African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 3, Numéro 18 , Juin 2023

La formation en milieu de pratique des futurs enseignants au Maroc : Cas de L'école Normale Supérieure de Casablanca

Teachers' training: analysis of internships at the Higher Normal School of Casablanca

Auteur 1 : HAROUD Samia,
Auteur 2 : RASMY Aziz,
Auteur 2 : SAQRI Nadia,

HAROUD SAMIA, (Doctorante,), Laboratoire Multidisciplinaire en Sciences de l'Education et en Ingénierie de Formation
Université Hassan II de Casablanca, Ecole Normale Supérieure de Casablanca, Maroc

RASMY AZIZ, (Enseignant-chercheur), Laboratoire Multidisciplinaire en Sciences de l'Education et en Ingénierie de Formation
Université Hassan II de Casablanca, Ecole Normale Supérieure de Casablanca, Maroc

SAQRI NADIA, (Directrice de thèse), Laboratoire Multidisciplinaire en Sciences de l'Education et en Ingénierie de Formation
Université Hassan II de Casablanca, Ecole Normale Supérieure de Casablanca, Maroc

Déclaration de divulgation : L'auteur n'a pas connaissance de quelconque financement qui pourrait affecter l'objectivité de cette étude.

Conflit d'intérêts : L'auteur ne signale aucun conflit d'intérêts.

Pour citer cet article : HAROUD.S ,RASMY.A & SAQRI.N (2023) « La formation en milieu de pratique des futurs enseignants au Maroc : Cas de L'école Normale Supérieure de Casablanca"», African Scientific Journal « Volume 03, Numéro 18 » pp: 901 –927.

Date de soumission : Mai 2023

Date de publication : Juin 2023

DOI : 10.5281/zenodo.8330629
Copyright © 2023 – ASJ

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 3, Numéro 18 , Juin 2023

Résumé

Depuis les années 1980, la formation des enseignants a été l'objet de réformes majeures au sein de la plupart des sociétés développées, souvent en lien direct avec un processus de "professionnalisation" (Tardif, Lessard & Gauthier, 1998). La professionnalisation de l'enseignement est désormais reconnue comme un mouvement d'envergure internationale (OCDE, 2005).

Avant d'entamer leur parcours professionnel, les enseignants doivent bénéficier d'une formation solide basée sur des éléments spécifiques qui contribuent à l'acquisition des compétences décrites dans des référentiels de compétences.

La formation en milieu de pratique, également connue sous le nom de stages, constitue un élément crucial de la formation des futurs enseignants. Elle occupe une place importante au sein du cursus universitaire et suit des démarches bien définies. Généralement, les modalités de cette formation sont élaborées en fonction de critères variables, adaptés au contexte de chaque système éducatif.

Dans cette étude, nous analysons le déroulement des stages dans le cadre de la formation en milieu de pratique des enseignants au Maroc.

Mots clés : Recherche en éducation ; Système d'éducation et de formation ; Formation initiale ; Formation des enseignants

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 3, Numéro 18 , Juin 2023

Abstract

Since the 1980s, teacher training has been the subject of many significant reforms in most developed societies, often directly linked to a process of "professionalization" (Tardif et al., 1998). The professionalization of teaching is now recognized as an international movement (OECD, 2005). Before starting their professional careers, teachers must receive solid training based on specific elements that contribute to developing competencies described in the competency frameworks. On-the-job training, also known as internships, is a fundamental element in the initial qualification of future teachers. Generally speaking, the modalities of this training are developed according to variable criteria, adapted to the context of each educational system.

This article aims to analyze the organization of internships as part of the initial training of future teachers in Morocco.

Keywords: Educational research; Education and training system; Initial training; Teacher training

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 3, Numéro 18 , Juin 2023

Introduction

L'évolution de la formation des enseignants au cours des dernières décennies a connu des transformations substantielles dans de nombreuses sociétés développées. Ces mutations sont intrinsèquement liées au concept plus global de professionnalisation de l'éducation, comme l'ont exposé Tardif et ses collaborateurs (1998). Ce changement de paradigme met l'accent sur la préparation d'éducateurs compétents et bien préparés pour répondre aux exigences de l'enseignement moderne. Selon cette perspective, les futurs enseignants doivent suivre un programme de formation rigoureux et exhaustif afin de satisfaire aux compétences prescrites par les référentiels éducatifs établis. Ces programmes de formation des enseignants englobent généralement divers éléments, parmi lesquels le stage occupe une place de premier plan. Les stages ont pour vocation de combler le hiatus entre la pédagogie théorique et l'expérience pratique en salle de classe, offrant ainsi aux enseignants stagiaires l'opportunité d'appliquer leurs connaissances dans des environnements éducatifs authentiques. Toutefois, la structuration et la gestion de ces stages varient considérablement d'un système éducatif à un autre, dépendant de divers facteurs tels que le contexte géographique, les ressources disponibles et les objectifs spécifiques des programmes de formation des enseignants, lesquels exercent une influence significative sur la conception et la mise en œuvre de ces stages.

L'objet de cette étude consiste en l'analyse de l'organisation et du déroulement des stages au sein des programmes de formation des enseignants à l'École Normale Supérieure de Casablanca, au Maroc, dans le but d'éclairer l'état actuel de cette composante du programme de formation des enseignants et de formuler des recommandations en vue de son amélioration. Pour ce faire, nous avons adopté une méthodologie de recherche fondée sur l'utilisation d'un questionnaire minutieusement élaboré, conçu dans le but d'enquêter sur l'organisation des stages au sein des programmes de formation des enseignants marocains. Ce questionnaire a été méticuleusement conçu afin de recueillir des données cruciales relatives à la planification, à l'exécution et à la perception de l'efficacité de ces stages. Les résultats obtenus mettent en lumière des lacunes organisationnelles et soulignent l'impératif d'améliorer ces programmes dans le but de mieux outiller les futurs éducateurs en vue de leur exercice professionnel à venir.

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 3, Numéro 18 , Juin 2023

1. Cadre théorique

1.1. La formation en milieu de pratique : Les stages

La formation pratique représente une expérience de vie professionnelle qui implique un processus d'adaptation et d'évolution pendant la période de stage (Martineau et Vallerand, 2005). La formation pratique englobe des activités visant à rendre l'étudiant apte à maîtriser un modèle d'intervention professionnel en appliquant les théories enseignées dans la pratique (Caisse, 1984).

Le stage représente aussi une opportunité privilégiée pour apprendre et réinvestir les connaissances et compétences acquises en cours de formation (Guervil et Duchesne, 2014). Et permet aussi de réduire l'écart entre la formation théorique et la pratique effective de la fonction enseignante en accord avec les deux logiques qui guident la professionnalisation du métier d'enseignant (Vanhulle, 2009, cité dans Nizet, 2014) : la logique académique qui se concentre sur la construction de savoirs référentiels scientifiques, et la seconde qui stipule le développement de compétences en situation de travail où le formé est sensé préparer sa future carrière en disposant du bagage nécessaire pour accéder au marché de l'emploi (Denoux, 2014). Nitonde (2011), avance trois raisons justifiant le rôle des stages dans la formation professionnelle des enseignants : la construction de leur identité professionnelle, l'acquisition d'une image réaliste du métier et la socialisation à la profession. Au cours d'un stage, quatre phases d'apprentissage ont été identifiées : l'enseignement initial, l'enseignement supervisé, la transition d'une préoccupation d'enseignement à une préoccupation d'apprentissage des élèves et l'enseignement autonome (Furlong et Maynard, 1995, cité dans Boudreau, 2001).

