

La formation des enseignants des sciences au Maroc: historique, état des lieux et perspectives

ALI OUASRI

*Département de Physique-Chimie
Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la Formation, Rabat
Maroc
aouasri@yahoo.fr*

ABSTRACT

This article aims to study the evolution of the training of school teachers, especially during the 2000-2019 periods within the framework of the institutional and educational reforms that Morocco knows since its independence. Hence, we analyze the achievements, the pedagogical and organizational difficulties, and the stagnation that accompanied the grouping of the old establishments of teacher's training: Training Centers of Teachers (CFI), Regional Pedagogical Centers (CPR), Normal Higher Schools (ENS) in centers, which are now called Regional Centers of Education and Training (CRMEF), not affiliated with universities. We discuss the training program implemented in the new training centers since their creation in 2012-2013, giving examples of activities provided, methodological marks and targeted skills of the training of the high-school teachers in physics-chemistry. The comparison of these choices with international trends highlights two principles: the progressive implementation of professionalization in the Regional Centers for Education and Training, and the establishment of the process of universitarisation of the initial training of teachers in the beginning of the pedagogical year 2018-2019.

KEYWORDS

Training of teachers, training program, professionalization, universitarisation

RÉSUMÉ

Cet article a pour objectif d'étudier l'évolution de la formation des enseignants des sciences, durant la période 2000-2019, dans le cadre des réformes institutionnelles et pédagogiques que connaît le Maroc depuis l'indépendance. A cet égard, nous analysons les acquis, les difficultés pédagogiques et organisationnelles, et les stagnations qui ont accompagné le regroupement des anciens établissements de formation des enseignants : Centres de Formation des Instituteurs (CFI), Centres Pédagogiques Régionaux (CPR), Écoles Normales Supérieures (ENS), dans les Centres Régionaux des Métiers de l'Éducation et de la Formation (CRMEF), non affiliés aux universités. Nous discutons les dispositions de formation mis en œuvre dans les nouveaux centres de formation depuis leur création en 2012-2013, en donnant des exemples d'activités dispensées, les repères méthodologiques et les compétences visées de la formation des enseignants de physique-chimie de lycée. La comparaison de ces choix et les tendances internationales permettent de souligner deux principes: la mise en œuvre progressive de la professionnalisation aux Centres Régionaux des Métiers de l'Éducation et de la Formation, et la mise en place du processus de l'universitarisation de la formation initiale des professeurs au début de l'année pédagogique 2018-2019.

MOTS-CLÉS

Formation des enseignants, dispositifs de formation, professionnalisation, universitarisation

CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

La formation des enseignants semble être un facteur crucial qui permet de réaliser des objectifs de tout système scolaire. La qualité de la formation est liée au niveau de développement économique et politique, et les structures sociales d'une société moderne (Boilevin, 2013; Fera, 2009; Forquin, 1996; Torres & Mitchell, 1998). De ce fait, la formation des enseignants était, et sera, un sujet problématique dans les réformes éducatives qui provoquent de plus en plus des débats sur le rapport entre la qualité de la formation et le rendement des systèmes scolaires.

Depuis son indépendance en 1955, le Maroc avait mené plusieurs réformes de la formation des enseignants dans une société économiquement et politiquement arriérée, avec la centralisation de la gestion et l'adoption d'une approche disciplinaire. La formation des enseignants fut posée dans ce contexte historique en vue de contribuer à la démocratisation et la modernisation de la société marocaine ; ce qui entraîne des modifications du curriculum, et transforme le cadre social, politique et institutionnel de la formation des enseignants.

Les savoirs formalisés (Lussi Borer, 2015), présents dans les formations à l'enseignement, résultent non seulement de la recherche sur les savoirs, mais s'inscrivent dans un contexte historique et politique d'encadrement de la formation des enseignants. Les savoirs qu'un enseignant devrait posséder deviennent contextuels et sont régis par les politiques de formation des enseignants dans un contexte donné. Les métiers et savoirs s'inscrivent dans des contextes historiques et institutionnels déterminés, dans la dépendance d'autorités de tutelle qui les contrôlent (Lang, 2009). Ces savoirs sont transformés en standards de formation ou en référentiels de compétences qui encadrent la formation initiale et professionnelle.

