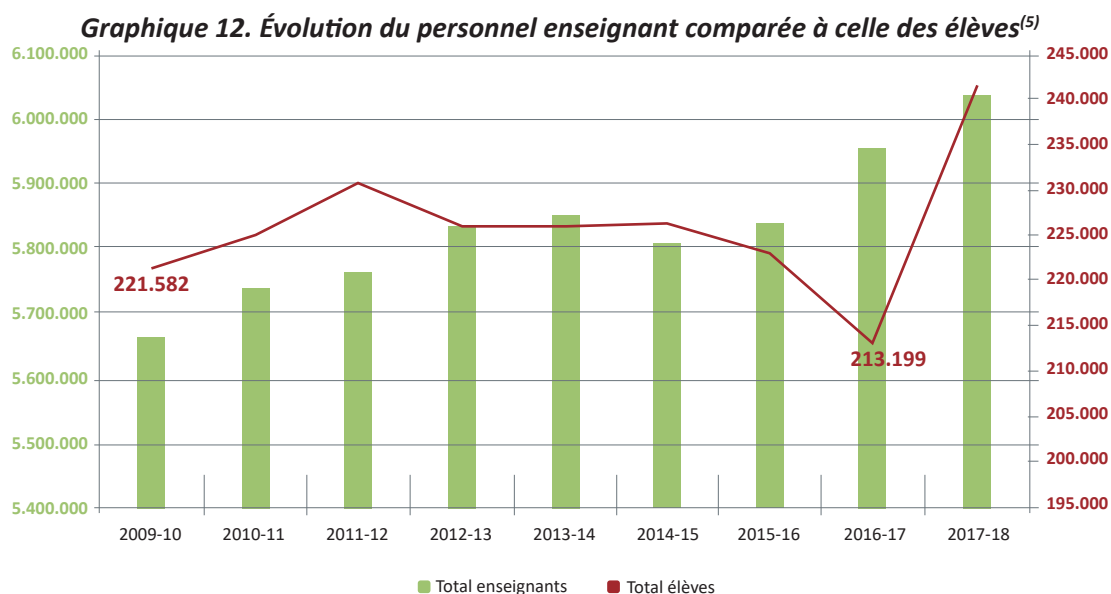
Tableau 11. Évolution du personnel enseignant comparée à celle des autres composantes du système éducatif

Année	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	Evolution moyenne en %
Etablissement	9578	9705	10016	10208	10364	10643	10756	10833	10905	1,64%
Salles	134379	136860	140824	143858	145717	147015	146634	146459	149901	1,38%
Classes	184290	184883	185587	184824	184804	187711	183147	177716	199056	0,97%
Enseignants	221582	224834	230307	225802	226079	226266	222736	213199	240542	1,03%

Source : Recueil statistique du MEN-Traitement INE-CSEFRS

La comparaison avec l'évolution de l'effectif des élèves est encore plus édifiante. Alors que l'effectif des élèves est en hausse constante depuis 2009-2010 – excepté la saison 2014-2015 – celui des enseignants s'est inscrit dans une tendance baissière entre 2011 et 2017. Cette évolution relativement lente de l'effectif des enseignants en comparaison avec les besoins du système éducatif a eu évidemment un impact

sur la qualité de l'encadrement. Le ratio nombre d'élèves par enseignant a atteint 25 en 2017-2018 contre 25,5 en 2009-2010. Pis, durant la saison 2016-2017, ce ratio a culminé à 27,9.



L'analyse de cet indicateur (ratio élèves/enseignant) fait ressortir une évolution contrastée selon le cycle et le milieu. Ainsi, pour le primaire, ce ratio s'est globalement détérioré d'année en année, en particulier dans le milieu urbain où il est passé de 30,3 en 2009-2010 à 33,2 en 2017-2018 avec un pic de 38,6 en 2016-2017. Le taux

d'encadrement est relativement meilleur dans le milieu rural où ce ratio a quasiment stagné tout au long de cette période autour de 25 élèves par enseignant. Au niveau national, il est passé de 27,5 en 2009-2010 à 27,7 en 2017-2018 avec un pic de 31,0 enregistré durant la saison 2016-2017.

Tableau 12. Ratio élèves par enseignant selon le cycle et le milieu

Année		2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18
Primaire	Urbain	30,3	30,07	30,7	30,8	31,4	32,3	34,7	38,6	33,2
	Rural	25,4	25,6	24,9	25,2	25,0	24,7	25,2	26,8	24,4
	Total	27,5	27,7	27,2	27,4	27,5	27,6	28,7	31,0	27,7
Collégial	Urbain	24,3	24,0	24,1	26,4	26,9	27,1	28,2	30,0	26,6
	Rural	24,5	24,2	24,5	24,9	26,4	25,9	27,4	29,6	25,9
	Total	24,4	24,0	24,2	25,6	26,7	26,7	27,9	29,9	26,3
Qualifiant	Urbain	21,2	21,2	20,3	21,1	20,7	19,4	18,7	19,5	17,9
	Rural	16,5	16,4	15,2	18,8	17,2	17,4	15,1	15,4	14,5
	Total	20,6	20,5	19,5	20,8	20,1	19,1	18,0	18,6	17,2

Source : Recueil statistique du MEN-Traitement INE-CSEFRS

Dans le secondaire collégial, le taux d'encadrement est meilleur. Néanmoins, là aussi le ratio nombre d'élèves par enseignant s'est aggravé en passant de 24,4 en 2009-2010 à 26,3 en 2017-2018. Le plus haut niveau a été atteint en 2016-2017 avec 29,9. À noter que l'écart de ce ratio entre les milieux urbain et rural – qui demeure important dans le primaire – s'estompe au secondaire collégial.

Enfin, dans le secondaire qualifiant, l'évolution de ce ratio a été, au contraire, positive. On est

passé de 20,6 élèves par enseignant en 2009-2010 à 17,2 en 2017-2018. Ce cycle a connu une hausse importante de l'effectif des enseignants – comparativement avec les autres cycles – passant de 38.583 enseignants en 2009-2010 à 53.183 en 2017-2018.

Il faut préciser qu'il s'agit là de moyennes nationales qui cachent des disparités régionales et provinciales importantes. Le ratio nombre d'élèves par enseignant peut, en effet, atteindre des seuils inacceptables dans certaines provinces.

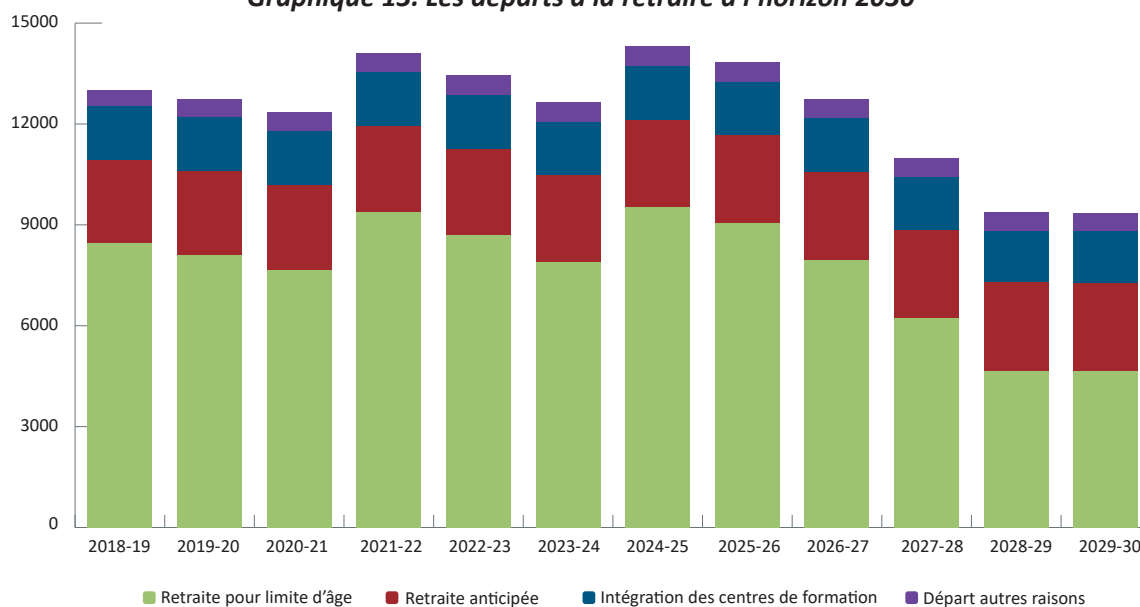
5. Élèves du secteur public (primaire, secondaire collégial et secondaire qualifiant).

3. Quelles caractéristiques et quelle anticipation des besoins en capital humain ?

Le caractère vieillissant du personnel enseignant décrit plus haut prédit des départs importants à la retraite dans les prochaines années. Selon les prévisions du Ministère de l'Éducation Nationale,

à l'horizon 2030, quelques 92.258 enseignants partiront à la retraite pour limite d'âge, 30.810 bénéficieront d'une retraite anticipée, tandis que 19.048 autres rejoindront les Centres de formation. De plus, le Département de tutelle s'attend à ce que 6.761 enseignants quittent le système pour diverses raisons.

Graphique 13. Les départs à la retraite à l'horizon 2030

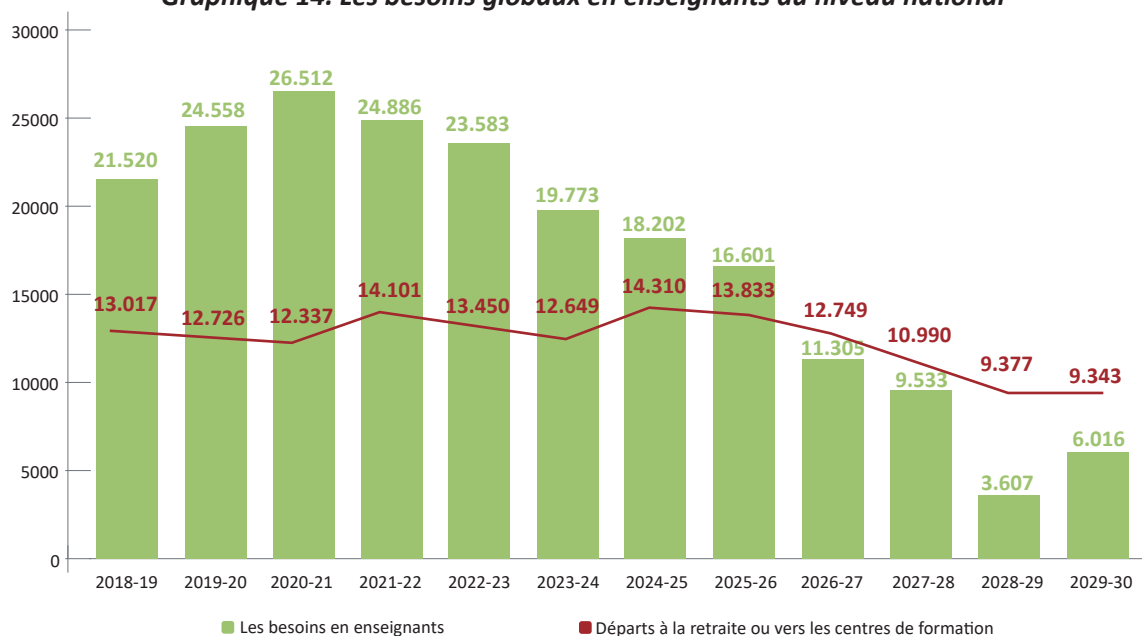


Source : MEN-Traitement INE-CSEFRS

Cette situation nécessite une anticipation des besoins en enseignants. Le cafouillage qui a caractérisé la rentrée scolaire 2016-2017, marquée par la baisse drastique de l'effectif des enseignants à cause, justement, d'un manque d'anticipation des besoins, est à ce titre riche en enseignements.

En dépit des recrutements effectués ces deux dernières années, les besoins sont encore importants. Mieux encore, ils iront crescendo à court terme : 21.520 en 2018-19, 24.558 en 2019-2020 et 26.512 l'année suivante. Après cela, les besoins commenceront à baisser d'une manière graduelle jusqu'à atteindre 6.016 enseignants en 2029-2030 mais ne deviendront moins importants que les départs à la retraite qu'à partir de 2026-2027. À noter que 72% de ces besoins seront destinés à couvrir les départs à la retraite et la réintégration des Centres de formation.