Le stage pédagogique vise à développer les compétences et les habiletés linguistiques, pédagogiques et de recherche permanente qui favorisent le développement personnel, professionnel et culturel de l'étudiant en formation (Baquero, 2021). L'objectif de ce stage est de permettre à l'étudiant d'apprendre à apprendre, de construire son propre processus d'enseignement/apprentissage, d'identifier ses faiblesses et ses forces, de développer son autonomie et d'acquérir des techniques et des stratégies pour la démarche de ses cours. Il est également conçu pour aider l'étudiant à agir et à co-agir avec tous les agents impliqués dans le processus d'enseignement/apprentissage, à être capable de prendre des décisions et de résoudre des problèmes de sa vie personnelle et professionnelle en tant que futur enseignant de langues. Glaymann (2014) affirme que le stage pédagogique possède une triple portée : formative, professionnalisante et socialisatrice, et le définit comme une période d'insertion dans une

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 3, Numéro 18 , Juin 2023

situation de travail d'un(e) étudiant(e) en formation, lui permettant à la fois de découvrir par lui-même une réalité du travail, de mettre en œuvre ses connaissances et d'expérimenter ses compétences en milieu professionnel. Pendant cette période, l'activité professionnelle du stagiaire devient une réalité, mobilisant non seulement l'ensemble des connaissances possédées, mais également des compétences nécessaires pour faire face au défi pédagogique. Les connaissances et les compétences acquises lors du stage permettent au stagiaire d'acquérir une certaine autonomie et de définir des actions au sein des situations vécues dans les écoles.

Les auteurs soulignent aussi la nécessité des stages en alternance pour approfondir l'apprentissage. En outre, Bikorindagara (2002, cité dans Nitonde, 2011) décrit une typologie axée sur trois formes d'alternance : l'alternance juxtapositive, caractérisée par une indépendance entre la théorie et la pratique qui se succèdent de manière disjointe ; l'alternance d'application, permettant l'application des acquis théoriques lors de la pratique selon une relation linéaire et unidirectionnelle ; et l'alternance intégrative, dans laquelle la théorie et la pratique alternent dans un rapport interactif en combinant dans un même processus l'apprentissage sur le terrain et les cours de formation théorique.

Dans un stage en enseignement les maîtres d'application jouent un rôle crucial dans la réussite de la formation en milieu de pratique. Selon Borgé (2017), le rôle du tuteur pédagogique est fondamental pour assurer la pertinence des contenus que les stagiaires proposeront à leurs apprenants, les aider à la prise en charge progressive des cours, les guider dans le choix des supports pédagogiques et les accompagner sur le plan méthodologique.

1.1.1 La réussite des périodes de formation en milieu professionnel

L'expérience de stage au sein des institutions de formation en vue d'enseignement est considérée comme une phase critique pour acquérir les compétences nécessaires et évoluer professionnellement. Plusieurs auteurs ont énoncé les conditions que les programmes de stage devraient remplir pour répondre à ce défi. Beckers (2007, cité dans Nitonde, 2011) rapporte quatre conditions fondamentales. La première condition exige une planification des stages dans le cadre d'une alternance intégrative. Les stages devraient être organisés comme des occasions d'acquisition de connaissances et de réflexion sur l'action. De plus, l'accompagnement des formés par des tuteurs qualifiés pour aider à réfléchir et optimiser les pratiques est essentiel pour améliorer les compétences pratiques. Enfin, l'adoption d'un dispositif d'évaluation régulière des activités pratiques pendant la durée du stage est recommandée.

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 3, Numéro 18 , Juin 2023

Glaymann (2014) décrit six conditions pour maximiser les avantages du stage. La première concerne le contenu de travail du stage, qui doit permettre aux stagiaires d'apprendre par la pratique. L'auteur souligne l'importance d'éviter deux types de stages : le stage photocopie axé sur des tâches routinières qui ne permettent pas de réelles occasions d'apprentissage, et le stage qui ressemble à un emploi réel où le stagiaire est appelé à assumer les fonctions d'un salarié, voire à remplacer des salariés dans certains secteurs. Une autre condition exige une proximité entre les tâches des stagiaires et les apprentissages des étudiants, grâce à une articulation entre les acquis théoriques et la résolution de problèmes rencontrés dans la pratique professionnelle. La troisième condition exige un accompagnement, un encadrement et un guidage par un tuteur de qualité qui a reçu une formation pour assurer cette tâche. Le tuteur doit disposer du temps, des moyens et de la volonté pour assumer la responsabilité des stagiaires, qui ne peuvent pas être considérés comme des salariés ou de nouveaux collègues. Une autre condition consiste à mettre à la disposition des stagiaires les informations et les contacts utiles pour assurer leur formation pratique. La cinquième condition exige l'établissement d'un lien formel entre les structures de stage et les établissements de formation qui encadrent les stagiaires. La dernière condition exige que les stagiaires conservent une posture de stagiaire, qui les encourage à enrichir et à élargir leur formation.

Selon Boudreau (2001), le succès d'un stage en formation à l'enseignement est conditionné par la supervision du stagiaire et le type d'intervention de l'enseignant associé. Pour instaurer une relation positive avec le stagiaire, l'enseignant adopte une stratégie proactive qui consiste à enseigner explicitement les techniques de gestion et à aider le stagiaire à les mettre en pratique, plutôt que d'attendre l'apparition de problèmes. Ainsi, le stage de terrain offre aux formés des occasions d'acquérir et de réfléchir sur leur action, en articulant les acquis théoriques et les savoirs pratiques. La planification en alternance du contenu du stage favorise l'apprentissage par la pratique, en évitant les stages purement observatoires ou en état d'exercice de fonction. Les formés ont accès à des ressources de formation et bénéficient d'un système d'accompagnement, d'encadrement et de guidage par un tuteur dédié. Les activités en stage nécessitent une évaluation régulière, assurée par l'établissement de formation en lien formel avec les structures de stage. En somme, le stage de terrain représente une phase cruciale d'acquisition et de réflexion sur l'action pour les formés, qui doivent maintenir une posture de stagiaire tout au long de cette expérience.

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 3, Numéro 18 , Juin 2023

Selon Glaymann (2014), les stages organisés dans de multiples dispositifs de formation contribuent de différentes façons à la professionnalisation, à la formation et à la socialisation, permettant d'apprendre différemment, en expérimentant, en faisant, en s'inscrivant dans des relations professionnelles, mais aussi en observant et en ayant un repli réflexif sur ce que l'on fait et ce que l'on observe.

Altet (2005) soutient que l'étudiant en formation est un praticien réflexif capable d'analyser ses propres pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies pour identifier les besoins et les intérêts de ses élèves, de gérer des conditions d'apprentissage et de créer des situations d'apprentissage qui favorisent l'apprentissage chez ses élèves.

1.2. La pratique réflexive

Selon Perrenoud (2001), la pratique réflexive est une source de sens pour les enseignants car elle leur permet de mieux se connaître. En effet, en comprenant leur pratique (De Cock, 2007), ils peuvent développer leur identité professionnelle (Boutet, 2004 ; Doyle, 1990 cité par Boutet, 2004 ; Lang, 1996) et la valoriser (Maroy, 2001). L'identité professionnelle se compose de toutes les acquisitions qui permettent à un enseignant d'agir dans l'exercice de son métier (Ferry, 1979 cités par Boutin, 1999, p. 45), et elle est en constante évolution à mesure que de nouvelles expériences viennent enrichir ses composantes déjà existantes (Beckers et al., 2003).