Au Maroc, les centres de formation des enseignants relèvent du ministère de tutelle chargé de l'enseignement scolaire qui exige les programmes de formation à ces centres qui n'ont pas de lien avec le système de l'enseignement supérieur. Ce n'est qu'en 2008 que des démarches ont été entreprises pour rattacher les écoles normales supérieures (ENS) à l'enseignement supérieur. Ailleurs, la formation des enseignants placée dans le système de l'enseignement supérieur est organisée par une faculté ou un département d'éducation au sein d'une université. Les pays européens, dans le cadre de la "déclaration de Bologne", se sont engagés à rendre comparables leurs qualifications universitaires. La formation d'enseignants a subi donc un mouvement vers le système universitaire, i.e. vers l'universitarisation de la formation. Qu'en est-il du contexte marocain?

La réforme de la formation des enseignants au Maroc renvoie à certaines questions : les choix retenus à l'universitarisation et la professionnalisation de la formation sont-ils stratégiques? Quelles sont les difficultés pédagogiques et organisationnelles entraînées par la réforme au niveau de la formation des enseignants? Comment sont conçus les savoirs professionnels dans les programmes de formation? Quel bilan peut-on attribuer à cette réforme? Ce travail s'inscrit dans cette problématique. Pour ce faire, nous analysons la dynamique historique et l'évolution des politiques éducatives qui encadrent la formation des enseignants, et les orientations pédagogiques et organisationnelles des centres de formation des enseignants. Nous nous intéressons aux activités dispensées, les repères méthodologiques et les compétences visées de la formation professionnelle des enseignants de physique-chimie de lycée. Nous discutons aussi le processus de l'universitarisation et la professionnalisation de la formation des enseignants mis en place tout récemment.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AU MAROC

Anciens centres de formation des enseignants

Avant 2008, les établissements de formation des enseignants avaient été répartis, selon les cycles d'enseignement scolaire, comme suit:

- 34 centres de formation des instituteurs (CFI) qui furent les premières structures mises en place (1956) pour la formation des enseignants du primaire. Leur évolution témoigne de l'histoire de la formation des enseignants au Maroc, avec un profil d'entrée qui passa du certificat de l'enseignement primaire au baccalauréat (1980) puis au DEUG (2007). La durée de formation y était entre un et deux ans. Le dispositif de formation connut un changement au fil du temps, pour adopter en 2007 une approche de formation par alternance.
- 13 centres pédagogiques régionaux (CPR), créés en 1970 pour assurer la formation des enseignants du collège. Avant 1986, l'accès aux CPR avait été ouvert aux élèves du niveau baccalauréat avant que ne soit exigé le baccalauréat sans concours. Après, deux cycles de formation y ont été créés: cycle général ouvert aux bacheliers après concours pour deux ans de formation, et cycle pédagogique ayant exigé un concours d'accès et une présélection pour les étudiants ayant le DEUG (Diplôme universitaire d'études générales). Sur le plan pédagogique, la formation fut marquée par son aspect académique jusqu'en 1997, date d'adoption de la formation par alternance.
- 6 ENS pour la formation des enseignants du lycée et agrégés, deux ENSET de l'enseignement technique, et une de l'éducation physique. Appelés au début (1958) « Instituts pédagogiques pour l'enseignement secondaire », ils prirent en 1963 le nom ENS suite à un arrêté qui y fixait les modalités d'accès et de formation : une année pour les licenciés de la majorité des disciplines, quatre ans les bacheliers dans pour l'enseignement technique et l'éducation physique. Les ENS avaient conservé une conception disciplinaire de l'élaboration du dispositif de formation.
- Une faculté des sciences de l'éducation pour la formation des enseignants du lycée.

