



La formation à l'enseignement au Maroc entre universitarisation et professionnalisation: analyse des savoirs formels à la base de connaissances à l'enseignement

Ali Ouasri

Laboratoire (ReSIP), Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la Formation, 10000 Avenue Allal Al Fassi, Rabat, Morocco. E-mail: aouasri@yahoo.fr

RÉSUMÉ. L'objectif de cette étude est de cerner, dans une perspective comparative, comment les choix de professionnalisation et universitarisation de la formation à l'enseignement ont été traduits dans les programmes de la formation universitaire initiale (FUE) et dans les dispositifs de formation professionnalisante adoptés aux Centres Régionaux des Métiers de l'Éducation et de la Formation (CRMEF). En adoptant la typologie de Tardif et Borges (2009), nous avons analysé et comparé les domaines de savoirs formels à la base de connaissances à l'enseignement présents dans les programmes de formation, que les enseignants devraient acquérir lors de la formation initiale, et puis la formation professionnalisante. Il en résulte que 95 % du programme de formation initiale est dévoué aux études académiques et que seulement 5 % est réservé à la formation professionnelle. Alors que la formation professionnalisante aux CRMEF se déroule selon un système modulaire (40 %) en alternance avec la pratique (60 %) selon le paradigme pratique-théorique-pratique. Les processus de professionnalisation et universitarisation de la formation à l'enseignement selon le modèle marocain évoluent indépendamment l'un de l'autre en absence d'harmonie, de cohérence, et de complémentarité, entre les savoirs professionnels relevant des dispositifs de formation adoptés aux CRMEF, et des programmes de formation dispensés à l'université. Il s'agit d'une problématique organisationnelle, pédagogique, et professionnelle qui ne peut être résolue que par l'affiliation des CRMEF aux universités en vue d'assurer la cohérence, l'articulation et la complémentarité entre universitarisation et professionnalisation en respect d'une part des dispositions de la charte nationale (2000) et la loi cadre (2019), et d'autre part de la déclaration de Bologne (1999).

Mots-clés: formation à l'enseignement; programme; dispositif de formation; savoir professionnel; base de connaissance en enseignement; professionnalisation; universitarisation.

Teacher training in Morocco between universitarisation and professionalization: analysis of the formal teaching knowledge base

ABSTRACT. The objective of this study is to identify, from a comparative perspective, how the choices of professionalization and universitarisation of teacher training have been translated into the programs of Initial University Training and into vocational training systems, adopted at the Regional Centers of Education and Training (RCET). By adopting the typology of Tardif and Borges (2009), we analyzed and compared the formal knowledge domains to the teaching knowledge base present in the training programs, which teachers should acquire during initial training, and then professional training. As a result, 95% of the initial training program is devoted to academic studies and only 5% is reserved for vocational training. While professional training at RCET takes place according to a modular system (40%) alternating with practice (60%) according to the practical-theoretical-practical paradigm. The processes of professionalization and universitarisation of teacher training according to the Moroccan model evolve independently of each other in the absence of harmony, coherence, and complementarities, between the professional knowledge relating to the training systems adopted in RCET, and training programs offered at the university. This is an organizational, pedagogical and professional problem that can only be resolved by the affiliation of RCET to universities in order to ensure consistency, articulation and complementarities between university education and professionalization in respect of on the one hand the provisions of the national charter (2000) and the framework law (2019), and on the other hand the Bologna declaration (1999).

Keywords: Teacher training; program; training system; professional knowledge; teaching knowledge base; professionalization; university education.

A formação de professores em Marrocos entre a educação universitária e a profissionalização: análise do conhecimento formal com base no saber docente

RESUMO. O objetivo deste estudo é identificar, numa perspetiva comparativa, como as opções de profissionalização e universitarização da formação docente têm se traduzido nos programas de formação inicial universitária e nos sistemas de formação profissional adotada nos Centros Regionais de Educação e Formação (CREF). Ao adotar a tipologia de Tardif e Borges (2009), analisamos e comparamos os domínios de conhecimento formal com a base de conhecimento docente presente nos programas de formação, que os professores deveriam adquirir durante a formação inicial, e depois a formação profissional. Como resultado, 95% do programa de formação inicial é dedicado aos estudos académicos e apenas 5% é reservado para a formação profissional. Já a formação profissional no CREF ocorre segundo um sistema modular (40%) alternando com a prática (60%) segundo o paradigma prático-teórico-prático.

Os processos de profissionalização e universitarização da formação docente segundo o modelo marroquino evoluem independentemente uns dos outros na ausência de harmonia, coerência e complementaridade entre os saberes profissionais relativos aos sistemas de formação adotados em CREF e programas de treinamento oferecidos na universidade. Trata-se de um problema organizacional, pedagógico e profissional que só pode ser resolvido com a adesão dos CREF às universidades de forma a garantir consistência, articulação e complementaridade entre a formação universitária e a profissionalização no que diz respeito, por um lado, às disposições da Carta Nacional (2000) e da Lei-quadro (2019) e, por outro lado, à Declaração de Bolonha (1999).

Palavras-chave: formação de professores; programa; sistema de formação; conhecimento profissional; base de conhecimento docente; profissionalização; educação universitária.

Received on August 31, 2020.
Accepted on November 16, 2020.

Contexte historique et enjeux sociaux de la professionnalisation

Tout porte à croire que nous sommes entrés, depuis quelque temps, dans un nouveau paradigme social prônant un individu acteur et auteur de sa propre vie ainsi qu'une efficacité immédiate de l'action concrète (professionnelle, sociale, voire privée), signe d'un nouveau mode de gouvernance sociale mettant en avant un sujet doué d'une autonomie suffisante pour piloter sa propre vie et accepter la délégation des responsabilités en provenance des organisations.... Nous trouvons ici probablement les germes de la figure moderne du *professionnel* et du discours sur la *professionnalisation* (Wittorski, 2016, p. 63-74).

On peut constater du moins une conjonction de deux phénomènes (Wittorski, 2009):

- *Champ de formation*, la logique de formation reposant sur une seule offre externe de savoirs et la valorisation de l'activité *in situ* comme outil direct ou indirect de formation via la notion de compétence est désormais remise en cause; ce mouvement s'accompagne d'un rapprochement des deux champs (travail et formation) dont l'enjeu consiste à ne plus les penser de façon séparée,

- *Champ de recherche*, notamment en sciences humaines, on peut noter une mise en discussion du paradigme de la recherche classique en lien avec la valorisation d'autres paradigmes tels le constructivisme, la recherche-action, la recherche-intervention (produire des savoirs pratiques, dont on peut saisir les retombées sociales), la recherche pluri-inter-trans-disciplinaire, dans une perspective holiste.

