

ÉTUDE COMPARATIVE DES SYSTÈMES DE FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS AU BURUNDI ET AU MAROC

COMPARATIVE STUDY OF INITIAL TEACHER TRAINING SYSTEMS IN BURUNDI AND MOROCCO

NSABIMANA Philippe

Doctorant

Faculté des Sciences de l'Éducation

Université Mohammed V

Homme-Société-Education

Maroc

NAIT BELAID Youssef

Enseignant chercheur

Faculté des Sciences de l'Éducation

Université Mohammed V

Homme-Société-Education

Maroc

Date de soumission : 12/10/2024

Date d'acceptation : 25/11/2024

Pour citer cet article :

NSABIMANA. P. & NAIT BELAID. Y. (2024) «ÉTUDE COMPARATIVE DES SYSTÈMES DE FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS AU BURUNDI ET AU MAROC», Revue Internationale du chercheur «Volume 5 : Numéro 4» pp : 928-952

Résumé

Le présent article compare le système de formation initiale des enseignants du Burundi avec celui du Maroc dans un contexte de professionnalisation. Il met en exergue les principales similitudes et différences entre ces deux systèmes sur plusieurs aspects. Les résultats de cette étude montrent que le système de formation initiale des enseignants au Maroc s'inscrit dans le processus de la professionnalisation de l'enseignement, alors que celui du Burundi s'inspire du modèle traditionnel, encore influencé par l'héritage colonial ; ce qui est à l'origine d'un certain nombre de différences surtout quant à la durée de formation des enseignants du primaire, les critères de sélection des candidats et les structures de formation. Cependant, l'analyse des dispositifs de formation initiale fait apparaître des défis communs qui font obstacle à l'amélioration de la qualité de cette formation. Il s'agit du déséquilibre entre la formation théorique et pratique, la non- adéquation entre les programmes de formation et les programmes scolaires, la non-collaboration entre les structures qui interviennent dans ladite formation, l'absence de l'alternance intégrative et les modules qui n'intègrent pas les aspects de l'éducation inclusive et de la recherche dans toutes ses composantes.

Mots-clés : Formation initiale des enseignants ; professionnalisation ; analyse comparative ; Burundi ; Maroc.

Abstract

This article compares the initial teacher training system in Burundi with that of Morocco in a context of professionalization. It highlights the main similarities and differences between these two systems in several aspects. The results of this study show that the initial teacher training system in Morocco is part of the process of professionalizing education, while that of Burundi is inspired by the traditional model, still influenced by colonial heritage; this is the reason for a number of differences, particularly as regards the duration of training for primary school teachers, the criteria for selecting candidates and the training structures. However, the analysis of initial training schemes reveals common challenges which hinder improvement in the quality of initial training. This is the imbalance between theoretical and practical training, the lack of correspondence between training programmes and school curricula, the non-collaboration between the structures involved in such training, the absence of integrative alternance and modules that do not integrate aspects of inclusive education and research in all its components.

Keywords: Initial training of teachers ; professionalization ; comparative analysis ; Burundi ; Morocco.

INTRODUCTION

Cet article porte sur l'analyse comparée des systèmes de formation initiale des enseignants au Burundi et au Maroc. Etant donné que ces deux pays diffèrent sur plusieurs plans (social, économique, politique, culturel), plus d'un pourrait se demander s'il existe des aspects communs entre ces deux systèmes. En effet, la littérature a clairement démontré l'existence de caractéristiques communes qui pourraient inciter tout intervenant dans le domaine de l'éducation à se poser des questions sur leur efficacité. Ainsi, les réformes entreprises dans ces deux pays dans le domaine de l'éducation entre 2000 et 2015 pour améliorer les indicateurs d'accès et de rendement interne n'ont pas réussi à atteindre ces deux objectifs dans les mêmes proportions. Les premiers se sont considérablement améliorés, tandis que les seconds ont connu une évolution lente ; certains demeurent faibles, bien plus au Burundi qu'au Maroc. Les résultats des évaluations, tant nationales que régionales, des recherches, des études et des rapports portant sur l'évaluation de la qualité des acquis confirment ce constat (CSEFRS, 2008; Zerrouqi, 2015; UNESCO, 2018; Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN, 2020; MENRS, 2022; Nait Belaid & Alladatin, 2021).