Les CFI, CPR, ENS avaient fonctionné sans adaptations majeures. Leur statut institutionnel, principalement le manque d'autonomie académique par rapport à l'Etat central, et leurs programmes d'enseignement restaient inchangés, ce qui a engendré des conséquences négatives sur la qualité des enseignants et surtout au niveau de leur capacité à répondre aux besoins d'une société en voie de modernisation et de démocratisation. Selon Lahchimi (2015), le système de formation des enseignants avant la réforme 2000 est caractérisé par:

- Dominance d'une structure éclatée, caractérisée par l'absence de coordination entre les différents établissements. Sur le plan organisationnel, cela a engendré des difficultés d'optimisation des différentes ressources déployées, notamment les ressources humaines.
- Diversité des modalités de formation pédagogique: les ENS gardaient des dispositions de formation académique; les CPR, après avoir expérimenté la formation par compétences, étaient revenus à une organisation dans laquelle chaque centre optait pour sa propre approche pédagogique. Les CFI avaient tendance à favoriser le principe de professionnalisation.

Réformes, enjeux et limites (2000-2019)

La réforme basée sur la Charte nationale de l'éducation et de la formation (Conseil Supérieur de l'Éducation et de la Formation, 2000) a réservé une place stratégique à la formation des enseignants. Le levier 13 de la charte fait le lien entre l'engagement des enseignants et le renouveau de l'école à travers trois orientations: la qualité de formation des enseignants,

l'intégration des établissements de formation, et la nécessité de la formation continue des enseignants. Malgré l'adoption de la Charte par la nation marocaine, la formation des enseignants n'était plus facile à maîtriser, et restait toujours au cœur de la bataille menée par les acteurs concernés. D'où le retard d'environ une décennie dans la mise en place de la formation telle qu'elle a été préconisée dans la Charte.

Pour donner un souffle à cette charte, le plan d'urgence 2009-2012 (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2009) a arrêté quatre mesures: définition des critères et des processus de sélection; mise en place de filières universitaires d'éducation, création des CRMEF, et mise en œuvre d'une stratégie de formation continue. Suite à l'arrêté ministériel (février 2011), les centres CFI et CPR ont été regroupés dans les CRMEF depuis 2012. Actuellement, ces nouveaux centres non affiliés aux universités assurent pour une année la formation professionnelle des enseignants du primaire (CFI : 1956-2012), du secondaire collégial (CPR : 1970-2012), du secondaire qualifiant et agrégés (ENS : 1963-2008). Les CRMEF se sont aussi confiés d'autres missions:

- la formation des managers de l'éducation (Directeurs, surveillants généraux,.....),
- la formation continue des cadres du ministère de l'éducation nationale,
- la recherche pédagogique, non encore structurée dans des équipes de recherches, et laboratoires accrédités comme dans l'enseignement supérieur.

Rattachées à l'université en 2009, les ENS adoptaient le système (LMD) sans que cela ait conduit à l'universitarisation de la formation des enseignants. Elles ont été dépourvues de la formation des enseignants du lycée qui s'effectue actuellement aux CRMEF. Dans le cadre de licences professionnelles en éducation, les ENS ont assuré la formation d'une année pour les titulaires de DEUG, ceux-ci ont été favorisés à l'accès aux CRMEF en passant directement les examens écrits et oraux, sans présélections sur dossiers.

Au début de 2018-2019, les universités marocaines ont mis en place des filières en éducation, ouvertes aux bacheliers pour une formation initiale de trois ans sanctionnée par une licence en éducation, qui permet d'intégrer sur concours les CRMEF pour une formation professionnalisante de deux ans. Les universités deviennent de plus en plus impliquées dans la formation initiale (licences professionnelles, filières de l'éducation). Les CRMEF continuent à fonctionner selon les modalités de recrutement et de formation, déjà adoptées depuis leur création jusqu'à ce que les diplômés des filières de Licences en éducation, mises en place aux universités, soient nombreux pour répondre aux besoins de recrutement. Après cette étape transitoire, la durée de formation, les conditions d'accées, et les dispositifs de formation doivent être changés dans les CRMEF, puisque seuls les diplômés de Licences en éducation vont y être acceptés sur concours pour une formation professionnalisante de deux ans.