Beckers et ses collègues (2003) soulignent que le développement de l'identité professionnelle est crucial pour définir un enseignant professionnel et doit donc être intégré aux objectifs de la formation initiale des enseignants. Cette identité est influencée par l'histoire personnelle de chaque enseignant en devenir, qui peut avoir une incidence sur la construction de ses représentations du métier d'enseignant (Beckers et al., 2003).

La pratique réflexive a une incidence pratique sur l'enseignant, car elle lui permet d'évaluer sa pratique (Boutet, 2004) et d'améliorer ou de transformer son action (Perrenoud, 2001 ; Schön, 1994 ; Tochon, 1993), ainsi que de la réguler en contrôlant son implication dans l'acte éducatif (Boutet, 2004 ; Perrenoud, 2001). Selon Chaubet (2010, p. 8), le développement de la pratique réflexive en formation initiale prépare les enseignants à éviter une conformité non réfléchie au milieu professionnel d'accueil et à éviter la reconduite réflexe de pratiques de terrain.

D'après certains auteurs (Lenoir, 2005b; Wah Seng, 2001), la pratique réflexive est corrélée à l'efficacité de l'enseignant, les professionnels réflexifs étant considérés comme les plus performants (Kirby & Paradise, 1992, p.1057). Kelchtermans (2001, p. 49) postule que les

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 3, Numéro 18 , Juin 2023

actions entreprises par un enseignant réflexif sont plus délibérées et donc potentiellement plus efficaces, établissant ainsi un lien potentiel entre la pratique réflexive et l'efficacité de l'enseignement. Bien que difficile à prouver scientifiquement, ce postulat continue d'être évoqué dans la littérature scientifique sur la formation des enseignants, étant qualifié par Desjardins (2000, p. 296 cité par Collin, 2010, p.10) comme ayant « toutes les caractéristiques d'un argument intuitif plutôt qu'empirique ».

En outre, la pratique réflexive a un impact épistémologique, dans la mesure où les choix, les approches et les méthodes efficaces adoptées par un enseignant peuvent être explicités (Kirby & Teddlie, 1989; Maroy, 2001) pour constituer un savoir théorisable et transférable (Donnay & Charlier, 2006; Maubant, 2007a). En somme, la pratique réflexive est considérée comme un outil essentiel pour améliorer l'efficacité de l'enseignement, ainsi que pour développer une compréhension plus approfondie et plus systématique des pratiques pédagogiques.

Dans son ouvrage de 1998, Perrenoud soulève la question de l'utilité de former à la réflexion, une compétence qu'il considère aussi naturelle que la respiration. Cette question suscite en réalité deux interrogations fondamentales : la réflexion sur la pratique est-elle une compétence commune à tous les individus ou s'agit-il d'une compétence spécifique à l'enseignant professionnel ? Et dans ce dernier cas, comment développer cette compétence chez les enseignants ?

Former un praticien réflexif implique de stimuler, d'élargir et de systématiser un processus naturel chez l'homme, à savoir l'apprentissage élaboré à partir de l'expérience. Les travaux de Dewey en 1933 ont été pionniers en ce qui concerne la réflexivité enseignante. Plus récemment, le modèle du "praticien réflexif" issu de la théorie de Schön en 1983 s'est répandu en Europe francophone grâce aux travaux de Tochon. La diffusion de ce modèle dans les programmes de formation remonte à la fin des années 1980, comme le souligne Collin en 2010.

Les termes "praticien réflexif", "réflexion de l'enseignant", "pratique réflexive", "compétence réflexive", "reflection", "reflective practice" et "critical thinking" renvoient tous à la même sphère conceptuelle. Plusieurs auteurs ont attiré l'attention sur le nombre d'appellations servant à désigner des concepts associés à la réflexivité et sur la complexité à définir unanimement ce concept, à l'opérationnaliser et à l'évaluer. Cette abondance lexicale risque de rendre le concept peu clair et de le réduire à un simple slogan de réforme éducative, comme le soulignent Fendler, Hawkes, Romiszowski, Richardson, Zeichner et Liston.

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 3, Numéro 18 , Juin 2023

1.3. La formation initiale des enseignants au Maroc :

Avant la réforme de 2012, l'enseignement était dispensé par quatre institutions distinctes (CSE, 2008). Les enseignants du primaire étaient formés aux Centres de formation des instituteurs (CFI) pendant une année pour les titulaires d'un DEUG. Les enseignants du secondaire collégial étaient formés par les Centres pédagogiques régionaux (CPR) selon deux parcours. Le premier parcours durait trois ans après le baccalauréat pour les spécialités de musique et d'arts plastiques, tandis que le second était d'une durée d'un an pour toutes les autres spécialités, destiné aux titulaires du DEUG. Les Écoles normales supérieures (ENS) étaient chargées de former les enseignants du secondaire qualifiant, pendant un an pour les licenciés et quatre ans pour les titulaires du baccalauréat, à l'exception de la spécialité d'éducation physique qui était d'une durée de formation de trois ans après 2016. La Faculté des sciences de l'éducation (FSE) était chargée de former les éducateurs pour le préscolaire. Dans tous ces processus, la formation disciplinaire était confiée aux universités, où les premières reconversions des formations existantes de licence dans le système de Licence - Master - Doctorat (LMD) ont été mises en application à partir de 2004 (CSEFRS, 2018b).

Au cours de cette période, les universités ne dispensaient pas de formation initiale destinée au corps enseignant, et les enseignements ne comportaient pas de volets pédagogiques (El Antaki, 2010). Un changement stratégique a été initié par le Plan d'urgence qui a préconisé une relation entre le secteur de l'enseignement et l'université pour que les profils de sortie soient adaptés aux besoins du système éducatif (MENESFCRS, 2009). L'idée était de créer des Facultés des sciences de l'éducation (FSE) d'une durée de formation de 3 ans (niveau Licence) pour accueillir les étudiants qui souhaitent suivre une formation axée sur les sciences de l'éducation et les techniques pédagogiques, afin de les alimenter en étudiants visant à intégrer l'enseignement scolaire. À partir de ce moment, une approche en trois étapes a été privilégiée, selon un processus étalé sur quatre ans. Tout d'abord, l'installation d'une formation initiale aux universités ; ensuite, une année de formation qualifiante partagée entre les nouvelles structures créées pour cette fin (CRMEF) et les établissements scolaires. Les lauréats obtiennent en sus de la formation une Attestation de qualification pédagogique (MENESFCRS, 2012).

En 2016, une nouvelle approche de recrutement basée sur un contrat a été initiée pour accéder au corps enseignant dans le secteur scolaire au Maroc (MENFP et MEF, 2016). Suite à cela, un processus de formation a été rapidement mis en place (MENFPESRS, 2019b).

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 3, Numéro 18 , Juin 2023

Les candidats admis au concours de recrutement doivent posséder un diplôme de Licence sanctionnant une formation universitaire. Par la suite, ils suivent une formation qualifiante (FQ) intégrant diverses formations pendant deux années scolaires. La formation en présentiel dans les Centres Régionaux des Métiers de l'Éducation et de la Formation (CRMEF) permet aux enseignants de mettre à jour leurs connaissances académiques en lien avec leur spécialité et le cycle d'enseignement. Les stages dans les établissements publics ont pour but de développer les compétences pratiques. La formation par la recherche a pour objectif d'améliorer les compétences de recherche et de réflexivité des futurs enseignants, en les initiant à la production didactique et à l'analyse de pratiques. Les différents modes de formation sont accompagnés d'une formation à distance et d'une autoformation.