Graphique 14. Les besoins globaux en enseignants au niveau national



Source : MEN-Traitement INE-CSEFRS

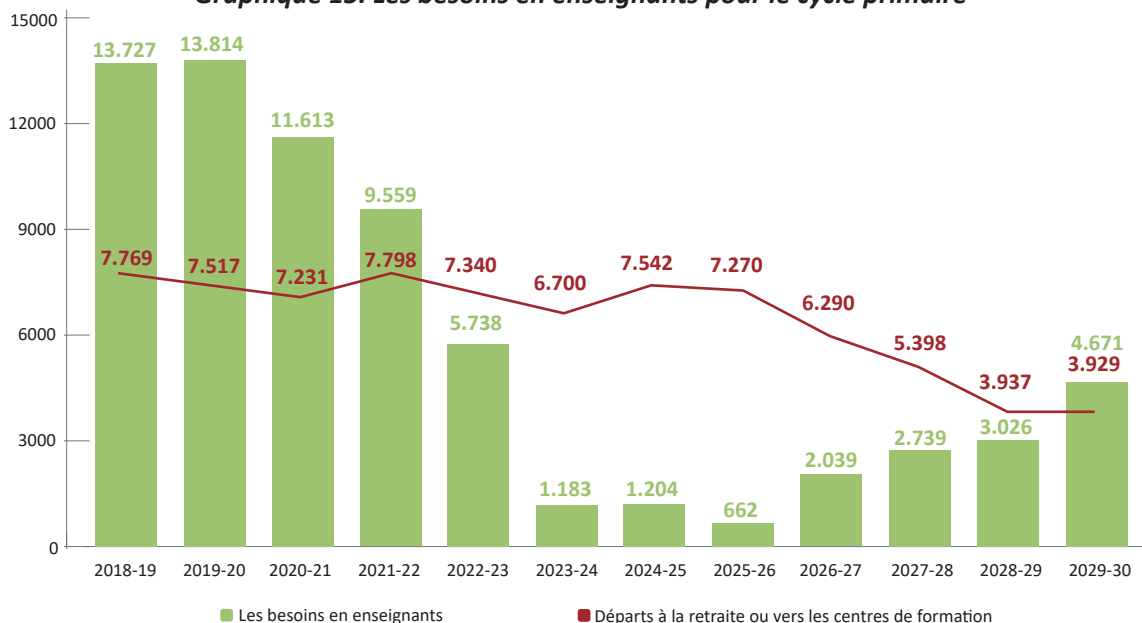
Au total, les besoins à l'horizon 2030 sont estimés à 206.096 enseignants, ce qui équivaut à un taux de renouvellement du corps enseignant de près de 80%. C'est une véritable opportunité pour revoir de fond en comble les processus de recrutement et de formation afin de rehausser la qualité du personnel enseignant. Seulement, cette opération de renouvellement du corps enseignant est mal entamée avec les recrutements effectués jusque-là qui ont été peu ou pas du tout accompagnés de formations.

Le décalage entre l'évolution des besoins et le nouveau plan de formation des enseignants constitue aussi une véritable contrainte. Le graphique n°14 montre que le déficit en enseignants est concentré sur les cinq premières années (entre 2018 et 2023) durant lesquelles le Département de tutelle devrait recruter et former plus de 121.000 enseignants, soit près de 60% des besoins globaux du système à l'horizon 2030. Or, le nouveau plan de formation des enseignants, qui a démarré cette année (2018-2019) avec l'ouverture d'un cycle de licence en

éducation, s'étale sur cinq ans (licence en 3 ans + 2 ans de formation au CRMEF). Par conséquent, la première promotion d'enseignants ayant suivi ce cursus ne sortira qu'en 2023.

Il existe aussi un décalage entre les besoins et la capacité de formation du système universitaire. Durant l'année universitaire 2018-2019, les 12 universités publiques du royaume ont accueilli quelques 4.500 étudiants seulement dans les filières de licence en éducation. Ce qui est loin de répondre aux besoins en enseignants du système éducatif.

Graphique 15. Les besoins en enseignants pour le cycle primaire

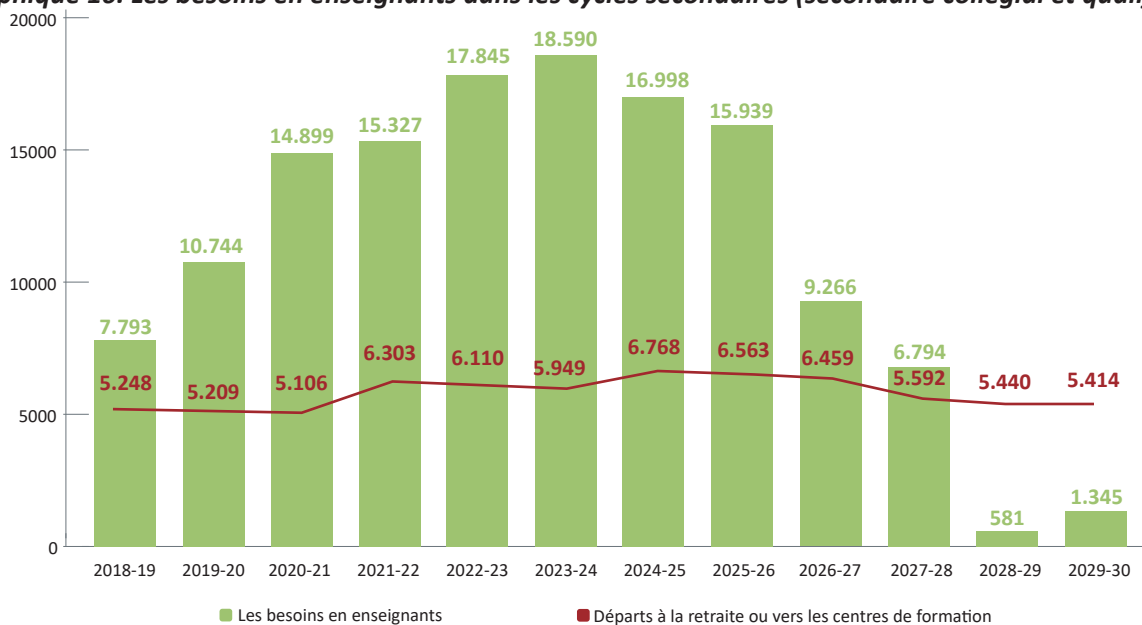


Source : Statistiques du MEN-Traitement INE-CSEFRS

Le cycle primaire connaîtra le déficit le plus important, en particulier durant les quatre prochaines années : 13.727 en 2018-2019, 13.814 en 2019-2020 et 11.613 en 2020-2021. La tension s'estompera à partir de 2022-2023 puisque le déficit en enseignants sera moins élevé, et ce en dépit des départs à la retraite qui demeureront

importants. Au total, le Département de tutelle estime, qu'il faudra recruter, pour répondre aux besoins, pour le cycle primaire à lui seul, 69.975 enseignants à l'horizon 2030. En parallèle, pas moins de 78.721 enseignants quitteront le système, soit pour la retraite soit pour rejoindre les centres de formation.

Graphique 16. Les besoins en enseignants dans les cycles secondaires (secondaire collégial et qualifiant)



Source : Statistiques du MEN-Traitement INE-CSEFRS

Contrairement au cycle primaire, dont les besoins seront pressants durant les quatre prochaines années, les cycles secondaires (collégial et

qualifiant) seront confrontés à cette situation à moyen terme. En effet, les besoins en enseignants seront sur un trend haussier les six prochaines

années pour atteindre leur pic en 2024 (18.590 enseignants). En tout, les cycles secondaires auront besoin de 51.154 enseignants à l'horizon 2030 dont 68,8% couvriront les départs à la retraite ou la réintégration des centres de formation.

Conclusion

La gouvernance du personnel enseignant souffre de plusieurs dysfonctionnements. À tous les niveaux (planification, suivi, prévision, etc.), il y a des défaillances qui limitent l'optimisation des ressources humaines. La répartition des tâches entre les niveaux central (ministère), régional (académies) et provincial (délégations) connaît plusieurs lacunes et nuit à la bonne gouvernance du personnel enseignant.

Certes, les contraintes budgétaires semblent avoir leur poids dans la mise à disposition du système éducatif du personnel enseignant nécessaire. Néanmoins, il y a des limites liées à la gouvernance qui subsistent depuis longtemps. Sureffectif des enseignants dans certaines provinces et régions et sous-effectif dans d'autres; non accomplissement du tableau de service pour certains enseignants, en particulier des matières scientifiques, etc. Autant de limites qui sont relevées dans plusieurs rapports⁽⁶⁾ sans qu'on arrive à les résorber⁽⁷⁾.

Ainsi, les dysfonctionnements qui se sont multipliés et accumulés, rendent toute action publique pour y remédier difficile. Le recrutement massif des enseignants entrepris à partir de 2017 avec peu voire pas de formation, est un exemple édifiant des conséquences de la mauvaise gestion.

6 . Cour des Comptes, Le système de la fonction publique, 2017.

7 . Conseil Supérieur de l'Enseignement, Le métier de l'enseignant, 2008.

CHAPITRE VIII.

ENJEUX ET DÉFIS DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Le métier d'enseignant est caractérisé par « le degré d'indétermination des tâches qui le constituent »⁽¹⁾. Le métier s'est en effet beaucoup complexifié du fait de l'augmentation des attentes de la société envers lui et, plus globalement, envers l'École. Au-delà des exigences « classiques » (posséder les compétences pédagogiques et didactiques nécessaires), il est en effet attendu de l'enseignant d'accomplir des tâches supplémentaires : prendre en charge efficacement les élèves défavorisés et ceux présentant des troubles d'apprentissage ou comportementaux, utiliser les nouvelles technologies, rester en phase avec les nouveaux domaines de connaissance et approches d'enseignement, faciliter le développement des compétences sociales et affectives des élèves, répondre aux différences individuelles des élèves, se montrer sensible aux questions culturelles et d'égalité des sexes, etc.

Ces nouvelles exigences ont des implications en termes de politique publique. L'enseignant est ainsi érigé comme un des piliers de toute action visant la promotion d'un système éducatif de qualité. Plusieurs organisations internationales (OCDE, UNESCO, etc.), études empiriques à l'appui, plaident pour des politiques efficaces pour le personnel enseignant. Le Maroc, conscient de l'importance de cet enjeu, s'est inscrit dans la même logique. Mais plusieurs défis restent à relever.

1. L'Enseignant / un pari stratégique

La Vision stratégique 2015-2030 a émis le constat suivant : le principal dysfonctionnement de l'école publique marocaine apparaît au niveau de la qualité de ses prestations et de son rendement. Les évaluations nationales (PNEA) et internationales (TIMSS, PIRLS et PISA) confirment en effet le faible niveau scolaire des élèves marocains. Le travail sur la qualité s'impose donc comme « la première priorité de la Vision stratégique »⁽²⁾. Pour ce faire, la Vision a érigé la rénovation des métiers de l'enseignement et de la formation comme premier préalable pour l'amélioration de la qualité (levier 9). Dans ce sillage, elle appelle à œuvrer au perfectionnement de leur formation, à l'affermissement de leur motivation, à la revalorisation de leurs fonctions, au respect de leur dignité et à l'amélioration des conditions d'exercice de leur métier.

L'intérêt accordé au personnel enseignant relève d'un choix stratégique. Plusieurs études bien documentées ont conclu que parmi les variables qui exercent la principale influence sur les acquis des élèves, et sur lesquelles les décideurs publics pourraient agir, figurent celles qui ont trait aux enseignants et à l'enseignement. On s'accorde en général à dire que la « qualité de l'enseignant » est la principale variable scolaire qui influe sur les résultats des élèves⁽³⁾.

La recherche académique au sein des pays développés tend à démontrer le rôle primordial que jouent les enseignants dans l'amélioration de la qualité des apprentissages scolaires⁽⁴⁾. Une étude conduite auprès d'élèves de dernière année du cycle primaire à Chypre a démontré

1. Altet M. & Guibert P. (2014). Travail réel des enseignants et formation. Bruxelles : De Boeck, p. 79-96.

2. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique,, Vision stratégique de la réforme 2015-2030.

3. Le rôle crucial des enseignants, OCDE, 2005.

4. Hanushek, E. A., Kain, J. F., Rivkin, S. G., (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73 (2), 417- 458.

que les facteurs situés à l'échelle de la classe expliquaient une plus large proportion de la variance des résultats scolaires des élèves en mathématiques que ceux situés à l'échelle de l'école⁽⁵⁾. Dans les pays en développement, il apparaît que les activités de formation continue des enseignants et l'introduction de nouvelles approches pédagogiques constituent les deux interventions les plus efficaces pour améliorer les apprentissages des élèves⁽⁶⁾.

