

## **La formation des enseignants de français du secondaire qualifiant au Maroc : enjeux théoriques et pédagogiques et leur praticabilité en classe réelle.**

Hajar HACHIMI

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines,

Université Mohammed V-Rabat-Maroc.

hachi-hajar@hotmail.fr

### **Résumé**

La réforme de l'enseignement/ apprentissage du français menée au Maroc et les dispositifs mis en place en parallèle prouvent qu'un enseignement de qualité nécessite infailliblement des enseignants qualifiés. Autrement dit, la formation initiale des enseignants s'impose comme l'un des piliers fondamentaux pour que ces derniers se professionnalisent dans leur pratique de classe ; et ce dans le sens où elle vise à faire apprendre le métier d'enseignant. Dans le présent travail, nous cernons la problématique de la professionnalisation du métier d'enseignant(e). A cet effet, nous focalisons notre attention sur les dispositifs conçus dans la formation des enseignants de la langue française au cycle secondaire, laquelle est disposée dans les différents Centres Régionaux des Métiers de l'Education et de la Formation(CRMEF). Dans ce sens, nous orientons notre attention vers l'importance des contenus théoriques, pédagogiques et didactiques mis en place dans la formation en question, les objectifs qu'elle se fixe pour la planification, la gestion et l'évaluation du savoir à enseigner. De plus, nous abordons les activités pratiques entreprises en parallèle avec la théorie ; lesquelles immergent le stagiaire dans des situations professionnelles en classe. Par rapport à la problématique, il est à souligner que la mise en application de tout le savoir et savoir-faire acquis en formation ne s'avère pas sans obstacles. A ce propos, nous explorons les différents engrenages qui entravent l'adéquation de la formation à la pratique enseignante réelle. Pour ce faire, nous avons adopté une méthodologie qualitative tout en menant des entretiens semi-directifs avec 15 enseignants de français ayant reçu la formation en question au CRMEF. L'objectif d'après ces entretiens est d'identifier la nature d'adéquation de cette formation à la réalité de la classe. A ce propos, nous avons effectué une analyse de contenu recueilli qui a révélé trois thèmes principaux. Premièrement, les procédures de la formation ne prévoient pas plusieurs problèmes réels des apprenants marocains, à savoir : l'hétérogénéité des niveaux ; le recours de la part des apprenants à la structure grammaticale arabe comme

référence pour formuler des phrases en français ; la surcharge des classes et l'incohérence entre les contenus, les objectifs et le temps imparti à l'apprentissage. Deuxièmement, les enseignants montrent que la formation n'attire pas l'attention des enseignants sur quelques compétences intellectuelles et personnelles nécessaires pour devenir un bon pédagogue et à la fois enseignant. Troisièmement, les enseignants interviewés soulignent que la formation en question n'assure pas l'adaptation des théories d'enseignement et d'apprentissage aux particularités du contexte scolaire marocain. Nous déduisons que ces problèmes constituent des zones d'ombre qui entravent la professionnalité dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère. En définitive, nous affirmons que la formation initiale devrait être renouvelée de manière à rationaliser la professionnalisation des futurs professeurs de français.

## **Introduction**

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues au Maroc, la politique éducative marocaine, complémentairement à la langue arabe, langue officielle du pays, s'ouvre à l'enseignement des langues étrangères les plus amplement utilisées dans le monde<sup>1</sup>. En effet, la langue qui nous intéresse dans le champ de notre étude est le français. Il est incontestable que la qualité de son enseignement est tributaire, en grande partie, de la qualité de la formation professionnelle préparant au métier d'enseignant. La problématique que nous circonscrivons consiste à savoir s'il existe un déphasage entre la formation des enseignants et la réalité de la classe. Pour traiter cette problématique, nous nous situons dans une optique de collecte de données ; et ce d'après la conduite des entretiens auprès des enseignants du secondaire qualifiant qui ont bénéficié de la formation en question. Ces entretiens sont destinés -d'après les questions posées et l'analyse de contenu recueilli- à visualiser les représentations des enseignants par rapport à l'efficacité de la formation professionnelle dans les pratiques didactiques et pédagogiques de classe. L'objectif qui découle de cet outil de recherche est de connaître la réalité de la classe de français langue étrangère, d'identifier leurs besoins et d'esquisser leurs attentes, s'il y'en a, au niveau de la formation concernée. Avant d'enclencher la partie pratique, nous présentons quelques éléments théoriques, à savoir la situation linguistique et le statut de la langue française au Maroc, plus précisément dans le cadre de son système d'enseignement. Par ailleurs, nous montrons l'importance de la formation initiale des enseignants et nous donnons un descriptif du curriculum qu'elle met en œuvre. Evidemment, cet article n'a pas pour prétention de