Dans le but de surmonter les faibles effectifs des diplômés issus des disciplines des sciences de l'éducation et des Écoles Normales Supérieures (ENS) (MENFPESRS, 2017a), les universités ont été autorisées à former dans le domaine éducatif en relation avec les différentes disciplines. Deux mesures ont été prises pour répondre aux besoins en enseignants. La première consiste à renforcer les Formations Universitaires en Éducation (FUE) en instaurant des Cycles de Licence en Éducation (CLE) (CG, 2018). La seconde consiste à créer de nouvelles institutions similaires aux ENS, spécialisées dans la Formation Initiale pour l'Éducation (ESEF) (CG, 2019).

En résumé, au cours des deux premières décennies du 21ème siècle, les cursus de formation des enseignants ont connu une évolution selon trois architectures distinctes au Maroc. Le système éducatif marocain semble privilégier le "modèle consécutif" pour former les enseignants de demain.

1.3.1 Les stages dans la formation initiale au Maroc

La réforme pédagogique LMD a été introduite dans les universités marocaines après l'approbation de la Charte nationale d'éducation et de formation (CNEF) (COSEF, 1999). Pour encadrer les stages de terrain inclus dans les programmes de formation initiale (FI), trois générations de filières menant au diplôme de licence ont été mises en place (MENESFCRS, 2004 ; MESRSFC, 2015 ; MENFPESRS, 2018). Les Cahiers des normes pédagogiques nationales (CNPN) ont établi deux types de stages pour tous les parcours de formation. Les premiers, qui consistent en des travaux sur le terrain, des projets ou des stages, sont choisis par les étudiants parmi les activités pratiques proposées dans les descriptifs des filières. Ces activités sont définies de manière détaillée et peuvent être intégrées dans l'enseignement des

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 3, Numéro 18 , Juin 2023

modules. Initialement, la durée d'une activité pratique correspondant à un module était de 20 à 25 jours, mais elle a été réduite à 8 à 15 jours ouvrables pour les filières plus récentes. Les stages du deuxième type sont obligatoires et représentent des tâches indépendantes dans le cadre des programmes de formation. Étant donné que les établissements universitaires ont une certaine autonomie dans l'organisation des contenus de formation et qu'il est difficile d'accéder aux descriptifs de toutes les filières pour analyser les activités pratiques incluses dans les modules, cette étude se concentre exclusivement sur les stages de la deuxième catégorie.

L'importance de la formation pratique dans le cadre des programmes de licence est un aspect crucial qui vise trois objectifs spécifiques (MESRSFC, 2015) : établir un contact direct avec un milieu socio-professionnel ; connaitre son mode de fonctionnement ; traiter une problématique qui lui est spécifique. Il s'agit selon le cahier des normes pédagogiques (CNPN) d'un élément transversal essentiel dont le volume horaire alloué varie généralement entre 100 et 150 heures, particulièrement pendant la dernière année du cursus universitaire (Bouabdallah ;2021) (CNPN) La réforme LMD initiée par le MENESFCRS en 2004, exigeait aux étudiants inscrits en Licence professionnelle la réalisation d'un projet professionnel ainsi qu'un Stage au cours des 5ème et 6ème semestre. Combiner ces deux activités permet d'atteindre des objectifs pédagogiques et formatifs spécifiques, soulignant ainsi l'importance de la formation pratique dans la formation universitaire. Récemment, les universités ont créé des cycles de licence en éducation (CLE) selon le Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MENFPESRS, 2018). La filière des CLE est un programme de formation structuré en modules cohérents appartenant à un ou plusieurs champs disciplinaires, qui a pour but d'acquérir des connaissances, des compétences et des aptitudes en éducation. Elle propose des parcours de formation alternant entre les établissements éducatifs et l'université, et nécessite la réalisation d'un stage d'immersion en milieu éducatif (SIME), correspondant à deux modules, en semestre 5 et semestre 6. Le stage d'immersion en milieu éducatif est effectué dans les établissements éducatifs où des activités et des pratiques éducatives sont menées, telles que l'accompagnement pédagogique des apprenants, le stage en administration scolaire, la rédaction de rapports pédagogiques de terrain, la réalisation d'études de terrain sur les phénomènes et les pratiques éducatives. Le stage d'immersion en milieu éducatif est conjointement supervisé par un encadreur affilié au milieu éducatif accueillant la formation et un enseignant de l'équipe de formation. Les procédures d'évaluation du stage sont définies dans le descriptif de la filière accréditée.

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 3, Numéro 18 , Juin 2023

2. Cadre méthodologique

Dans la présente section de notre étude, nous examinerons le type de recherche adopté, en offrant une explication détaillée de la configuration dans laquelle les données ont été recueillies, les participants impliqués, les étapes principales du processus de recherche, les instruments utilisés pour la collecte de données, ainsi que les méthodes d'analyse de données employées. En dernier lieu, nous exposerons les limites inhérentes et les aspects positifs majeurs de notre recherche.

2.1. Méthode de recherche :

Divers chercheurs ont souligné la nécessité de développer une compréhension approfondie des pratiques pédagogiques avant de les mesurer et les évaluer (Bressoux et al., 1999 ; Bru, 2002a ; Altet, 2003). Les approches adoptées dans cette perspective sont principalement de nature descriptive, visant à décrire les pratiques enseignantes afin de les comprendre et de les analyser par la suite. Dans notre étude, nous avons choisi une approche descriptive afin d'analyser le modèle de stage et de présenter tous ses éléments constitutifs. Selon Quillet-Grolier (1967), la méthode descriptive, étymologiquement liée au mot grec "odos" signifiant "route", se définit comme une démarche intellectuelle rationnelle visant à atteindre la connaissance ou à démontrer la vérité. Pour répondre aux objectifs de recherche préalablement établis, nous avons opté pour une approche quantitative.

2.2. Outil de collecte de données : le questionnaire

Le questionnaire utilisé dans notre étude est composé de quatre sections. La première section, comprend une introduction détaillant les objectifs ainsi que les modalités de réponses offertes aux étudiants. La deuxième et la troisième section contiennent quatre questions visant à recueillir des informations précises sur l'identification des sujets. Enfin, la quatrième section est constituée de neuf questions fermées portant sur la démarche de la formation en milieu de pratique au Maroc. Ces questions permettant également d'identifier les points forts et faiblesse du système Marocain dans ce domaine.

Les données recueillies se composent de chiffres, ce qui exige une analyse quantitative. Les données ont été consolidées dans un fichier EXCEL et ont ensuite été représentées graphiquement pour une meilleure visualisation. Des analyses statistiques descriptives ont été effectuées pour interpréter les résultats de l'étude. L'ensemble des participants ont été recrutés sur une base volontaire et leur anonymat a été préservé

Le questionnaire a été diffusé auprès des étudiants de six filières différentes (Licence professionnelle d'enseignement d'éducation physique et sportive, Licence professionnelle métiers d'enseignement du français, Licence en éducation –spécialité enseignement - sciences de la vie et de la terre, Licence en éducation –spécialité enseignement – mathématiques, Licence en éducation –spécialité enseignement primaire, Licence en éducation –spécialité enseignement - sciences physiques et chimiques). Cette diversité assure une certaine diversité dans les résultats.

3. Analyse et discussions des résultats

3.1. Les participants

Les résultats initiaux ont été obtenus par l'analyse des données du questionnaire composé de questions fermées. La représentation graphique suivante présente les résultats relatifs aux caractéristiques des répondants, mettant en évidence que la majorité, soit 78.48%, sont de genre féminin, tandis que 21.51 % sont de genre masculin (Figure 1).