Au Maroc, force est de constater que la qualité des apprentissages a été – et demeure encore – reléguée au second plan en termes de priorités pour les pouvoirs publics. Pendant longtemps, l'accent a été mis sur la « quantité », à travers la généralisation de la scolarisation. Mais maintenant que le Maroc a globalement réussi ce pari, il y a lieu de se pencher plus sérieusement sur la qualité des apprentissages. La Banque mondiale avait tiré la sonnette d'alarme concernant le faible rendement interne de l'École dans plusieurs pays en rappelant que « scolarisation n'est pas synonyme d'apprentissage »⁽⁷⁾. Les résultats des évaluations nationales et internationales des acquis des élèves marocains indiquent que le Maroc est concerné au premier chef par cette alerte. Toutes les évaluations, sans exception, témoignent du faible niveau des élèves marocains dans tous les domaines (lecture, mathématiques, science, etc.). Plus encore, l'analyse de certaines évaluations font ressortir des tendances contradictoires qui méritent l'attention : d'un côté, des résultats médiocres en évaluation des acquis des élèves et, de l'autre, des taux de réussite très élevés⁽⁸⁾.

Étant donné que l'enseignant est l'une des variables les plus déterminantes dans l'apprentissage, certains pays ont développé des mécanismes pour mesurer « l'effet-enseignant »

à travers le calcul de sa valeur ajoutée sur la performance des élèves. La valeur-ajoutée d'un enseignant est ainsi calculée selon le différentiel agrégé de progression des élèves d'une même classe entre le début et la fin d'une année scolaire. Cette méthode permet d'isoler l'effet d'autres facteurs d'influence sur la réussite scolaire des élèves tels que le milieu socioéconomique de l'élève, le fait d'avoir redoublé, ou son niveau en début d'année scolaire.

D'une part, les études fondées sur la comparaison de la valeur-ajoutée des enseignants ont permis de mettre en évidence une variation très importante de l'effet-enseignant sur la performance des élèves à l'échelle d'un pays mais aussi d'une école entre des enseignants d'un même niveau d'enseignement. Les élèves, dont l'enseignant est peu efficace ne maîtriseront pas plus de 50% du curriculum de l'année enseignée, alors que ceux qui disposent d'un enseignant très efficace pourront gagner jusqu'à un an et demi d'avance sur la maîtrise du programme d'enseignement officiel⁽⁹⁾.

Dans la province du Punjab au Pakistan, une étude expérimentale, fondée sur les résultats aux tests d'élèves de 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} années primaire, a également démontré une corrélation positive et importante entre les résultats scolaires des élèves et la valeur-ajoutée de l'enseignant⁽¹⁰⁾. En Afrique, dans une région pauvre et rurale du nord de l'Ouganda, les données de suivi et d'évaluation d'un programme d'apprentissage de lecture-écriture en langue locale ont permis de mettre en évidence une association positive entre les résultats des élèves en lecture-écriture et la valeur-ajoutée des enseignants. Cette dernière étude vient démontrer que même dans un contexte contraint en ressources et avec des effectifs élevés par classe, les enseignants

5. Kyriakides, L., Campbell, R.J., Gagatsis, A., 2000. The significance of the classroom effect in primary schools: an application of Creemers' comprehensive model of educational effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement* 11 (4), 501–529.

6. McEwan, Patrick J. (2014), "Improving Learning in Primary School of Developing Countries: A Meta-Analysis of Randomized Experiments," *Review of Educational Research*.

7. Banque mondiale, *Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation*, 2018.

8. En 2019, le taux de réussite au baccalauréat a atteint un record : 77,9%. Or, c'est cette même promotion qui a été évaluée par le PNEA 2016 et qui a obtenu des scores allant de 32 à 45 points sur 100 selon la filière.

9. Hanushek, E., Rivkin, S. (2010). Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality. *American Economic Review* 100 (2): 267–71.

10. De Talancé, M., (2016), Better teachers, Better results? Evidence from rural Pakistan, *The Journal of Development Studies*

peuvent contribuer à améliorer la réussite de leurs élèves⁽¹¹⁾.

Le Maroc devrait être sensible à ce genre de mécanismes qui permettent de rendre compte de la performance des enseignants et leur impact réel sur l'apprentissage des élèves. Les résultats de notre enquête montrent que cette dimension (impact de l'enseignant sur la réussite scolaire) n'est nullement prise en compte et que, plus globalement, la performance des enseignants est très peu évaluée. Il s'en suit que le système d'avancement dans la carrière n'est pas basé sur la récompense du rendement et de la performance et, par conséquent, laisse peu de place au mérite, ce qui n'est pas sans conséquence sur la motivation des enseignants. Pourtant, la Vision stratégique 2015-2030 a mis la compétence et le mérite au centre de la réforme du dispositif de gestion de carrière des enseignants.

2. Gouvernance du capital humain et équité

La gouvernance du personnel enseignant au Maroc n'est pas encore à la hauteur des enjeux de la réforme du système éducatif et des attentes de la société. Au-delà de l'impératif de mettre à la disposition des établissements scolaires les ressources humaines nécessaires (qui connaît plusieurs dysfonctionnements mentionnés plus haut), la question se pose en termes de justice scolaire. On sait que plusieurs inégalités se logent dans le système éducatif. Le problème est que l'École, au lieu de desserrer le lien entre les inégalités d'origine sociale des élèves et leur devenir scolaire et social, contribue au contraire à les exacerber⁽¹²⁾. Il se trouve que la gestion du personnel enseignant est au cœur de ce processus.

La répartition des enseignants sur le territoire s'est toujours faite au détriment du monde rural. Pendant longtemps, la première affectation de la majorité des enseignants, surtout ceux

du primaire, se fait généralement dans des établissements du monde rural. Évoluant dans des conditions de travail et de vie difficiles, les enseignants font tout pour rejoindre le monde urbain dans le cadre des mouvements de mutation. Le résultat est que les enseignants expérimentés sont en majorité concentrés dans les centres urbains aggravant davantage les inégalités dont souffrent les élèves du monde rural.

La Vision stratégique a préconisé d'accorder une attention particulière au personnel travaillant dans les zones difficiles et les régions éloignées (indemnités matérielles, logement, transport et autres services sociaux, équipement des structures scolaires, etc.). Mais, jusque-là, aucune action n'a été entreprise dans ce sens. En attendant, la même logique continue à structurer le déploiement des enseignants sur le territoire: la grande majorité des enseignants recrutés depuis 2017 a été affectée au monde rural. Ce faisant, l'offre éducative « donne plus aux élèves qui en ont déjà. Les établissements situés dans le périurbain ou dans le rural reçoivent moins de ressources que ceux des zones urbaines»⁽¹³⁾.

Or, si les caractéristiques sociodémographiques du foyer auquel l'élève appartient influencent sa réussite scolaire, l'un des rôles premiers de l'institution éducative est de contribuer à l'atténuation des contraintes d'équité dans l'accès à une éducation de qualité. Et comme le prouvent plusieurs études, l'enseignant est l'une des variables les plus déterminantes dans ce registre. Une analyse conduite auprès de 46 pays participants à l'enquête TIMSS 2011 a démontré que, dans les pays développés, certaines caractéristiques, telles que la qualité de l'enseignement et le climat scolaire, ont un effet compensatoire sur l'impact du statut socioéconomique de l'élève. Dans plusieurs cas, lorsque l'enseignement dispensé était de qualité, l'écart de réussite entre les élèves favorisés et

11. Buhl-Wiggers, J., Kerwin, J., Smith, J., and Thornton, R., (2017). The Impact of Teacher Effectiveness on Student Learning in Africa. Paper presented at RISE Annual Conference 2017, Center for Global Development, Washington, DC, June 15–16.

12. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, « Une École de la justice sociale : contribution à la réflexion sur le nouveau modèle de développement », 2018.

13. Ibid, p.19

ceux défavorisés se réduisait⁽¹⁴⁾.

L'accès inégal des élèves défavorisés, en particulier ceux issus du milieu rural, à des enseignants et à un enseignement de qualité devrait être une réelle préoccupation car il a des implications en termes de justice scolaire et sociale.

3. La professionnalisation des enseignants

La professionnalisation des enseignants est au cœur de la réforme du système éducatif marocain. Pour la Vision stratégique 2015-2030, elle « apparaît comme la clé de voute pour l'amélioration de la performance des acteurs éducatifs ». Le CSEFRS accorde un grand intérêt à cette question ; il a produit un rapport thématique⁽¹⁵⁾ puis un avis⁽¹⁶⁾ sur le sujet. Tous ces documents insistent sur des entrées indispensables pour la professionnalisation des enseignants : la redéfinition des missions, rôles et profils des métiers de l'éducation ; la nécessité d'une formation initiale qualifiante ; la formation continue tout au long de la vie professionnelle ; la gestion de carrière sur la base de l'accompagnement et de l'évaluation ; la promotion sur la base du mérite et de la performance, etc.

C'est là un enjeu majeur. La professionnalisation du métier de l'enseignant correspond à une conception dynamique de l'enseignement et s'attache à former des professionnels autonomes à même de porter des innovations. Elle est le résultat d'une évolution du métier d'enseignant, sous l'effet notamment de l'apparition des nouvelles technologies d'information et de communication, et de la diversification des publics d'élèves induite par l'universalisation de l'accès à l'éducation et l'introduction des dimensions d'équité et d'inclusion dans l'enseignement.

Les programmes de formation qui visent la professionnalisation des enseignants accordent une place importante à l'acquisition de

connaissances et pratiques pédagogiques fondées sur la recherche scientifique, de même qu'un attachement fort à la construction d'une éthique professionnelle. Ce type de formation transforme les enseignants en experts dans leur discipline d'enseignement, développe leur sens critique et leur autonomie, de même que leurs capacités à faire face à différentes situations d'enseignement. Dans ce cadre, les enseignants deviennent garants de la qualité de l'enseignement, et disposent d'un bagage de compétences suffisant pour adapter leurs pratiques professionnelles aux besoins spécifiques du contexte d'enseignement où ils interviennent.

Les résultats de la présente enquête montrent qu'on est encore loin de ces évolutions. La faible attractivité du métier chez les profils à haut potentiel et les insuffisances du processus de sélection se répercutent négativement sur la qualité du personnel enseignant. Les conditions de formation ne font qu'empirer les choses : délais courts, manque de stages de terrain, formateurs peu qualifiés, etc. La majorité des enseignants interrogés estiment que la formation initiale dont ils ont bénéficié a été peu qualifiante. À cela s'ajoute la rareté des opportunités de formation continue et de développement professionnel. Résultat, plusieurs enseignants évoluent avec des défaillances déterminantes pour l'apprentissage des élèves. Les entretiens et focus-groups avec les enseignants ont fait ressortir de grandes lacunes au niveau de l'animation des situations d'apprentissage, de la différenciation pédagogique, de l'implication des élèves dans leur apprentissage, du travail en équipe, de l'utilisation des nouvelles technologies. Dans ces conditions, la professionnalisation des enseignants semble être un long chemin qui implique des actions publiques à plusieurs niveaux pour rénover le métier d'enseignant afin d'en faire un levier de l'amélioration de la qualité du système éducatif.

14. Nilsen T., Blömeke S., Hansen K., Gustafsson J. (2016). Are school characteristics related to equity? The answer may depend on a country's developmental level. (Policy Brief No. 10). Amsterdam, The Netherlands: IEA. http://www.iea.nl/policy_briefs.html

15. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche scientifique, « La promotion des métiers de l'éducation, de la formation et de la gestion », février 2018.

16. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche scientifique Avis n° 5/2019 sur le thème « Les métiers de l'éducation, de l'enseignement, de la formation et de la recherche : perspectives de développement », juillet 2019.

Conclusion générale

Les enjeux et défis présentés dans ce rapport montrent que la rénovation du métier d'enseignant est au cœur de la réforme du système éducatif marocain. Elle est en effet foncièrement liée aux fondements de la Vision stratégique 2015-2030, à savoir l'équité et l'égalité des chances, la qualité pour tous et la promotion de l'individu et de la société. L'atteinte de ces objectifs nécessite une révision de fond en comble des logiques des politiques publiques afin de mettre à la disposition du système éducatif des enseignants à même de répondre aux nouvelles exigences de l'éducation.