C'est dans ce contexte qu'apparaît puis s'impose un lexique nouveau, mais polysémique, pour parler de l'activité humaine mettant en avant des vocables tels professionnalisation, compétence, etc. Mis à part le sens lexique de professionnalisation (consensus) et sémantique (dissensus), trois sens ont été attribués au mot professionnalisation (Wittorski, 2008):

- *La professionnalisation comme constitution des professions*: vient de la sociologie américaine fonctionnaliste, et indique le processus par lequel une activité devient une profession « libérale » mue par un idéal de service. En France, il apparaît dans un contexte différent qui est caractérisé traditionnellement par la forte présence d'un état hiérarchique.

- *La professionnalisation comme une mise en mouvement des individus dans des contextes de travail flexibles*: Les enjeux concernent ici davantage l'accompagnement de la flexibilité du travail. Il s'agit alors de favoriser une évolution continue des compétences pour assurer une efficacité en permanence accrue du travail.

- *La professionnalisation comme fabrication d'un professionnel par la formation et quête d'une légitimité des offres et pratiques de formation*: Portée par les orientations européennes (processus de Bologne), la professionnalisation a d'évidence 'le vent en poupe' dans les milieux de la formation.

Des articulations étroites existent entre l'acte de travail et celui de formation: il ne s'agit plus seulement de transmettre des contenus pratico théoriques, mais d'intégrer dans un même mouvement l'action au travail, l'analyse de la pratique professionnelle et l'expérimentation de nouvelles façons de travailler. Les milieux de formation mettent en évidence le caractère professionnalisant de l'offre de formation pour développer l'efficacité des dispositifs et améliorer la légitimité des offres et pratiques de formation.

De manière générale, la professionnalisation peut être comprise comme un processus historique permettant à un corps de métier de devenir une profession selon le modèle des professions établies. Mais, comment comprendre ce mouvement de professionnalisation dans le domaine de l'enseignement?

Professionnalisation de l'enseignement

La professionnalisation de l'enseignement est liée à des pressions économiques et politiques visant l'amélioration des systèmes éducatifs via la performance des enseignants. Elle a connu un essor important depuis la fin des années 1980, dans plusieurs contextes sociaux. Dès lors, la recherche sur les savoirs des enseignants s'est développée en vue de définir la nature des connaissances devant être à la base de l'enseignement.

Le mouvement de professionnalisation de l'enseignement des années 1980 et 1990 s'est caractérisé selon trois grands objectifs (Tardif, 2013): améliorer la performance du système éducatif, passer du métier à la profession, et édifier une base de connaissances (Knowledge Base) pour l'enseignement. Placer la formation initiale des enseignants dans une perspective professionnelle suppose donc de s'interroger sur le développement à la fois de leurs compétences et de leur identité. La professionnalisation se construit par, et dans, l'élaboration identitaire, dépendante d'une reconnaissance des compétences et savoirs produits par les autres. Une formation professionnalisante des enseignants, à la différence d'une formation professionnelle participe à la construction identitaire (Wittorski, 2007).

Modèle de formation professionnel actuel

La professionnalisation de l'enseignement accorde une place centrale à la pratique comme étant centre de gravité des programmes de formation. La formation pratique (stages) était au coeur du développement du modèle professionnel de formation à l'enseignement dans plusieurs contextes sociaux depuis 1980 (Morales Perlaza, & Tardif, 2015).

Le modèle de formation professionnelle qui prévaut actuellement, dans les orientations de la formation à l'enseignement un peu partout dans le monde, est celui du *professionnel, praticien* 'réflexif' ou 'réfléchi'; aussi celui de l'*acteur social* et de la *personne* (Paquay, 2007). Ce modèle propose une vision de la pratique professionnelle comme un espace original et relativement autonome d'apprentissage et de formation pour les praticiens (Tardif, Lessard, & Gauthier, 1998). Ce qui implique un recentrement de la formation professionnelle sur la pratique.

Les savoirs transmis par les institutions de formation devraient être conçus en relation étroite avec les milieux de pratique (les écoles) en mettant en place de nouveaux dispositifs de formation professionnelle qui favorisent un va-et-vient constant entre la pratique et la formation, entre l'expérience professionnelle et la recherche, entre les enseignants et les formateurs universitaires (Tardif et al., 1998).

Le modèle de formation professionnelle actuel repose sur l'idée d'un *continuum* de la formation, par lequel des phases de travail et de perfectionnement doivent alterner tout au long de la carrière en enseignement. La formation professionnelle commence avant l'université, se cristallise dans la formation universitaire et se valide à l'entrée dans le métier. La formation se poursuit ensuite pendant la vie professionnelle (Tardif et al., 1998).

La conception actuelle de la formation enseignante considère qu'aucun programme de formation initiale ne peut former un enseignant pleinement qualifié, et lors de l'élaboration de tel programme, on devrait définir ce qui serait 'souhaitable et réalisable' que les futurs enseignants apprennent avant l'exercice de leur métier (Morales, 2012).

Base de connaissances: problématique de la professionnalisation d'enseignement

Dans un contexte social, les savoirs à la base d'une formation sont régis non seulement par la recherche dans ce domaine, mais aussi par la gouvernance de la formation. Les métiers et les savoirs s'inscrivent donc dans des contextes historiques et institutionnels déterminés, et dépendent d'autorités de tutelle qui les contrôlent (Lang, 2009). Ils sont transformés en standards de formation ou en référentiels de compétences qui encadrent la formation initiale et professionnelle.

Dans les formations à l'enseignement, les savoirs formalisés résultent de la recherche sur les savoirs, mais s'inscrivent dans un contexte historique et politique d'encadrement de la formation des enseignants (Lussi Borer, 2015). Les savoirs formalisés régis par les politiques de formation dans un contexte donné deviennent contextuels. Ces savoirs sont traduits dans des référentiels de compétences qui encadrent la formation, évaluent les compétences des enseignants, et assurent la rationalité et la cohérence entre les programmes (Paquay, 2012).

Les savoirs 'souhaitables et réalisables' que devraient acquérir les enseignants, soit leur base de connaissances (*Knowledge Base*), est la caractéristique la plus problématique dans l'enseignement. Bien que le développement de telle base pour la profession enseignante ait été une des propositions majeures des principaux tenants de la professionnalisation, les chercheurs et décideurs en éducation auraient prêté moins d'attention à cet aspect.

