

La formation pratique des enseignants du 21^{ème} siècle au Maroc

Ibrahim Bouabdallah*

Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la Formation de l'Oriental, Oujda, Maroc.

*Associé au Laboratoire de Chimie Appliquée et Environnement, Faculté des Sciences, Université Mohammed I^{er},
Oujda, Maroc.*

*E-mail : bouabib2002@yahoo.fr

Résumé

Les cursus de formation des enseignants incluant des stages de terrain sont parmi les variables d'ajustement des systèmes éducatifs. Au Maroc, les stagiaires achèvent des activités pratiques qui relèvent de multiples dispositifs de formation. Cependant, les établissements de stage ont montré une faible contribution pour assurer le développement professionnel. Une méta-analyse de trente documents a été effectuée pour établir l'état actuel des formations pratiques des enseignants de demain. Les résultats montrent une insuffisance des stages en formation initiale pour acquérir le métier d'enseignant. Les activités en situation réelle mises en œuvre dans les centres de formation présentaient de multiples indices de réussite par rapport à celles adoptées pour le recrutement régional. Les établissements d'accueil font face à des contraintes structurales.

Mots-clés : Cursus - Enseignant - Formation pratique - Stage de terrain - Structures d'accueil

Practical training for 21st century teachers in Morocco

Abstract

The teacher training courses including field internships are among the adjustment variables of education systems. In Morocco, trainees complete practical activities relating to multiple training systems. However, the internship establishments show a low contribution to ensure professional development. A meta-analysis of thirty documents was conducted to establish the current state of practical training for tomorrow's teachers. Results show an insufficient of internships to acquire the teaching profession in initial training. The real-life activities implemented in the training centers presented multiple success indices compared to those adopted for regional recruitment. The host institutions are faced to structural constraints.

Keywords: Courses - Field internship - Practical training - Reception structures - Teacher

I. Introduction

Le métier d'enseignant est la source à partir de laquelle dérivent toutes les autres professions clés de la société. L'enseignant, un élément essentiel de la délimitation du marché du travail (Melyani, 1995), contribue à la formation des médecins, des pharmaciens, des ingénieurs, des avocats, et autres ; en leur transmettant de multiples savoirs. Le corps enseignant envers qui, les attentes se complexifient de plus en plus, est « la ressource la plus significative et la plus précieuse au sein des établissements scolaires » (OCDE, 2005, p 2). Il représente un centre focal sur lequel les efforts sont accentués pour améliorer l'enseignement. Dans certains pays, le problème de leur formation a été identifié comme un obstacle structurel retardateur de l'atteinte des finalités escomptées pour le système éducatif (Guervil et Duchesne, 2014).

Face aux défis que la société est appelée à réaliser, les pays se focalisent sur l'enseignant en vue de chercher des réponses adéquates et trouver des solutions convenables. L'enseignant occupe une place centrale dans les projets de développement durable. Son cursus de formation est toujours pointé du doigt par les décideurs comme une variable de changement (Raulin, 2002). L'OCDE (2005, p11) estime que « les étapes de la formation initiale, de l'initiation et de la formation professionnelle des enseignants doivent être plus étroitement connectées pour élaborer un système d'apprentissage et de formation plus cohérent pour les enseignants ». À ce sujet, et partout dans le monde, les cursus de formation pour l'enseignement offrent une composante pratique ayant une fin formative via un stage en situation réelle. Le stage est un outil d'apprentissage complémentaire aux autres activités classiques (cours, travaux dirigés, travaux pratiques, rédaction de mémoires, présentation d'exposés, construction de dossiers ou d'enquêtes de terrain) (Glaymann, 2014).

Au Maroc, les formations pour l'enseignement ont subi des renouvellements radicaux à l'aube du 21^{ème} siècle. De nouveaux curriculums de formation ont été adoptés (MEN, 2012) suite aux préconisations de deux réformes nationales (COSEF, 1999 ; MENESFCRS, 2009). Le système de formation des futurs enseignants (FE) a été unifié pour tous les cycles scolaires selon une visée basée sur la professionnalisation du métier. Une fusion des centres de formation avait amené à la création des Centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF), après une longue période de dispersion des institutions et des dispositifs de formation (MENESFCRS, 2012). Quelques années plus tard, la réforme passât à des vitesses supérieures. L'unanimité des acteurs en éducation et leurs efforts entrepris pour stabiliser le système de formation, ont été actualisés par le recours au recrutement par contrat, devenu ensuite régional (MENFP et MEF, 2016 ; MENFPESRS, 2019a). Cependant, les options

adoptées dans la formation de base des acteurs éducatifs pour les qualifier à exercer leurs fonctions, se sont révélées très limitées et ont montré un manque d'efficacité (CSEFRS, 2018a). Aussi, le volet axé sur les apprentissages expérimentaux s'inscrivant dans de vraies situations professionnelles (Glaymann, 2014), inclue de nombreuses activités qui ne font pas partie d'un processus unique d'amélioration de compétences selon une vision globale de formation. Les FE accèdent le long de leur parcours, à plusieurs reprises, au terrain éducatif pour effectuer des stages pratiques selon deux entrées différentes : l'une est incluse dans le cursus de formation initiale (FI) ; l'autre est pilotée par la formation qualifiante (FQ). La diversité des dispositifs de stages fait face à plusieurs anomalies tant sur le plan organisationnel (mobilisation des structures et personnels), de l'optimisation des ressources, de leur efficacité, de leur qualité que de la légitimité de contribution des structures et acteurs de terrain. Par ailleurs, les établissements scolaires accueillant les stages pratiques montrent une faible contribution comme un espace de base pour assurer le développement et le perfectionnement des compétences professionnelles (CSEFRS, 2018a). Ensuite, le système caractérisé par une absence de coordination et de complémentarité des tâches et des rôles entre les établissements assurant la FI dans des Filières universitaires de l'éducation (FUE) et les CRMEF qui s'occupent de la FQ, ne permet pas une optimisation des ressources et des missions (CSEFRS, 2018a). En outre, les stages engendrent des défis pédagogiques issus du passage des formés d'une structure de formation académique à un espace axée sur la pratique, avec les exigences professionnelles et les responsabilités qu'ils doivent assumer (Molina et Gervais, 2008, cité dans Guervil et Duchesne, 2014).

Nous tentons dans la présente recherche de jeter un peu de lumière sur la formation pratique (FP) des FE marocains avant leur accès au poste de travail. L'idée porte sur le rôle des stages, les réalisations, et les complexités limitant l'atteinte des objectifs escomptés pour la FP du personnel enseignant. L'investigation stipule dresser un état des lieux de la FP au cours du parcours de formation pour l'enseignement depuis l'université jusqu'à au centre de formation. L'analyse de quelques éléments liés à la situation des stages de terrain et à ces forces, mais aussi aux défis auxquels sont confrontés, revient à répondre aux trois questions autour desquelles gravite l'intention : quelles places occupent les stages dans les dispositifs de FI ? Comment les stages sont-ils conduits en FQ ? Les établissements éducatifs peuvent-ils assurer la FP des FE ?

S'interroger sur la pertinence du sujet de FP le long du parcours des enseignants de demain constituant un centre d'intérêt de cette investigation ne se justifie pas au niveau de la réponse au questionnement précédent et l'enrichissement des savoirs scientifique, mais elle trouve son

appui également dans les tendances actuelles escomptées pour le système de formation. À cet égard, quatre éléments soutiennent notre propos. Le travail réalisé repose sur un véritable besoin identifié au niveau national pour instaurer un système de formation capable d'affranchir les faiblesses actuelles. Ainsi, le Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (CSEFRS) (2018a) propose d'adopter une nouvelle stratégie qui rend la formation centrée sur les établissements éducatifs, scolaires ou universitaires ou professionnels. Au deuxième élément, l'intention visée pour ce travail, ne tente pas de faire un constat exhaustif de l'état de l'art le long du parcours de formation, mais plutôt d'examiner des variables susceptibles d'améliorer le rendement des stages. Ensuite, l'étude escomptée permet sans doute de contribuer à enrichir les savoirs scientifiques et alimenter les connaissances autour des formations pratiques des enseignants pour l'école de demain. Enfin, l'identification des forces et faiblesses des dispositifs de stage, et les réponses aux questions posés, peuvent aider les utilisateurs des résultats à orienter certaines de leurs décisions et à cerner les actions qui freinent le perfectionnement professionnel des stagiaires.

II. Cadre conceptuel

L'objet de la FP des enseignants de demain durant leurs cursus d'études, et les défis liés à la mobilisation des ressources sur le terrain, nous conduit dans ce paragraphe, à éclaircir au début les concepts de formation pratique et de stage, ensuite analyser les conditions auxquelles les stages doivent satisfaire, et enfin expliciter les parcours de formation adoptés au Maroc au cours du 21^{ème} siècle.