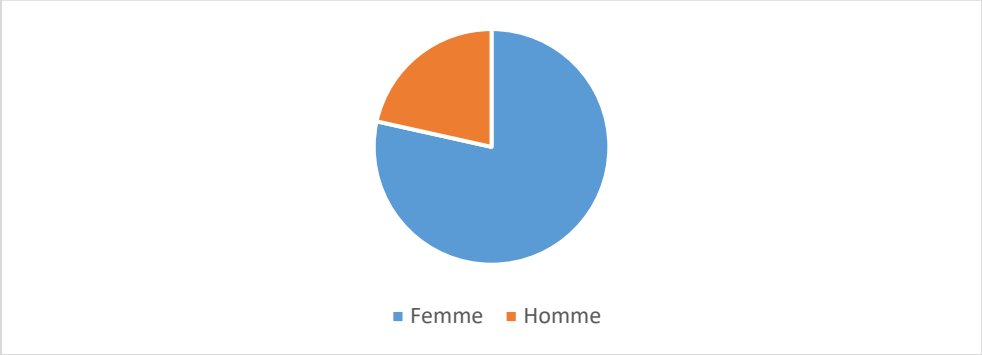

Figure N°1 : Répartition des enquêtés selon le genre

Source : Auteurs

Les données recueillies illustrent la seconde variable qui caractérise les répondants de l'enquête, à savoir leur parcours académique. Les résultats indiquent que parmi les six domaines d'études proposés par l'établissement universitaire examiné, 37.90 % ont poursuivi des études de premier cycle en éducation avec une spécialisation en enseignement des sciences de la vie et de la Terre. Les étudiants ayant obtenu une licence en enseignement du français 17,90% de l'échantillon. En outre, 16,45% des participants sont issus du programme de licence en éducation, spécialité enseignement primaire. Il est également intéressant de noter que les étudiants inscrits dans le programme de physique-chimie sont les moins nombreux avec un pourcentage de 6.33%. Les

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 3, Numéro 18 , Juin 2023

résultats complets de cette section sont présentés en détail dans le graphique ci-dessous (Figure 2).

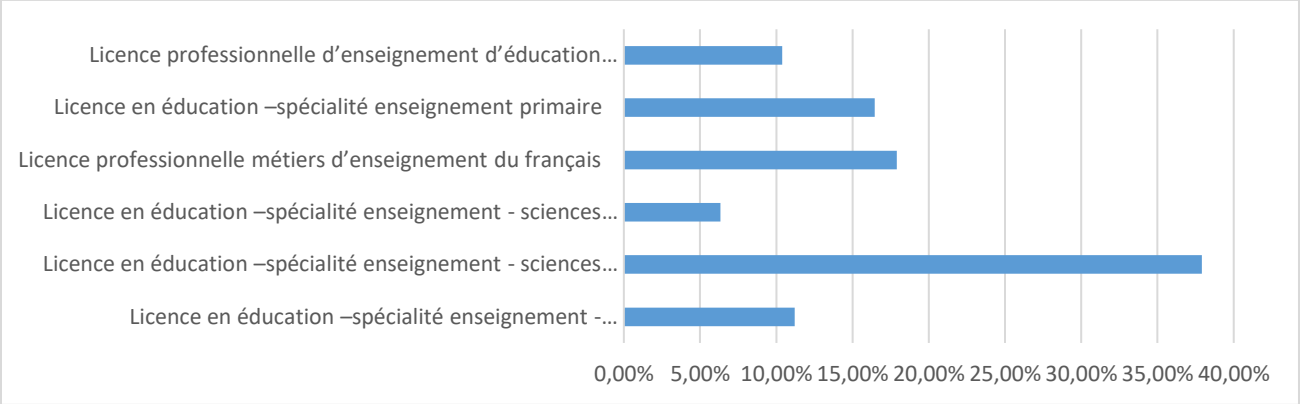

Figure N°2 : Répartition des enquêtés selon la filière

Source : Auteurs

3.2. Résultats relatifs au premier objectif

Le premier objectif de cette étude consiste à 'examiner le processus de stage dans les établissements d'enseignement. Cette investigation prend en compte les divers aspects de la formation en milieu de pratique, tels que la durée allouée à la pratique par rapport à la formation théorique, la préparation préalable aux stages, la planification des programmes d'intégration, le contact préalable avec les enseignants d'application, la visite préliminaire de l'établissement de stage et la supervision des enseignants associés.

Selon la figure présentée ci-dessus (Figure 3), 72.15 % des étudiants estiment que la durée allouée aux stages est insuffisante, tandis que 27.84 % des participants la jugent adéquate.

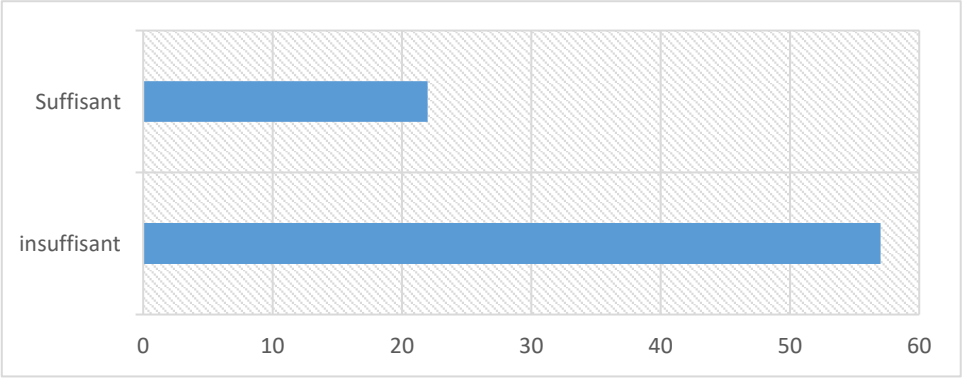

Figure N°3 : La durée consacrée à la formation sur le terrain

Source : Auteurs

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 3, Numéro 18 , Juin 2023

Ces résultats concordent avec les conclusions de l'étude menée par Khouya et al. (2018), qui révèlent que près de 96 % des participants ont exprimé leur insatisfaction quant à la durée conscarée à la formation. Par ailleurs , les résultats de l'enquête réalisée par Marhnine et Zarhouti (2016) ont montré qu'une proportion considérable de formateurs reconnaissent la nécessité d'étendre la formation sur deux années, compte tenu de l'insuffisance de la durée actuelle pour répondre aux besoins de formation.Une autre analyse réalisée par (Ait Benayad M, 2012), a également recueilli des données qui indiquent que la durée attribuée aux stages est inssufisante et qu'il serait souhaitable de la prolonger

Il convient de noter que cette divergence d'opinin se reflète également dans la perception du volume horaire attribué aux enseignements théoriques, où une majorité de 53,16% des participants le juge comme suffisant, tandis que 34.17% le trouvent insuffisant (Figure 4) .

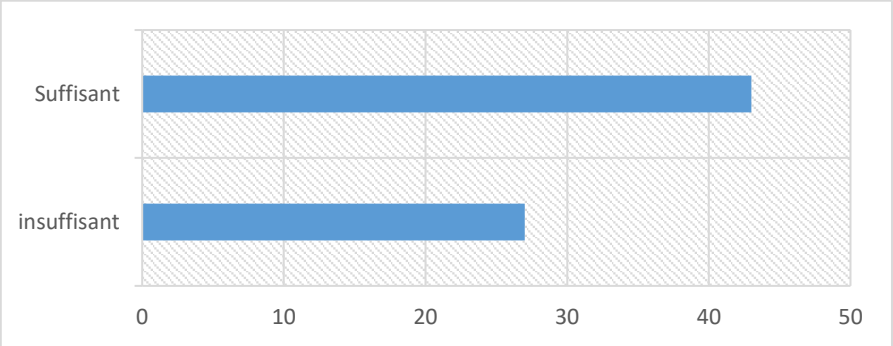

Figure N°4 : La durée consacrée à la formation sur le terrain

Source : Auteurs

Selon Legendre (2004), les professeurs stagiaires apprécient les modules théoriques qui peuvent facilement être réinvestis dans la pratique concrète. En outre 53,1% ont indiqué que la formation théorique les a préparés de manière modérée à l'expérience du stage (Figure 5). Le constat selon lequel les stagiaires ne se sentent pas suffisamment préparés pour faire face à l'expérience pratique témoigne d'une différence entre leurs attentes et la réalité de leur immersion sur le terrain. Les futurs enseignants ont besoin d'une base théorique solide et applicable à différentes situations dans les écoles (Pantic et Wubbels, 2010).