La base de connaissances traduit dans les programmes de formation résulte d'un travail institutionnel qui reflète des conceptions différentes de la formation. En enseignement, les problématiques liées à la base de connaissances sont complexes et sont un enjeu important qui ralentit l'obtention d'un statut professionnel. Présentons certaines problématiques là-dessus:

Des difficultés existent dans la conceptualisation ou l'explicitation du savoir des enseignants, car le sens même de cette notion n'est pas clair (Tardif et al., 1998), et on n'est pas encore parvenu à établir une vision commune des connaissances professionnelles des enseignants, qui peuvent correspondre à des représentations mentales, à des croyances personnelles, à des règles tacites d'action, à des arguments pratiques, à des compétences, à des savoirs d'action, etc. Il y a donc autant de conceptions et de définitions des connaissances des enseignants que de courants de recherche sur la question (Tardif, 2013).

Quels sont donc les savoirs que l'on trouve à la base de la profession enseignante? Quelles sont les sources de ces savoirs? Les enseignants produisent-ils des savoirs? S'agit-il vraiment de savoirs issus de la pratique? Ou plutôt de croyances, de certitudes non fondées, de schèmes d'action? S'agit-il de compétences ou d'habiletés? Si les enseignants produisent des savoirs dans leur pratique, comment les objectiver? Comment les incorporer à des programmes de formation?

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

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

a) Les savoirs 'formels' provenant des institutions de formation demeurent extérieurs aux enseignants, qui ne sélectionnent, ne produisent ces savoirs présents dans les programmes de formations, déjà produits par la recherche en sciences de l'éducation. Les enseignants considèrent ces savoirs comme étant éloignés de leur pratique quotidienne. Les enseignants sont considérés comme producteurs des savoirs seulement dans le cas des savoirs pratiques ou d'expérience (*savoirs informels*) qui sont importants pour l'exercice de leur profession.

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

L'identification et la compréhension de la pratique sont aujourd'hui une préoccupation centrale des recherches sur l'enseignement ; elles constituent depuis des décennies la pierre angulaire des travaux menés sur l'action humaine dans différentes professions (Maubant, 2007). La question des savoirs professionnels spécifiques est essentielle pour un groupe professionnel (Lang, 2009), ce qui fait que les savoirs des enseignants demeurent l'enjeu central de la recherche visant la professionnalisation de l'enseignement.

Cependant, la définition des savoirs à la base de la profession enseignante est complexe à cause du caractère interactif du travail, ce qui sollicite non seulement la mobilisation de savoirs, mais aussi des

compétences et d'habiletés diverses. C'est pourquoi, nous parlerons d'une *base de connaissances* (Verloop, Van Driel, & Meijer, 2001) comme une pluralité de savoirs des enseignants *teachers' knowledge* qui devraient être à la base de la profession enseignante et qui proviennent de plusieurs sources (*formelles et informelles*). Les savoirs 'informels' sont ceux qui proviennent de la pratique, de l'histoire de vie, et de la personnalité de chaque enseignant.

Certaines typologies sur la base de connaissances en enseignement

La pluralité des savoirs à la base de la profession enseignante a fait que les chercheurs en proposent plusieurs typologies pour répondre à la question de ce qu'un enseignant devrait savoir. Explorer ces typologies renvoie à la base de connaissances que les enseignants devraient acquérir au cours de la formation initiale, i.e. interroger les sources du savoir *formel* des enseignants qui provient de l'université, désormais des CRMEF dans le cas marocain, et qui est enrichi par l'expérience pratique et personnelle de chaque enseignant. A ce propos, Tardif, Lessard, et Lahaye (1991) avaient identifié quatre savoirs des enseignants:

- Les *savoirs de formation professionnelle*: sont transmis par les institutions de formation des enseignants et proviennent des sciences humaines et des sciences de l'éducation, incluant les savoirs pédagogiques.
- Les *savoirs disciplinaires*: sont des savoirs sociaux définis et sélectionnés par l'université. Ils s'intègrent également à la pratique enseignante par le biais de la formation (initiale et continue) des enseignants aux diverses disciplines que l'on retrouve à l'université (mathématiques, histoire, littérature, etc.).
- Les *savoirs curriculaires*: correspondent aux discours, objectifs, contenus et méthodes à partir desquels l'institution scolaire catégorise et présente les savoirs sociaux qu'elle a définis et sélectionnés comme modèle de la culture savante et de la formation à la culture savante. Ces savoirs se présentent sous la forme de programmes scolaires que les enseignants doivent apprendre et appliquer.
- Les *savoirs d'expérience (savoirs pratiques)*: sont des savoirs spécifiques que les enseignants développent dans l'exercice de leur fonction et la pratique de leur profession. Ils sont issus de l'expérience, validés par elle, et s'incorporent au vécu individuel et collectif sous forme d'habitus et d'habiletés, de savoir-faire et de savoir-être.

Tardif et al. (1991) considèrent un enseignant type comme quelqu'un qui connaît sa matière, sa discipline et son programme, et possède certaines connaissances en sciences de l'éducation et en pédagogie, tout en développant un savoir pratique fondé sur son expérience quotidienne auprès des élèves. Toutefois, la typologie de Tardif et al. (1991) ne permet pas de distinguer les savoirs à l'intérieur d'un programme de formation, ceux-ci étant tous regroupés à l'intérieur d'une même catégorie (les savoirs de formation professionnelle).

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

- Le *domaine des disciplines de référence (DIR)*: les sciences naturelles et les technologies, les sciences sociales et humaines, les arts et les langues, etc., qui forment les 'contenus' du savoir à enseigner au secondaire.
- Le *domaine des didactiques (DID)*: regroupant les disciplines et méthodes assurant la transposition aux situations d'enseignement et d'apprentissage des DIR (épistémologie, connaissances, méthodes, démarches, postures, etc.).
- Le *domaine des sciences de l'éducation (SED)*: correspond aux disciplines ayant pour objet d'étude la réalité éducative (sociologie de l'éducation, philosophie de l'éducation, psychologie de l'éducation, etc).
- Le *domaine de la formation psychopédagogique (FPP)*: désigne des savoirs, démarches et activités visant l'acquisition et la maîtrise des connaissances et compétences professionnelles à la base de l'enseignement (gestion de la classe, stratégie d'enseignement, motivation des élèves, différenciation de l'enseignement, etc).
- La *formation pratique et les stages (STA)*: bien que ces stages soient plutôt une modalité de formation qu'un savoir selon la typologie de Churukian (1993), ils constituent l'espace de transferts des savoirs relevant d'autres domaines et leur maîtrise et articulation dans des situations concrètes d'enseignement-apprentissage. Les savoirs d'expérience des enseignants commencent à se développer dans la formation pratique. Il s'agit donc des savoirs contextualisés, acquis en situations de travail, issus d'expériences quotidiennes de la profession que les stages permettent d'articuler aux savoirs théoriques (Altet, 1996).