---

<sup>1</sup> Abdelaziz MEZIANE BELFKIH. (2000), La charte nationale d'éducation-formation, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 27.

critiquer le dispositif mis en place par la formation pédagogique en question, mais plutôt de rendre compte de la manière de sa professionnalisation ; et ce d'après les retours des enseignants interviewés. Vu que la formation est disposée en faveur de ceux-ci et qu'ils assurent réellement l'enseignement du français langue étrangère, nous estimons qu'ils sont en mesure de discuter de la praticabilité de la formation reçue.

En nous basant sur notre expérience en tant que praticienne en enseignement, et nos connaissances académiques en didactique et en pédagogie; nous supposons que, si la formation initiale des enseignants de français langue étrangère était adéquate au niveau réel des apprenants, les compétences langagières et communicatives de ceux-ci seraient satisfaisantes. Comme deuxième hypothèse, nous admettons que les nouvelles approches programmées en formation soient difficiles à appliquer, en l'occurrence la pédagogie par compétences et celle différenciée ; et ce pour amener les apprenants à acquérir la langue française, ou du moins renforcer leurs acquis pour s'exprimer en français avec aisance. La troisième hypothèse que nous allons vérifier, dans notre investigation, c'est que, si la formation concernée prenait en compte plusieurs paramètres favorisant la motivation des enseignants, ceux-ci sauraient amener leurs apprenants à s'ouvrir à l'acquisition de la langue française.

## **1. Situation linguistique et place du français au Maroc**

En effet, le volet dans lequel s'inscrit notre investigation est l'enseignement de la langue française. Il nous semble judicieux d'aborder, d'une part, la situation linguistique marocaine, et d'autre part, le statut du français au Maroc en général et dans le système éducatif marocain, en particulier. Effectivement, ce pays se distingue par un paysage linguistique d'une extrême diversité et richesse. Celle-ci se traduit par la pratique de diverses langues et différents dialectes. Dans ce sens, Gaadi, Benzakour et Queffelec<sup>2</sup> (2000, p.63) postulent que :

*plusieurs variétés linguistiques, maîtrisées à des degrés divers et inégaux se partagent le paysage linguistique marocain : ce sont , d'un côté, les langues locales représentées par le berbère ou amazighe et ses variétés dialectales, l'arabe standard sous sa forme classique et moderne, l'arabe dialectal avec ses différents parlars et de l'autre côté, les langues étrangères importées et implantées au Maroc depuis l'époque coloniale, le français et l'espagnol, auxquels s'ajoute l'anglais, langue internationale , qui commence à prendre pied dans le paysage linguistique marocain.*

---

<sup>2</sup> Driss GAADI, Fouzia BENZAKOUR, Amboise QUEFFELEC. (2000), Le Français Au Maroc : Lexique Et Contacts De Langues, Edition Duculot.

En effet, la langue française bénéficie d'un statut privilégié, celui de langue seconde après l'arabe, c'est-à-dire de première langue étrangère. La place qu'elle occupe, dans la palette des langues en présence, la dote d'un rôle instrumental dans la vie sociale et économique.

## **2. Statut du français dans le système éducatif marocain**

Dans le cadre de l'enseignement marocain, le système d'éducation recourt à l'enseignement des langues étrangères les plus parlées dans le monde, à savoir le français, l'anglais et l'espagnol. Ce recours se fait, bien entendu, en outre de l'arabe, la langue d'enseignement majoritaire. Evidemment, la langue qui nous intéresse est le français, langue seconde pour les marocains. Pour VIGNER (2011, p.11), la langue seconde est enseignée à des « *élèves vivants dans des pays où la langue d'origine est enseignée, mais où le français est introduit à un moment donné de la scolarité, pour permettre une appropriation plurilingue des savoirs et pour pouvoir jeter sur un même monde un regard différencié*<sup>3</sup> ». Là-dessus, la Charte nationale d'éducation et de formation<sup>4</sup> précise que l'apprentissage de la première langue étrangère qu'est le français est introduit dès la deuxième année dans l'enseignement fondamental au sein des écoles publiques et dès le préscolaire dans le privé. Dans le cycle supérieur scientifique et technique, la langue française n'est plus une matière, comme c'est le cas dans le primaire et le secondaire, elle devient langue d'enseignement. En plus, elle est une langue fonctionnelle qui intervient dans plusieurs champs de la vie socio-économique ainsi que dans la diffusion du savoir scientifique, culturel et technologique entre autres.