L'idée de professionnalisation de l'enseignement et, par conséquent, de la formation à l'enseignement, est l'un des principaux vecteurs de ces réformes (Carbonneau & Tardif, 2002). Pour comprendre ce mouvement de professionnalisation dans le domaine de l'enseignement, nous nous référons à Tardif (2013) qui caractérise le mouvement de professionnalisation de l'enseignement des années 1980 et 1990 selon trois grands objectifs: améliorer la performance du système éducatif, passer du métier à la profession, et édifier une base de connaissances (Knowledge Base) pour l'enseignement. Placer la formation initiale des enseignants dans une perspective professionnelle supposerait de s'interroger à la fois sur le développement de leurs compétences et sur celui de leur identité. La professionnalisation se construit par et dans l'élaboration identitaire, dépendante d'une reconnaissance par les autres des compétences et savoirs produits. Une formation professionnalisante des enseignants, à la différence d'une formation professionnelle participe à la construction identitaire (Wittorski, 2007).

Les choix adoptés dans la formation des enseignants permettent de constater que le Maroc s'est partiellement inscrit dans les tendances internationales, par l'adoption de

l'universitarisation de la formation initiale des enseignants, et la professionnalisation de la formation aux CRMEF. L'universitarisation de la formation des enseignants ne sera donc complète à l'instar des tendances internationales que si les CRMEF deviennent des Institutions universitaires. Le Maroc est appelé à approfondir ces réformes en vue de faire passer les CRMEF dans les universités, dans une période transitoire convenable pour que l'universitarisation de la formation soit capable de répondre aux besoins réels et actuels de la formation à l'enseignement. Les nécessités d'adaptation aux dispositions de la Charte nationale de l'éducation et de la formation (2000), aux pratiques des pays développés, et au développement des filières et départements de l'éducation dans les universités impliquent une réforme institutionnelle profonde dans la politique de la formation des enseignants au Maroc.

Dispositions et difficultés de la formation aux CRMEF

L'évolution de la formation des enseignants au Maroc des structures indépendantes (ENS, CPR et CFI) vers les CRMEF dans lesquels la formation est mise en place dans le cadre d'une politique pédagogique normalisée s'est faite dans un contexte difficile, puisque les ENS qui avaient cumulé une expertise dans la formation des enseignants du secondaire qualifiant deviennent des établissements universitaires dépourvues de leur mission qui est rattachée au CRMEF sans expertise en la matière.

Sur le plan organisationnel

La formation professionnelle est assurée par les CRMEF. L'arrêté ministériel (février 2011) concernant la création des CRMEF exige l'obtention d'une licence universitaire fondamentale ou licence professionnelle en éducation, et la réussite au concours d'entrée organisé en deux temps: un examen écrit et un entretien qui présentent chacun 50% de la note finale au concours. Le décret de création fixe la durée de formation à une année dans deux espaces complémentaires, CRMEF et établissements scolaires, à raison de 26 heures par semaine.

Sur le plan organisationnel, la formation des enseignants souffre d'un ensemble de carences (Lahchimi, 2015), à savoir:

- le dysfonctionnement de coordination entre les établissements concernés par la formation des enseignants (CRMEF, ENS, Universités);
- les problèmes de coordination entre les CRMEF et les établissements scolaires concernant les mises en situations professionnelles; ce qui affecte le principe d'alternance et affaiblit la qualité de professionnalisation;
- l'interprétation conflictuelle de l'article 2 du décret de création des CRMEF, entre les pouvoirs, central de tutelle et régionaux du système;
- les difficultés de gestion interne des CRMEF, entre les sièges principaux et leurs annexes, ce qui entraîne une sous-exploitation des ressources;
- l'absence d'une politique de formation continue au sein des CRMEF.

Malgré les progrès enregistrés au niveau de l'offre pédagogique de formation, le Maroc n'a pas accompagné la réforme par des mesures stratégiques. Cette lacune réside dans l'absence d'une politique de gestion prévisionnelle des compétences du corps enseignant, manifestée par la séparation entre la formation initiale, professionnelle, et continue.

Sur le plan pédagogique

La formation aux CRMEF est basée sur l'approche par compétences et alternance via des mises en situation professionnelle (MSP). Les orientations pédagogiques du document cadre du dispositif de formation (2011) ont fixé quatre compétences à développer lors de la formation professionnalisante des enseignants aux CRMEF: planification des apprentissages (1 module), gestion des apprentissages (deux modules), évaluation des apprentissages (un

module); la recherche pédagogique et la gestion de projet dans le cadre de la formation professionnelle (un module). S'ajoute à cela le « complément de formation » qui vise à consolider les acquis en matières disciplinaires. En physique-chimie, le complément de formation renvoie à quatre modules : deux en physique et 2 en chimie.