Malgré la diversité des conceptions et contenus des programmes d'un pays à l'autre, ces domaines de formation constituent les bases formelles du savoir professionnel dans les programmes de formation des enseignants (Tardif et Borges, 2009).

Les typologies décrites s'avèrent pertinentes pour comprendre la pluralité de savoirs des enseignants, leurs complexités et leurs différentes sources ; elles permettent aussi de constater une évolution de la manière dont les auteurs voient les savoirs à la base de la formation.

Problématique et méthodologie

Le concept central de cette étude, le savoir professionnel, est compris à la lumière de l'approche néo-wébérienne, comme un savoir ayant plusieurs dimensions en devenant : i) un savoir *formel* institutionnalisé à travers la recherche et la formation universitaire; ii) un savoir *politique* qui s'intègre à la formation à travers le rôle de l'État et la mise en place de standards de formation; iii) un savoir *contextuel* dans l'espace et le temps; iv) un savoir *transformé* par les différents acteurs; et v) un savoir *critique* qui permettrait aux enseignants de comprendre leur mission en tant que professionnels, de juger leur rôle social, et de juger de la pertinence des savoirs et des tâches qui leur sont imposés.

On s'intéresse particulièrement à la première dimension, i.e. le caractère formel du savoir professionnel. Les autres dimensions, bien que difficilement repérables dans notre étude, ont été toutefois prises en considération lors de la discussion.

Notre étude consiste donc à analyser et comparer les programmes de formation universitaire des enseignants et les dispositifs de formation aux CRMEF qui transmettent le savoir formel. Nous voulions savoir si, malgré une tendance vers la professionnalisation dans les deux lieux, les programmes de formation différaient de l'une à l'autre, non seulement en termes de structures de formation, mais aussi en termes de contenus. Pour ce faire, nous cernerons les savoirs professionnels censés être transmis dans les programmes universitaires et ceux dispensés aux CRMEF, et l'importance attribuée à chaque type de savoir.

À travers cette étude, nous voulions répondre à une série de questions de recherche, soit :

1. Comment sont conçus les savoirs professionnels dans les programmes de formation?
2. Est-ce qu'il y a des modalités d'articulation des cours théoriques et pratiques? Quelle est la place des stages? La place de la recherche?
3. Y a-t-il des différences entre ce que les enseignants sont censés apprendre selon le contexte ou, au contraire, une base de connaissances uniformisée est-elle visible entre ces deux contextes différents? Où se situent les différences?

Nous avons adopté une méthodologie basée sur l'approche comparative et descriptive de la formation des enseignants dans deux lieux différents. En considérant donc l'organisation des savoirs présents dans les programmes de formation dans l'université et CRMEF, nous essayons de tracer un portrait précis des savoirs professionnels à la base de la formation des enseignants dans ces établissements.

Laissant de côté les savoirs informels, la typologie de Tardif et Borges (2009) pour l'analyse des savoirs professionnels formels dans les programmes de formation semble être pertinente comme point de départ de l'étude comparative selon une démarche déductive, car cette typologie utilisée pour la comparaison des programmes de formation dans des contextes différents permet une abstraction générale qui peut s'appliquer à l'analyse des programmes de formation à l'université et au CRMEF.

Rappel sur la formation à l'enseignement au Maroc

Avant 2011, la formation à l'enseignement avait été répartie selon les cycles d'enseignement scolaire sur 34 centres de formation des instituteurs (CFI), 13 centres pédagogiques régionaux (CPR), 7 ENS, et deux ENSET d'enseignement technique (Ouasri, 2019; Lahchimi, 2015). Le statut institutionnel de ces établissements, le manque d'autonomie académique par rapport à l'Etat, et leurs programmes d'enseignement inchangés ont affecté négativement la qualité des enseignants et leur capacité à répondre aux besoins d'une société en mutation. Le système de formation des enseignants avait souffert de l'absence de coordination entre les différents établissements concernés par la formation, et la diversité des modalités de formation pédagogique adoptées dans les ENS, CPR, et CFI.

La Charte nationale de l'éducation et de la formation (Conseil Supérieur de l'Éducation et de la Formation, 2000) a réservé une place importante à la formation des enseignants, en faisant le lien entre l'engagement des enseignants et le renouveau de l'école à travers trois orientations : la qualité de la formation des enseignants, l'intégration des établissements de formation et leur affiliation à l'université, et la nécessité de la formation continue des enseignants. Cependant, la bataille politique et idéologique menée sans cesse par les acteurs concernés a retardé d'environ dix ans la mise en place de la formation à l'enseignement telle qu'elle a été préconisée dans la Charte. Quant au plan d'urgence (2009-2012), il a arrêté quatre mesures : définition des

critères et processus de sélection ; mise en place de filières universitaires d'éducation (FUE), création des CRMEF en regroupant les CFI et CPR suite à l'arrêté ministériel (2011), et mise en œuvre d'une stratégie de formation continue.

En Europe, et par tous 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* (1999), se sont engagés à rendre comparables leurs qualifications universitaires. La formation d'enseignants a subi donc un mouvement vers 'l'universitarisation/professionnalisation' de la formation aux métiers de l'enseignement. Mais qu'en est-il du contexte marocain?

La formation à l'enseignement entre CRMEF et Universités

À partir de l'année 2018-2019, les universités (ENS et facultés disciplinaires) se sont impliquées dans la formation initiale à l'enseignement en mettant en place des filières universitaires en éducation (FUE). Ainsi, la formation à l'enseignement est aujourd'hui dispersée entre universités et CRMEF chargés de la formation professionnalisante. Le Maroc s'est vu donc impliqué dans deux mouvements parallèles, mais aussi déphasés de la formation à l'enseignement: la professionnalisation (CRMEF) et l'universitarisation (FUE).