Dans pareilles situations, les intervenants dans le domaine éducatif ont le devoir de chercher les voies et moyens pour relever ce défi eu égard au rôle dévolu à l'école dans les sociétés modernes. Même si le processus d'apprentissage est très complexe du fait qu'il est influencé par plusieurs facteurs qui sont étroitement associés, la qualité des enseignants et leur motivation sont jugés comme les plus déterminants dans l'amélioration de la qualité des acquis des élèves (CSEFRS, 2008; Perlaza & Tardif, 2015). Des recherches empiriques faites dans plusieurs contextes ont prouvé la corrélation positive entre la qualité des enseignants et la qualité des acquis des élèves (Perlaza & Tardif, 2015 ; Thibaut & Abdeljalil, 2015). Cependant, malgré les efforts consentis au Burundi et au Maroc lors de la mise en œuvre des différentes réformes visant l'amélioration de la qualité des enseignants à travers la réforme de la formation initiale, la littérature montre qu'un nombre important d'enseignants dans ces deux pays n'ont pas de compétences requises pour être efficaces (Zerrouqi, 2015 ; Hassan & Chafika, 2016 ; MENRS, 2022). Notons que la problématique en rapport avec la qualité de la formation initiale se pose dans plusieurs pays et que les résultats de recherches faites à ce sujet divergent pour ce qui est de son impact sur la qualité des acquis des élèves (UNESCO, 2006; Thibaut & Abdeljalil, 2015; IIEP, 2015). Cette hétérogénéité des résultats s'explique par le fait que le processus de

formation initiale des enseignants est influencé par plusieurs paramètres interdépendants et diffèrent d'un pays à l'autre, voire d'une structure à une autre dans un même pays.

En effet, depuis les années 90, la formation des enseignants dans plusieurs pays s'inscrit dans le contexte de la professionnalisation considéré comme le passage du statut de métier où l'enseignant applique aisément des techniques et des règles conçues et développées par les autres, vers celui de profession où il construit lui-même ses stratégies en s'appuyant sur des savoirs rationnels (Altet, 1996 cité par Nitonde, 2011 ; Perrenoud, 1993). Dans ce contexte, la profession enseignante exige des compétences tout à fait nouvelles du fait que les situations d'apprentissages sont devenues imprévisibles, incertaines et ambiguës à cause des changements sociaux et technologiques qui ont impacté l'acte pédagogique (Marielle et al., 2001). Dans ces conditions, la formation de l'enseignant devrait viser le développement de ses capacités d'analyse qui lui permettent de s'adapter à n'importe quelle situation pédagogique.

De ce qui précède, la problématique de cette étude s'énonce de la manière suivante : Quelles sont les similitudes et les divergences entre les systèmes de formation initiale des enseignants au Burundi et au Maroc ? Cette étude de type qualitatif avec une visée descriptive et comparative à partir de la revue de littérature théorique portant sur la thématique en question a l'objectif de contribuer dans l'amélioration de chacun des systèmes visés. Cette étude a utilisé une revue de littérature théorique sur le système de formation initiale des enseignants de chaque pays comme source de données. Le cadre théorique de référence est celui de la professionnalisation de l'enseignement dans lequel s'inscrit toute politique visant la réforme de la formation initiale des enseignants dans plusieurs pays. Ainsi, selon Perrenoud (1993), la professionnalisation de n'importe quel métier se définit par son degré d'évolution vers sa transformation structurelle.