1. La formation pratique : les stages

La littérature est très riche quant au terme de "formation pratique" ayant lieu en tradition durant les périodes de "stages" pour l'enseignement. En effet, la FP représente une expérience de vie au travail impliquant un processus d'adaptation et d'évolution durant la période de stage (Martineau et Vallerand, 2005). La FP renferme des activités visant rendre l'étudiant apte à contrôler un modèle d'intervention professionnelle, par une application dans la pratique les théories enseignées (Caisse, 1984). Au cours de ces activités, selon le même auteur, le stagiaire observe des actes professionnels exécutés par un maître en exercice pour réaliser les objectifs d'enseignement ; ou pose de tels actes sous supervision en vue de concomiter avec l'entraînement professionnel ; ou encore observe ou pose des actes semblables aux actes professionnels ayant pour but la réalisation des objectifs de la FP.

Pour le concept de stage, il est défini comme « un ensemble d'actions, de stratégies et motifs, que le stagiaire développe pendant la mise en œuvre d'un projet éducatif, pour transformer la réalité » (SEP, 2012, cité dans Arellano Vaca, 2015). Le stage est une occasion privilégiée qui permet d'apprendre et de réinvestir les connaissances acquises et compétences développées en cours de formation (Guervil et Duchesne, 2014). Le stage réduit l'écart entre la formation théorique et l'exercice effectif de la fonction en accord avec deux logiques qui guident la professionnalisation du métier d'enseignant (Vanhulle, 2009, cité dans Nizet, 2014) : la logique académique s'axe sur la construction de savoirs référentiels scientifiques ; quant à la seconde, elle stipule développer des compétences en situation de travail où le formé est sensé préparer sa future carrière en détenant le bagage nécessaire pour l'accès au marché d'emploi (Denoux, 2014). Nitonde (2011) avance trois raisons justifiant le rôle des stages dans une formation professionnelle : le stage assure la construction de l'identité professionnelle des enseignants, l'acquisition d'une image réaliste du métier et la socialisation à la profession. Au cours d'un stage, quatre phases d'apprentissage ont été décrites « l'enseignement initial, l'enseignement supervisé, la transition d'une préoccupation d'enseignement à une préoccupation d'apprentissage des élèves et l'enseignement autonome » (Furlong et Maynard, 1995, cité dans Boudreau, 2001). Les auteurs stipulent la non linéarité des apprentissages, et la nécessité d'un va-et-vient sur l'une ou l'autre des phases pour l'approfondir. D'ailleurs, Bikorindagara (2002, cité dans Nitonde, 2011) décrit une typologie axée sur trois formes d'alternance : l'alternance juxtapositive est caractérisée par une indépendance entre la théorie et la pratique qui se succèdent de durées et de lieux ; sans aucune liaison entre elles. L'alternance d'application permet une application des acquisitions théoriques au moment de la pratique selon une relation linéaire et unidirectionnelle. Dans l'alternance intégrative, la théorie et la pratique alternent dans un rapport interactif, en combinant dans un même processus, l'apprentissage sur le terrain et les cours de formation théorique.

En guise, le stage favorise l'apprentissage et le réinvestissement des acquis, et représente une étape cruciale dans la progression professionnelle selon trois raisons : la construction de l'identité des enseignants ; l'acquisition d'une image réaliste du métier ; la socialisation à la profession. Le stage permet de réduire l'écart entre la théorie et la pratique selon des logiques académique et d'évolution de carrière. Les activités utilisées pour accomplir des tâches professionnelles, incluent l'observation des actes, la réalisation sous contrôle, le démarrage des premières expériences pratiques, leurs répétitions et analyses. Quatre phases décrivent un stage de terrain selon un système d'alternance : la tentative, la supervision, la transition de l'enseignement vers l'apprentissage des élèves, et l'autonomie.

2. La réussite des stages pratiques

Faire un stage pour les institutions de formation en vue d'enseignement est une phase cruciale pour apprendre le métier et réaliser l'évolution professionnelle. Différents auteurs ont encadré les conditions que les dispositifs de stage devraient remplir pour réaliser ce défi. En effet, [Beckers \(2007, cité dans Nitonde, 2011\)](#) rapporte quatre conditions fondamentales. La 1^{ère} stipule une planification des stages dans le cadre d'une alternance intégrative. Ensuite, leur organisation comme des occasions d'acquisition et de réflexion sur l'action. Outre, l'accompagnement des formés qui aide à réfléchir et optimiser les pratiques, amène à l'amélioration des compétences de terrain. Enfin, l'adoption d'un dispositif d'évaluation régulière des activités pratiques durant le stage.

De son côté, [Glammann \(2014\)](#) décrit six conditions pour rentabiliser le stage. La 1^{ère} concerne le contenu en travail du stage consistant à apprendre en faisant de la pratique. L'auteur signale la nécessité d'éviter deux types de stages : le stage photocopie axé sur des tâches routinières qui n'offrent pas des occasions réelles d'apprentissage, et le stage assimilé à un véritable emploi où le stagiaire est demandé d'assurer les fonctions d'un salarié. Dans certains secteurs, les stagiaires substituent mêmes des salariés. Une autre condition stipule la nécessité d'une proximité entre les tâches du stagiaire et les apprentissages de l'étudiant, via une articulation entre les acquis théoriques et la confrontation aux problèmes d'une pratique professionnelle. La 3^{ème} condition stipule accorder aux stagiaires un accompagnement, un encadrement et un guidage par un tuteur de qualité, ayant subi une formation pour assurer cette tâche. Le tuteur doit posséder le temps, les moyens et la volonté d'assumer la responsabilité vis-à-vis des stagiaires qui ne peuvent pas être considérés comme des salariés ou de nouveaux collègues. Une autre condition consiste à mettre la disposition du stagiaire les informations et contacts utiles pour assurer sa formation de terrain. La 5^{ème} condition porte sur l'élaboration d'un lien formel entre les structures de stage et les établissements de formation qui assurent l'encadrement des formés. La dernière condition porte sur la conservation de la posture des stagiaires, leur imposant la conscience d'être en phase de stage pour enrichir et élargir leur formation.

Quant à [Boudreau \(2001\)](#), la supervision du stagiaire et le type d'intervention de l'enseignant associé conditionnent la réussite d'un stage en formation à l'enseignement. Cet acteur de terrain est appelé à établir une relation positive avec le stagiaire, en adoptant une stratégie proactive que réactive : il se charge de l'enseignement explicite des techniques de gestion et l'aide dans la réalisation de ces tâches au lieu d'attendre l'émergence de problèmes.

Finale­ment, faire un stage de terrain constitue une phase d'acquisition au cours de laquelle les formés doivent conserver une posture de stagiaire. Le stage offre des occasions d'acquisition et de réflexion sur l'action. Les intéressés articulent entre les acquis théorique et les savoirs pratiques. Le contenu du stage planifié en alternance, favorise l'apprentissage via une pratique écartant le stage photocopie et le stage en état d'exercice de fonction. Les formés accèdent aux ressources de formation, et bénéficient d'un système d'accompagnement, d'encadrement et de guidage par un tuteur chargé de cette mission. Les activités en stage nécessitent des évaluations régulières dont le suivi est assuré par l'établissement de formation en lien formel avec les structures de stage.

3. Les cursus de formation

Au Maroc, des parcours multiples ont marqué les formations des enseignants pour le secteur scolaire au cours du 21^{ème} siècle (**Figure 1**).