Le dysfonctionnement de coordination entre les établissements concernés par la formation pose de sérieuses questions: les formations, initiale et professionnalisante, dispersées entre deux lieux différents sont-elles complémentaires? L'universitarisation et la professionnalisation de la formation à l'enseignement émanent-ils d'une même vision (choix) stratégique? Quels sont les défis organisationnels, pédagogiques, et professionnels à soulever pour passer au model contemporain de la formation à l'enseignement? Y a-t-il une conception claire sur les savoirs professionnels dans les programmes et les dispositifs de formation adoptés dans les deux lieux de formation?

La problématique de la formation des enseignants concerne autant les dispositifs de formation professionnalisante aux CRMEF que les programmes de la formation initiale à l'université; ces deux entités se développent chacune de son côté sans être dissociées l'une de l'autre. La mise en place des filières universitaires en éducation implique t-il un début de rapprochement entre les deux entités? Contribuera t-il à une complémentarité universitarisation/professionnalisations de la formation à l'enseignement?

Dans ce qui suit nous essayons de mener une étude comparative des programmes et dispositifs adoptés dans les deux lieux de formation. Pour ce faire, nous analysons certaines activités dispensées, les repères méthodologiques et les compétences visées de la formation initiale et la formation professionnalisante.

La formation professionnalisante aux CRMEF

Les CRMEF non encore affiliés à l'université relèvent du ministère de tutelle chargé de l'enseignement scolaire et la formation professionnelle qui exige les dispositifs de formation, et donc les savoirs professionnels présents dans ces programmes en l'absence de contributions efficaces des enseignants chercheurs et formateurs des CRMEF.

L'évolution de la formation des enseignants d'un système basé sur des établissements indépendants (ENS, CPR et CFI) vers les CRMEF dans lesquels la formation est mise en place selon une politique pédagogique normalisée s'est déroulée, au début, dans un contexte difficile. D'une part, les ENS spécialisées dans la formation des enseignants de secondaire qualifiant et agrégés ont été dépourvues de la formation de ces catégories d'enseignants en devenant des établissements universitaires (2009). D'autre part, les CRMEF sont confiés, parmi d'autres missions, la formation des enseignants de primaire, secondaire collégial, secondaire qualifiant, et agrégés. La recherche pédagogique est à peine en voix de structuration dans les CRMEF sans adoption du système LMD; ce qui empêche les enseignants chercheurs de mener la recherche pédagogique, fondamentale dans le processus de la professionnalisation entamé dans les CRMEF.

Concernant l'ingénierie de formation, le décret de création des CRMEF (février 2011) a fixé la durée de formation à une année dans deux espaces, CRMEF et établissements scolaires, à raison de 26 heures par semaine. La formation se déroule selon le système modulaire (40 %) en alternance avec la pratique (60%) dans les établissements scolaires. La formation est basée sur l'approche par compétences et alternance selon le paradigme 'pratique-théorique-pratique'.

L'alternance, concept fondamental au cœur de la formation professionnalisante, permet l'articulation entre savoirs théoriques et pratiques, tous essentiels dans la formation à l'enseignement. Il consiste en un

va-et-vient selon le paradigme réflexif et dynamique de la logique pratique/théorie/pratique: la théorie permet de formaliser la pratique, et celle-ci peut aussi être réquisitionnée au vue des expériences vécues. La formation en alternance contribue à la professionnalisation via un dialogue non plus entre les deux pôles, théorique et pratique, i.e. entre enseignants et formateurs de terrain, mais aussi entre enseignants formés. Une alternance 'flexible' est donc conçue au CRMEF selon les objectifs, le temps de formation qui varie d'une année à l'autre, la fonction de chaque période d'alternance, les acteurs concernés par la formation, et les modalités d'exécution.

Le dispositif de formation aux CRMEF (document cadre orientations pédagogiques, 2011) a fixé plusieurs compétences à développer lors de la formation des enseignants. En adoptant la typologie de Tardif et Borges (2009), on peut classer certaines compétences selon les domaines de savoirs suivants:

- Sciences de l'éducation (un module de 30 heures): *Domaine des sciences de l'éducation (SED)*
- Didactique (un module de 30 heures), la planification des apprentissages (un module de 30 heures), et TICE (un module de 30 heures) : *Domaine des didactiques des disciplines (DID)*.
- Gestion des apprentissages (deux modules de 60 heures), et évaluation des apprentissages (un module de 30 heures) : *Domaine de la formation psychopédagogique (FPP)*.
- Complément de formation (quatre modules de 120 heures) : *Domaine des disciplines de référence (DIR)* qui comporte les contenus du savoir à enseigner.
- Mise en situations professionnelle en milieu scolaire représente 60% de la durée de la formation, avec les rapports de stage: *Domaine de la formation pratique et les stages (STA)*.

Au delà des domaines définis par Tardif et Borges (2009), d'autres compétences font parties du dispositif de formation adopté aux CRMEF:

- Recherche pédagogique répartie sur la méthodologie de recherche (un module de 30 heures) et la réalisation de projet de fin d'étude.
- Législation et éthiques de la profession, et la vie scolaire (un module de 30 heures)
- Analyse des pratiques, un module de 30 heures
- Production didactique, un module de 30 heures.

Les deux derniers modules ont été adoptés dans la formation depuis 2017-2018. Les activités d'analyse des pratiques et la production didactique se déroulent dans le cadre des 'exposés-ateliers'; ces modules avec les rapports de stage (portfolio) visent à consolider de plus la dimension professionnalisante de la formation à l'enseignement aux CRMEF.

Chaque module est articulé autour d'une compétence professionnelle qui devrait être acquise à la fin de chaque module. 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.

Le dispositif de formation s'inspire du modèle de formation professionnelle qui propose une vision de la pratique professionnelle comme étant un espace original et relativement autonome d'apprentissage et de formation pour les praticiens (Tardif et al., 1998). 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. La formation aux CRMEF est donc orientée vers plus de professionnalisation, de manière à former des professionnels de l'enseignement capables de réfléchir et agir de façon autonome et responsable, capable aussi de construire leur identité (Wittorski, 2008).

Après une phase de synergie consacrée à résoudre les problèmes transitoires de formation, d'organisation et de fonctionnement, les CRMEF sont parvenus à édifier une 'identité professionnelle' différente de celles des anciens établissements (CFI, CPR, ENS), au niveau des dispositifs de formation désormais en alternance et plus centrés sur la pratique. 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 non plus pour avoir plus d'indépendance pédagogique, professionnelle, et scientifique, mais aussi pour construire une cohérence et une complémentarité entre les contenus de la formation initiale et professionnalisante dans un même lieux de formation dans le cadre d'une politique pédagogique normalisée.