## **3-Approche par compétences : un gage de professionnalisation et de qualification des enseignants**

Vu le rôle important du français dans la société marocaine et le monde du travail au Maroc, le ministère de l'Éducation Nationale n'a cessé, depuis les années quatre-vingts, de reconsidérer la didactique du français. Or, jusqu'aujourd'hui, le renouveau de cette didactique est épineux et n'a pas encore produit les résultats attendus. C'est dire que la langue française continue de vivre la même crise qui affecte désagréablement les apprenants marocains.

Comme susmentionné, la qualité de l'enseignement est tributaire de plusieurs dispositifs, parmi eux figure la formation des enseignants de français. A cet effet, la réforme de la formation vise le renforcement des compétences linguistiques et communicatives des

---

<sup>3</sup> Gérard VIGNER. (2011), Enseigner Le Français Comme Langue Seconde, Paris : CLE International, (Collection Techniques Et Pratiques De Classe)

<sup>4</sup> Abdelaziz MEZIANE BELFKIH. (2000), La charte nationale d'éducation-formation, op.cit.,

apprenants<sup>5</sup>. Le concept crucial là-dessus est « compétence ». Cette dernière est définie par BOUCHIKHI<sup>6</sup> (2015, p.37) comme « *un ensemble de connaissances, de capacités et de stratégies qui peuvent être mises en œuvre pour communiquer [...] En linguistique, le terme se réfère à une capacité sous-jacente opposée à la performance ; qui est la manifestation langagière de la compétence* ». A ce titre, il s'avère que la formation met l'apprenant au centre de l'action pédagogique et le rend l'acteur principal de son apprentissage ; et ce afin de l'amener à renforcer ses habiletés pour communiquer par écrit et oralement avec aisance et cohérence dans toutes les situations où le français est utile. En effet, c'est l'enseignant qui doit être en mesure, didactiquement et pédagogiquement, d'aider l'apprenant à atteindre ces compétences. En vue de concrétiser cet objectif, l'entrée privilégiée est l'instauration d'une pédagogie des compétences dans le dispositif pédagogique et didactique de la formation, en tant que choix pédagogique officiel et soubassement primordial d'une réforme optimale de la didactique du français<sup>7</sup>. A cet effet, et pour MANSOUR (2012, p.9), il est nécessaire de « *passer du modèle de transmission des connaissances à celui de l'apprentissage. L'élève est doué d'une capacité presque absolue de développer les compétences [...] Il est responsable de ses apprentissages et il lui appartient de construire lui-même ses propres connaissances* »<sup>8</sup>. Dans cette logique d'apprentissage de type constructiviste, l'apprenant mobilise des structures mentales et cognitives pour construire la connaissance dans une situation donnée.

#### **4-CRMEF, institution prenant en charge la formation initiale des enseignants**

Effectivement, la formation en question est disposée par le CRMEF (Centre Régional des Métiers d'Education et de Formation). Ces centres sont répartis à travers les académies et remplissent un ensemble de missions ; à savoir la qualification des enseignants, mission qui nous importe. Afin d'y accéder, les décisions ministérielles<sup>9</sup> de création de ces centres exigent l'obtention d'une licence universitaire, et la réussite à un concours d'accès, lequel est organisé, en deux étapes. Il est question de deux examens, une épreuve écrite et un entretien, chacun constitue 50% de la note finale au concours. Dans ce sens, le décret de création limite

---

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ahmed BOUCHIKHI. (2015), Dictionnaire de l'éducation et de la formation (Communication, Didactique, Evaluation, Linguistique, Pédagogie, Psychopédagogie). Édition Somagram. (Collection Les Dictionnaires Somagram).