Ce rapport montre également que la politique publique menée ces deux dernières décennies s'est caractérisée par un manque d'anticipation et de prévision qui a fait que l'évolution de l'encadrement n'a pas suivi celle des effectifs des élèves. Ceci a imposé un mode de recrutement hâtif des enseignants impactant négativement l'attractivité du métier et son image dans la société. De plus, la formation des enseignants a fait l'objet d'une politique publique fluctuante qui n'a pas capitalisé sur les acquis antérieurs pour renouveler le métier d'enseignant et doter le système éducatif d'un capital humain capable de transformer l'école et de la promouvoir par la qualité. Ainsi, mettre en œuvre la loi cadre 51-17 en matière d'enseignant, passe nécessairement par une politique publique affichée et planifiée pour créer un effet positif à moyen et long termes. Comme l'atteste un rapport de l'OCDE «un corps enseignant de qualité est le résultats de choix politiques délibérés, soigneusement mis en œuvre au fil du temps»⁽¹⁾.

L'anticipation consiste non seulement à assurer une prévision des besoins en capital humain, mais également à prévoir et à gérer les tensions qui surgissent entre les opérateurs publics et les enseignants. Toute incohérence dans la politique publique ainsi que les changements dans les règles, les modes de recrutement et de formation, les échelles de rémunération, etc., couplés aux décisions qui se succèdent en

s'annulant les unes les autres, laissent entrevoir, entre les enseignants et les pouvoirs public, des négociations et des tensions qui finissent par des concessions. Ces faits ne se passent pas sans affaiblir la politique publique, tout en portant atteinte à la professionnalisation du métier d'enseignant et par extension impacte négativement la qualité de l'éducation. Une bonne politique du capital humain se détermine et s'évalue par sa capacité à prévoir les tensions et à les éviter.

Il apparaît par ailleurs dans ce rapport, en se référant aux discours des enseignants enquêtés, que la majorité d'entre eux n'a pas choisi le métier par vocation ou par l'attractivité de ce dernier, mais par nécessité. De plus, les enseignants ne sont pas non plus recrutés parmi les meilleurs bacheliers, car attirer les meilleurs bacheliers ne correspond pas à un fait bien établi par un système d'enseignement supérieur à deux voies : accès régulé et non régulé. Dans ce contexte le corps enseignant sera recruté forcément parmi les bacheliers moyens qui ne sont pas éligibles pour intégrer un établissement à accès régulé, et parmi ceux dont les conditions sociales exigent une entrée dans un métier à salaire sûr. Cette réalité implique que l'attractivité du métier d'enseignant doit se construire dès l'entrée, par une bonne politique publique qui fait de ce "bachelier moyen" un bon enseignant capable de mener les élèves vers la réussite, en lui offrant une formation initiale solide, un accompagnement, une évaluation sur la base du mérite, une carrière et une professionnalisation exigeante qui valorisent le métier au sein de la société.

1 . Politiques efficaces pour les enseignants. Perspectives PISA. OCDE, 2018



Liste des acronymes

AREF : Académie Régionale d'Éducation et de Formation

BO : Bulletin Officiel

CFI : Centre de Formation des Instituteurs

CNEF : Charte Nationale d'Éducation et de Formation

CNOPS : Caisse Nationale des Organismes de Prévoyance Sociale

CPR : Centre Pédagogique Régional

CRMEF : Centres Régionaux des Métiers d'Éducation et de Formation

CSE : Conseil Supérieur de l'Enseignement

CSEFRS : Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique

DEUG : Diplôme d'Études Universitaires Générales

DSSP : Direction des Statistiques, de la Stratégie et de la Planification

ENS : École Normale Supérieure

HCP : Haut-Commissariat au Plan

INE : Instance Nationale d'Évaluation

INE-CSEFRS : Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale

MENA : Moyen-Orient et Afrique du Nord

MOOC : Massive Open Online Course

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques

ONDH : Observatoire National du Développement Humain

PIRLS : Progress in International Reading Literacy Study

PISA : Program for International Student Assessment

PNEA : Programme National d'Évaluation des Acquis

PPA : Parité de pouvoir d'achat

RCAR : Régime Collectif d'Allocation de Retraite

TALIS : Teaching and Learning International Survey

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication.

TIMSS : Trends in International Mathematics and Science Study

UNESCO : Organisation des Nations-Unies pour l'éducation, la science et la culture

UNICEF : Fonds de Nations-Unies pour l'Enfance

USAID : Agence des États-Unis pour le développement international

Vision : Vision Stratégique de la réforme 2015-203

Bibliographie

- Altinok, N., Antonisis, M., Nguyen-Van, P., (2017). « Smarter teachers, Smarter pupils? Some new evidence from Sub-Saharan Africa ». Working Paper of BETA 2017-35, Bureau d’Economie Théorique et Appliquée (BETA), Université de Strasbourg.
- Annie Le Bel, « Les liens entre la relation enseignant-élève et la motivation scolaire des élèves de deuxième cycle du secondaire », Université Laval ; 2016 ; <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/27374/1/32993.pdf>
- Azam, M. & Kingdon G. G. (2015): “Assessing teachers in India”. *Journal of Development Economics*. 177, 74-83.
- Azigwe, J.B., Creemers, B.P.M., Kyriakides, L., Panayiotou, A., (2016). “The impact of effective teaching characteristics in promoting student achievement in Ghana. *International Journal of Educational Development*, Ghana, Cyprus and the Netherlands.
- Banerjee, A., Cole, S., Duflo, E. and Linden, L. 2007. “Remedying Education: Evidence from Two Randomized Experiments in India,” *Quarterly Journal of Economics* 122(3): 1235-1264.
- Banque Mondiale, “Rapport National Maroc SABER (Systems Approach for Better Education Results)”, 2016.
- Banque mondiale, “MENA Regional Synthesis on the Teacher Policies Survey: Key Findings from Phase 1”. Banque mondiale, Washington, DC.
- Banque mondiale, “Ambitions et aspirations d’une région : un nouveau cadre pour l’éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord,” *Aperçu général*, Washington, DC. Licence : Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO ; 2019
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). “Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants”. Londres : McKinsey & Company.
- Barnes S.A., Lyonette C., Atfield G. et Owen D., “Teachers’ Pay and Equality : A Literature Review – Longitudinal Research into the Impact of Changes to Teachers’ Pay on Equality in Schools in England”, Warwickshire, UK, Warwick Institute for Employment Research, 2016.
- Barshey, K. (2018), “Despite popularity with parents and teachers, review of research finds small benefits to small classes. The Hechinger Report”, New York City: Teacher College, Columbia University
- Benavente et Varly (2010), « Bilan de compétences des enseignants de Guinée-Bissau », UNESCO/BREDA.
- Bennell, P. and K. Akyeampong (2007). "Teacher Motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia" Department for International Development: Educational Papers.
- Bernard, J-M., Tiya B.K. ; Vianou, K. 2004. “Profils enseignants et qualité de l’éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC ». PASEC/CONFEMEN.
- Bold, T., Filmer D., Martin G., Molina E., Rockmore C., Stacy B., Svensson J., Wane W., (2017), “What do teachers know and do? Does it matter? Evidence from primary schools in Africa. Policy Research Working Paper”, Banque Mondiale, Washington DC.
- Bourdon, J. Frölich, M., Michaelowa, K., (2007), “Teacher Shortages, Teacher Contracts and their Impact on Education in Africa”. Document de travail de l’IREDU- DT 2007/6.
- Boyd, D. (2009), Teacher preparation and student achievement, National Bureau of Economic Research, Working Paper

- Branka Cattonar. Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. 2001.
- Britton J. et Propper C., "Teacher pay and school productivity: exploiting wage regulation". *Journal of Public Economics*, volume 133, 2016, pp. 75–89.
- Bruns, B., and Luque, J., (2015). *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Latin American Development Forum Series. Washington, DC: World Bank.
- Buhl-Wiggers, J., Kerwin, J., Smith, J., and Thornton, R., (2017). *The Impact of Teacher Effectiveness on Student Learning in Africa*. Paper presented at RISE Annual Conference 2017, Center for Global Development, Washington, DC, June 15–16.
- Carrillo, Paul, Mercedes Onofa, and Juan Ponce. 2010. "Information Technology and Student Achievement: Evidence from a Randomized Experiment in Ecuador," *Inter-American Development Bank Working Paper*.
- Castro Araújo, A., Bandeira Andriola, W., de Araújo Coelho, A. (2018), *Institutional Program of Teaching Initiation (PIBID): performance of fellows versus non-fellows*, *Educação em Revista*, Janvier 2018.
- CEPEC (2013), *Guide de Remédiation Pédagogique du F.L.E au Cycle Primaire, Outil destiné aux Inspecteurs et aux Enseignants*, CEPEC, Direction de l'Enseignement Fondamental du MEN de la République Algérienne Démocratique
- Chang, M.C., Shaeffer, S., Al-Samarrai, S., Ragatz, A.B., de Ree, J., Stevenson, R. (2014), *Teacher reform in Indonesia: The Role of Politics and Evidence in Policy Making*,
- Chantal Martinez. *Pratiques enseignantes et expérience professionnelle antérieure*. Education. Université de la Réunion, 2018.
- Chudgar, A., Chandra, M., Razzaque, A., (2013), *Alternative forms of teacher hiring in developing countries and its implications: a review of literature*, *Teaching and Teacher Education* 37 (2014) 150e161
- Coleman, J., (1966) *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Commission of the European Communities. (2007). *Improving the quality of teacher education*. Communication from the commission to the Council and the European Parliament 3.8.2007. Brussels.
- Conn, Katharine M. 2017. "Identifying Effective Education Interventions in Sub-Saharan Africa: A Meta-Analysis of Impact Evaluations." *Review of Educational Research* (May 26).
- Danielson, C. , "Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching" 1re et 2nde éditions, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria, Virginia ; (1996,2007).
- Darling-Hammond, L. (2006), *Constructing 21st-century teacher education*, *Journal of Teacher Education* 57:10, p. 11
- Darling-Hammond, Linda, Ruth Chung Wei, Alethea Andree, Nikole Richardson, and Stelios Orphanos. 2009. "Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad." *National Staff Development Council*, Dallas.
- Dembélé, M., Sirois, G. & Lalancette, D. (2017). *Le recours massif aux enseignants contractuels: état des lieux en Afrique subsaharienne francophone*. Communication présentée dans le cadre du Colloque international en éducation du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Montréal, Québec.
- Denis Paget, *Changer l'évaluation des élèves ; Cahiers pédagogiques « l'actualité de la concertation sur la refondation de l'école »*, septembre 2012.
- Derouet Jean-Louis & Normand Romuald (2014). *La question du leadership en éducation : perspectives européennes*. Louvain-la-Neuve : Academia ; Paris L'Harmattan.

- De Graaf, N.D., De Graaf, P.M., & Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 73, 92–111.
- Derouet Jean-Louis & Normand Romuald (2014). La question du leadership en éducation : perspectives européennes. Louvain-la-Neuve : Academia Paris L’Harmattan.
- De Talancé, M., (2016), Better teachers, Better results? Evidence from rural Pakistan, *The Journal of Development Studies*
- Dolton, P., Marcenaro-Gutierrez, O. (2013), *Global Teacher Status Index*. London: Varkey GEMS Foundation.
- - Duflo E., Hanna R. et Ryan S., “Incentives Work: Getting Teachers to Come to School”, *American Economic Review*, volume 102, issue 4, 2012, pp. 1241-1278.
- Duncan, G., Brooks-Gunn, J., & Klebanov, P. (1994). Economic deprivation and early child development. *Child Development*, 65, 296–318.
- Dutercq Yves et al. (2015). Le leadership éducatif. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Duthilleul, Y., (2005), *Lessons learnt in the use of “contract” teachers*, synthesis report, Paris: IIEP-UNESCO
- Elodie Estace. L’enseignant face aux élèves en difficulté. Education. 2013
- Enquête PISA 2018, volume III, chapitre 10 « Parental involvement in school activities ».
- Evans, D.K., Yuan, F. (2018), *The Working Conditions of Teachers in Low- and Middle-Income Countries*, Background Paper, 2018 World Development Report
- Fallu, J.-S., & Janosz, M. La qualité des relations élèves-enseignants à l’adolescence : Un facteur de protection de l’échec scolaire, *Revue de Psychoéducation*, 32, 7-29 (2003).
- Filges, T., Sonne-Schmidt, C. S., Nielsen, B. C. V (2018). Small class sizes for improving student achievement in primary and secondary schools. *Campbell Systematic Reviews 2018*
- Fracchia J. M. Esteve, L’image des enseignants dans les moyens de communication de masse, *Teachers and Teacher education*, *European journal of Teacher education*, Volume 7, Issue 2 ; 1984.
- Fyfe, A., (2007). The use of contract teachers in developing countries: Trends and impact. Genève: OIT
- Gibert Anne-Françoise « Le travail collectif enseignant, entre informel et institué ». Dossier de veille de l’IFE n° 124, avril 2018.
- Gilpin G. A., “Teacher salaries and teacher aptitude: An analysis using quantile regressions”, *Economics of Education Review*, volume 31, issue 3, 2012, pp.15–29.
- Glewwe, Paul, Eric A. Hanushek, Sarah Humpage, et Renato Ravina. “School Resources and Educational Outcomes in Developing Countries: A Review of the Literature from 1990 to 2010.” Dans *Education Policy in Developing Countries*, édité par Paul Glewwe, 13–64. Chicago: University of Chicago Press 2013.
- Goldhaber, D., DeArmond, M., DeBurgomaster, S. (2010). *Teacher Attitudes about Compensation Reform: Implications for reform implementation*. CALDER Working Paper 50. Urban Institute, National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research, Washington, DC.
- Graue, E., Hatch, K., Rao, K. & Oen, D. (2007). The wisdom of class-size reduction. *American Educational Research Journal*, 44(3), 670-700.
- Greaves E. et Sibietta L., “Constrained optimisation? Teacher salaries, school resources and student achievement”, *Economics of Education Review*, volume 73, issue 101924, 2019.
- Hanushek E., J. Kain, and S. Rivkin (2004), “Why public schools lose teachers,” *Journal of Human Resources*, Vol. 39/2, pp. 326-354.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., Rivkin, S. G., (2005). *Teachers, Schools, and Academic Achievement*. *Econometrica*, 73 (2), 417- 458.