Comme les facteurs susceptibles d'influencer la formation en question sont multiples et diffèrent d'un contexte à un autre, nous avons concentré notre attention dans cet article sur les aspects suivants : les structures de formation, les critères de sélection, la durée de formation, les modèles de formation, les composantes des modules de formation, le type d'alternance entre la théorie et la pratique et la recherche pédagogique.

La présente étude comparative et critique s'articule sur trois sections. La première et la seconde se concentrent sur l'étude historique et critique de chaque système, en commençant par une brève présentation de chaque nation et son système d'éducation. La troisième concerne la discussion à travers laquelle les ressemblances et surtout les différences entre ces deux systèmes

sont relevées et commentées à la lumière de la littérature grise et scientifique faite au sujet de la formation initiale des enseignants.

1. Analyse historique et critique de la formation initiale des enseignants au Burundi

Avant de parler du système de formation initiale des enseignants au Burundi, présentons sommairement ce pays et certains indicateurs de son système éducatif. Ainsi, selon l'article 1 de la Constitution de 2018, le Burundi est décrit comme une : « République indépendante, souveraine, laïque, démocratique, unitaire et respectant sa diversité ethnique et religieuse ». C'est un pays de l'Afrique subsaharienne, situé en Afrique de l'est et en Afrique centrale. Sa superficie est de 27 834 km² et sa population était estimée à 12 309 600 habitants en 2020. Pays indépendant depuis le premier juillet 1962, le Burundi a été colonisé par l'Allemagne (1898-1916) et la Belgique (1916-1962).

Le système éducatif burundais comprend l'enseignement formel et l'enseignement non formel. L'enseignement formel recèle 5 paliers : le préscolaire, le fondamental, le post fondamental, les métiers et la formation professionnelle, et enfin le supérieur. L'enseignement non formel concerne l'alphabétisation et l'apprentissage professionnel. Concernant la situation de certains indicateurs scolaires, le tableau suivant montre le Taux Brut de Scolarisation (TBS), le Taux Brut d'Admission (TBA), le Taux de Redoublement (TR), le taux d'abandon (T Ab), le Taux d'Achèvement (TA) et enfin le Taux de Transition (T.T).

Tableau 1 : Quelques indicateurs du système éducatif burundais

Indicateur Cycle	TBS	TBA	TR	T Ab	TA	TT
Préscolaire	15%	-	-	-	-	-
Primaire	118,5%	132,4%	30,5%	9,5%	51,3%	78,5%
Collège	-	39,2%	27,1%	22,5%	21,4%	88,5%
Post-fondamental	28,8%	23,3%	22,1%	13%	23,4%	13%

Source : MENRS, 2022.

La lecture de ce tableau appelle trois observations principales : 1) le TBS (15%) au préscolaire est encore faible même si il évolue depuis certaines années ; 2) les indicateurs d'accès tels que le TBS (118,5%) et le TBA(132,4%) au primaire sont très élevés grâce aux mesures prises par les pouvoirs publics depuis 2005 visant l'atteinte de la scolarisation primaire universelle ; et enfin 3) l'indicateur d'accès au cycle collège et tous les indicateurs de rendement

interne sont globalement faibles malgré les efforts énormes consentis par les pouvoirs publics depuis 2005 visant leur amélioration. Cette situation fait qu'un nombre important d'enfants en âge scolaire reste exclus de l'école au Burundi au moment où l'éducation scolaire a été considérée, depuis des siècles, non seulement comme un droit fondamental mais aussi un moyen sans lequel le développement d'un pays dans ses aspects devient difficile (Amian N'guessan, 2024).

Les lignes suivantes décrivent le système de formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire au Burundi.