<sup>7</sup> Najat DIALMY. (2015), « La formation initiale des enseignants de français au Maroc. Enjeux, modalités et problèmes », Dialogues et cultures, Vol 61,87-91.

<sup>8</sup> Afaf MANSOUR. (2012), « Approche par Compétences ». *REPERES - IREM*. N° 88 – Juillet.

<sup>9</sup> Arrêté Ministériel de Création des Centres Régionaux des Métiers de l'Education et De La Formation, N°2.11.672, 23. Décembre 2011, Rabat.

la durée de formation à une année. La formation est assurée par les formateurs du même centre ou des professeurs vacataires. Cette formation vise à former un enseignant compétent et à la fois performant dans l'expérience de classe, c'est-à-dire celui-ci doit être à même d'intégrer, dans sa pratique enseignante en classe, les savoirs disciplinaires et académiques acquis en formation, et ce en faveur du renforcement des compétences linguistiques et communicatives des apprenants.

### **5-Dispositif et curriculum mis en place en formation**

Dans la même optique, il convient d'aborder le dispositif que la formation met en œuvre.

Celle-ci se fonde essentiellement sur deux concepts cruciaux : la formation modulaire axée sur l'approche par compétences au centre déjà cité et l'alternance dans un établissement scolaire. En effet, le curriculum disposé est riche, d'une part, en stratégies essentielles à l'action didactique et, d'autre part, en modules cohérents et spécifiques. En outre, dans des cours théoriques, les activités portent sur des travaux et ateliers pratiques visant à concevoir des documents et outils didactiques. Cette formation propose aussi la recherche et la conception d'un projet de fin d'études. Selon l'Unité Centrale de la Formation des Cadres, les modules thématiques implémentés<sup>10</sup> sont les suivants :

- la planification des apprentissages en classe de français dans le qualifiant. Cette planification doit se faire en termes de compétences basées sur un diagnostic préalable des pré-requis de l'apprenant en français ;

- la gestion, dans la discipline enseignée, d'un ensemble d'apprentissages à travers la proposition d'activités complexes permettant à l'apprenant de mobiliser ses acquis pour résoudre le (s) problème (s) posé(s). Cette gestion prend appui sur l'analyse et la régulation des pratiques de classe ;

- l'évaluation formative du niveau de la maîtrise et du développement des compétences par l'apprenant.

- l'exploitation des résultats de cette évaluation pour proposer des activités de soutien ou de remédiation aux difficultés éventuelles pour un groupe donné d'apprenants ;

---

<sup>10</sup> Unité Centrale de la Formation des Cadres. Filière de qualification des professeurs du secondaire qualifiant. Curriculum de français. 2012.

- le complément de formation en langue, communication et littérature françaises. Le but recherché est de perfectionner chez les professeurs stagiaires les compétences disciplinaires relatives aux domaines de la littérature, de la description du fonctionnement de la langue en contexte et des techniques de communication orale et écrite.

Dans le but d'assurer un processus autonome de professionnalisation, d'efficacité et de performance dans sa mission d'enseignant, et après avoir initié les élèves-enseignants aux différentes théories et méthodes didactiques et pédagogiques suivant les principes de l'approche par compétences, la formation fait appel, selon DIALMY(2015, p.88) , au « *principe de l'alternance, devenu actuellement le cheval de bataille et le gage du succès de toute formation visant à apprendre un métier. Il consiste à immerger le stagiaire dans une situation de travail et dans le milieu professionnel avec tous ses aléas* » <sup>11</sup> . En d'autres termes, après avoir reçu la formation, suivi le déroulement et l'acheminement des leçons, observé les comportements du professeur d'application et ceux des élèves, appris à élaborer des fiches pédagogiques et d'autres documents pédagogiques, pris en charge la classe ; l'élève-enseignant doit agir avec professionnalité et mobiliser les compétences maîtrisées et les ressources collectées. Tout cela pour entrer en exercice dans son métier et surtout faire progresser le niveau de ses apprenants en français<sup>12</sup> .Dans le cycle de cette formation, quelques évaluations sont prévues, des contrôles continus, l'examen de sortie et l'élaboration du projet de fin d'études. Finalement, en réussissant ces épreuves, les élèves-enseignants assurent ainsi la réussite de la formation et reçoivent, par la suite, leur titularisation et affectation.