- Hanushek, E., Rivkin, S. (2010). Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality. *American Economic Review* 100 (2): 267–71.
- Hanushek E., Piopiunik M., Wiederhold S. (2018), The value of smarter teachers: international evidence on teacher cognitive skills and student performance. Cambridge: National Bureau of Economic Research
- Hattie, John. 2008. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. 1 edition. London ; New York: Routledge.
- Huberman (M.), « Les passages à vide dans la carrière de l'enseignant », in « Les sciences de l'éducation », n°5, 1989.
- Ingersoll, R. and M. Strong (2011), “The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research”, *Review of Education Research*, Vol. 81/2, pp. 201-233.
- Instance Nationale de l'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, Programme national d'évaluation des acquis des élèves du tronc commun, 2016.
- Instance Nationale de l'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, Évaluation du modèle d'éducation des enfants en situation de handicap : Vers une éducation inclusive ; 2019
- Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. Sous la direction de Rahma Bourqia, les ménages et l'éducation : Perceptions, attentes et aspirations, Rabat 2019
- Jackson, C.K. (2010), Match quality, worker productivity, and worker mobility: Direct evidence from teachers, NBER Working Paper 15990.
- Jackson, C.K. (2012), Recruiting, Retaining, and Creating Quality Teachers. *Nordic Economic Policy Review* 3 (1): 61–104.
- Jean-François Marcel, Vincent Dupriez, Danièle Périsset Bagnoud et Maurice Tardif (sous la direction de) « Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes ». Collection Perspectives en éducation et formation, Edition De Boeck Supérieur, 2007.
- Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull, K., Hunter, A. (2016). *Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems*. Washington, DC, National Center on Education and the Economy.
- Johanne Gaudet, Rosane Valois et Yvonne da Silveira « Représentation du soi professionnel des enseignants » *Revue des sciences de l'éducation*, version numérique <http://id.erudit.org/iderudit/031849ar>
- Kraft, Matthew A., David Blazar, and Dylan Hogan. 2016. “The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence.” Working paper, Brown University, Providence, RI.
- Krishnaratne, S., H.White, et E. Carpenter. “Quality Education for All Children? What Works in Education in Developing Countries.” 3ie Document de travail 20, Initiative internationale pour l'évaluation de l'impact, Londres ; 2013.
- Kyriakides, L., Campbell, R.J., Gagatsis, A., 2000. The significance of the classroom effect in primary schools: an application of Creemers' comprehensive model of educational effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement* 11 (4), 501–529.
- Laurent Talbot et Aline Arrieu-Mutel, « Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée », *Éducation et didactique*, vol. 6 - n° 3 | 2012, 65-95.
- Leigh A., “Teacher pay and teacher aptitude”, *Economics of Education Review*, volume 31, issue 3, 2012, pp. 41–53.
- Le Chapelain A., “Peut-on mieux gérer les enseignants ? ”, *Revue française d'économie*. Volume 28. Issue 3, 2013.

- Lockheed, M. E. (2014), Teacher opinions on Performance Incentives, Evidence from the Kyrgyz Republic, Policy Research Working Paper n°6752, World Bank, Europe and Central Asia Region
- Loeb S. et Page M. E., "Examining the link between teacher wages and student outcomes: The importance of alternative labor market opportunities and non-pecuniary variation", The Review of Economics and Statistics, volume 82, issue 3, 2000, pp. 393–408.
- Lorcerie Françoise (2012). « Le leadership pédagogique des chefs d'établissement ». Les cahiers pédagogiques, n° 499, p. 34-36.
- Maghnouj, S., et al. (2018), Examens de l'OCDE du cadre d'évaluation de l'éducation : Maroc, Éditions OCDE, Paris.
- Malunda, P., Onen, D., Musaazi, J. C. S. and Oonyu, J. (2016). Instructional supervision and the pedagogical practices of secondary school teachers in Uganda. Journal of Education and Practice, Vol. 7, No. 30, pp. 177–87.
- Martin Hébert, analyse du vécu d'enseignants débutants en formation professionnelle au cours de leur entrée dans le métier, Université du Québec à Montréal, 2017
- McEwan, Patrick J. 2014 "Improving Learning in Primary School of Developing Countries: A Meta-Analysis of Randomized Experiments," Review of Educational Research
- Meirieu Philippe ; L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020. Paris : UNESCO. 2001 ; En ligne : <[http://www.meirieu.com/ ...TIONNELS/UNESCO2020.pdf](http://www.meirieu.com/...TIONNELS/UNESCO2020.pdf)>.
- Mingat A., « La rémunération des enseignants de l'enseignement primaire dans les pays francophones d'Afrique sub-saharienne », communication présentée à la conférence sur les enseignants non fonctionnaires du fondamental, Bamako, Banque Mondiale, 2004.
- Mosteller, F. (1995). The Tennessee study of class size in the early school grades. The Future of Children, 5(2), 113-127.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2011). Effective teaching. Evidence and practice. London: Sage.
- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H. & Earl, L. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning, School Effectiveness and School Improvement, 25(2), 231-256.
- Musset, P. (2010), Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects, OECD Education Working Papers, No. 48, OCDE
- Niemi, H., Toom, A., & Kallioniemi, A. (Eds.). (2012). Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools. Rotterdam: Sense.
- Niemi, H., Nevgi, A. & Aksit, F. (2016) Active learning promoting student teachers' professional competences in Finland and Turkey, European Journal of Teacher Education, 39:4, 471-490
- Nilsen, T., Blömeke, S., Hansen, K., Gustafsson, J. (2016, April). Are school characteristics related to equity? The answer may depend on a country's developmental level. (Policy Brief No. 10). Amsterdam, The Netherlands: IEA.
- Nye, B., Konstantopoulus, S., et Hedges, L.V. (2004), How Large are Teacher Effects, Educational Evaluation and Policy Analysis, Fall 2004, Vol. 26, N°3, p. 237-257
- OCDE (2013), Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OCDE (2015), Synergies for better learning, an international perspective on evaluation and assessment, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OCDE.
- OCDE 2016, Review of School Resources, Denmark 2016, Management of the teaching workforce, Paris: OCDE

- OCDE 2020, Résultats de TALIS 2018 (volume II) : « Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés », Editions OCDE, Paris.
- OCDE 2019 TALIS Résultats de TALIS 2018, volume I «Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie » Éditions OCDE, Paris.
- OCDE 2018, « Politiques efficaces pour les enseignants : Perspectives de PISA », PISA, Edition OCDE, Paris.
- OCDE 2015 « What do parents look for in their child's school ? » PISA ni Focus, n° 51, Les Edition OCDE, Paris.
- Ong Kelly, K. 2008, Teacher appraisal and its outcomes in Singapore primary schools, Journal of Educational Administration, Vol. 46 Issue: 1, pp.39-54
- Pannen, P., Riyanti, D.R., Pramuki, B.E., (2007), HYLITE Program: An ICT-based ODL for Indonesian Teachers Education. 11th UNESCO APEID Conference on Revitalizing Higher Education. Bangkok, Thailand.
- PASEC. 2003. Les programmes de formation initiale des maîtres et la double vacation en Guinée. Dakar : PASEC.
- Popova, A., Evans, D., Arancibia, V., 2016. "Training Teachers on the Job: What Works and How to Measure It." Policy Research Working Paper 7834, World Bank, Washington, DC.
- Pugatch, T. and E. Schroeder (2014). "Incentives for teacher relocation: Evidence from the Gambian hardship allowance." Economics of Education Review 41: 120-136.
- Reverdy, Catherine et Thibert Rémi « Le leadership des enseignants au cœur de l'établissement ». Dossier de veille de l'IFE, n° 104, oct. 2015, ENS de Lyon.
- Ramachandran, V., Béteille, T., Linden, T., Dey, S., Goyal S., Chatterjee P.G., 2018. Getting the Right Teachers into the rights schools. Managing India's teacher workforce. Washington DC: BIRD/Banque Mondiale
- Rawal, M. A. S., Rose, P., Asadullah, N. et Kingdon, G. (2017). Teacher Politics: Meeting Educational Quality Challenges with Teachers. Report prepared for the Education Commission
- Reverdy, Catherine et Thibert Rémi « Le leadership des enseignants au cœur de l'établissement ». Dossier de veille de l'IFE, n° 104, oct. 2015, ENS de Lyon.
- Rivkin S.G.; Hanushek E.A.; Kain J.F. 2005. 'Teachers, Schools, and Academic Achievement'. In: Econometrica, vol. 73, n° 2, p. 417-458.
- Rowan, B. et al., (2001). Measuring teachers' pedagogical content knowledge in surveys: An exploratory study. Consortium for Policy Research in Education
- Sahlberg, P. (2010), The secret to Finland's success : Educating teachers. Stanford Center for Opportunity Policy in Education : Research Brief. Palo Alto, CA : Stanford University.
- Ryan, R., Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25, 54-67.
- Santiago, P. (2004), "The Labour Market for Teachers", in G. Johnes and J. Johnes (eds.), International Handbook on the Economics of Education, Edward Elgar, Cheltenham, United Kingdom.
- Seniwoliba, J. (2013). "Teacher motivation and job satisfaction in senior high schools in the Tamale metropolis of Ghana."
- Seong Won Han (2018), School-based teacher hiring and achievement inequality: A comparative perspective- International Journal of Educational Development- Volume 61, July 2018, Pages 82-91
- Stromquist, N. (2018), The Global Status of Teachers and the Teaching Profession, Education International, Bruxelles
- Symeonidis, V. (2015), The Status of Teachers and the Teaching Profession, A study of education unions' perspectives, Education International, Bruxelles

- Tatto, M.T., Schwille, J., Senk, S.L., Ingvarson, L., Rowley, G., Peck, R., Bankov, K., Rodriguez, M., & Reckase, M. (2012). Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics in 17 countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M). Amsterdam: IEA.
- Tournier, B. Gottelmann-Duret, G. (2015), Allocation et utilisation des enseignants, Paris : IIPÉ-UNESCO
- UNESCO (2013), Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Estrategia Regional sobre Docentes. Paris : OREALC/UNESCO Santiago
- Unwin, T. 2004, Towards a framework for the use of ICT in Teacher Trainin in Africa, Open Learning: The Journal of Open and Distance Education
- World Bank, (2015), User Guide, Conducting Classroom Observations. Analyzing Classroom dynamics and instructional time using the Stalling’s “Classroom snapshot” observation system,
- World Bank, 2018, Learning to realize Education’s promise, World Development Report, Washington DC: IBRD/World Bank.
- ONDH 2017, Enquête sur les indicateurs de prestation de services en éducation (IPS) au Maroc.