Il est à signaler que malgré la différence entre les objectifs de la formation initiale (université) et la formation professionnalisante (CRMEF), plusieurs difficultés pédagogiques ont été soulevées, y compris les redondances d'activités entre la formation initiale et professionnalisante, déjà réclamées par la majorité des

professeurs stagiaires (Lahchimi, 2015). La formation des enseignants aux CRMEF souffre aussi de plusieurs carences au niveau organisationnel (Ouasri, 2019; Lahchimi, 2015):

- Les problèmes de coordination entre CRMEF et établissements scolaires concernant les mises en situations professionnelles (MSP) ; ce qui affecte le principe d'alternance et affaiblit la qualité de la professionnalisation;
- L'interprétation conflictuelle du décret de création des CRMEF entre les pouvoirs, central de tutelle et régionaux du système;
- La gestion interne des CRMEF, entre les sièges principaux et leurs annexes, ce qui entraîne parfois une sous-exploitation des ressources;
- L'absence d'une politique de formation continue et de recherche scientifique et pédagogique au sein des CRMEF.

La formation universitaire initiale

Les réformes ayant lieu concernent la mise en place des filières universitaires en éducation (trois ans), et le diplôme universitaire reconnu comme une licence en Sciences de l'éducation. Cependant, la formation universitaire des enseignants pose certaines questions concernant le déroulement des études en rapport avec la formation pratique, et le plus importants en lien avec les savoirs professionnels qui y sont dispensés.

L'architecture générale de la filière universitaire d'éducation, Licence en Éducation (LE) - Spécialité Enseignement Primaire, par exemple, permet de retenir cinq grands domaines de savoirs définis comme suit:

- Domaine des disciplines de référence (DIR) qui forment les contenus du savoir à enseigner au primaire (750 H)
- Domaine des didactiques des disciplines (DID), méthodes et approches 1 (PPO) et 2 (APC), TICE 1 et TICE 2 (750 H).
- Domaine des sciences de l'éducation (SED): comporte sciences de l'éducation et sociologie de l'éducation (100 H).
- Domaine de la formation psychopédagogique (FPP): (Psychologie de développement et psychopédagogie ; Techniques d'animation, Docimologie et évaluation) (150 H)
- La formation pratique et les stages (STA): Stage d'immersion en milieu scolaire 1, Stage d'immersion en milieu scolaire 2 (100 H).

Les cinq grands domaines de savoirs définis selon la typologie Tardif et Borges (2009) ont été soulevés du programme de formation à l'enseignement dans le cadre de Licence en Éducation (LE). S'y ajoutent des savoirs complémentaires avec 150 H (Éducation physique et sportive et développement psycho-socio-moteur, Éducation plastique et développement psycho-socio-moteur, Déontologie du métier et éducation aux valeurs).

L'analyse de l'organisation du programme sur trois ans montre que 95 % du programme soit dévoué aux études académiques (1900 heures) et que seulement 5 % soit dédié à la formation professionnelle (100 heures). La durée totale réservée à l'enseignement de chaque domaine de savoirs montre que:

- la formation initiale laissait à désirer dans le développement des savoirs disciplinaires et savoirs didactiques.
- la formation psychopédagogique, qui requiert qu'on comprenne mieux les façons d'apprendre de populations scolaires de plus en plus diversifiées, est faible. Elle doit être incluse davantage pour garantir la connaissance des processus cognitifs, l'évaluation, la gestion de classe, ainsi qu'une utilisation intégrée des ressources documentaires.
- la formation pratique (stages à la fin de S5 et S6) n'a pas été vue comme une dimension essentielle de la formation initiale, ni de point de vue durée, ni en considérant le principe de l'alternance, concept essentiel dans toute formation professionnalisante à l'enseignement.

La nature des savoirs des enseignants et la difficulté à les connaître réellement sont des enjeux fondamentaux de la formation des enseignants à l'université. Comme déjà expliqué, la partie consacrée aux savoirs d'expérience en enseignement (pratique) doit être grande au niveau de la formation initiale, ce qui devrait se traduire par un pourcentage important dédié à la formation pratique dans les programmes (Bourdoncle, 1993).

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

La réforme ayant lieu peut être caractérisée comme n'est complètement pas insérée dans le mouvement de professionnalisation de l'enseignement. Comme nous en avons discuté, le mouvement de

professionnalisation des enseignants prônait la nécessité de renouveler leur formation initiale (universitaire) afin de mettre en valeur de nouveaux contenus en plus de rapprocher la théorie de la pratique (Anadón, 1999). De plus, la mise en place des FUE ne s'est pas accompagnée par l'instauration de départements universitaires de l'éducation, puisque que les conditions nécessaires pour leur fonctionnement efficace (financement, recrutement du personnel) ne sont pas encore assurées. Il en résulte que:

- L'encadrement des filières universitaires est actuellement assuré par des enseignants chercheurs relevant des facultés non spécialisés en éducation.
- L'absence dans l'université d'un débat sur les savoirs professionnels, les référentiels de compétences qui devaient être acquises par les enseignants au bout de la formation initiale, la durée de la formation, le paradigme de la formation professionnelle, et ainsi la certification des enseignants, soit l'évaluation des compétences acquises.
- Les débats sur la formation portent seulement sur l'importance ou non de former les enseignants à l'université, mais pas sur le comment: quels savoirs inclure dans cette formation universitaire, considérant la nouvelle conception de la formation professionnelle, découlant du mouvement de professionnalisation de l'enseignement, qui fait que les étudiants partagent leur temps entre une formation pratique (stages intégrés ou en alternance) et une formation plus théorique qui provient des cours à l'université.

Selon Perrenoud, Altet, Lessard, et Paquay (2008), deux types de savoirs circulent dans ces deux lieux de formations: des savoirs issus de la pratique et de l'expérience professionnelle, et des savoirs issus de la recherche, soit des savoirs formalisés et organisés dans une logique plus ou moins cohérente au sein d'un curriculum de formation. L'organisation de ces deux types de savoirs est déjà un enjeu central dans la mise en place des programmes de formation des enseignants à l'université.

La question des savoirs qui doivent être intégrés à la formation initiale des enseignants, leur organisation ainsi que leur hiérarchisation, a suscité (et suscite encore) de nombreux débats (Tardif et Borges ; 2009). Pour les inclure dans un curriculum de formation, ces savoirs qui peuvent provenir autant de la pratique que de la recherche doivent être formalisés, dépersonnalisés et théorisés afin de devenir transmissibles, reproductibles et enseignables.