La phase de transition des CPR et CFI aux CRMEF a été assurée par la conception, l'élaboration et la mise en œuvre de ces modules pour les divers cycles de formation. Dans les CRMEF, la formation est assurée selon le système modulaire en alternance avec les MSP effectuées dans les établissements d'applications (lycées, collèges, écoles). Chaque module est articulé autour d'une compétence professionnelle qui devait être acquise à la fin de chaque module. Concernant l'évaluation des acquis, le dispositif de formation repose sur quatre types d'évaluation: évaluation écrite; entretien oral; situations professionnalisantes, et situations professionnelles dans le cadre de la prise de responsabilité dans un établissement.

L'alternance est administrée selon les objectifs, le temps de formation, la fonction de chaque période d'alternance, les acteurs concernés par la formation, et les modalités d'exécution. La particularité de l'alternance est qu'elle est un concept au cœur de la formation professionnalisante. Touchant aussi bien aux savoirs théoriques que pratiques, ce type de formation se veut être adapté aux métiers fortement ancrés dans la pratique. Pour la formation des enseignants, les savoirs théoriques sont aussi essentiels que ceux pratiques. Ainsi une formation à l'enseignement est une formation en alternance qui permet une professionnalisation réelle dont l'objectif est de mettre en place un dialogue entre les deux pôles, théorique et pratique, non seulement entre les enseignants et les formateurs de terrain mais aussi au niveau des personnes formées. Le parcours en alternance consiste en un va-et-vient constant selon le paradigme réflexif et dynamique de la logique pratique/théorie/pratique. La théorie permet de formaliser la pratique, mais celle-ci doit aussi pouvoir être réquisitionnée au vue des expériences vécues.

Le dispositif de formation aux CRMEF (2011) (Document cadre des orientations pédagogiques), et le curriculum de qualification des enseignants des sciences sont orientés vers plus de professionnalisation, de manière à former des professionnels de l'enseignement capables de réfléchir et agir de façon autonome et responsable. Ainsi, le plan de formation a pour but de faire passer les professeurs stagiaires de la maîtrise des connaissances et savoir-faire à leur mise en œuvre dans des situations didactiques et leur appropriation par les élèves.

Malgré la différence entre les objectifs de la formation initiale (universités) et la formation professionnelle (CRMEF), des difficultés ont été soulevées au niveau du rapprochement entre les composantes du dispositif de formation (2011). Selon Lahchimi (2015), 82% de professeurs stagiaires réclament une redondance d'activités entre la formation initiale et professionnelle. Les cours magistraux semblent prédominer dans la formation modulaire (87% des enseignants interrogés) et 65% des enseignants affirment l'absence de concordance entre les modules et les situations professionnelles. Aussi, 69% des stagiaires déclarent ne pas investir leur projet professionnel dans les situations professionnelles, et 72% des formateurs notent l'absence d'un minimum de connaissances nécessaires chez les formés pour assurer les situations professionnelles. La formation adoptée par le nouveau dispositif reste difficile à réaliser, puisque 76% des stagiaires questionnés manifestent une implication «faible à très faible» dans leur formation. Les séances de régulation restent une occasion fructueuse pour améliorer les compétences des stagiaires (68% manifestent leur satisfaction). A noter qu'une séance de régulation est tenue après la mise en situation professionnelle entre les formateurs de CRMEF et les stagiaires pour discuter et remédier aux problématiques rencontrées par les stagiaires dans les établissements de pratique (lycées, collèges).

La formation des enseignants se déroule aux CRMEF dans un environnement pédagogique et scientifique diversifié avec certaines articulations et mises en synergies. Mais,

la synergie la plus importante est celle qui devrait être établie en rattachant les CRMEF aux universités pour avoir une indépendance pédagogique et scientifique.