Royal Holloway, University of London

- USAID (2015), EdData II - Effective Teaching and Education Policy in Sub-Saharan Africa, A conceptual study of effective teaching and review of educational policies in 11 Sub-Saharan African countries
- Varly, P., Pouzevara, S., Abderebbi, M. (2014), Research on Reading in Morocco: Analysis of Teachers’ Perceptions and Practices, Final Report – Component 3, Rabat: USAID
- Vegas, E., Umansky, I. (2005), Improving teaching and learning through effective incentives. What can we learn from education reforms in Latin America? Washington DC: IBRD/World Bank
- Wahlgren B., 2012, What impact does teachers training have on the students’ performance? The effects of a teacher training program on students’ outcome. Danish National Center of Competence Development.
- Welmond M., 2002. Globalization viewed from the periphery: The dynamics of teacher identity in the republic of Benin. Comparative Education Review, 46(1), pp. 62–63

Textes juridiques et réglementaires

- Loi-cadre n° 51-17 sur la réforme du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique, B.O n° 6805 du 19 août 2019.
- Décret n° 2-02-854 du 8 hijra 1423 (10 février 2003) portant statut particulier des personnels du Ministère de l'Éducation Nationale.
- Décret n° 2.02.376 du 6 jourmada I 1423 (17 juillet 2002) fixant le statut particulier des établissements de l'éducation et de l'enseignement public.
- Décret n°2-11-672 du 27 moharrem 1433 (23 décembre 2011) portant création et organisation des centres régionaux des métiers de l'éducation et de formation, BO 6018 du 02 février 2012.
- Décret du 2.15.588 du 10 août 2015 modifiant le décret n° 2-02-854 portant statut particulier des personnels du Ministère de l'Éducation Nationale, B.O n°6402 du 8 octobre 2015.
- Décret n° 2.15.589 du 10 Août 2015 modifiant et complétant le décret n° 2-11-672 du 23 décembre 2011 portant création et organisation des centres régionaux des métiers de l'éducation et de formation, B.O n°6391 d 31 août 2015.
- Arrêté du Ministre de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, n° 03-1537 (du 22 juillet 2003) relative aux modalités de désignation des membres des conseils de gestion des établissements scolaires publics.
- Arrêté conjoint n° 7259 entre le ministre de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle et le ministre de l'Économie et des Finances relative à la situation des enseignants contractuels relevant des AREF, 7 octobre 2016.
- Arrêté n° 3521.17 du ministre de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique du 17 décembre 2019 complétant et détaillant les missions des inspecteurs pédagogiques, B.O 6847.
- Document-cadre du 16 avril 2004 relatif à l'organisation de l'inspection pédagogique.
- Circulaire ministérielle n° 86 du 29 janvier 1986 relative à l'inspection pédagogique.
- Circulaire ministérielle n°160 du 25 décembre 1986 relative à l'inspection pédagogique.
- Circulaire ministérielle n° 87 du 26 janvier 1987 relative aux rapports d'inspection et des visites.
- Circulaire ministérielle n° 80 du 6 juin 1989 relative à l'organisation du contrôle pédagogique.
- Circulaire ministérielle n° 168 du 18 octobre 1989 relative à l'animation pédagogique.
- Circulaires ministérielles n° 113, 114 et 115 du 21 septembre 2004 relatives à l'organisation de l'inspection pédagogique.
- Circulaires n° 134/15 du 11 décembre 2015 relative à l'enseignant-accompagnateur (cycle primaire).
- Circulaire n° 095/16 du 3 décembre 2016 relative à l'enseignant-accompagnateur (cycle secondaire).



Annexe 1 : Déroulement de l'enquête « Métier de l'enseignant »

L'enquête de terrain a été menée auprès des enseignants, des directeurs d'établissements et des inspecteurs pédagogiques et s'est déroulée en deux étapes. La première a visé les enseignants conformément au planning suivant :

Date	Préfecture/Province	Niveau	milieu	Nombre de participants	Outils
17/12/19	Tanger	Primaire	Urbain	10	Focus group
18/12/19	Tanger	Primaire	Urbain	6	Entretiens
19/12/19	Tanger	Collège	Rural	9	Focus group
20/12/19	Tanger	Collège	Rural	6	Entretiens
17/12/19	Nador	Primaire	Urbain	13	Focus group
18/12/19	Nador	Primaire	Urbain	6	Entretiens
19/12/19	Nador	Collège	Rural	6	Entretiens
20/12/19	Nador	Collège	Rural	12	Focus group
24/12/19	Marrakech	Lycée	Urbain	10	Focus group
25/12/19	Marrakech	Lycée	Urbain	6	Entretiens
26/12/19	Marrakech	Primaire	Rural	10	Focus group
27/12/19	Marrakech	Primaire	Rural	6	Entretiens
24/12/19	Agadir	Primaire	Rural	6	Entretiens
25/12/19	Agadir	Primaire	Rural	14	Focus group
26/12/19	Agadir	Lycée	Urbain	6	Entretiens
27/12/19	Agadir	Lycée	Urbain	10	Focus group

La deuxième a, quant à elle, visé les enseignants cadres des AREF, les directeurs d'établissement et les inspecteurs pédagogiques. Elle s'est déroulée sous forme de focus-groups selon le planning suivant :

- Jeudi 06/02/2020 : Focus-group avec les enseignants cadres des AREF

Lieu : Lycée Almohammedia, à Ksar Elkebir

- Lundi 10/02/2020 : Focus-group avec les directeurs d'établissements

Lieu : INE-CSEFRS

- Mercredi 12/02/2020 : Focus-group avec les inspecteurs pédagogiques

Lieu INE-CSEFRS

Annexe 2 : Déroulement de l'enquête « Temps d'enseignement »

Au Maroc, l'étude « Temps d'enseignement » a ciblé 40 établissements scolaires (20 écoles du primaire et 20 du secondaire collégial) dans 6 régions : Tanger-Tétouan-Al Hoceïma, Fès-Meknès, Rabat-Salé-Kénitra, Casablanca-Settat, Marrakech-Safi et Souss-Massa.

Pour cerner les déterminants de l'absentéisme des enseignants dans les écoles, l'étude a déployé plusieurs outils d'enquête :

- Analyse documentaire : Une revue documentaire rassemblant des données secondaires sur l'éducation et les statistiques macroéconomiques ainsi que des lois nationales sur la gestion des enseignants ; stratégie et planification élaborés autour de l'absentéisme des enseignants...
- Entrevues semi-directives : avec des intervenants clés de l'éducation. Cela inclut les responsables de l'éducation au niveau ministériel et infranational, les enseignants, les directeurs d'école et les leaders communautaires.
- Sondage auprès des enseignants : Un sondage court et fermé a été administré à tous les enseignants présents dans toutes les écoles échantillonnées.
- Groupes de discussion d'élèves : un focus group a été mené par école échantillonnée. Les groupes de discussion d'élèves ont été composés de sept élèves.

Dans chaque école échantillonnée, les personnes suivantes ont été interviewées :

- 1 chef d'établissement
- 3 enseignants
- 1 représentant au niveau de la communauté (association parents d'élèves ou association de développement)
- Un questionnaire administré par l'ensemble des enseignants présents le jour de la visite
- Au niveau national 7 entretiens ont été réalisés avec les acteurs de l'éducation nationale et 16 entretiens réalisés au niveau infranational.

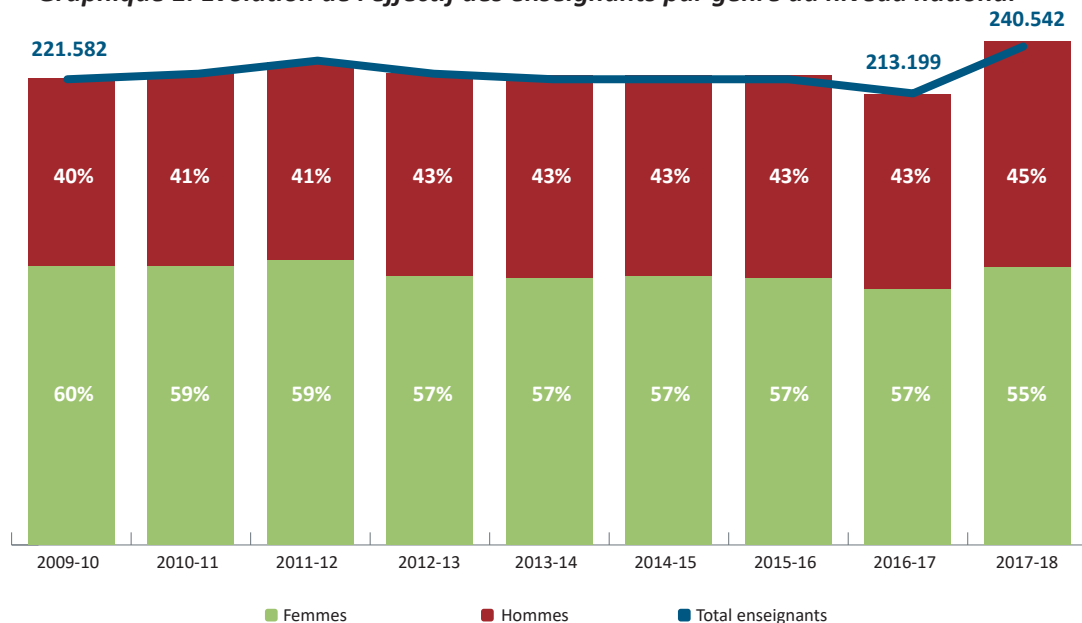
Au sein de chaque école, la sélection des enseignants a été ventilée par sexe, nombre d'années d'expérience et autres caractéristiques individuelles pertinentes qui permettent également de sous-tendre les différentes expériences des enseignants et, par conséquent, la propension à l'absentéisme. Sur la base de ce qui précède, l'enquête a ciblé 40 chefs d'établissement, 120 enseignants et 280 élèves à l'échelle nationale pour atteindre les objectifs de l'étude.

Annexe 3. Caractéristiques du corps enseignant

1. Evolution du personnel enseignant selon le genre

Durant la saison 2017-2018, le système éducatif, tous cycles confondus, comptait 240.542 enseignants dont 107.267 femmes. La gent féminine représente ainsi 45% du personnel enseignant contre 40% en 2009-2010. Son poids dans l'effectif total des enseignants s'est renforcé entre 2009-2010 et 2017-2018 passant de 88.936 à 107.267, soit une hausse de 20,6%. Ceci alors que l'effectif des hommes a quasiment stagné durant la même période passant de 132.646 enseignants à 133.275, soit une évolution de 0,47%. Ce faisant, l'indice de parité femmes-hommes s'est nettement amélioré passant de 0,67 à 0,80.

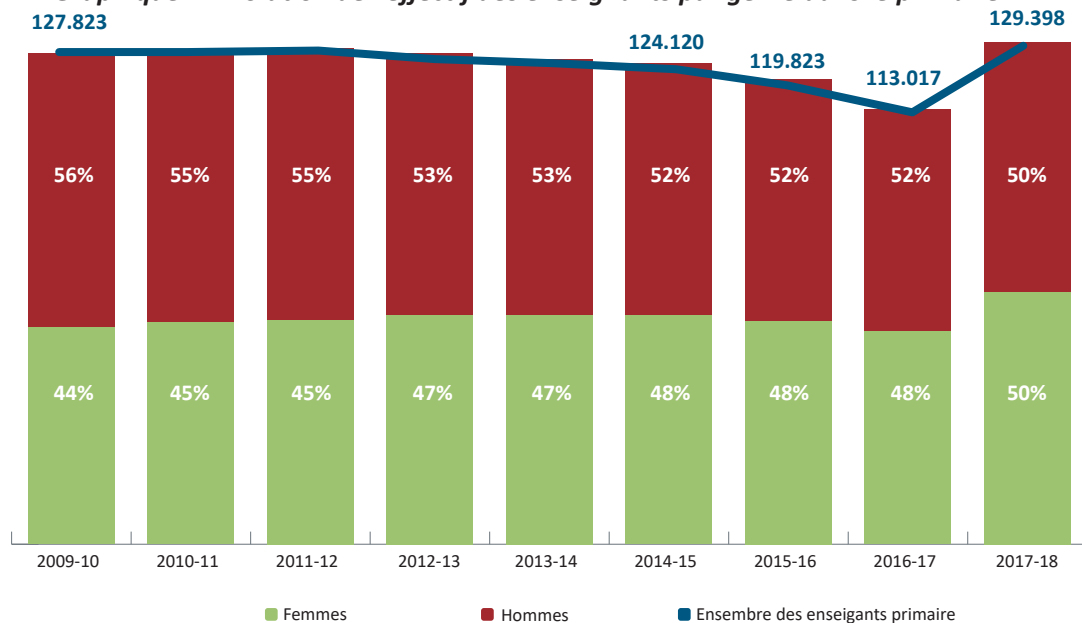
Graphique 1. Evolution de l'effectif des enseignants par genre au niveau national



Source : Recueil statistique du MEN-Traitement INE-CSEFRS

Le poids des femmes dans l'effectif des enseignants diffère selon les cycles. Ainsi, dans le primaire, la parité est carrément atteinte dès la saison 2017-2018. Mieux encore, le nombre de femmes a légèrement dépassé celui des hommes : 64.704 enseignantes et 64.694 enseignants.