Les questions sur la formation initiale des enseignants ainsi que les débats sur les contenus nécessaires à la formation, sur leurs poids respectifs, sur la longueur même de la formation, sur la place des savoirs provenant de l'expérience *versus* les savoirs théoriques issus de la recherche, et sur le modèle de professionnalité actuel font que la professionnalisation de la formation des enseignants au Maroc fait face à plusieurs défis.

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

Distinguées des facultés classiques par leurs expertises en formation des enseignants, les ENS désormais universitaires n'ont pas pu se démarquer à leur mission de l'avant-garde, qui selon notre avis, basée sur:

- Une vision intégrative de l'offre de la formation dans laquelle la recherche joue un rôle central: les composantes du dispositif de formation et de la recherche sont indissociables.
- Une exigence professionnalisante qui place la didactique, les sciences de l'éducation, la formation pratique au cœur de la réflexion sur les savoirs professionnels en vue de construire une base de connaissance, qui reste toujours une problématique majeure de la professionnalisation d'enseignement.
- Adoption des approches pédagogiques permettant d'identifier des dispositifs et programmes de formations particuliers, des savoirs professionnels, et activités selon le modèle de formation professionnel actuel, celui du professionnel, praticien réflexif ou réfléchi, celui de l'acteur social et de la personne (Paquay, 2007). Un tel modèle devrait considérer la pratique professionnelle comme un espace original, relativement autonome d'apprentissage et de formation pour les praticiens (Tardif et al., 1998).

Vers une universitarisation/professionnalisation des métiers de l'enseignement

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, la création des CRMEF pour la formation professionnalisante, et la mise en place des filières universitaires en éducation pour la formation initiale des enseignants. Est-ce l'idée de la professionnalisation de l'enseignement et, ainsi de la formation à l'enseignement, est l'un des principaux vecteurs de ces réformes (Carbonneau et Tardif, 2002).

L'entrée de la logique universitaire dans la formation professionnelle des métiers de l'enseignement induit des enjeux scientifiques, pédagogiques, didactiques, épistémologiques, voir psychologiques et sociologiques qu'il fallait comprendre et maîtriser pour pouvoir former à l'enseignement selon le model de formation actuel. Les enseignants chercheurs dans les facultés disciplinaires sont-ils conscients de ces enjeux ? Voila donc la question centrale à laquelle peuvent répondre relativement les enseignants chercheurs-formateurs vue leur domaine professionnel : travail d'enseignement, de formation professionnelle, et de recherche scientifique et pédagogique. Désormais, seuls les CRMEF disposent des enseignants-chercheurs-formateurs capables de mettre la recherche scientifique et pédagogique au service de la formation professionnalisante et vers-vers ça, en vue de construire des savoirs professionnels, et identifier la base de connaissances qui sont la problématique de la formation à l'enseignement.

Mais, il est difficile de mener la recherche et l'innovation pédagogique et les mettre au service de la formation professionnalisante dans les CRMEF non affiliés à l'université. Car la recherche en éducation, importante dans la formation professionnelle, ne peut être avancée que dans des structures relevant de l'université. On ne peut donc surmonter cette problématique de la formation professionnalisante que par la transformation des CRMEF en institutions universitaires (facultés, écoles de l'éducation et de la formation, fusionnés avec les ENS). Le contexte universitaire, avec plus de liberté académique et professionnelle, permettra certainement aux chercheurs-formateurs des CRMEF de développer la professionnalisation, et l'articuler avec l'universitarisation, pour réaliser la cohérence et la complémentarité entre les deux processus universitarisation / professionnalisation des métiers de l'enseignement.

L'universitarisation/professionnalisation de la formation des enseignants ne peut se faire selon les tendances internationales (Déclaration de Bologne) sans l'affiliation des CRMEF à l'université, 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.

La mise en place des (FUE) souffre de nombreuses insuffisances dues à l'absence d'un héritage pédagogique de la formation professionnelle à l'enseignement dans l'université ; ce qui affecte négativement le processus de l'universitarisation et la professionnalisation de la formation des enseignants. La création des écoles supérieurs de l'éducation et de la formation (2018-2019) n'est pas accompagnée de recrutements des spécialistes en éducation et en didactique, qui peuvent contribuer à l'élaboration des programmes et dispositifs de formation, et assurer les études en Master et Doctorat dans les sciences de l'éducation et la didactique.

Il est judicieux aux professionnels d'inclure les avancées de recherche pédagogique dans les programmes de formation. 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 en vue de montrer comment ils pourraient être intégrés dans une formation professionnalisante universitaire.

Peut être, il y aurait des 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 celles de formation professionnelle, i.e. entre savoirs et savoirs professionnels, qui devraient être interpellée pour relever le défi de la conception d'une formation universitaire professionnalisante.

Conclusion

Le contexte historique ainsi que les enjeux sociaux de la professionnalisation permet de constater une conjonction du moins de deux phénomènes : champs de formation et champs de recherche. Trois sens ont été retenus pour la professionnalisation que l'on définit comme: une constitution des professions qui vient de la sociologie américaine fonctionnaliste, une mise en mouvement des individus dans des contextes de travail flexibles, et une fabrication d'un professionnel par la formation et quête d'une légitimité des offres et pratiques de formation. La professionnalisation de l'enseignement a été discutée en tenant compte:

- Le modèle de formation professionnel qui accorde une place centrale à la pratique dans les programmes de formation en vue de former des professionnels, praticiens réflexifs et réfléchis, et ainsi des acteurs sociaux.

- La base de connaissances (*Knowledge Base*) qui constitue des problématiques complexes dans l'enseignement, et qui se traduit dans les programmes de formation suite à un travail institutionnel qui reflète des conceptions différentes de la formation. Certaines typologies sur la base de connaissances en enseignement ont été discutées.

L'analyse de la base de connaissances, en particuliers les savoirs formels présents dans les programmes de formation à l'université et aux CRMEF a été développée en adoptant la typologie de Tardif et Borges (2009), ce qui permet de comparer les domaines de savoir formel que les enseignants devraient acquérir au cours de la formation initiale dans l'université, et puis dans les CRMEF.