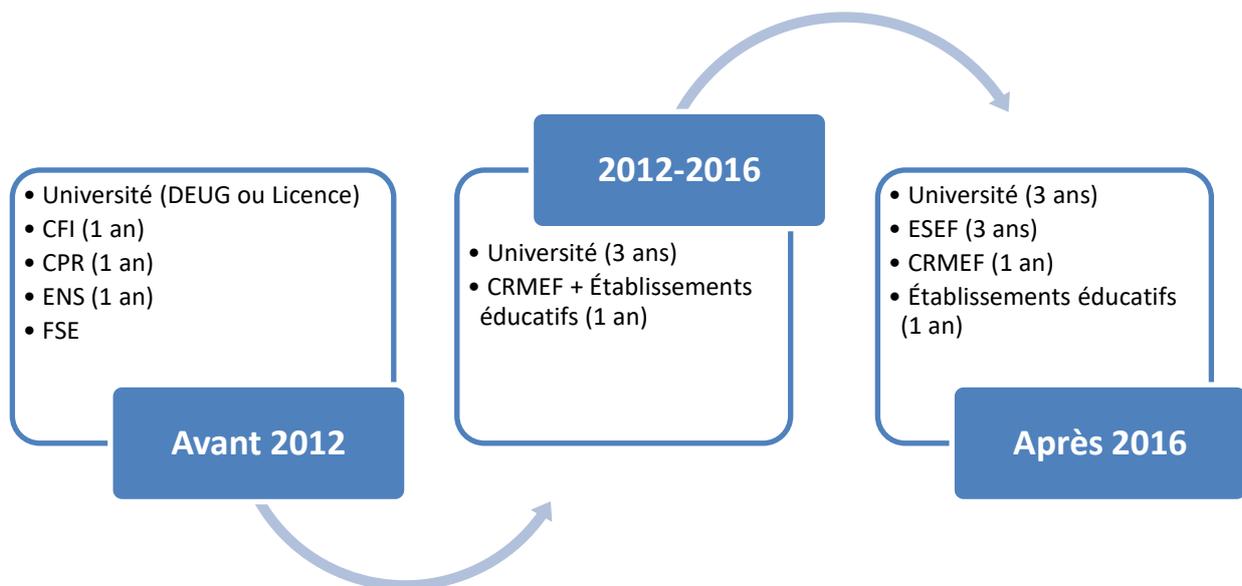


Figure 1 : Évolution des processus de formation pour l'enseignement

Avant la réforme de 2012, quatre institutions assuraient les formations pour l'enseignement (CSE, 2008). Les enseignants du primaire sont formés aux Centres de formation des instituteurs (CFI) au cours d'une année pour titulaires d'un DEUG. Les Centres pédagogiques régionaux (CPR) se chargeaient de la formation des enseignants du secondaire collégial selon deux parcours. L'un dure trois ans après le baccalauréat pour les spécialités de musique et d'arts plastiques, l'autre ouvert aux titulaires du DEUG et dure un an pour toutes les autres spécialités. Enfin, les Écoles normales supérieures (ENS) formaient les enseignants du secondaire qualifiant durant une année pour les licenciés, et quatre ans pour les titulaires du baccalauréat

pour la spécialité d'éducation physique. Quant à la Faculté des sciences de l'éducation (FSE), elle était chargée de la formation d'éducateurs pour le préscolaire. Selon tous ces processus, la formation disciplinaire demeure en charge des universités où les premières reconversions des formations existantes de licence dans le système de Licence - Master - Doctorat (LMD) ont été mises en application à partir de 2004 (CSEFRS, 2018b).

Au cours de cette période, les universités ne dispensaient d'aucune FI destinée au corps enseignant, et les enseignements ne comportaient pas de volets pédagogiques (El Antaki, 2010). Un changement stratégique a été initié par le Plan d'urgence qui a plaidé pour l'instauration d'une relation entre le secteur de l'enseignement et l'université en vue d'une adéquation des profils de sortie aux besoins du système éducatif (MENESFCRS, 2009). L'idée portait sur la création des FUE d'une durée de formation de 3 ans (niveau Licence) pour accueillir les étudiants qui souhaitent suivre une formation axée sur les sciences de l'éducation et les techniques pédagogiques dans le but d'alimenter les centres de formation en étudiants visant intégrer l'enseignement scolaire. À partir de ce moment, une approche faisant intervenir trois espaces pédagogiques a été privilégiée selon un processus étalé sur quatre ans. L'installation d'une FI aux universités ; suivi d'une année de FQ demeurant partagée entre les nouvelles structures créées pour cette fin (CRMEF) et les établissements scolaires. Les lauréats obtiennent en sus de la formation une Attestation de qualification pédagogique (MENESFCRS, 2012).

L'année 2016 a marqué le début d'une nouvelle vision pour accéder au corps enseignant au secteur scolaire selon une approche basée sur le recrutement par contrat (MENFP et MEF, 2016). Un processus de formation a été rapidement mis en œuvre (MENFPESRS, 2019b). Après leur obtention d'un diplôme de Licence qui sanctionne la formation universitaire, les candidats admis au concours de recrutement, sont soumis à une FQ intégrant des formations multiples au cours de deux années scolaires. La formation présentielle dans les CRMEF stipule mettre à jour les acquis académiques en liens avec leur spécialité et le cycle d'enseignement. L'organisation des stages dans les établissements publics visent développer les compétences pratiques. La formation par la recherche envisage l'amélioration des compétences de recherche et de réflexivité chez le futur enseignant qui s'initie à la production didactique et l'analyse de pratiques. Les différents modes de formation stipulaient un accompagnement des activités par la formation à distance et l'autoformation. Durant la même période, et en vue de surmonter les faibles effectifs des diplômés issus des disciplines des sciences de l'éducation et des ENS (MENFPESRS, 2017a), la légitimité de former dans le domaine éducatif en relation avec les différentes disciplines a été accordée aux universités. Deux mesures ont été prises pour satisfaire les besoins en enseignants. L'une stipulait le renforcement des FUE par l'instauration

des Cycles de licence en éducation (CLE) (CG, 2018), et l'autre consistait à créer de nouvelles institutions similaires aux ENS, spécialisées dans la FI pour l'éducation, intitulées les Écoles supérieures de l'éducation et de la formation (ESEF) (CG, 2019).

En somme, les cursus de formation des enseignants ont évolué au Maroc selon trois architectures au cours des deux premières décennies du 21^{ème} siècle. Le système éducatif paraît en faveur du "modèle consécutif" pour former les enseignants de demain. L'étude présentée ici traite la FP à laquelle sont soumis les stagiaires des deux derniers parcours.

III. Démarche méthodologique

La méthodologie guidant notre intention s'inscrit dans le cadre d'une méta-analyse qualitative ayant comme objectif la synthèse de résultats d'études (Beaucher et Jutras, 2007 ; Gueguena et al., 2007 ; Laroche, 2015 ; Paillé, 2007). Les documents analysés présentent des indicateurs ou des marqueurs de liens avec les "stages de terrain". Ils couvrent une période étalée sur les deux premières décennies du 21^{ème} siècle. La pertinence des documents consultés se justifie par plusieurs raisons. Leur caractère officiel offre une meilleure caractérisation du rôle des stages dans la formation des enseignants. Outre, leurs intérêts et importances sont très lisibles dans la délimitation des tâches attribuées aux structures et acteurs de terrain. Enfin, neuf d'entre eux offrent des regards critiques externes sur la FP, et peuvent y apporter des éléments d'amélioration dans les établissements éducatifs.

IV. Résultats et discussion

1. Les stages en formation initiale

Au sein des universités marocaines, la mise en œuvre de la réforme pédagogique LMD a été entamée après l'adoption de la Charte nationale d'éducation et de formation (CNEF) (COSEF, 1999). Trois générations de filières aboutissant au diplôme de licence, ont encadrés les stages de terrains intégrés dans les cursus de FI (MENESFCRS, 2004 ; MESRSFC, 2015 ; MENFPESRS, 2018). Les Cahiers des normes pédagogiques nationales (CNPN) prévoient deux types de stages pour tous les parcours de formation. Les premiers sont des modes de choix parmi les activités pratiques qui consistent en travaux sur le terrain ou projet ou stage. Elles sont définies de façon détaillée dans les descriptifs des filières et peuvent être exploitées dans l'enseignement des modules. La durée d'une activité pratique au démarrage du système LMD correspondante à un module, était comprise entre 20 et 25 jours. Elle est étalée entre 8 et 15 jours ouvrables pour les générations récentes de filières. Les stages du 2^{ème} type sont

obligatoires et constituent des tâches indépendantes au sein des dispositifs de formation. Étant donné l'autonomie des établissements universitaires dans l'organisation des contenus de formation, et vu l'impossibilité d'accéder à tous les descriptifs des filières pour pouvoir analyser les activités pratiques inclus aux seins des modules, nous restreindrons la présente étude aux stages selon la 2^{ème} catégorie. La **Figure 2** représente en fonction des réformes, l'évolution quantitative de la durée totale minimale consacrée aux stages et du volume horaire global (VHG) minimal de la filière.