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 3, Numéro 18 , Juin 2023

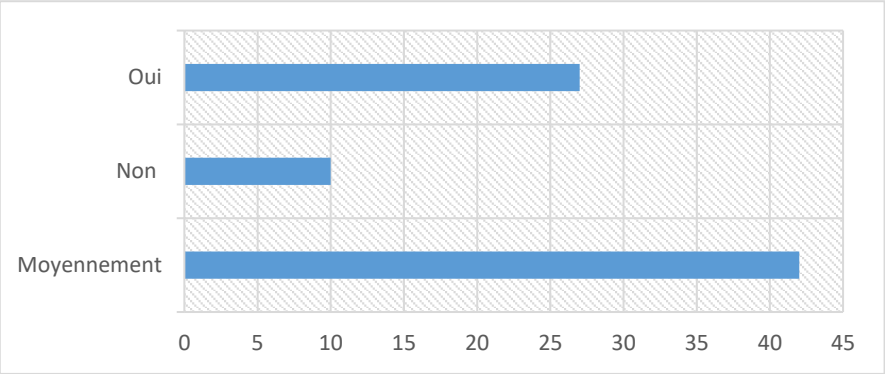

Figure N°5 : La préparation de la formation théorique aux stages

Source : Auteurs

La question du micro enseignement a été soulevée auprès des 79 personnes échantillonnées. Plus de 32.9% affirment ne pas assister à ce type de cours, tandis que 24.5 % ne savent même pas en quoi il consiste (Figure 6). En effet, les cours du micro-enseignement sont des séances de simulation de cours en classes, où les futurs enseignants sont censés préparer et présenter une séquence de cours devant leur professeur universitaire et leurs camarades (Altet, Britten, 1982). Ces séances sont souvent enregistrées pour s'en servir lors de l'évaluation. Il s'agit d'une occasion très importante permettant aux futurs enseignants de se projeter dans le climat de la classe (Altet, Britten, 1982). Les résultats obtenus suite à cette question expliquent qu'une grande partie des futurs enseignants n'ont pas bénéficié de ce genre de cours, ce qui signifie qu'ils ont eu aucune expérience concrète de ce à quoi ressemble un cours. Cela révèle que plus de la moitié des stagiaires en enseignement n'ont pas été préparés pour les stages et ont été confrontés brusquement aux établissements scolaires. Ce manque de préparation provoquera un décalage entre les attentes des stagiaires et la réalité à laquelle ils doivent faire face.

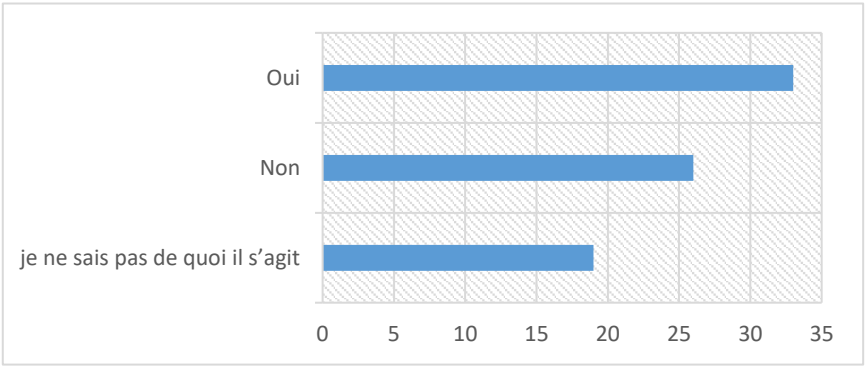

Figure N°6 : La participation aux séances du micro enseignement

Source : Auteurs

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 3, Numéro 18 , Juin 2023

Durant les stages, les enseignants stagiaires sont plongés dans un véritable environnement professionnel, comprenant, des élèves, des professeurs, un emploi du temps, des cours et des contrôles (Ait Benayad M, 2012). D'abord, ils observent les professeurs expérimentés en charge de la classe, afin de comprendre leurs attitudes et leurs approches ainsi que de leurs interactions dans leur contexte. Cette phase vise à recueillir des informations précieuses pour orienter les décisions et les actions des stagiaires (Postic et de Ketele,1988), ainsi que pour acquérir les connaissances nécessaires pour la mise en œuvre des actions (Bandura, 1976). La majorité des étudiants (75% des participants) estiment qu'une semaine d'observation est suffisante pour les préparer à intervenir en classe. Par la suite, les stagiaires prennent en charge toutes les activités d'un enseignant, sous la supervision de leurs encadrants. Cela inclut la planification, la gestion et l'évaluation de l'apprentissage, la préparation et la présentation de cours, la correction des devoirs et la participation aux activités culturelles et scolaires de l'établissement.

Au sein des établissements de formation des enseignants, les étudiants sont tenus d'effectuer un stage de cinq semaines lors du dernier semestre de leur formation. Cette période représente l'unique opportunité pour les futurs diplômés de se familiariser avec la pratique professionnelle. Toutefois, la majorité des étudiants estiment que cette période est insuffisante pour maîtriser les compétences nécessaires pour l'exercice du métier.

Par ailleurs, il convient de souligner que 54,43% des répondants ont effectué des visites préalables aux établissements où ils allaient effectuer leurs stages (Figure 7). En revanche 45,56% restants n'ont découvert l'établissement de stage qu'au premier jour de cette période. La visite au préalable à l'établissement du stage ou encore le contact avec l'enseignant d'application avant de commencer deux pratiques importantes à la préparation de l'étudiant à cette étape. Il s'agit d'une phase d'ouverture qui doit faire partie de ce projet de formation et les formateurs devraient y accorder une attention particulière.

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 3, Numéro 18 , Juin 2023

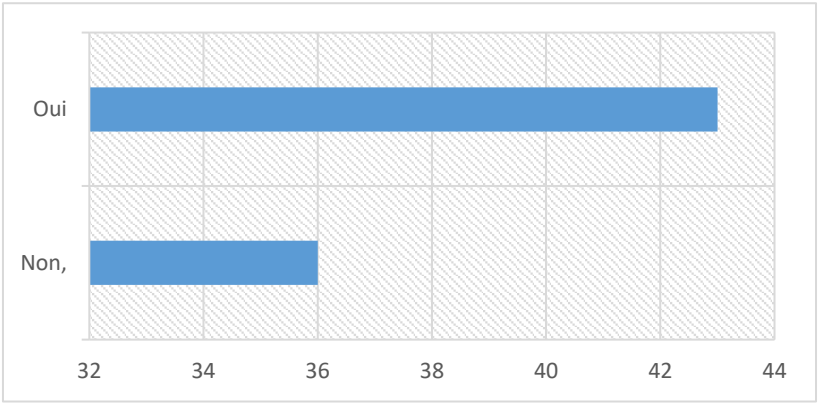

Figure N°7 : La préparation de la formation théorique aux stages

Source : Auteurs

3.3. Résultats relatifs au deuxième objectif : Recommandations

La formation en milieu de pratique revêt une importance cruciale dans la professionnalisation des étudiants ; c'est l'occasion d'observer des professionnels en situation, de découvrir certains aspects de la profession ignorés par la formation théorique et de mettre en pratique des connaissances afin acquérir une expérience professionnelle. Il est intéressant de noter que des recherches menées par l'Université Pédagogique et Technologique Colombie mettent en évidence l'importance de repenser la formation des futurs enseignants pour répondre aux besoins de la société. Les études réalisées par Castro (2010) et Parra, Encima, Gómez et Almenares (2010) soulignent l'urgence de développer des programmes de formation plus pertinents, adaptés à la réalité sociale et culturelle tout en prenant en compte les défis éducatifs contemporains.