## **6-Démarche méthodologique**

Notre étude est exploratoire à perspective socioconstructiviste. Elle cherche à explorer, d'une manière qualitative, les représentations des enseignants de français vis-à-vis des apports de leur formation initiale au développement des compétences professionnelles. Ces enseignants sont hommes et femmes pratiquants au secondaire qualifiant dans des établissements publics, quelques-uns sont titulaires, d'autres sont engagés sous contrat. Le contact avec eux a été pris dans quelques lycées dans deux délégations au Maroc : Rabat et Skhirat - Temara. Vu que les représentations ne sont pas directement observables, nous allons

---

<sup>11</sup> Najat DIALMY. (2015), "La formation initiale des enseignants de français au Maroc. Enjeux, modalités et problèmes", op.cit.,

<sup>12</sup> Soumaya EL GHARRAS, Jamila CHARKI. (2016), « Dispositif de Formation et d'Evaluation du stage de fin de cycle : Premiers Constats », *European Scientific Journal*, Vol.12, No.1.

y accéder à travers les réponses et les explications des interviewés. Le recueil des données peut se faire par le biais de méthodes interrogatives, à savoir l'entretien individuel semi-directif. Nous considérons que le discours des enseignants interviewés comme un discours appuyé qui peut être objet d'analyse. Les entretiens ont été réalisés avec quinze professeurs durant le mois de Février 2020. La durée de chaque entretien a varié de 20 minutes à une demi-heure. Chaque question correspond à un objectif de connaissance bien précis. Les questions posées avaient pour but la mise en évidence des représentations des enseignants sur l'efficacité de la formation initiale, et ce à l'aide d'un guide d'entretien. Durant l'entretien, avant de passer d'une question à une autre, nous tenions à reformuler en un ensemble de points, ce qui avait été dit. Cette reformulation avait pour but de confirmer ce qui avait été avancé par l'interviewé. Il faut mentionner que l'ordre des questions n'était pas rigide et changeait parfois selon les réponses des interviewés.

Ci-après les questions que contenait notre guide d'entretien. Certaines sont fermées, d'autres sont ouvertes :

- 1) Quel âge avez-vous et quels diplômes avez-vous obtenus ?
- 2) Cela fait combien d'années que vous exercez l'enseignement ?
- 3) Quels niveaux scolaires enseignez-vous ?
- 4) Le programme mis en place au secondaire qualifiant et sur lequel se base la formation initiale est-il adapté au niveau et aux attentes des apprenants marocains ?
- 5) Avez-vous bénéficié d'une formation initiale en « Didactique de français » et en pédagogie ?
- 6) Les méthodes pédagogiques et les outils didactiques vous permettent-ils de transposer les savoirs linguistiques et littéraires acquis en cursus universitaire et de les rendre accessibles aux apprenants marocains ?
- 7) Quels sont les obstacles que vous rencontrez dans votre pratique ?
- 8) La formation initiale et le programme scolaire implémenté ont une part dans les difficultés que vous rencontrez ?
- 9) Eprouvez-vous le besoin d'une formation continue ou de l'autoformation pour exercer votre métier d'enseignant et de pédagogue le plus convenablement possible ?
- 10) La formation vous dispose-t-elle des qualités intellectuelles, morales et personnelles que vous êtes censés joindre à vos compétences professionnelles et pour que votre pratique soit enrichissante et avantageuse à l'égard des apprenants ?
- 11) Etes-vous satisfait de tous les paramètres qui entrent en jeu dans votre pratique enseignante ?  
*Si la réponse est négative, voilà la question posée :*
- 12) Quels sont les aspects que la formation initiale doit améliorer pour que chaque enseignant assure de la performance didactique et pédagogique



## **7-Présentation des données : Résultats recueillis**

Nous avons mené une analyse thématique de contenu afin de traiter les données recueillies. L'analyse de ce qui a été avancé par les enseignants met en évidence certains éléments de réalité sur la relation entre la formation initiale et la réalité de la classe.