1.1. Système de formation initiale des enseignants du primaire

Dès 1962, le système éducatif burundais a connu plusieurs réformes (1973, 1981, 1989, 2005, 2011, 2013). Parmi les principaux leviers considérés par chacune d'elles pour atteindre les objectifs envisagés figure la réforme de la formation initiale des enseignants. Pourtant, l'analyse historique et critique de celle-ci montre que son organisation n'a pas fondamentalement variée depuis l'indépendance. Cela expliquerait en grande partie pourquoi certains objectifs visés et surtout l'amélioration des indicateurs de rendement interne envisagés par ces différentes réformes n'ont pas été atteints. Le tableau ci-dessous montre l'évolution du système de formation initiale des enseignants du primaire.

Tableau 2 : Evolution du système de formation initiale des enseignants du primaire

Type d'école/section	Période	Nbre d'années de formation après le collège	Diplôme obtenu
Écoles des moniteurs	1940-1963	Trois ou 4 ans après le primaire	-
Écoles moyennes pédagogiques	1964-1981	1	D ₄
Écoles normales	1963-1989	4	D ₇
Lycée pédagogique (LP2)	1981-1989	2	D ₆
Lycées pédagogiques (LP4)	1989-1998	4	D ₇
Lycée pédagogique (LP2)	1989-2013	2	D ₆
Ecoles normales	1998- 2013	4	D ₇
D7 spécial (6 mois après le secondaire)	2004-2010	4	D ₇
Section pédagogique	2013 à aujourd'hui	4	D ₇

Source : UNESCO (2021).

Comme ce tableau le montre, le système de formation initiale des enseignants du primaire n'a pas fondamentalement varié depuis l'indépendance. Ainsi, les structures de formation sont des écoles secondaires situées dans tout le pays. L'enseignant qualifié pour enseigner à l'école primaire est celui qui dispose le diplôme D₆ ou D₇ dont la durée de formation générale et professionnelle était successivement de 2 ans et de 4 ans après le cycle collège.

En ce qui concerne les critères d'orientation dans les sections destinées aux futurs enseignants du primaire, ils n'ont pas fondamentalement changé à travers le temps. Ainsi, à la veille de la rentrée de chaque année scolaire, le ministre ayant l'éducation dans ses attributions, nomme une commission chargée de placer les lauréats du collège dans les différentes filières du deuxième cycle du secondaire. Cette commission se base sur les critères suivants : le choix de l'élève, la proximité de l'école par rapport au domicile de l'élève, la note obtenue au test national, la note générale de la dernière année du collège, les places disponibles dans les établissements et l'état sanitaire de l'élève. A ce sujet, l'UNESCO (2021) mentionne que les meilleurs élèves ne choisissent pas généralement la filière qui conduit au métier d'enseignant à cause de sa dévalorisation progressive sur le plan socio-économique.

Pour ce qui est des programmes d'enseignement dans ces écoles, ils sont déterminés par la direction chargée de l'élaboration des programmes scolaires au sein du ministère ayant l'éducation primaire et secondaire dans ses attributions. Ils sont composés par des cours généraux (français, anglais, mathématiques, etc.) et des cours psychopédagogiques. Au moment où le volume horaire de ces derniers était presque le même dans toutes les structures, celui des cours généraux était plus important dans les filières où la formation dure 4 ans après le collège. Il est à noter que le programme de formation des futurs enseignants actuel résulte de la réforme du système éducatif burundais de 2013 qui a touché principalement le cycle primaire et secondaire. L'analyse de ce programme montre que les cours de langues (Français, anglais, Kirundi, Kiswahili) et de psychopédagogie ont des volumes horaires élevés, successivement 29h et 15 h par semaine réparties entre les années de formation. Les autres cours sont entre autres : Organisation curriculaire (4h), Evaluation et remédiation(6h), Sciences et technologie(15h), Mathématiques (14h), Sciences humaines et formation civique et humaine(10h), Entrepreneuriat(3h), Administration, législation, déontologie, vie communautaire (4h) et enfin les Didactiques (30h). Les stages pratiques commencent avec la deuxième année à raison de 5 h par semaine, excepté la dernière année où il est prévu 8h. 11,2% du volume horaire global sont réservés aux stages. Il apparaît que le programme de formation

se réfère aux programmes scolaires de l'école primaire et il s'observe aussi l'alternance entre la théorie et la pratique tout au long du cursus (MINEDUC, 2015).