Exemple de modules dispensés au CRMEF: Complément de formation

Les modules de complément de formation en sciences physiques sont mis en œuvre sous forme de Travaux Pratiques (TP)-cours et de TP, et ce dans le but de valoriser l'approche expérimentale des phénomènes et de permettre aux futurs enseignants l'acquisition d'un savoir-faire manuel.

Repères méthodologiques

Les activités de formation dispensées dans les modules de complément de formation en Physique- Chimie peuvent se dérouler comme suit :

- Un TP-cours de physique et de chimie, présenté par le formateur est une occasion pour les professeurs stagiaires d'appréhender la méthodologie scientifique, et de surmonter les difficultés techniques qu'ils peuvent rencontrer dans leur vie professionnelle. Il vise à présenter expérimentalement un phénomène physique, l'exploiter du point de vue didactique pour le transposer à des situations professionnelles. C'est aussi une mise en œuvre des différentes étapes de la démarche scientifique: formulation du problème, hypothèses, réalisation expérimentale, exploitation et interprétation des résultats, étude des limites du modèle choisi (Mazouze & Lounis, 2015; Mazouze, 2016; Ouasri, 2017a; Ouasri & Ravanis, 2017).
- Un TP est une activité effectuée par les professeurs stagiaires durant laquelle ils abordent un sujet de synthèse présenté lors d'un TP-cours. Il a pour objectifs le développement des habiletés pratiques relatives aux modèles théoriques. La réalisation pratique d'un TP est un moyen de motivation et une opportunité d'évaluation. Cette activité constitue une sorte d'évaluation des TP-cours et l'occasion d'aborder expérimentalement les particularités qui n'ont pas fait l'objet de TP-cours. Les notions théoriques nécessaires au bon déroulement d'un TP-cours constituent des prérequis.

Compétences visées

Développer des capacités d'adaptation et d'évolution du professeur stagiaire relatives à l'enseignement des sciences physiques (Mouhouche & El Hajjami, 2016 ; Ouasri, 2017b). Ces capacités se résument comme suit :

- Concevoir et réaliser des manipulations à partir d'outils didactiques disponibles dans son environnement professionnel.
- Exploiter efficacement les résultats d'une activité expérimentale en vue de confronter les prédictions d'un modèle théorique à des résultats expérimentaux et d'utiliser ces résultats pour affiner un modèle théorique.
- Maîtriser le processus de construction des connaissances enseignées et promouvoir le sens de l'observation qui est à l'origine des grandes découvertes afin de développer chez l'élève le goût de l'expérience et du concret.
- Reconnaître son rôle de médiateur dans le développement des idées en classe.

LA FORMATION UNIVERSITAIRE DES ENSEIGNANTS

La problématique de la formation des enseignants concerne autant les dispositifs de formation que l'université ; ces deux entités se sont développées chacune de son côté, mais sans pour autant être dissociées l'une de l'autre. La mise en place des filières universitaires de l'éducation implique un début de rapprochement entre les deux entités. La formation

universitaire des enseignants récemment adoptée au Maroc sera accompagnée de sérieux problèmes et difficultés aussi bien sur le plan organisationnel que sur le déroulement des études. L'adoption des filières de l'éducation dans les universités ne s'est pas accompagnée par la mise en place de départements universitaires de l'éducation, puisque que les conditions matérielles et humaines nécessaires pour leur fonctionnement efficace (financement, recrutement du personnel) ne sont pas encore assurés. Les réformes qui ont eu lieu dans cette période de transition concernent tout particulièrement:

1. La durée des études dans les filières universitaires de l'éducation est trois ans.
2. Le diplôme universitaire des futurs enseignants fut officiellement reconnu comme équivalent à la licence en Sciences de l'Éducation.

Le problème est que l'encadrement des filières universitaires est généralement assuré par des enseignants chercheurs relevant des facultés classiques non spécialisés en éducation. A notre avis, l'universitarisation de la formation des enseignants peut attirer des enseignants-chercheurs des CRMEF aux universités, si le ministère de tutelle pourrait faciliter ce passage entre les deux établissements. Si non, l'université va rencontrer des problèmes pour instaurer une formation des enseignants respectant les normes et les tendances internationales. Il est nécessaire de créer au sein des universités des départements pédagogiques d'éducation, et faire des recrutements pour y attirer des spécialistes qui peuvent contribuer à la stabilisation au niveau des programmes de formation, et à l'organisation des études de Master et Doctorat dans les Sciences de l'Éducation. L'un des aspects importants de cet éventuel processus est que les enseignants ayant une Licence en Sciences de l'Éducation peuvent suivre des études de troisième cycle en Sciences de l'Éducation dans les différentes universités marocaines.