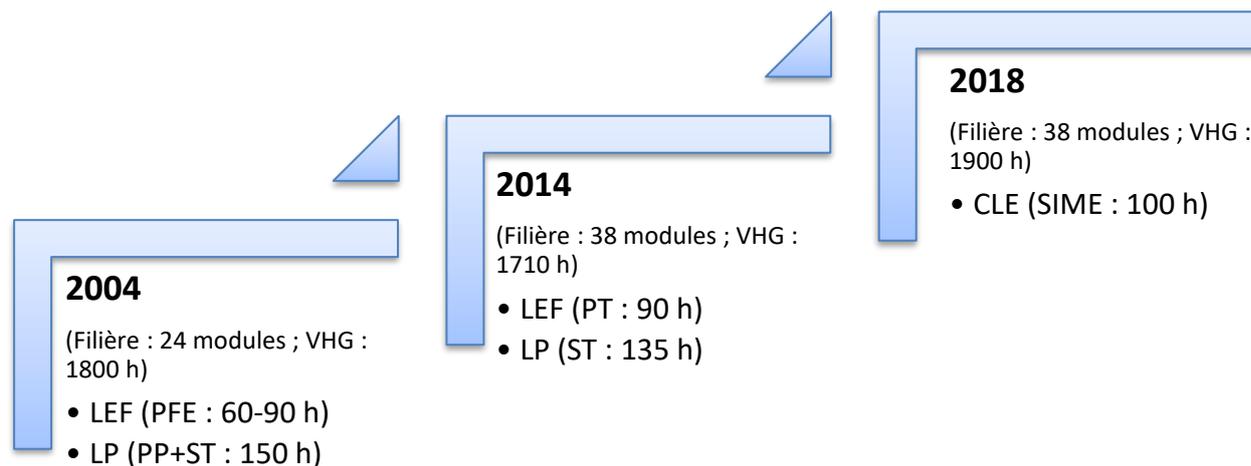


Figure 2 : Durée totale des stages et VHG en FI selon les CNPN

La FP durant les stages en cycle de licence constitue un élément transversal important : un volume horaire variant entre 100 et 150 heures lui est consacré durant la dernière année du parcours universitaire. Effectivement, la première réforme LMD ([MENESFCRS, 2004](#)) imposait aux inscrits en Licence professionnelle (LP) de réaliser un Projet professionnel (PP) et un Stage (ST) pendant les 5^{ème} et 6^{ème} semestres. Les deux activités peuvent être combinées pour atteindre des objectifs pédagogiques et formatifs spécifiques. Le PP co-encadré par l'institution d'accueil et l'université dont relève l'étudiant, consiste à étudier une problématique liée à un établissement socio-professionnel. Le PP est sanctionné par un rapport et une soutenance. Quant au ST pratique, il vise un contact direct de l'étudiant avec le milieu socio-professionnel et une connaissance de son mode de fonctionnement sur les plans technique et humain. Le ST peut constituer un élément de module ou un module entier en fonction de son contenu. Le PP et ST représentent un volume horaire minimal de 25% des deux derniers modules. À l'opposé des LP, seul un Projet de fin d'étude (PFE) est exigé en Licence d'études fondamentales (LEF). Le PFE peut être réalisé sous forme de recherche ou d'étude, de projet pratique, de stage ou toute autre forme appropriée. Le PFE représente 10 à 15% de la durée

consacré aux semestres 5 et 6 ; et nécessite la rédaction d'un rapport qui ferait éventuellement l'objet d'une soutenance devant un jury.

Des modifications architecturales importantes ont été introduites dans la 2^{ème} génération de filières (MESRSFC, 2015). Ainsi, pour la LP, un stage dont les sujets peuvent être attribués à partir du 5^{ème} semestre, est obligatoire au cours du 6^{ème} semestre. En plus des objectifs définis précédemment (MENESFCRS, 2004), l'étudiant traite à travers le ST une problématique spécifique à une institution socio-professionnelle. Le ST équivalent à trois modules, est co-encadré par l'institution d'accueil et l'établissement de formation. À la fin du ST, les apprenants produisent un rapport qui est évalué et noté après une soutenance devant un jury. D'autres modalités d'évaluation peuvent être fixées au niveau du descriptif de la filière. Quant à la LEF, l'étudiant est appelé à réaliser un Projet tutoré (PT) spécifique à la filière au cours du 6^{ème} semestre. Le PT dont les manières de réalisation sont identiques au PFE, fait l'objet d'un rapport et d'une soutenance devant un jury. La réalisation du PT équivalent à deux modules peut être individuelle ou en groupe. Les modalités d'évaluation du PT qui fait l'objet d'une note, sont fixées au niveau du descriptif de la filière.

Récemment, des Cycles de licence en éducation (CLE) ont été créés au sein des universités (MENFPESRS, 2018). Une filière des CLE, un cursus de formation composé de modules cohérents appartenant à un ou plusieurs champs disciplinaires, a pour objectif l'acquisition des connaissances, des aptitudes et des compétences. Une filière de Licence en éducation peut comporter des parcours de formation susceptibles d'être conduits en alternance entre les établissements éducatifs et l'université. Un Stage d'immersion en milieu éducatif (SIME) assimilé à deux modules est exigé ; l'un en semestre 5 et l'autre en semestre 6. Le SIME se déroule dans les établissements éducatifs où des activités et des pratiques éducatives sont menées. Elles incluent les tâches telles que l'accompagnement pédagogique des apprenants (soutien scolaire, vie scolaire) ; le stage en administration scolaire ; la rédaction de rapports pédagogiques de terrain ; la réalisation des études de terrain sur les phénomènes et les pratiques éducatives ; la contribution aux activités d'éducation non formelle et l'éradication d'analphabétisme dans un espace éducatif. Le SIME est co-encadré conjointement par un encadreur affilié au milieu éducatif incubant la formation et un enseignant de l'équipe de formation. Les procédures d'évaluation du stage faisant l'objet d'un rapport, sont définies dans le descriptif de la filière accréditée.

L'analyse des résultats montre une place insatisfaisante des formations pratiques durant les stages dans les dispositifs de FI. Ainsi, leur position dans les établissements universitaires à accès ouvert a subi une chute très nette. Le pourcentage horaire attribué aux stages par rapport

à la durée totale dédiée à la filière a passé de 8,3% en 2004 vers 5,3% en 2018. En ce qui a trait à la formation éducative au sein de ces institutions, elle peut être étalée sur deux périodes distinctes. La 1^{ère} est caractérisée par une intégration modeste des parcours pédagogiques dans un champ dominé par l'enseignement académique disciplinaire. Les FIs alimentant le secteur d'enseignement sont assumées aux seins de deux types de filières. Dans les filières générales (LEF), le stage de terrain peut être effectué dans le cadre d'un PFE ou PT. Cependant, les CNPN ne révèlent pas d'indicateurs quant aux variables, entre autres, la place du stage quant au marché d'emploi, les activités pour acquérir le métier d'enseignant, la lisibilité du système d'alternance. Pour les filières à accès régulé (LP), elles offrent en parallèle une position très avancées aux formations pratiques durant les cursus. Les CNPN les régissant, imposaient au début, la réalisation d'un PP visant résoudre une problématique de terrain et l'achèvement d'un ST pour découvrir un milieu socio-professionnel (MENESFCRS, 2004). Ensuite les deux outils pédagogiques ont été fusionnés en une seule activité. Le stage vise trois objectifs (MESRSFC, 2015) : établir un contact direct avec un milieu socio-professionnel ; connaître son mode de fonctionnement ; traiter une problématique qui lui est spécifique. Les trois axes développés au cours des stages divergent par rapports aux principes des formations pratiques pour l'enseignement (Caisse, 1984 ; Furlong et Maynard, 1995, cité dans Boudreau, 2001). À travers ces objectifs, il serait très difficile pour l'étudiant de maîtriser le contrôle d'un modèle d'intervention en appliquant la théorie acquise dans la pratique réelle des enseignants. Les tâches qui leur sont assignées ne sont pas focalisées ni sur les actes professionnels minimaux à l'exercice du métier d'enseignant, ni sur les phases d'apprentissage d'enseignement pour construire l'autonomie. Par ailleurs, la formation théorique et les stages de terrain sont effectués comme étant des activités indépendantes sans liens formels, justifiant une alternance de juxtaposition. En conséquence, la FP intégrée dans les deux catégories de filières en FI (LEF, LP) ne permet pas d'acquérir les bases fondamentales du métier d'enseignant.

Au cours de la 2^{ème} période, la dimension de formation dans le domaine éducatif apparaît explicitement dans les textes officiels (CG, 2019). Le CNPN stipule le bénéfice des étudiants des CLE d'un SIME dont les activités renferment des tâches liées au métier d'enseignant. Certaines relèvent des missions attribuées aux cadres de l'administration pédagogique et d'autres font partie des tâches secondaires dédiées aux enseignants. Les activités pratiques sur le terrain justifient bien les trois raisons de Nitonde (2011) quant au rôle des stages dans la formation professionnelle pour l'enseignement. Cependant, le SIME organisé au cours du semestre 6 présente plusieurs faiblesses. D'abord, il ne favorise pas une application des théories enseignées dans la pratique. Outre, la description graduelle des phases de stage allant de la

tentative à l'autonomie est très délicate à mettre en œuvre. Par ailleurs, les activités assignées aux formés durant le SIME ne couvrent pas de tâches effectives pour accomplir la mission d'enseignement dans les classes et de réfléchir sur leurs actions. En outre, la focalisation des activités prévues pour les stages sur les missions attribuées aux personnels administratifs et d'enseignement, peut contribuer à générer des problèmes d'encadrement et de suivi des formés sur le terrain (Glaymann, 2014 ; Boudreau, 2001).