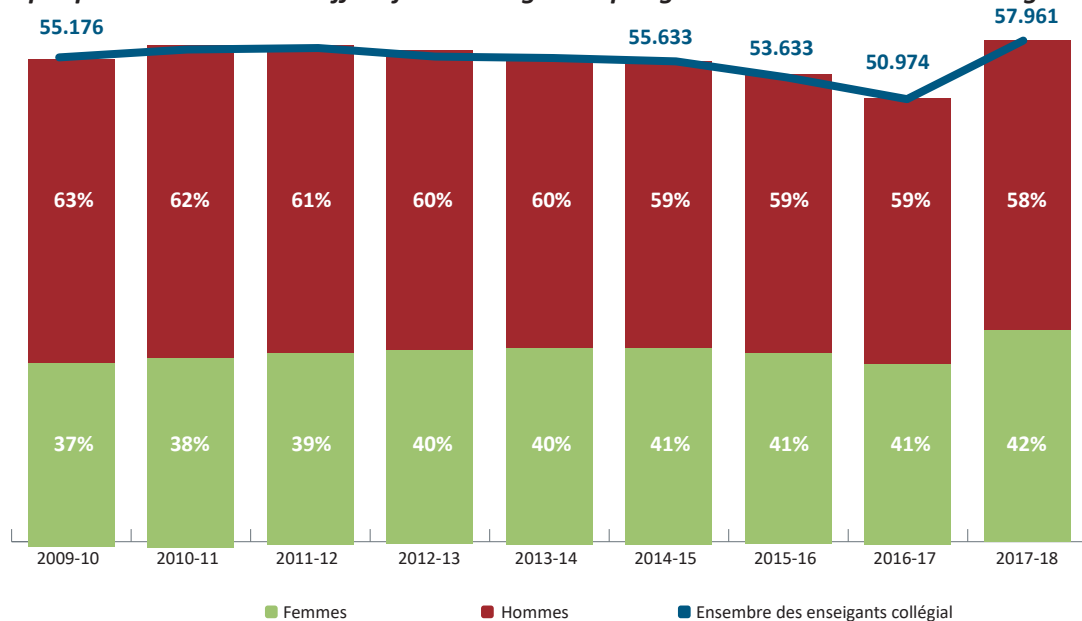
Graphique 2. Evolution de l'effectif des enseignants par genre dans le primaire



Source : Recueil statistique du MEN-Traitement INE-CSEFRS

Néanmoins, plus on avance dans les cycles, moins le poids des femmes est important et, par conséquent, on s'éloigne de la parité. Cela dit, la montée en puissance des femmes dans l'effectif reste une constante. Ainsi, dans le cycle collégial, le nombre des enseignantes est passé de 20.667 en 2009-2010 à 27.086 en 2017-2018, soit une augmentation de 16,5%. Elles représentent ainsi 42% de l'effectif du personnel enseignant au collégial en gagnant 5 points de pourcentage durant la même période. Les enseignants, eux, ont perdu du terrain puisque, sur la même période, leur effectif a diminué de 1,8% en passant de 34.509 à 33.875.

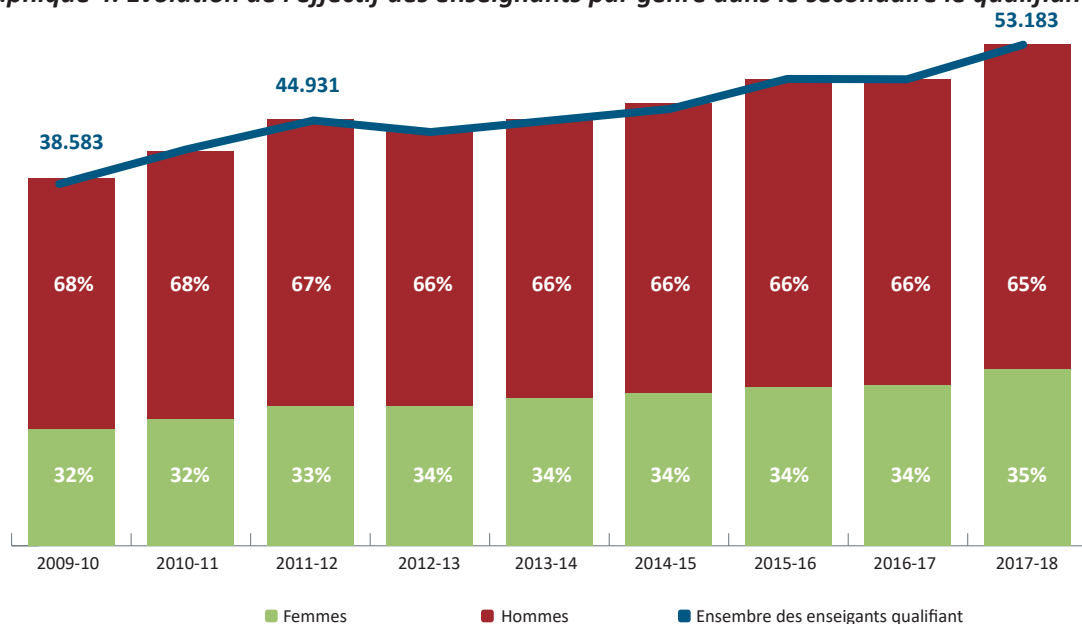
Graphique 3. Evolution de l'effectif des enseignants par genre dans le secondaire collégial



Source : Recueil statistique du MEN-Traitement INE-CSEFRS

Dans le cycle qualifiant, la tendance est la même : l'effectif des enseignantes croît plus rapidement que celui des enseignants. Le nombre du personnel féminin est en effet passé de 12.207 en 2009-2010 à 18.477 en 2017-2018, soit un bond de 51,3%. L'effectif des enseignants a lui aussi connu une hausse importante de 31,5% passant de 26.376 à 34.706. Ils restent ainsi majoritaires et représentent près des deux tiers de l'effectif (65%).

Graphique 4. Evolution de l'effectif des enseignants par genre dans le secondaire le qualifiant



Source : Recueil statistique du MEN-Traitement INE-CSEFRS

2. Le milieu de travail

L'analyse de la répartition des enseignants sur le territoire national fait ressortir des évolutions contrastées selon les cycles. La principale tendance qui se dégage est la hausse progressive des effectifs dans le milieu rural et leur baisse dans les cycles primaire et collégial.

En effet, dans le primaire, 53.981 enseignants exerçaient dans le milieu urbain en 2009-2010 contre seulement 48.113 durant la saison 2017-2018 (ce chiffre avait baissé à 40.370 en 2016-2017). Durant la même période, l'effectif affecté au monde rural a augmenté progressivement passant de 73.842 à 81.285 enseignants.

Le cycle collégial a connu la même tendance. De 41.133 enseignants exerçant dans le milieu urbain en 2009-2010 il n'en reste que 37.196 en 2017-2018. En parallèle, le nombre d'enseignants affectés au milieu rural a augmenté de plus de 6.000 enseignants durant la même période.

Le cycle qualifiant a, quant à lui, connu une évolution positive pour les deux milieux. Ainsi, entre 2009-2010 et 2017-2018, l'effectif a gagné près de 8.000 enseignants dans l'urbain et plus de 6.000 dans le rural. Ces variations sont en phase avec les évolutions de l'effectif des élèves qui connaît les mêmes variations.

Tableau 1. Evolution de l'effectif des enseignants selon le milieu de travail

Année		2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18
Primaire	Urbain	53981	52399	51318	50229	48716	47171	44158	40370	48113
	Rural	73842	74701	77140	76217	76780	76949	75665	72647	81285
Collégial	Urbain	41133	41303	41195	38993	38788	37472	35472	33284	37196
	Rural	14043	15218	15723	16971	17176	18161	18207	17690	20765
Qualifiant	Urbain	33491	35388	38095	37277	37479	38679	39596	32422	41897
	Rural	5092	5825	6836	6115	7416	7834	9684	10192	11286

Source : Recueil statistique du MEN-Traitement INE-CSEFRS

Le croisement du milieu de travail avec le genre révèle un autre constat intéressant. Proportionnellement à l'effectif global, le personnel masculin est majoritaire dans le milieu rural, en particulier au primaire. Ainsi, durant la saison 2017-2018, sur un total de 81.285 enseignants affectés au milieu rural, seulement 34.865 sont des femmes. Inversement, dans le milieu urbain, l'on compte plus d'enseignantes (29.839) que d'enseignants (18.274). La même tendance est observée dans les cycles collégial et qualifiant (voir tableau 2).

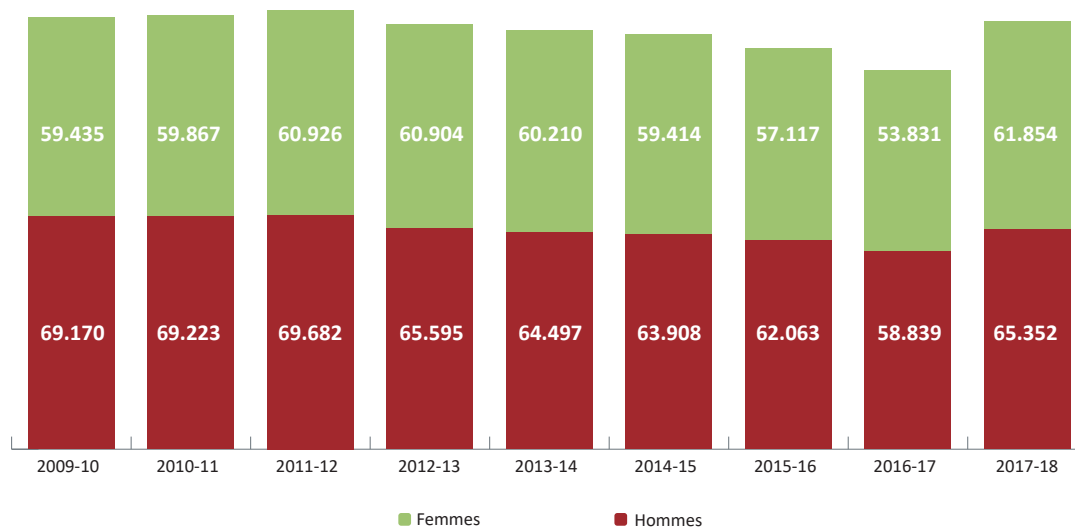
Tableau 2. Evolution de l'effectif des enseignants selon le milieu et le genre

Année			2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18
Primaire	Urbain	H	21840	20893	20136	18880	18222	17478	16513	15212	18274
		F	32141	31506	31182	31349	30494	29693	27645	25158	29839
	Rural	H	49921	49633	50460	48314	47954	47454	45791	43174	46420
		F	23921	25068	26680	27903	28826	29495	29874	29473	34865
Collégial	Urbain	H	24616	24519	24184	22340	21948	21239	19867	18482	20296
		F	16517	16784	17011	16653	16564	16233	15559	14802	16900
	Rural	H	9893	10572	10812	11290	11265	11850	11835	11565	13579
		F	4150	4646	4911	5681	5911	6311	6372	6125	7186
Qualifiant	Urbain	H	22714	23811	25362	24375	24327	25191	25683	25145	26782
		F	10777	11577	12733	12902	13152	13488	13913	13871	15115
	Rural	H	3662	4172	4846	4281	5080	5484	6861	7277	7924
		F	1430	1653	1990	1834	2336	2350	2823	2915	3362

Source : Recueil statistique du MEN-Traitement INE-CSEFRS

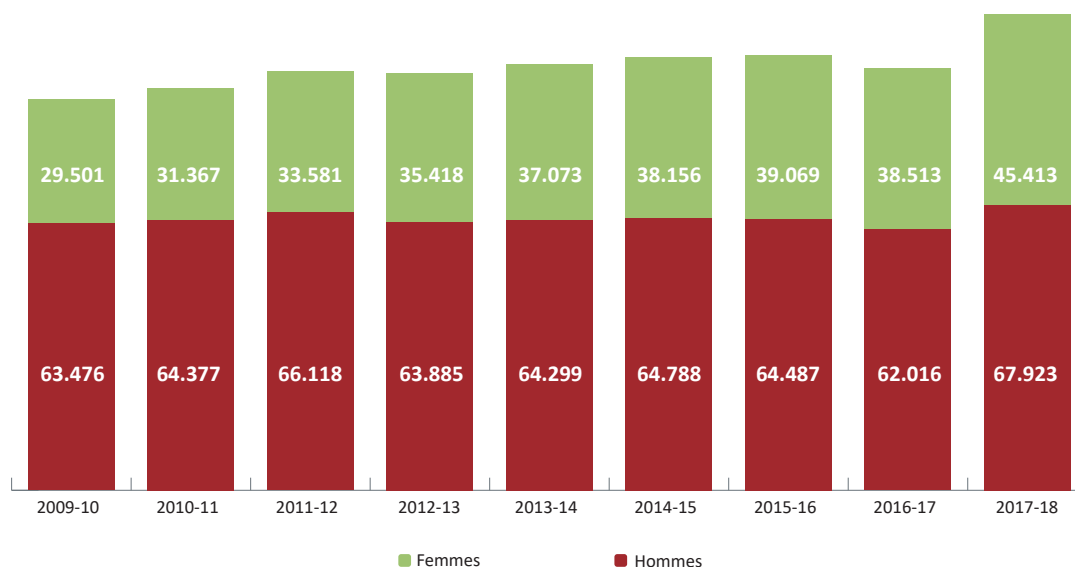
On le sait, les conditions de travail dans le monde rural, en particulier dans le primaire, sont difficiles, encore plus pour les femmes. Le nombre relativement minoritaire des enseignantes dans le monde rural pourrait s'expliquer par les avantages dont bénéficient certaines catégories d'entre elles dans le mouvement de mutation⁽¹⁾.