De plus, les ENS en tant que écoles universitaires devraient se démarquer à une double mission qui leur distingue d'autres établissements universitaires sans expertise en la formation à l'enseignement par:

- une vision intégrative de l'offre de la formation dans laquelle la recherche joue un rôle moteur et central: les composantes du dispositif de formation et de la recherche sont indissociables.
- une exigence professionnalisante qui place la didactique et les sciences de l'éducation au cœur de la réflexion.

Cela fait la spécificité des ENS qui leur dicte l'adoption des approches pédagogiques en vue d'identifier des dispositifs de formation particuliers, et donc des programmes et activités différentes non seulement de ceux dispensés dans des facultés classiques, mais aussi de leurs programmes avant l'affiliation aux universités.

Quels sont donc les enjeux induits par l'entrée de logiques universitaires dans la formation professionnelle des métiers de l'enseignement? C'est la question centrale à laquelle peuvent répondre les enseignants chercheurs des CRMEF vue leur domaine professionnel: travail de formation professionnelle et de recherche scientifique. Les différentes contributions mettent en évidence les complémentarités et les tensions liées à l'universitarisation de la formation professionnelle et à la professionnalisation des contenus et stratégies de formation universitaires. C'est l'articulation entre visées de recherche scientifique et de formation professionnelle, i.e. entre savoirs et savoirs d'action qui devrait être interpellée pour relever le défi de la conception d'une formation universitaire professionnalisante.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Les réformes entamées depuis 2000 ont changé le cadre institutionnel de la formation des enseignants au Maroc, ce qui a amené à l'intégration des ENS dans l'université, à la création

des CRMEF pour la formation professionnalisante, et les filières universitaires de l'éducation pour la revalorisation de la formation initiale des enseignants.

Après une phase d'adaptation et de synergie consacrée à résoudre les problèmes de formation, d'organisation et de fonctionnement, les CRMEF sont relativement parvenus à édifier une identité professionnelle différente de celles des anciennes établissements (CFI, CPR, ENS), en particulier au niveau des dispositifs de formation désormais en alternance. Chose que l'on considère comme positive dans le nouveau dispositif de formation. Si le Maroc essaie de s'aligner sur les tendances internationales, la réforme est controversée par la centralisation du dispositif de formation à travers la dépendance des CRMEF au pouvoir éducatif central. Ce qui fait que les savoirs professionnels dans les programmes de formation sont conçus et imposés par le ministère de tutelle en l'absence de contributions efficaces des enseignants chercheurs des CRMEF. Ainsi, il est difficile de mettre la recherche et l'innovation pédagogique au service de la formation professionnalisante. Pour résoudre cette problématique de formation en relation avec les savoirs professionnels, les CRMEF doivent être transformés en facultés ou écoles de sciences de l'éducation, ou fusionnés avec les ENS, pour pouvoir contribuer à la recherche scientifique et pédagogique, et développer des activités éducatives et de formation plus larges par rapport à celles d'aujourd'hui, dans un contexte universitaire qui assure aux chercheurs plus de liberté académique et professionnelle.

Les ENS ont été affiliées aux universités avant le regroupement des CPR et CFI dans les CRMEF, ce qui implique une intégration partielle des établissements de formation des enseignants dans l'université, contrairement aux préconisations stipulées par la charte nationale de l'éducation et de la formation (2000). Les choix retenus à l'universitarisation et la professionnalisation de la formation semblent être stratégiques, mais la mise en place de ces choix reste pour l'instant incomplète en raison de cette intégration partielle des ENS dans l'université et non plus des CRMEF censés assurer la formation professionnelle.