Finalement, le corpus étudié pour les trois réformes reste très vague et ne permet pas de mettre en évidence l'existence d'un système efficace d'encadrement des stages, et en particulier, la désignation de tuteurs qualifiés et l'articulation entre les secteurs de formation et de stage (Glaymann, 2014).

2. Les stages de terrain durant la qualification professionnelle

Au cours de la dernière décennie, deux dispositifs de FP ont été mis en place dans les CRMEF, d'abord pour qualifier les enseignants stagiaires, ensuite pour former les cadres des Académies régionales de l'éducation et de la formation (AREF).

2.1. Formation des enseignants stagiaires

Le 1^{er} dispositif de formation de durée de vie très courte (2012-2015), a été établi selon une ingénierie qui considère l'alternance entre le centre de formation et les établissements d'éducation et d'enseignement comme une composante fondamentale, attribuant 60% du volume horaire allouée à la formation pour la qualification pratique ; soit une durée annuelle de 450 h (MEN, 2012 ; MENFP, 2016 ; MENESFCRS, 2012). Cette approche repose sur de multiples principes. D'abord, l'adoption d'un référentiel de compétences professionnelles. Ensuite, le recours à deux types de situations : les situations professionnelles sont accomplies via des séquences de formation en actes dans les stages ; les situations professionnalisantes sont incluses dans les modules de formation. Après, l'harmonie de la qualification entre les différentes filières de formation (primaire, secondaire collégial et secondaire qualifiant). Outre, l'adoption du paradigme réflexif et dynamique pratique/théorie/pratique pour soutenir les stages de terrain. Enfin, l'articulation entre la FI et la FQ. Quatre objectifs ont été définis pour les FPs de terrain : l'acquisition progressive des compétences professionnelles ; la reconnaissance des caractéristiques des apprenants ; la pratique de la dimension réflexive et l'analyse de pratiques professionnelles ; et l'entraînement sur la gestion de l'acte éducatif dans toutes ses dimensions institutionnelles, pédagogiques et sociales. Les stages de terrain aux cours desquels les missions prévues pour les différents acteurs ont été définis, sont effectués aux seins des établissements scolaires chargés de cette mission (MEN, 2012). L'autorité de tutelle avait prévu la détermination de leur manière de conduite en accord avec une décision ministérielle

(MENFP, 2016). Quant à l'organisation de la FP durant les stages de terrain, l'instance éducative l'avait attribuée aux CRMEF en coordination avec les AREF. Les stages sont dirigés par des professeurs exerçant dans les établissements d'accueil, et chargés de la mission d'encadrement par les AREF concernées. Les professeurs des CRMEF assurent l'encadrement des stagiaires sur le terrain pendant les périodes de FP. Le temps de travail hebdomadaire lors des stages de terrain est fixé en trente heures, répartis en tâches liées à la mission d'enseignement partielle ou totale, et en activités de vie scolaire hors classe. La formation sur le terrain est organisée selon des étapes graduelles. Les professeurs stagiaires assurent de façon progressive la responsabilité des apprenants en présence du directeur du stage et sous sa responsabilité. Ils commencent par l'observation et la résilience du milieu scolaire, puis la prise de responsabilité partielle avant la responsabilité totale. Chaque phase de formation débute par une première pré-période de préparation, et se termine par une post-période de partage, de régulation et d'accompagnement de la dimension réflexive, et entre lesquelles sont organisées des séances d'analyse de pratiques. La validation des stages de terrain fait appel à un système basé sur une évaluation continue ayant lieu au cours des stages (25%), et une évaluation sommative qui les clôture (75%).

L'alternance intégrative adoptée pour la FP stipule, un apprentissage, une utilisation des acquis, et une réduction d'application des théories dans la pratique. Les stages incluent les différentes phases d'acquisition du métier d'enseignant et présentent de multiples indices de réussite. Durant les périodes de stage, les formés conservent une posture de stagiaire leur offrant des possibilités d'acquisition, de régulation et de réflexion sur l'action. Le système d'encadrement et de suivi des stagiaires paraît bien planifié, faisant intervenir le centre de formation et les établissements éducatifs. La direction des stages est assurée par un tuteur désigné pour accomplir cette mission, et l'encadrement est attribué aux formateurs du CRMEF. Outre, les stagiaires sont soumis à un système rigoureux d'évaluation. En résumé, la FP des enseignants stagiaires paraît en parfaite satisfaction avec les conditions de réussite des stages.

2.2. Formation des cadres des AREF

Le 2^{ème} dispositif de FP (2016-21) a été mis en œuvre à la veille de l'adoption du recrutement régional (MENFP et MEF, 2016). Les activités de terrain s'étalent sur deux années consécutives de FQ (MENFPESRS, 2019b). Au cours de la 1^{re} année, les stages sont organisés dans les établissements publics selon un volume horaire annuel de 120 h répartie sur l'intégralité des semaines de formation. Elles visent développer la découverte d'espace et de la vie scolaires au sens large. Les activités des stagiaires peuvent être accomplies sous forme d'observations de classes, de responsabilité partielle des apprenants, d'organisation et de mise en œuvre d'activités

de soutien scolaire au profit des apprenants et d'autres activités éducatives qui développent le rôle social de l'enseignant. Les activités de terrain sont évaluées par un comité créé pour cette fin dans les CRMEF à travers un dossier cumulatif composé des activités préparées et effectuées par les stagiaires. La validation du stage de terrain est annoncée lorsqu'un le formé totalise un score égal ou supérieur à 10 sur 20. La 2^{ème} année de FP couvrant une année scolaire complète, est consacrée à la conduite d'un stage encadré dans un poste de travail en responsabilité totale. L'objectif consiste, d'une part à améliorer les compétences professionnelles visées au cours de la 1^{ère} année de formation, et d'autre part, de contribuer à l'acquisition des compétences comportementales nécessaires à une pratique responsable de la profession enseignante. Il s'agit donc d'élever la capacité de pratique sur le terrain de l'acte éducatif, d'en accroître le désir, et d'être saturé des valeurs de la profession et du respect de sa déontologie. Le FE en responsabilité total dans des classes bénéficie d'un encadrement administratif et pédagogique directe par le directeur d'un établissement public, et d'un encadrement éducatif et pédagogique d'un inspecteur pédagogique. L'inédite comité local composée d'un président (directeur) et des membres (inspecteurs, accompagnateurs, formateurs) a été mis au pied pour assumer les tâches d'encadrement, d'accompagnement, d'escorte, de suivi et de réalisation de rapports périodiques sur les stagiaires et sur l'avancement des formations ([MENFPESRS, 2017b](#)). Les stagiaires bénéficient aussi d'un autre dispositif d'accompagnement et de formation par la pratique, d'un soutien et d'un suivi sur le terrain, à distance par des professeurs des CRMEF et par des professeurs ayant accumulé une expertise et une expérience de terrain, et exerçant des tâches d'enseignement dans les établissements publics. Pour cette fin, un dispositif d'accompagnement ciblant les nouveaux recrutés, prévoit de fournir aux stagiaires en responsabilité totale des aides sur les plans pédagogique et didactique et les soutenir à l'entrée dans le métier ([MENFPESRS, 2019c](#)). Finalement, la mise en exécution technique du dispositif de FP a été soutenue par l'élaboration d'un guide de stages à l'intention des stagiaires et des formateurs, d'un guide de l'accompagnement à l'intention des accompagnateurs, et d'un guide de l'analyse de pratiques professionnelles à l'intention des accompagnateurs et des stagiaires ([MENFPESRS et UE, 2017](#)).