### **7.1- L'inadéquation du programme scolaire sur lequel est axée la formation à la réalité sociale des apprenants.**

Les enseignants critiquent la formation initiale du fait qu'elle est détachée du contexte scolaire réel des apprenants et de leurs attentes. Ils avouent que la formation ne les prépare pas efficacement à accompagner les apprenants pour que ceux-ci surmontent leurs difficultés langagières. A titre d'exemple, les enseignants recourent à la grammaire arabe comme référence pour formuler des phrases en français, ainsi, ils n'obtiennent pas des phrases respectant la grammaire française. De là découlent des fautes d'interférence, des constructions fausses et inappropriées calquées sur la structure grammaticale arabe. Les enseignants déclarent qu'ils ne sont pas vraiment prédisposés à aider un élève marocain à faire la différence entre la construction de phrases en français et celles en arabe.

En outre, ils avancent que le programme du français au secondaire qualifiant est basé sur la littérature, donc inaccessible pour les apprenants concernés. Ils enchaînent que, certes, parmi les finalités de notre système éducatif marocain, figure la mise en place des conditions d'une lecture autonome susceptible d'aider les élèves à apprécier les œuvres littéraires et à réfléchir sur leurs valeurs symboliques et philosophiques. Or, le constat qu'ils font c'est que nos élèves n'ont pas les dispositions intellectuelles et les pré-requis langagiers indispensables pour cette lecture. Dans la même lignée d'idées, ils affirment que les textes littéraires constituent un obstacle vu le décalage entre le registre de langue véhiculé dans ces textes et le niveau réel en langue et en culture françaises de nos élèves. Ils postulent que les apprenants sont issus de milieux socioculturels différents, chose qui fait d'eux un public inégalement préparé pour apprendre le français et leurs apprentissages sont toujours boiteux, voire inéquitables. A ce propos, la langue littéraire est en elle-même un premier obstacle infranchissable. Ainsi, l'objectif visé par l'apprentissage du français langue étrangère, est généralement raté chez la majorité des élèves. Les répondants insistent, à cet effet, sur le fait que le système éducatif marocain ne prend pas en considération la nature du français comme langue étrangère enseignée dans une vision communicationnelle. De ce fait, la formation

consiste à faire apprendre aux enseignants comment assurer ce programme, et donc les élèves n'auront pas à communiquer, mais plutôt à étudier la littérature. Les interviewés évoquent également des exemples d'élèves qui se tiennent démotivés et ne montrent pas de l'importance au français face aux œuvres littéraires programmées. Ainsi, les enseignants, à leur tour, ne se sentent pas motivés à améliorer leur performance. En ce cas, ils se conçoivent comme des exécutants des tâches précises et des modèles invariables et non en tant qu'intervenants dans la construction de l'apprentissage de la part des apprenants. De ce fait, ils n'invitent pas les élèves à se motiver, à combler leurs lacunes basiques et à revoir les pré-requis pour qu'ils avancent vers des dimensions fonctionnelles de la langue et dont ils ont vraiment besoin.

Pour les répondants toujours, le problème s'aggrave davantage étant donné l'incohérence entre les contenus, les objectifs et le temps imparti à l'apprentissage. Il leur paraît que le nombre d'heures consacré à la langue française reste généralement pauvre en comparaison avec les corpus proposés et la norme nécessaire pour apprendre une langue. En plus, et dans ce sens, ils expriment clairement que des classes surchargées et hétérogènes les mettent, eux et leurs apprenants, dans des conditions inappropriées de déroulement du cours. Cela nuit sans aucun doute à la qualité de l'enseignement et implique une baisse générale du rendement scolaire.

### **7.2- Inexistence des soft-skills dans la formation initiale**

La formation n'inculque pas aux enseignants quelques valeurs personnelles humaines et relationnelles qui se joignent aux compétences professionnelles et qui constituent un facteur clé de la pédagogie. Il s'agit, par exemple et entre autres, de l'éthique, la compassion, la patience, la créativité, l'esprit critique, la motivation, la remédiation à des situations délicates, l'intégration des élèves présentant des troubles ou des déficiences. Les interviewés montrent leur besoin de ces atouts, lesquels sont très avantageux dans leur pédagogie à l'égard des apprenants. A ce sujet, et en outre, les enseignants regrettent l'absence dans la formation initiale d'astuces pour impliquer les parents dans la progression de leurs enfants.