Graphique 5. Répartition de l'effectif des enseignants selon le genre dans le milieu urbain



Source : Statistiques MEN-Traitement INE-CSEFRS

Graphique 6. Répartition de l'effectif des enseignants selon le genre dans le milieu rural



Source : Statistiques MEN-Traitement INE-CSEFRS

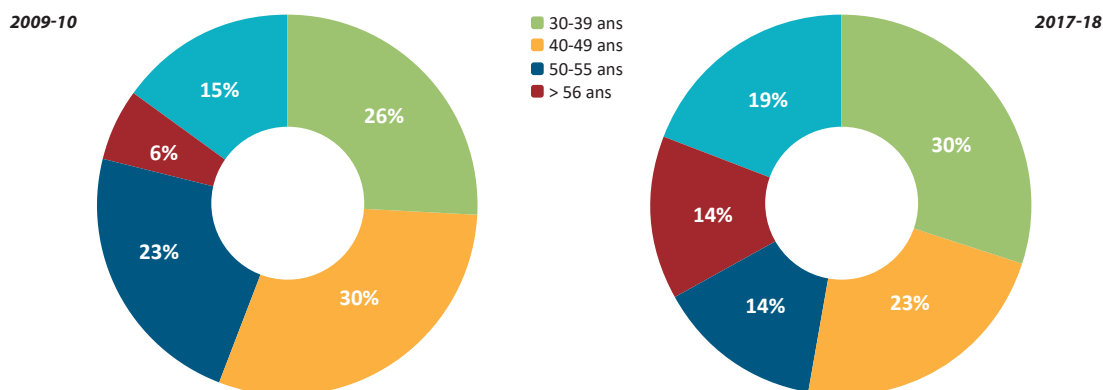
3. La pyramide des âges

En analysant, d'une manière statique, la structure des âges du personnel enseignant entre 2009-2010 et 2017-2018, il en ressort que le principal changement concerne les personnes âgées de plus de 56 ans. Leur part dans l'effectif global a connu la plus forte hausse durant cette période passant de 6% à 14%.

1 ; Selon la circulaire-cadre n° 056 16 (du 6 mai 2015) relative aux mouvements de mutation du Ministère de l'Éducation nationale et la formation professionnelle, un avantage de 10 points est notamment attribué à :

- L'enseignante célibataire désirant rejoindre le lieu de résidence familial se trouvant en dehors de la délégation dans laquelle elle exerce.
- La femme divorcée ou veuve souhaitant rejoindre le lieu de résidence de sa famille se trouvant en dehors de la délégation dans laquelle elle exerce.

Graphique 7. Répartition du personnel enseignant par tranches d'âge entre 2009-10 et 2017-18

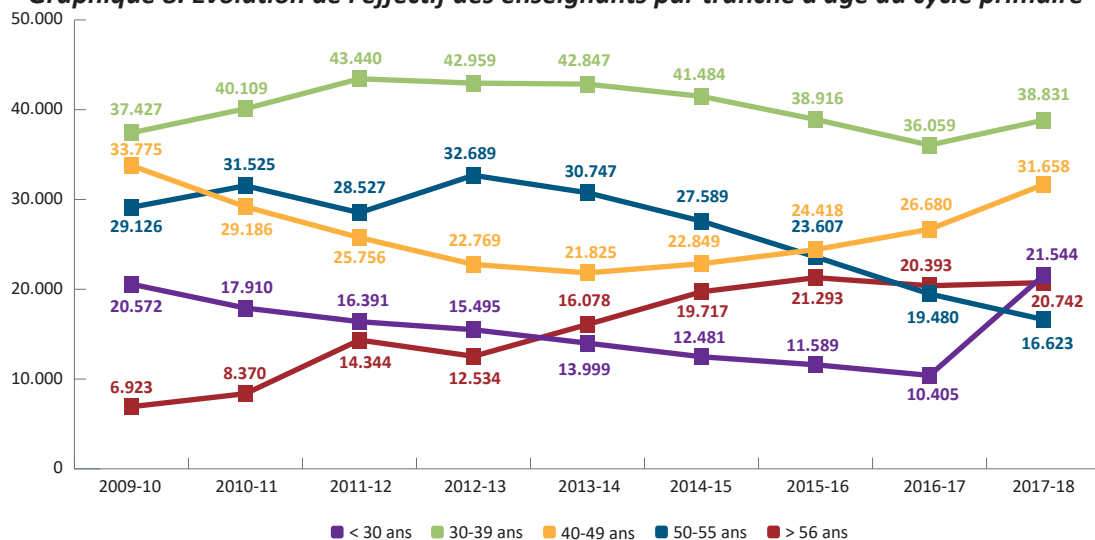


Source : Statistiques MEN-Traitement INE-CSEFRS

Néanmoins, cette analyse statique ne permet pas de rendre compte de l'évolution de la structure des âges du personnel enseignant. Car le recrutement massif entre 2016 et 2018 et les départs à la retraite, en particulier anticipée (voir tableau 1), a complètement changé la structure des âges en lui donnant un coup de jeune.

Si l'on prend le cycle primaire, le nombre des enseignants âgés de moins de 30 ans n'a pas arrêté de régressé depuis 2009-2010. L'effectif de cette catégorie a baissé continuellement d'année en année jusqu'à 2016-2017, passant de 20.572 enseignants à 10.105, avant de repartir à la hausse. En une année, il passe du simple au double (10.105 à 21.544).

Graphique 8. Évolution de l'effectif des enseignants par tranche d'âge au cycle primaire



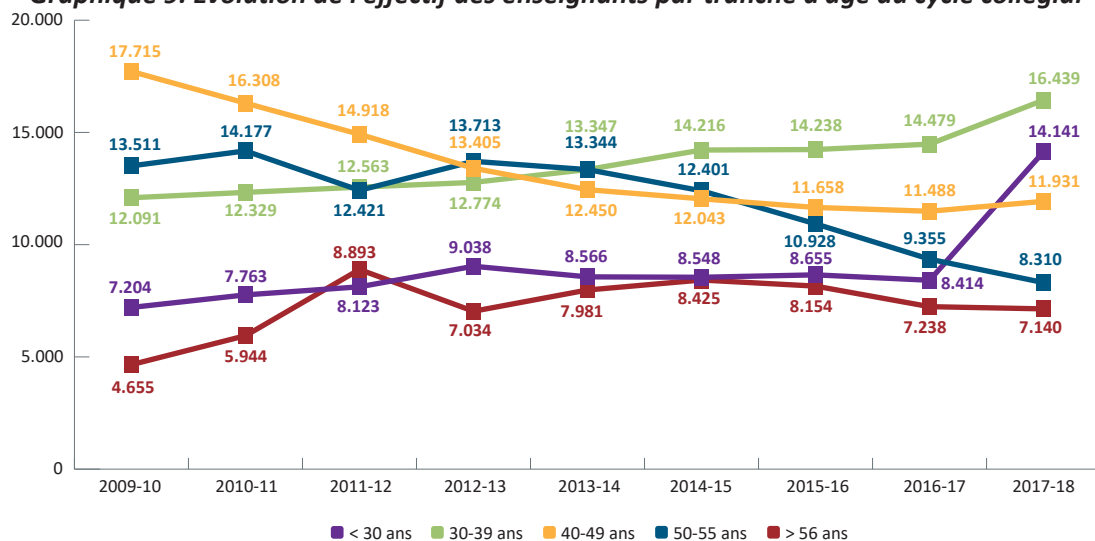
Source : Statistiques MEN-Traitement INE-CSEFRS

Les nouveaux recrutements ont également profité aux tranches d'âges 30-39 et 40-49 ans puisque, à titre exceptionnel, la limite d'âge a été portée à 47 ans durant la saison 2016-2017 qui a connu le recrutement de 35.000 enseignants.

Néanmoins, en dépit de l'arrivée du sang neuf dans le corps enseignant, il n'empêche que cette population reste vieillissante. En effet, l'effectif des enseignants âgés de plus de 56 ans est trois fois plus important entre 2009-2010 et 2017-2018, passant de 6.923 à 20.742. La tranche d'âge 50-55 ans s'accapare aussi une part importante de l'effectif global. Sa tendance baissière, en particulier à partir de 2013-2014 pourrait s'expliquer par la hausse des départ à la retraite anticipée (voir tableau n°1) qui, au regard aux conditions d'éligibilité (au moins 30 ans de service), profitent principalement à cette catégorie.

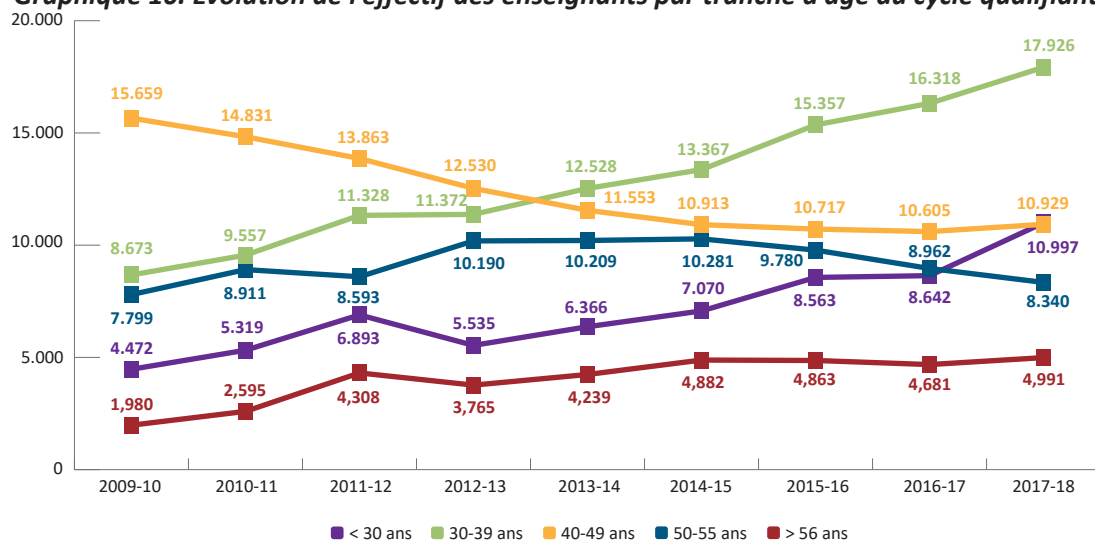
Dans les deux autres cycles, collégial et qualifiant, à peu près les mêmes tendances sont observées.

Graphique 9. Evolution de l'effectif des enseignants par tranche d'âge au cycle collégial



Source : Statistiques MEN-Traitement INE-CSEFRS

Graphique 10. Evolution de l'effectif des enseignants par tranche d'âge au cycle qualifiant



Source : Statistiques MEN-Traitement INE-CSEFRS

Pour citer ce rapport

Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.

Sous la direction de Rahma Bourqia, et la contribution de Tarik Hari, Rkia Chafaqi, Abdelaziz Ait Hammou, Nawal Zaaj "le métier de l'enseignant au maroc. À l'aune de la comparaison internationale", Rapport thématique, Décembre 2021.

Lecture & correction, mise en forme, infographie et édition

Leila El Khamlichi, Fouzia Addi, Zakaria Badri





Angle Avenues Al Melia et Allal El Fassi,
Hay Riad, Rabat - B.P. 6535

Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique

Tél : 0537-77-44-25 | contact@csefrs.ma
Fax : 0537-68-08-86 | www.csefrs.ma