Le dispositif de FP des cadres des AREF dérive de celui déjà installé dans les CRMEF. Cependant, certaines de ses particularités énormes auraient des retombées négatives sur son efficacité pour acquérir le métier. En effet, les stages de terrain représentent en 1^{ère} année de formation un taux de 22% du temps global consacré à la formation théorique, contrairement à la situation du dispositif mère où les stages pratiques constituent 60%. Outre, les tâches assignées aux stagiaires permettant une application pratique des théories, montrent une absence

des phases de prise de responsabilité totale surveillée ; de soutien réflexif ; de critiques d'acquisition du modèle d'intervention et de jugement de l'autonomie. Par ailleurs, le dispositif étudié (MENFPESRS, 2019b) ne montre pas l'existence d'un tuteur qui prend en charge le suivi et l'encadrement des stages, suggérant en conséquence l'écueil du stage photocopie. En plus, la composition et le mode de fonctionnement, dudit jury d'évaluation des activités pratiques, ne sont pas encore définis. Au cours de la 2^{ème} année, le formé assume la responsabilité totale des apprenants en absence d'un encadrant, selon un volume horaire hebdomadaire effectif. En sus, le stagiaire est appelé à exécuter les fonctions d'un salarié, justifiant ainsi une perte de posture de stagiaire (Glaymann, 2014). Dans une étude antérieure, des acteurs de terrain (stagiaires, cadres administratifs) ont exprimé leur désaccord quant à la capacité des nouveaux recrutés à associer en même temps entre les missions liées à la fonction et l'exercice des tâches de formation (Bouabdallah et al., 2019). Il ressort de ces résultats un doute pour pouvoir établir un équilibre entre l'exercice des droits et l'accomplissement des devoirs (CSEFRS, 2015). Quant à l'encadrement et le suivi formels du formé, ils sont partagés entre les directeurs d'établissements et les inspecteurs pédagogiques, confirmant une focalisation de la formation de terrain sur l'exercice de deux fonctions : l'administration et l'enseignement. En parallèle, les stagiaires sont soumis à un autre dispositif de soutien et d'accompagnement, attribué selon le corpus d'étude, aux formateurs des CRMEF et aux professeurs experts sur le terrain. Cependant la multiplicité des acteurs, constitue un facteur qui rend inopérants la professionnalisation du métier (Djeumeni, 2015). L'efficacité de leur implication dans les activités de stages nécessite probablement une révision de leur régime de fonctionnement. De nombreux facteurs décrits dans la littérature, montrent d'autres origines de difficultés pour assurer aux formés un encadrement efficace. D'une part, le CSEFRS (2018a) avait auparavant souligné l'insuffisance des effectifs de cadres pédagogiques chargés de l'accompagnement et/ou encadrement sur le terrain pour assumer leurs responsabilités. Un autre obstacle qualitatif en lien avec les compétences des tuteurs, a mis en relief une déficience de leur qualification et leur formation en vue de contribuer à former les enseignants au bon fonctionnement du secteur (CSEFRS, 2018a). Une étude récente a soulevé, d'autre part, une réalité qui suscite des réflexions profondes (Bouabdallah et al., 2019). Deux tiers des nouveaux enseignants recrutés (65%) n'ont bénéficié depuis leur prise de fonction en responsabilité totale d'aucune activité d'encadrement et/ou accompagnement. Dans le même ordre d'idées, les moyens logistiques et didactiques mis à la disposition des professeurs de terrain chargés de la FP, et l'amélioration des conditions de travail et d'exercice des missions qui leur sont confiées (CSEFRS, 2015) constituent des variables de motivation et de persévérance. Outre, le principe selon lequel l'OCDE stipule que

la moitié du temps exercée par les accompagnateurs est censée être consacrée à fournir de l'aide à d'autres enseignants tout en continuant à enseigner pendant l'autre moitié (Maghnouj et al., 2018), ne concorde pas avec le système marocain. L'accompagnateur est appelé à exercer l'intégralité des missions de base d'enseignement (MENFPESRS, 2019c). Une dernière faille en lien avec la performance des stagiaires a suscité notre intérêt. Le stage en responsabilité totale n'est pas doté d'un système effectif axé sur la réflexion et l'analyse des pratiques pour suivre, escorter, réguler et contrôler l'évolution des acquisitions. Selon un contexte similaire, les centres de formation n'entretiennent néanmoins pas de relations régulières au niveau du système d'évaluation et de validation des stages en responsabilité totale durant la qualification pédagogique.

3. Structures d'accueil des formations pratiques

S'agissant de la FI ou FQ, les FE suivent des stages pratiques qui s'installent à l'interface entre les opérateurs de formation de base, de perfectionnement de l'expertise, et d'éducation et d'enseignement. La **Figure 3** représente les charges horaires assumées par les établissements éducatifs durant les différents parcours de formation des enseignants.

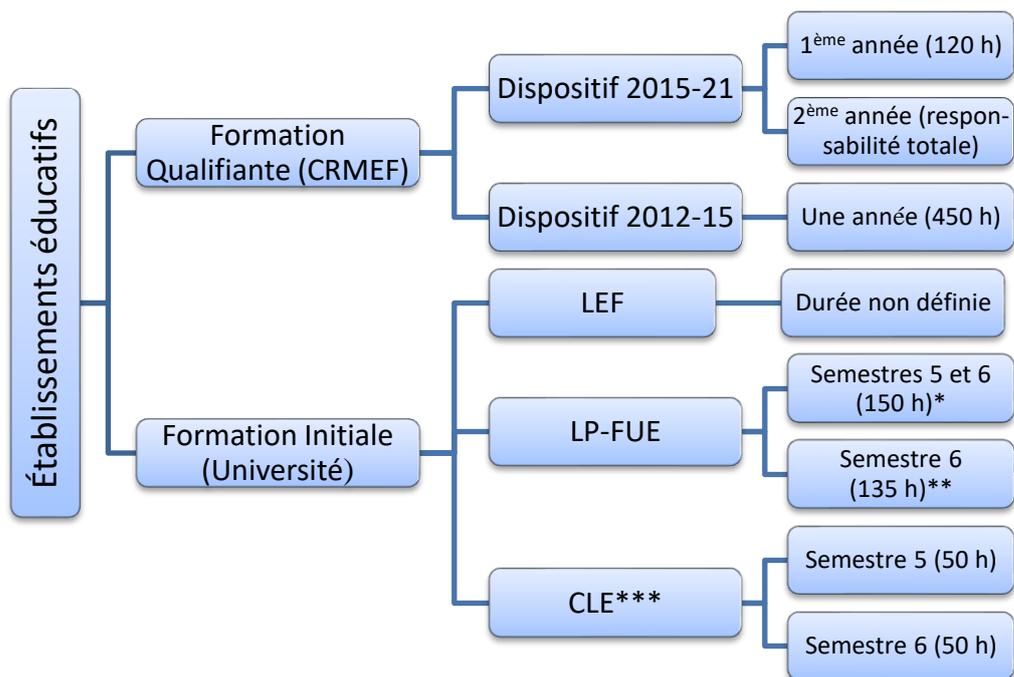


Figure 3 : Différents stages dans les établissements éducatifs [* (MENESFCRS, 2004) ; ** (MESRSFC, 2015) ; *** (MENFPESRS, 2018)]

Les institutions d'enseignement sont de véritables noyaux d'acquisition de compétences et d'aptitudes professionnelles qui se concentrent sur l'immersion au terrain (CSEFRS, 2018a). Elles sont appelées à assurer la tâche d'intégration pratique des nouveaux acteurs éducatifs via

l'exercice effectif et le contact direct avec la réalité de la profession. D'où, leur contribution est centrale au moyen des FPs dans les différents parcours de formation. Certes, les terrains de stages s'inscrivant dans le champ de formation, participent *en premier lieu*, à la mise en pratique des savoirs dans tous les cursus universitaires pour lesquels la formation en situation réelle permet d'acquérir les principaux gestes et expériences professionnelles du métier. Les stages se déroulent dans les milieux socio-professionnels pour les cycles de Licence et les établissements éducatifs pour les filières du Cycle de licence en éducation. Une fixation des organismes d'accueil de stage pratique est un élément essentiel pour décrocher l'accréditation. Les équipes pédagogiques élaborent de façon détaillée dans leurs dossiers de création, les descriptifs concernant le volet pratiques des filières (PP encadré, ST, SIME). La définition exacte des activités des stages dans leur articulation à la formation, les droits et les devoirs des acteurs externes à l'établissement dans le cadre de conventions de partenariats ou de coopération, constituent un élément favorable pour la réussite des FPs et le bon déroulement de stage. Les intervenants de terrain sont des clés d'acquisition de compétences en liens avec les formations pour l'enseignement. Leurs engagements et leurs contributions en termes d'accueil, de suivi, d'escorte, d'accompagnement, de régulation, d'analyse de pratiques et d'encadrement sont décisifs pour nourrir les expériences pédagogiques. *En second lieu*, les institutions éducatives prennent en charge le besoin en termes de formation de terrain pour les stagiaires inscrits en FQ dans les centres de formation. Pour cela, des établissements publics d'éducation et d'enseignement exerçant dans les trois cycles scolaires (préscolaire, primaire et secondaire) ont été liés aux CRMEF au sein de chaque région (MEN, 2013). En revanche, la négociation des stages entre le centre de formation et l'organisme d'accueil, dans un contexte où des vagues de stagiaires accèdent sur les lieux, devient d'autant plus sérieuse et mérite une attention particulière pour assurer les conditions minimales de réussite du travail attendu. En conséquence, la diversité des tâches assignées à ces structures, suscitent l'interrogation des ressources structurelles et humaines y existantes pour assurer une pérennisation des acquis professionnels.