Il est aussi recommandé de prolonger la période de formation sur le terrain pour les étudiants afin de les préparer vers un niveau professionnel en leur offrant l'opportunité d'observer les experts dans leur domaine. Cette extinction permettrait aux étudiants d'acquérir davantage d'expérience et de compétences. Les résultats de l'étude menée par Khouya et al. (2018) sont en corrélation avec cette proposition, révélant que près de 96% des participants ont exprimé leur insatisfaction quant au nombre d'heures de formation allouées. De même, une étude réalisée par Marhnine et Zarhouti (2016) a montré qu'une proportion importante de formateurs considèrent qu'une formation de courte durée sur le terrain n'est pas suffisante pour répondre à leurs besoins et qu'une période plus longue est nécessaire pour assurer une formation adéquate.

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 3, Numéro 18 , Juin 2023

D'après les chercheurs spécialisés dans le domaine des stages supervisés, il est essentiel que les expériences vécues lors de cette étape de formation permettent aux stagiaires de mettre en relation les savoirs théoriques et pratiques (Pimenta et Lima, 2004 ; Caron et Portelance, 2017, Portelance et Van Nieuwenhoven, 2010), tout en favorisant la réflexion sur la profession d'enseignant (Chaliès et Durand, 2000). Ces stages doivent également permettre le développement de compétences professionnelles et de savoir-faire en mobilisant diverses ressources (Gervais, 2005 ; Le Boterf, 2002 ; Altet, 2000), tout en étant supervisés par des enseignants qualifiés et expérimentés (Lamy, 2003) et en créant un environnement accueillant, sécurisé et basé sur la confiance pour toutes les parties impliquées (Correa Molina, 2008 ; Gervais et Desrosiers, 2005).

Par ailleurs, pour l'obtention de résultats positifs lors des stages supervisés une coordination étroite et intégrée entre l'université et l'école est nécessaire (Cyrino et Souza Neto, 2014 ; Souza Neto, Sarti et Benites, 2016 ; Gervais, 2013). Il convient de souligner que la formation des enseignants associés est également cruciale pour assurer une supervision de qualité des stagiaires sur le terrain. En effet, ces enseignants jouent un rôle crucial dans la formation professionnelle des étudiants en leur offrant un accompagnement (Portelance et al, 2008) des conseils, des évaluations et des orientations adéquates pour leur développement professionnel. Par conséquent, il est essentiel de fournir une formation continue et une spécialisation adéquate à ces enseignants pour garantir la qualité de l'encadrement et la pertinence des programmes de formation en milieu de pratique. (Villeneuve, L. & Moreau, J. (2010)). Cette formation vise également à actualiser les connaissances des encadreurs, qu'ils aient ou non une expérience préalable, en ce qui concerne le programme de formation, la pédagogie expérientielle, ainsi que l'utilisation de techniques, d'outils et de grilles d'évaluation favorisant les apprentissages des stagiaires (Villeneuve, L. & Moreau, J. (2010)).

D’après les réponses collectées ,84.8% des étudiants voient qu’exercer un stage à partir de la deuxième année de la formation académique serait plus intéressant, tandis que 92.4% préfèrent une formation en alternance (Figure 8).

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 3, Numéro 18 , Juin 2023

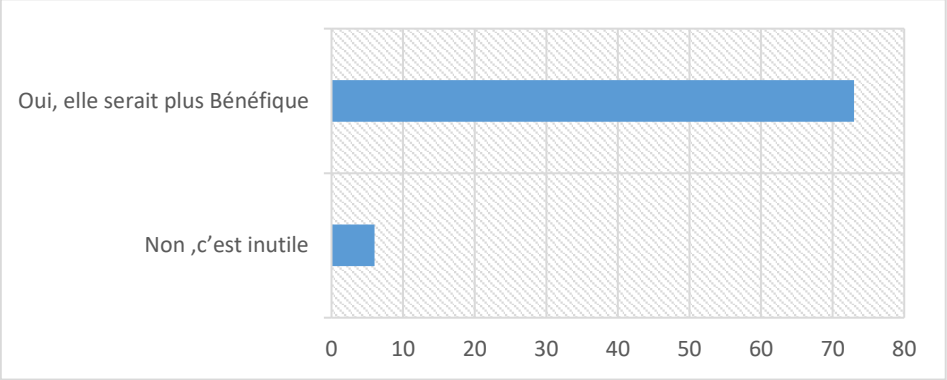

Figure N°8 : La formation en alternance

Source : Auteurs

Cette stratégie pédagogique, est considérée comme un processus itératif qui permet la confrontation entre le savoir formalisé et la pratique, ainsi que la formalisation du savoir pratique, afin de favoriser l'acquisition de connaissances (Aballea, 1991, p. 11).

À cet égard, la définition de Meirieu (1992) concernant l'alternance en tant que modèle pédagogique est particulièrement expressive, car elle souligne la nécessité pour les apprenants de vivre une succession d'expériences professionnelles et éducatives pour favoriser la réflexion sur la pratique, la prise de conscience de la complexité de l'acte éducatif, ainsi que la construction progressive de la compétence professionnelle.

Selon Bourgeon (1979, p. 11), l'alternance en sciences de l'éducation se définit comme une succession de périodes de travail ou de vie active en entreprise, et de périodes d'études dans un établissement de formation, en vue d'instaurer un rapport théorie-pratique. Alors que certains chercheurs considèrent l'alternance de façon générale comme une approche (Audet, 1995) ou un courant pédagogique (Danvers, 1992), d'autres l'abordent plutôt comme un mode d'organisation de la formation (Mathey-Pierre, 1998 ; Gouvernement du Québec, 2001b), ou encore comme une formule éducative ou une stratégie pédagogique (Gouvernement du Québec, 2001b) ou de formation, sans pour autant opposer ces différentes perspectives.

Une approche supplémentaire qui devrait être envisagée est la formation par les pairs et le partage de connaissances et d'expériences entre collègues. Un grand nombre d'enseignants possèdent une expérience diversifiée et des diplômes de haut niveau attestant une réflexion approfondie et souvent des recherches-actions sur l'éducation en général, et sur l'enseignement en particulier, qui leur permettent d'agir comme conseillers ou accompagnateurs auprès de leurs

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 3, Numéro 18 , Juin 2023

pairs en partageant leurs expériences et leurs connaissances (Timperley et al., 2014). Cette approche d'accompagnement, fondée sur la collaboration entre enseignants et qui s'appuie sur les principes de la collégialité, prévoit des moments structurés d'échange, permettant ainsi aux enseignants de bénéficier du soutien de leurs pairs pour améliorer les résultats des élèves. Les recherches actuelles soulignent unanimement que le travail collaboratif entre les enseignants, effectué dans un contexte d'apprentissage professionnel, est d'une importance déterminante dans l'effet que peut avoir la formation continue sur les résultats des élèves (Timperley et al., 2014).