La mise en place des filières universitaires de l'éducation (FUE) a marqué l'année universitaire 2018-2019. Ces filières vont certainement souffrir de nombreuses insuffisances et carences dues à l'absence d'un héritage pédagogique de la formation des enseignants dans l'université marocaine. Ce qui va affecter négativement le processus d'universitarisation et la professionnalisation de la formation des enseignants, qui doit être approfondis par l'affiliation des CRMEF aux universités. Car la recherche en éducation, importante dans la formation professionnelle, ne peut être avancée que dans des structures relevant de l'université. Il semble donc judicieux aux professionnels de formations éducatives d'inclure les avancées de recherche pédagogique dans les programmes de formation, chose qui n'est pas possible actuellement dans les CRMEF. Il s'agit de questionner l'universitarisation de la formation des enseignants sous l'angle de la professionnalisation et de l'alternance. Ces concepts devraient être approfondis de manière à montrer comment ils pourraient être intégrés dans une formation universitaire.

En analysant la dynamique historique des réformes menées, l'évolution des choix encadrant la politique de formation des enseignants, et les orientations pédagogiques et organisationnelles relatives à la formation (création des CRMEF, mise en place des FUE), nous constatons que la formation des enseignants au Maroc n'évolue pas dans un processus où il y a une harmonie, une complémentarité entre l'universitarisation et la professionnalisation, en l'absence de toute passerelle entre université et centres de formation CRMEF. D'où la nécessité d'intégrer les CRMEF dans l'université.

RÉFÉRENCES

Arrêté ministériel de création des centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (2011). N° 2.11.672, 23 décembre, Rabat.

- Boilevin, J.-M. (2013). *Rénovation de l'enseignement des sciences physiques et formation des enseignants. Regards didactiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Fera, X. (2009). Universitarisation de la formation des enseignants à Genève. Mémoire de Maîtrise, Université de Genève, Suisse. Retrieved from <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:6436>.
- Forquin, C. (1996). *École et culture*. Paris-Bruxelles: De Boeck and Larcier s.a.
- Carbonneau, M., & Tardif, M. (2002). Introduction. In M. Carbonneau & M. Tardif (Dir.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation* (pp. 5-12). Sherbrooke, QC: CRP.
- Conseil Supérieur de l'Éducation et de la Formation (2000). *Charte nationale de l'éducation et de la formation*, CSEF, Rabat.
- Lahchimi, M. (2015). La réforme de la formation des enseignants au Maroc. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 69, 1-7.
- Lang, V. (2009). Synthèse et discussion. Savoirs professionnels et professions enseignantes. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Dir.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 289-304). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Lussi Borer, V. (2015). Savoirs et conception de formations à l'enseignement. *Enjeux Pédagogiques*, 24, 17-18.
- Mazouze, B. (2016). Des difficultés en résolution de problèmes de physique : quelles aides pour les élèves? *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 3(2), 258-268.
- Mazouze, B., & Lounis, A. (2015). Résolution de problèmes et apprentissage des ondes : quels types de difficultés rencontrent les élèves ? *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 9(2), 25-40.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (2009). *Plan d'urgence de la réforme du système éducatif marocain*, MENESRS, Rabat.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (2011). *Document cadre du nouveau dispositif de formation aux CRMEF*, MEN, Rabat.
- Mouhouche, A., & El-Hajjami, A. (2016). Histoire de la résonance et stabilité de systèmes résonants: des planètes à l'atome. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 3(2), 46-53.
- Ouasri, A. (2017a). Analyse des difficultés des élèves de deuxième année Baccalauréat marocain en résolution de problèmes de Mécanique. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 4(2), 39-57.
- Ouasri, A. (2017b). Study of Moroccan pupils' difficulties at second Baccalaureat year in solving chemistry problems relating to reactivity of ethanoate ions and to Copper-Aluminium cell. *Chemistry Education Research and Practice*, 18, 737-748.
- Ouasri, A., & Ravanis, K. (2017). Analyse des compétences des élèves de tronc commun marocain en résolution de problèmes d'électricité (dipôles actif et passif). *European Journal of Education Studies*, 3(11), 1-28.
- Tardif, M. (2013). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement? *Tréma*, 40, 42-59.
- Torres C., & Mitchell, T. (1998). *Sociology of Education*. Albany: SUNY Press.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.