### **7.3- Inadéquation des méthodes théoriques disposées à la réalité de la classe**

Les enseignants interviewés évaluent favorablement les cours théoriques en didactique et les méthodes apprises concernant la planification préalable des apprentissages, leur gestion,

la fixation des objectifs et l'élaboration des évaluations. Toutefois, ils avancent que ces apports théoriques ne font pas apprendre le métier d'enseignant. C'est le travail sur le terrain dans une vraie classe qui leur a permis de mieux apprendre les gestes professionnels et non ces cours appris en formation. Les stages de simulation, sous l'encadrement d'enseignants experts, sont pertinents pour le développement des compétences professionnelles, mais leur durée est insuffisante. Dans ce sens, ils soutiennent que les allers-retours didactiques ont fini par créer chez eux une forme de rejet de toute réforme. Sur ce, ils préfèrent adopter les démarches pédagogiques qui conviennent à leurs apprenants.

En effet, la pédagogie différenciée est abordée théoriquement en formation initiale, mais elle demeure une pratique difficile à mettre en œuvre dans la classe. Les enseignants ne peuvent pas différencier les savoirs pour qu'ils soient au niveau des apprenants vu l'hétérogénéité des niveaux. De plus, l'approche par compétences est bien intégrée en théorie ; mais en pratique, ils ne se trouvent pas outillés pour développer les compétences des apprenants et faire progresser leur niveau en situation de pratique dans la classe. En d'autres termes, ils ne s'estiment pas en tant qu'acteurs pédagogiques professionnels aptes à amener les apprenants à construire leurs savoirs, c'est-à-dire à développer leurs compétences langagières et communicatives dans des situations de communication complexes. Là-dessus, ils recommandent vivement la concentration de la formation sur le passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage.

Toujours dans le cadre de la critique de la théorie, les répondants apprécient peu l'intégration de l'élaboration du projet de fin d'études dans le cursus de la formation. Ils peinent à voir le lien entre un travail de recherche et leur activité en classe. En tous les cas, il n'est pas perçu comme utile pour l'insertion professionnelle. Sur ce, ils ne peuvent se référer ni aux cours transversaux ni à ce mémoire professionnel pour penser leur pratique et développer leurs compétences pédagogiques et didactiques.

## **8-Discussion**

En définitive, et en tenant compte des résultats cités en-haut, nous soulevons que les professeurs interviewés identifient bien le problème du décalage entre la formation initiale des enseignants et les réalités du métier. Pour eux, la formation initiale peine à préparer de façon optimale les enseignants à la sortie des CRMEF. L'élément le plus fréquemment évoqué est le volume horaire de la formation qui est réparti d'une manière inéquitable entre la pratique et

la théorie. Cette dernière reste consistante, non directement transposable dans la pratique de classe et connaît des redondances. Les représentations des enseignants influencent fortement leur engagement dans leur profession. Ces résultats nous laissent perplexes quant à l'émergence des savoir-faire nécessaires en classe ; mais ces éléments restent limités vu la limite de notre échantillonnage qui ne dépasse pas 15 enseignants interviewés.

Nous constatons que les réflexions des principaux acteurs que sont les enseignants sur leur action didactique et pédagogique s'avèrent importantes dans l'appréciation de l'efficacité de la formation initiale. Vu que le cadre institutionnel joue un rôle important, nous estimons que la formation initiale ne doit pas perdre de vue la réalité du terrain et instaurer un enseignement réaliste et équitable.

D'après les enseignants interviewés, nous soulevons qu'ils expriment une forte impression pour la rationalisation et l'optimisation de la formation initiale. Pour ce faire, ils proposent quelques perspectives. Ils aspirent à ce que les décideurs des programmes rétablissent ces derniers de façon à ce qu'ils aient une dimension fonctionnelle et communicative. C'est en fonction du changement du programme qu'ils préconisent l'adéquation de toutes les modalités didactiques et les méthodes pédagogiques au niveau réel des apprenants, donc à la réalité de la classe marocaine. Dans la même lignée d'idées, ils recommandent la conception des sessions de formation continue innovante pour, d'un côté, une progression satisfaisante dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, et d'un autre, l'éveil des apprenants et de leurs parents à l'importance de la langue française. Pareillement, ils insistent sur l'importance des soft-skills ou les compétences transversales qui englobent plusieurs qualités personnelles et sociales nécessaires à l'enseignant. Ces qualités de personnalité, d'esprit et de caractère cultivent son enthousiasme pour l'enseignement en tant qu'art et pédagogie<sup>13</sup>(BANNER, CANNON. 2002). Telles seraient les alternatives possibles à mettre en œuvre en vue de résorber les dysfonctionnements de l'enseignement / apprentissage du français. Dans la même logique, DIALMY (2015, p.91) déclare dans une étude sur la même formation destinée aux professeurs du cycle secondaire qualifiant que « *puisque la compétence des enseignants est désormais reconnue comme l'un des piliers de tout système éducatif réussi, ce dispositif gagnerait à être revu et remanié de façon à optimiser la*

---

<sup>13</sup> James M. BANNER et Harold C. CANNON. (2002), L'art d'enseigner, Nouveaux Horizons.