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 3, Numéro 18 , Juin 2023

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 3, Numéro 18 , Juin 2023

Conclusion

Cette étude, menée par un questionnaire auprès de 79 étudiants de L'Ecole Normale Supérieure de Casablanca, montre l'importance de la formation en milieu de pratique pour les futurs enseignants et met en évidence la nécessité de revoir et profondeur la formation en milieu de pratique des futurs enseignants.

Les conclusions soulignent que l'importance d'étendre la durée des stages et d'accorder une plus grande importance aux séances de micro-enseignement. Les stages en milieu professionnel ne doivent pas être considérés comme une simple formalité, mais plutôt comme un élément clé de la formation initiale des enseignants. Il est primordial de fournir aux futurs enseignants une formation pratique de haute qualité, leur permettant d'acquérir les compétences nécessaires pour faire face aux défis de la profession enseignante.

Par conséquent, la formation en milieu de pratique, intégrée à la formation initiale des futurs enseignants, nécessite une réflexion approfondie quant à ses objectifs, ses contenus, ses modalités et ses instances. Cette entreprise ambitieuse requiert des ressources supplémentaires considérables pour atteindre les résultats souhaités, ainsi qu'un engagement total de la communauté éducative et de tous les acteurs du système éducatif, tels que les enseignants, les inspecteurs pédagogiques, le personnel de direction, le personnel d'éducation et d'orientation, ainsi que le personnel administratif, social et de santé. Il est impératif de donner un nouvel élan à cette réforme afin de relever ce défi avec succès.

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 3, Numéro 18 , Juin 2023

BIBLIOGRAPHIE

Aballea, F. (1991). Alternance, qualifications et insertion professionnelle. *Recherche sociale, 118,* 3-43.

Ait Benayad, M. (2012). Analyse des besoins en formation des enseignants de mathématiques du secondaire. In J.-L. Dorier & S. Coutat (Eds.), *Enseignement des mathématiques et contrat social : enjeux et défis pour le 21e siècle – Actes du colloque EMF2012* (pp. 1479-1487). Retrieved from http://www.emf2012.unige.ch/index.php/actesemf-2012

Altet, M., & Britten, J.D. (1983). *Micro-enseignement et formation des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.

Bandura, A. (1978). The self-system in reciprocal determinism. *American Psychologist, 33*(4), 344–358. https://doi.org/10.1037/0003-066X.33.4.344

Borgé, N. (2017). La figure du conseiller pédagogique en didactique des langues. *Revue Le français dans le monde, Recherches et Applications, 62,* Agir éthique en didactique du FLE/FLES.

Boutet, M. (2004). La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques. Conférence au ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports du Québec. Retrieved from http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/rencontres.htm

Boutet, M., & Gagné, L. (2009). Pour un dialogue réflexif entre superviseurs et supervisés. In *Actes du 7ème Colloque international de la Conférence des Directeurs d'IUFM (CDIUFM), Le développement professionnel des enseignants. Le point de vue des sujets*.

Caisse, M. (1984). La formation pratique dans la formation initiale des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation, 10*(1). https://doi.org/10.7202/900434ar

Chaubet, P. (2010a). La réflexion, processus déclenché et constructeur : cas d'enseignants de FLS en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.

Collin, S. (2010). L'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires. *Éducation et francophonie, 38*(2), 60-67. Retrieved from

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 3, Numéro 18 , Juin 2023

https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/4546/2/Collin_Simon_2010_these.pdf

Conseil Supérieur de l'Enseignement. (2008). Rapport relatif à l'état et aux perspectives du système d'éducation et de formation.

Cyrino, M., & Souza Neto, S. (2014). O estágio curricular supervisionado na experiência brasileira e internacional. *Revista Educação em Questão, 48*(34), 86-115. https://doi.org/10.21680/1981-1802.2014v48n34ID5731

De Cock, G. (2007). Le journal de bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage. Thèse de doctorat inédite. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain. Retrieved from [URL]

Guervil, M.-R. M., & Duchesne, C. (2014). Le stage comme dispositif de transfert des compétences professionnelles d'enseignants haïtiens en formation initiale. *Phronesis, 3*(1-2), 100–110. https://doi.org/10.7202/1024593ar

Guervil, M.-R. M., & Duchesne, C. (2014). Le stage comme dispositif de transfert des compétences professionnelles d'enseignants haïtiens en formation initiale. *Phronesis, 3*(1-2), 100–110. https://doi.org/10.7202/1024593ar

Mathey-Pierre, C. (1998). Alternance (Formations en). In P. Champy & C. Étévé (Eds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 71-73). Paris: Nathan.

Meirieu, P. (1992). Apprendre… oui, mais comment. *Paris : ESF Editeur.*

MENESFCRS (Ministre de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique). (2004). Arrêté n° 1695.04 du 24 septembre 2004 approuvant le cahier des normes pédagogiques nationales du cycle de la licence. *Bulletin Officiel, n° 5270,* 3993-4000. Rabat : Maroc.

MENESFCRS. (2009). *Rapport résumé du Programme d'urgence 2009-2012 : 2008-2009* [arabe]. Rabat, Maroc : MENESFCRS.

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 3, Numéro 18 , Juin 2023

MENESFCRS. (2012). *Décret n° 2.11.672 du 23 décembre 2011 relatif à la création et l'organisation des centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation*. *Bulletin Officiel, n° 6018*, 496-500. Rabat : Maroc.

MENESFCRS. (2012). *Rapport résumé du Programme d'urgence 2009-2012 : 2008-2009* [arabe]. Rabat, Maroc : MENESFCRS.

MENFPESRS. (2019b). *Arrêté n°007.19 du 19 février 2019 relatif à l'organisation de la formation qualifiante et de l'examen de qualification professionnelle des cadres d'enseignement stagiaires dans les AREF*. Rabat : Maroc.

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MENFPESRS). (2018). *Arrêté n°1913.18 du 19 juillet 2018 approuvant le cahier des normes pédagogiques nationales du cycle de la licence en éducation*. *Bulletin Officiel, n° 6704*, 5912-5921.

Nitonde, F. (2011). Quels stages en formation initiale des enseignants du secondaire ? Analyse des conceptions des formateurs et des étudiants de l'ENS au Burundi. *Université Catholique de Louvain, Belgique*. Retrieved from [URL]

Nitonde, F., & Paquay, L. (2011). « Vers quelles pratiques de stage en formation initiale des enseignants du secondaire ? Analyse des conceptions des enseignants de [AJOUTER LA SUITE DE LA RÉFÉRENCE]

Nizet, I. (2014). Formation des enseignants du secteur de l'éducation des adultes à l'évaluation des compétences : défis et perspectives. *Revue des sciences de l'éducation, 40*(2), 373–396. Retrieved from [URL]

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). (*Insérer l'année du rapport ici*). *Titre du rapport*. [Ajouter d'autres détails si disponibles]

Pantic, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher Competencies as a Basis for Teacher Education—Views of Serbian Teachers and Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education, 26*, 694-703. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.005

Perrenoud, P. (2001a). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. *Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF Editeur.

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 3, Numéro 18 , Juin 2023

Quillet-Grolier. (1967). *Dictionnaire encyclopédique universel*. Montréal : Grolier.

Zeichner, K. (1987). Preparing Reflective Teachers: An Overview of Instructional Strategies which have been employed in Preservice Teacher Education. *International Journal of Education Research, 11*, 565-576.

Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.