En effet, l'organisation du programme sur trois ans montre que 95 % du programme de formation initiale universitaire est dévoué aux études académiques et que seulement 5 % est réservé à la formation professionnelle. Alors que la formation professionnalisante aux CRMEF se déroule selon un système modulaire (40 %) en alternance avec la pratique (60%) selon le paradigme pratique-théorique-pratique. L'entrée de la logique universitaire dans la formation professionnelle des métiers de l'enseignement induit des enjeux scientifiques, pédagogiques, didactiques, épistémologiques, voir psychologiques et sociologiques qu'il fallait comprendre et maîtriser pour pouvoir former à l'enseignement selon le model de formation actuel.

L'universitarisation (FUE) et la professionnalisation (CRMEF) de la formation des enseignants ne peuvent être complémentaires et harmonieuses selon les tendances internationales (Déclaration de Bologne) que par l'affiliation des CRMEF à l'université. Ce qui implique une réforme institutionnelle profonde dans la politique de la formation des enseignants. Si non les choix retenus à l'universitarisation et à la professionnalisation de la formation à l'enseignement ne semblent pas être stratégiques au Maroc.

Références

- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (Dir.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 27-40). Bruxelles, BE: De Boeck Université.
- Anadón, M. (1999). L'enseignement en voie de professionnalisation. In C. Gohier, N. Bednarz, L., Gaudreau, R. Pallascio, & G. Parent (Dir.). *L'enseignant, un professionnel* (p. 1-20). Saint-Nicolas: Presses de l'Université du Québec.
- Arrêté ministériel de création des centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation. (2011). N° 2.11.672, 23 décembre, Rabat.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, (105), 83-119.
- Carbonneau, M., & Tardif, M. (2002). *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres*. Sherbrooke, CA: Editions du CRP. Récupéré de <https://bitlybr.com/GtIuftO>
- Conseil Supérieur de l'Éducation et de la Formation. (2000). *Charte nationale de l'éducation et de la formation*. Rabat, MA: CSEF.
- Churukian, G.A. (1993). Development of a teacher education program. In D. G. Karagozoglu (Dir.), *The Policies and models of teacher training in the Council of Europe Countries* (p. 14-16). Turkey: Doluz Elul University, Buca Faculty of Education.
- Declaration de Bologne. (1999). *L'espace Européen de l'enseignement supérieur*. Récupéré de <https://bitlybr.com/15dFT>
- 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* (p. 289-304). Bruxelles, BE: De Boeck.
- Loi-cadre 51.17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique. (2019). *Bulletin officiel*, n° 6836, December, 2019, Rabat. Récupéré de <https://bitlybr.com/NdfD9UXB>
- Lussi Borer, V. (2015). Savoirs et conception de formations à l'enseignement. *Enjeux Pédagogiques*, 24, 17-18.
- Lahchimi, M. (2015). La réforme de la formation des enseignants au Maroc. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 69, 1-7. DOI: <https://doi.org/10.4000/ries.4402>
- Maubant, P. (2007). L'analyse des pratiques enseignantes: les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. *Formation et profession. Bulletin du CRIFPE*, 13(2), 17-21.

- 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*. Rabat, MA: MENESRS.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2011). *Document cadre du nouveau dispositif de formation aux CRMEF*. Rabat, MA: MEN.
- Morales, A. (2012). *Étude comparée de la formation initiale des enseignants du primaire au Québec et en Finlande* (Mémoire de maîtrise). Montréal, CA: Université de Montréal.
- Morales Perlaza, A., & Tardif, M. (2015). La formation initiale des enseignants au Québec et en Finlande: une étude comparative. *Comparative and International Education/Éducation Comparée et Internationale*, 43(3), DOI: <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v43i3.9258>.
- Ouasri, A. (2019). La formation des enseignants des sciences au Maroc: historique, état des lieux, et perspectives. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 4(2), 39-57. DOI: <https://doi.org/10.26220/UNE.2947>
- Paquay, L. (2007). Quelques clés pour former des enseignants professionnels... Enjeux, stratégies et perspectives. In *Congrès Formation de perfectionnement des pratiques de formateur* (p. 2-5). Grenoble, FR: Association Nationale des Formateurs en Instituts et Centres de Formation Pédagogique de l'enseignement catholique français (AFICFP).
- Paquay, L. (2012). Quels référentiels de compétences? Quels savoirs pour enseigner? Pour quelle formation professionnalisante? *Formation et pratiques d'enseignement en questions* (15), 159-166. Récupéré de http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/15_files/08-Paquay.pdf.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., & Paquay, L. (2008). Introduction. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle: intégration ou déni mutuel? In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (Dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 7-20). Bruxelles, BE: De Boeck.
- Wittorski, R. (2009). A propos de la professionnalisation. In M. J. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J. C. Ruano-Borbalan (Dirs.), *Encyclopédie de l'éducation et de la formation* (p. 781-793). Paris, FR: PUF. Récupéré de <https://bitlybr.com/wyxd5a>
- Wittorski, R. (2016). À propos de la professionnalisation. In *La professionnalisation en formation: Textes fondamentaux*. Mont-Saint-Aignan: Presses universitaires de Rouen et du Havre. DOI: <https://doi.org/10.4000/books.purh.1514>
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris, FR: L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation: note de synthèse, *Savoirs*, 17, 11-39.
- Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69. Récupéré de <http://www.erudit 23/n1/001785ar.pdf>
- Tardif, M., & Borges, C. (2009). L'internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et ses retraductions dans des formes sociales nationales. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Dirs.), *Savoirs en (trans)formation. Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 109-136). Bruxelles, BE: De Boeck.
- Tardif, M. (2000). *Les conceptions du savoir des enseignants selon différentes traditions théoriques et intellectuelles* (Notes de cours). Rio de Janeiro, RJ: PUC-Rio.
- Tardif, M. (2013). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement? *Tréma*, 40, 42-59.
- Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (1998). Introduction. In M. Tardif, C. Lessard & C. Gauthier (Dirs.), *Formation des maîtres et contextes sociaux* (p. 7-70). Paris, FR: Les Presses universitaires de France.
- Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35, 441-461. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)000034](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)000034)

AUTHOR INFORMATION

Ali Ouasri: has received his Ph.D. in Applied Chemistry from Ibn Tofail University, Kenitra, Morocco in 2002. He had published many researches covering the chemistry and the science didactic fields in international journals, indexed in Scopus and Web of Science. His research interest focused as well as on chemistry and pedagogy, science didactic, knowledge and skills acquisition, teacher's professional training, and professional practice analyses.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7145-7759>

E-mail: aouasri@yahoo.fr

Note :

The author Ali Ouasri is only responsible for conceptualizing the article, its analysis, writing and critically revises the content of the manuscript, and also the approval of the final version to be published.