*professionnalisation des futurs professeurs de français et à répondre à l'enjeu fondamental de leur dispenser une formation de qualité »<sup>14</sup>.*

En nous référant aux résultats de notre étude, nous avons constaté que les difficultés rencontrées chez les enseignants dans le milieu professionnel et la baisse du niveau des apprenants en français est due, en grande partie, d'une part, au manque d'articulation entre la formation initiale et la classe réelle, et d'autre part, à la non-concentration de la formation sur l'amélioration des compétences langagières et communicatives chez les apprenants. Aussi, nous postulons que les lacunes que présente la formation initiale des enseignants est un facteur principal de la non-application des nouvelles approches. Par ailleurs, notre étude soulève que la formation ne prend pas en compte plusieurs paramètres qui motivent les apprenants à s'appliquer en langue française ; toutefois, elle suggère un accompagnement en matière de formation continue pour les enseignants dans le milieu d'insertion professionnel. Eventuellement, un autre article dans la même perspective serait envisageable, lequel permettrait d'évaluer les changements prescrits au niveau de la professionnalisation de la formation initiale des enseignants.

## **Conclusion**

En conclusion, nous déduisons qu'il existe un clivage entre la théorie apprise en formation initiale des enseignants de français du secondaire qualifiant et les pratiques vécues en situations réelles en classe. C'est un constat majeur que nous avons soulevé d'après les retours de quelques enseignants dans le contexte marocain. De ce fait, une conviction est bien ancrée dans leur esprit, c'est que la théorie ne permet pas d'intégrer certains gestes de la pratique professionnelle. La professionnalisation s'acquiert par l'expérience au fil du temps, sinon la formation devrait changer son dispositif. C'est-à-dire elle est appelée à passer de la simple transposition des connaissances à la bonne progression des pratiques pédagogiques et comportements professionnels ; et ce pour la professionnalisation du métier d'enseignant.

---

<sup>14</sup> Najat DIALMY, "La formation initiale des enseignants de français au Maroc. Enjeux, modalités et problèmes", op.cit.,

## Bibliographie

Abdelaziz MEZIANE BELFKIH. (2000), La charte nationale d'éducation-formation, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 27, 2000, 77-87.

Afaf MANSOUR. (2012), "Approche par Compétences", *REPERES – IREM*, N° 88 - Juillet.

Ahmed BOUCHIKHI. (2015), Dictionnaire de l'éducation et de la formation (Communication, Didactique, Evaluation, Linguistique, Pédagogie, Psychopédagogie), Édition Somagram, (Collection Les Dictionnaires Somagram).

Arrêté Ministériel de Création des Centres Régionaux des Métiers de l'Education et De La Formation, N°2.11.672, 23. Décembre 2011, Rabat.

Driss GAADI, Fouzia BENZAKOUR, Amboise QUEFFELEC. (2000), Le Français Au Maroc : Lexique Et Contacts De Langues, Edition Duculot.

Gérard VIGNER. (2011), Enseigner Le Français Comme Langue Seconde, Paris : CLE International, (Collection Techniques Et Pratiques De Classe).

James M. BANNER et Harold C. CANNON. (2002), L'art d'enseigner, Nouveaux Horizons.

Najat DIALMY. (2015), "La formation initiale des enseignants de français au Maroc. Enjeux, modalités et problèmes". Vol 61,87-91.

Soumaya EL GHARRAS, Jamila CHARKI. (2016), Dispositif de Formation et d'Evaluation du stage de fin de cycle : Premiers Constats, *European Scientific Journal*, Vol.12, No.1.

Unité Centrale de la Formation des Cadres, Filière de qualification des professeurs du secondaire qualifiant. Curriculum de français. (2012).