Commençons par l'analyse des tâches assignées aux établissements scolaires. Elle permet de localiser trois types de missions (MEN, 2002). Les missions principales articulent les services d'éducation et d'enseignement dans tous les cycles d'enseignement. Elles intègrent aussi des tâches de formation et de qualification, en mettant à la disponibilité des centres de formation affiliés au secteur scolaire, des classes d'application pour accueillir les stagiaires. Les missions de niveau secondaire, incluent l'exercice des tâches éducatives et culturelles. À cet effet, ils se chargent de la réalisation des programmes de formation et de formation continue au profit des

employés de l'établissement ou d'autres institutions. Les dernières missions englobent des tâches d'éducation formelle et non formelle, et la réalisation des plans de soutien pédagogique et de lutte contre l'analphabétisme. Les établissements scolaires ont la légitimité d'organiser des activités de rayonnement, entre autres, l'accueil des manifestations scientifiques, culturelles, artistiques, sportives et technologiques. Dans la lignée de ce qui précède et pour assurer l'encadrement des stages, le dispositif de qualification prévoit une mobilisation de plusieurs acteurs, entre autres, les directeurs d'établissements, les inspecteurs pédagogiques et les conseillers pédagogiques parmi les enseignants en exercice (MEN, 2012). Les professeurs d'accueil nommés par l'instance de tutelle pour exercer cette tâche, dirigent les stages sous un encadrement des formateurs des CRMEF (MENFP, 2016). À l'opposé, le système actuel de FQ ne prévoit pas de tuteur responsable des stages au cours de la 1^{ère} année (MENFPESRS, 2019a). Quant aux missions de prise en charge totale de la responsabilité des classes, une diversité des acteurs stipule intervenir dans l'encadrement des stagiaires. Dans ce contexte, les souhaits et espoirs exprimés quant à leur contribution pour réussir les apprentissages du stagiaire en milieu professionnel, ne reflète plus la réalité législative. Ainsi, les missions attribuées aux professeurs et inspecteurs sur le terrain ne révèlent plus de tâches visant l'encadrement des stagiaires affiliés aux établissements de formation au moment où leurs salaires en fixent des indemnités (MEN, 2003a, b).

Avant de discuter ces résultats, signalons au début, que les établissements éducatifs sont aujourd'hui reconnus comme des intervenants potentiels, à part entière, lorsqu'on parle des activités pratiques de formation en milieu scolaire. Leur rôle se concrétise par l'accueil des formés, en mettant à leur disposition les ressources nécessaires, et de collaborer avec l'institution de formation pour assurer une meilleure qualité de la FP (Caisse, 1984). En plus, le métier de formateur d'enseignants diffère du métier d'enseignant en raison des savoirs et compétences spécifiques exigés pour chacun d'eux (Braun, 1988 ; Charlot, 1990 ; Cardot, 2011). La possession de compétences pour assurer l'enseignement des élèves, est insuffisante pour s'engager dans les formations pratiques des nouveaux enseignants. À l'heure actuelle, le système éducatif scolaire marocain ne comprend pas de fonctionnaires chargés de missions d'encadrement des professeurs stagiaires dans les classes d'application (formateurs de terrain, ou maîtres de stage, ou professeurs chargés des classes d'application). Outre, le processus de jumelage entre les formés et les professeurs d'accueil est prédéfini pour les formations universitaires avant le démarrage de la filière sur la base d'un engagement mutuelle assurant de façon formelle les rôles des différents intervenants. Selon une stratégie similaire, le dispositif de FQ des formés dans les CRMEF (MEN, 2012) stipulait une nomination des professeurs

chargés des missions d'encadrement pour assurer la direction de stages avant l'accès des intéressés aux terrains. En revanche, la qualification selon les normes actuelles ne permet malheureusement pas d'affirmer l'existence d'un système de désignation des tuteurs pour recevoir les formés. Une autre contrainte liée à la question de gestion des effectifs des stagiaires, accentue d'avantage cette difficulté. Ainsi, le nombre de formés affecté pour chaque professeur de terrain est une source de retardement d'évolution des compétences. Finalement, au-delà de l'aspect administratif pour instaurer un lien formel, l'articulation entre le centre de formation et l'établissement éducatif nécessite d'être soumise à des logiques motivatrices pour les staffs impliqués dans stages de terrain.

V. Conclusion et perspectives

Le fil conducteur consiste à étudier le statut de la FP des enseignants marocains dans le but de relever ces forces et ces faiblesses, à partir desquelles des ajustements peuvent s'opérer. Une méta-analyse d'un corpus de documents, révèle une intégration des stages de terrain dans les dispositifs de formation pour l'enseignement. Cependant, plusieurs carences retardent le développement professionnel des stagiaires et l'acquisition des compétences d'enseignement. Le parcours des enseignants prévus pour l'école du 21^{ème} siècle, caractérisé par une instabilité structurale, avait inclue trois dispositifs indépendants de FP. Le premier relevant de la FI a été marqué, au début par une dominance de l'enseignement académique, suivi par une phase offrant plus d'importance aux formations pratiques dans les filières professionnelles, et se caractérise aujourd'hui par une intégration explicite dans les cycles de licence en éducation, de stages d'immersion en milieu éducatif. Le deuxième dispositif qui n'a pas duré trop longtemps et a consacré 60% du volume horaire annuel aux situations professionnelles, a été mis en application dans les centres de formation en 2012. Un dernier dispositif, étalé sur deux années scolaires, était adopté pour assurer la formation des enseignants recrutés au niveau régional. En plus, les résultats ne permettent pas de mettre en évidence l'existence d'une articulation formelle entre les stages en FI et ceux entamés pendant la FQ. Outre, l'absence de formateurs de terrain dans les établissements éducatifs complique la tâche de leur contribution pour assurer les stages en faveur des différentes cohortes d'enseignants.

En perspective, trois axes suscitent de futures études pour instaurer un système durable de FP qui met l'accès sur l'amélioration professionnelle durant la formation des enseignants. D'abord, l'identification des compétences à développer au cours des stages pratiques et leur évolution depuis l'accès à l'université jusqu'à la prise de fonction. Ensuite, l'élaboration d'un

dispositif capable d'assurer l'encadrement, le suivi, l'accompagnement et l'évaluation des stages de terrain dans le cadre d'un système unique. Enfin, le développement d'une identité professionnelle des établissements éducatifs impliqués dans le processus de formation des enseignants en vue d'assurer leur contribution formelle.

Références

- Arellano Vaca, F. (2015). ``La formation pratique des enseignants : regard sur le système mexicain [Chronique]" , Formation et Profession, vol. 23, n° 3, pp. 133-137. Récupéré le 20.07.2021 de <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a72>
- Beaucher, V. et Jutras, F. (2007). ``Étude comparative de la méta-synthèse et de la méta-analyse qualitative", Recherches Qualitatives, vol. 27, n° 2, pp. 58-77.
- Bouabdallah, I., Ayoujil, A. et Reda Tazi, M. (2019). ``Bilan du recrutement des enseignants contractuels des matières scientifiques en cycle secondaire dans la région de l'Oriental", Rapport final, CRMEF, Oujda : Maroc.
- Boudreau, P. (2001). ``Que se passe-t-il dans un stage réussi ?", Revue des Sciences de l'Éducation, vol. 27, n° 1, pp. 65-84.
- Braun, A. (1988). ``Enseignant et/ou formateur", Paris : Ed d'Organisation.
- Caisse, M. (1984). ``La formation pratique dans la formation initiale des enseignants", Revue des Sciences de l'Éducation, vol. 10, n° 1, pp. 29-41.
- Cardot, J.-P. (2011). ``Formateurs d'enseignants et éducation à la santé : analyse des représentations et identité professionnelle", Thèse. Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II. Récupéré le 22.07.2021 de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00751865/document>
- CG (Chef du Gouvernement). (2018). ``Décret n° 2.18.504 du 18 juin 2018 modifiant et complétant le décret n° 2.04.89 du 7 juin 2004 fixant la vocation des établissements universitaires, les cycles des études supérieures ainsi que les diplômes nationaux correspondants", Bulletin Officiel, n° 6695, pp. 5388-5389. Rabat : Maroc.
- CG. (2019). ``Décret n° 2.18.958 du 17 juin 2019 complétant le décret n° 2.90.554 du 18 janvier 1991 portant les établissements universitaires et les cités universitaires", Bulletin Officiel, n° 6789, pp. 4564-4565. Rabat : Maroc

- Charlot, B. (1990). "Enseigner, former : logique des discours constitués, logique des pratiques", *Recherches et Formation*, vol. 8, pp. 5-17.
- COSEF (Commission spéciale éducation-formation). (1999). "Charte Nationale d'Éducation et de Formation", Rabat : Maroc.
- CSE (Conseil Supérieur d'Enseignement). (2008). "État et perspective du système d'éducation et de formation. Volume 4 : Métier de l'enseignant", Récupéré le 07.07.2018 de <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2009/01/vol4-vf1.pdf>
- CSEFRS (Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique). (2015). "La vision stratégie de la réforme 2015-2030", Rabat.
- CSEFRS. (2018a). "La promotion des métiers de l'éducation, de la formation, de la gestion et de la recherche. Rapport 3/2018", Rabat : Maroc.
- CSEFRS. (2018b). "L'enseignement supérieur au Maroc, Efficacité, efficience et défis du système universitaire à accès ouvert", Rabat : Maroc. Récupéré le 06.03.2020 de <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2018/12/Rapport-Enseignement-supe--rieur-Ar-VF.pdf>
- Denoux, S. (2014). "Apprendre en stage : situation de travail, interactions et participation", *Éducation et Socialisation*, vol. 35. Récupéré le 20.07.2021 de <https://doi.org/10.4000/edso.642>
- Djeumeni, T. M. (2015). "La formation pratique des enseignants au Cameroun", *Formation et Profession*, vol. 23, n° 3, pp. 169-180.
- El Antaki, R. (2010). "Les enseignants marocains, entre engagement et prise de distance", *Mémoire*, Université de Rouen. Récupéré le 23.07.2021 de <https://www.memoireonline.com/02/12/5218/Les-enseignants-marocains-entre-engagement-et-prise-de-distance.html>
- Glaymann, D. (2014). "Le stage dans l'enseignement supérieur, un dispositif riche de promesses difficiles à tenir", *Éducation et Socialisation*, vol. 35. Récupéré le 06.08.2021 de <https://doi.org/10.4000/edso.714>
- Gueguena, N., Lourel, M. et Pascual, A. (2007). "La méta-analyse en psychologie sociale : principe, méthode et illustration", *Pratiques Psychologiques*, vol. 13, pp. 197-212.

- Guervil, M. M-R. et Duchesne, C. (2014). ``Le stage comme dispositif de transfert des compétences professionnelles d'enseignants haïtiens en formation initiale". *Éducation et Socialisation*, vol. 35. Récupéré le 07.08.2021 de <https://doi.org/10.4000/edso.750>
- Laroche, P. (2015). ``Introduction à la méthodologie méta-analytique". Dans P. Laroche (dir.), *La méta-analyse : Méthodes et applications en sciences sociales* (p. 17-50). De Boeck: Bruxelles.
- Maghnouj, S., Bélanger, J., Clarke, M., Fordham, E, Kitchen, H. and McGregor, I. (2018). ``Examens de l'OCDE du cadre d'évaluation de l'éducation : Maroc", Éditions OCDE : Paris. Récupéré le 07.05.2020 de <https://doi.org/10.1787/9789264301832-fr>
- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2005). ``L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche", *Séminaires du CRIFPE*, Jouvence : Québec. Récupéré le 20.08.2021 de <http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Martineau-Vallerand-2005-L-insertion-prof---.pdf>
- Melyani, M. (1995). ``Professionnalisation anodine ou clé de voûte du métier enseignant", *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 21, n°3, pp. 519-539. Récupéré 07.07.2021 de <https://doi.org/10.7202/031809ar>
- MEN (Ministère de l'éducation nationale). (2002). ``Décret n° 2.02.376 du 17 juillet 2002 portant statut particulier des établissements publics de l'éducation et de la formation", *Bulletin Officiel* n° 5024, pp. 2126-2131. Rabat : Maroc.
- MEN, (2003a). ``Décret n° 2.02.854 du 10 février 2003 portant statut particulier des personnels du MEN", *Bulletin Officiel*, n° 5082, pp. 725-742. Rabat : Maroc.
- MEN, (2003b). ``Décret n° 2.02.855 du 10 février 2003 fixant le régime des indemnités allouées aux personnels soumis au statut particulier des personnels du MEN", *Bulletin Officiel*, n° 5082, pp.743-745. Rabat : Maroc.
- MEN. (2012). ``Dispositif de qualification des professeurs dans les CRMEF. Guides d'alternance. Situations professionnelles pour les filières d'enseignement préscolaire, primaire, d'enseignement secondaire collégial et d'enseignement secondaire qualifiant", Rabat : Maroc.
- MEN. (2013). ``Arrêté n° 767.13 du 4 janvier 2013 portant la liste des établissements d'éducation et d'enseignement publics liés aux CRMEF", *Bulletin Officiel*, n° 6150, pp. 3885-3897. Rabat : Maroc.

- MENESFCRS (Ministre de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique). (2004). ``Arrêté n° 1695.04 du 24 septembre 2004 approuvant le cahier des normes pédagogiques nationales du cycle de la licence", Bulletin Officiel, n° 5270, pp. 3993-4000. Rabat : Maroc.
- MENESFCRS. (2009). ``Programme d'Urgence, Réussir l'école pour tous", Rabat.
- MENESFCRS. (2012). ``Décret n° 2.11.672 du 23 décembre 2011 relatif à la création et l'organisation des centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation", Bulletin Officiel, n° 6018, pp. 496-500. Rabat : Maroc.
- MENFP (Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle). (2016). ``Arrêtés n° 1872-5.16 du 12 mai 2016 portant les modalités d'organisation de la formation, et le système d'étude et d'évaluation dans les filières de qualification des professeurs de l'enseignement préscolaire et primaire, spécialités bilingue et langue amazigh ; l'enseignement secondaire collégial et l'enseignement secondaire qualifiant dans les CRMEF", Bulletin Officiel, n° 6520, pp. 7863-7874. Rabat : Maroc.
- MENFP & MEF (Ministère de l'Économie et des Finances). (2016). ``Décision conjointe n°7259 du 7 octobre 2016 entre le MENFP et le MEF, relative à la situation des enseignants contractuels relevant des AREF", Rabat : Maroc.
- MENFPESRS. (Ministère de l'éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique). (2017a). ``Maroc Universitaire 2016-2017", Récupéré le 08.08.2021 de <http://enssup.gov.ma/storage/statistique/historique/Maroc%20Universitaire%20202016-2017.pdf>
- MENFPESRS. (2017b). ``Note n° 091.17 datée du 06 juin 2017 relative à l'organisation de la formation des enseignants recrutés par contrat", Session 2017. Rabat : Maroc.
- MENFPESRS. (2018). ``Arrêté n°1913.18 du 19 juillet 2018 approuvant le cahier des normes pédagogiques nationales du cycle de la licence en éducation", Bulletin Officiel, n° 6704, pp. 5912-5921. Rabat : Maroc.
- MENFPESRS. (2019a). ``Statut des cadres de l'AREF de l'Oriental en date de 15/03/2019", Rabat : Maroc.
- MENFPESRS. (2019b). ``Arrêté n°007.19 du 19 février 2019 relatif à l'organisation de la formation qualifiante et de l'examen de qualification professionnelle des cadres d'enseignement stagiaires dans les AREF", Rabat : Maroc.

- MENFPESRS. (2019c). ``Note cadre n° 099.19 datée du 30 septembre 2019 portant l'accompagnement et la formation par la pratique'', Rabat : Maroc.
- MENFPESRS et UE (Union Européen). (2017). ``Assistance technique pour l'appui à la réforme du secteur de l'éducation au Maroc. Plan d'action''. SOFRECO, CTR : ENI/2017/386- 286. Maroc.
- MESRSFC (Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de la formation des cadres). (2015). ``Arrêté n° 2082.14 du 30 septembre 2014 approuvant le cahier des normes pédagogiques nationales de cycle de licence'', Bulletin Officiel, n° 6322, pp. 53-63. Rabat : Maroc.
- Nitonde, F. (2011). ``Quels stages en formation initiale des enseignants du secondaire ? Analyse des conceptions des formateurs et des étudiants de l'ENS au Burundi'', Thèse. Université Catholique de Louvain. Belgique. Récupéré le 09.08.2021 de <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:88711>
- Nizet, I. (2014). ``Formation des enseignants du secteur de l'éducation des adultes à l'évaluation des compétences : défis et perspectives'', Revue des Sciences de l'Éducation, vol. 40, n° 2, pp. 373–396. Récupéré le 15.08.2021 de <https://doi.org/10.7202/1028425ar>
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). (2005). ``Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité, Aperçu'', Récupéré le 09.08.2021 de <https://www.oecd.org/fr/education/scolaire/34990974.pdf>
- Paillé, P. (2007). ``La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires'', Recherches Qualitatives, vol. 27, n° 2, pp. 133-151.
- Raulin, D. (2002). ``Introduction. Le rôle des enseignants'', Revue Internationale d'Éducation de Sèvres, vol. 30. Récupéré le 08.07.2021 de <https://doi.org/10.4000/ries.1828>