1.2. Système de formation initiale des enseignants du secondaire

Depuis 1962, un enseignant qualifié pour dispenser les cours au secondaire devrait avoir fréquenté avec succès l'une des filières chargées de préparer les futurs enseignants de ce palier appartenant à l'une des deux institutions publiques d'enseignement supérieur situées à la capitale économique Bujumbura à savoir l'Université du Burundi et l'Ecole Normale Supérieure (ENS). Les deux institutions sont indépendantes l'une de l'autre et les dispositifs de formation ne sont pas totalement les mêmes, excepté les critères de sélection.

En ce qui concerne la formation des enseignants à l'université du Burundi, ils ne sont formés que dans deux instituts et une faculté sur onze que compte cette institution. Il s'agit de l'Institut de Pédagogie Appliquée (IPA) qui prépare les futurs enseignants destinés à dispenser diverses disciplines littéraires (français, anglais, kirundi, kiswahili) et scientifiques (mathématiques, physique, chimie, biologie, technologie) prévues à l'enseignement secondaire ; de l'Institut d'Education Physique et des Sports (IEPS) qui assure la formation initiale des enseignants pour le cours d'éducation physique et sportive dans les classes du secondaire ; et enfin de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education (FPSE) chargée d'assurer la formation initiale des futurs enseignants du post fondamental qui enseignent les cours du domaine des sciences de l'éducation, les sciences humaines et sociales ainsi que les cours psychopédagogiques prévus dans la section pédagogique qui préparent les futurs enseignants du primaire.

La formation initiale des enseignants à l'Ecole Normale Supérieure, quant à elle, est assurée dans les trois départements que compte cette institution : département des langues et des sciences humaines (sections de français, anglais, kirundi-kiswahili et histoire) ; département des sciences naturelles (sections de physique- technologie, mathématiques, géographie et bio-chimie) ; et enfin le département des sciences appliquées (sections de génie-civil, génie-électrique et génie mécanique).

Dans ces deux institutions, la formation académique, disciplinaire et professionnelle (théorique et pratique) est organisée par les facultés et les sections concernées suivant les offres de formation approuvées par la Commission Nationale de l'Enseignement Supérieur (CNES) dont les membres sont nommés par décret présidentiel.

Depuis la réforme de 2011 ayant abouti à l'organisation de l'enseignement supérieur suivant le système LMD (Licence-Master-Doctorat) dénommé au Burundi BMD (Baccalauréat-Master-

Doctorat), la formation initiale des enseignants du secondaire dans ces deux institutions dure 3 ans pour le cycle baccalauréat (équivalent à la licence dans d'autres pays) et 2 ans après le baccalauréat pour avoir le diplôme de master professionnel. Dans la mesure où les détenteurs de ces deux catégories de diplômes sont affectés dans les mêmes classes alors qu'ils n'ont pas suivi la même formation, plus d'un se demande s'il y aurait une différence significative quant à leur efficacité. A notre connaissance, aucune recherche ne s'est penchée à ce sujet jusqu'à présent.

Pour ce qui des critères d'orientation dans les facultés et filières chargées de préparer les futurs enseignants, ils sont les mêmes dans ces deux institutions à partir de l'année académique 2004-2005. En effet, à la veille de chaque rentrée académique, une commission chargée d'orienter les lauréats de l'enseignement secondaire général, pédagogique et techniques dans les institutions d'enseignement supérieur publiques est nommée par ordonnance du ministre ayant l'enseignement supérieur dans ses attributions. Pour faire cette activité, cette commission se base sur les critères suivants : la note obtenue à l'examen d'Etat, le choix du candidat, ses aptitudes, les capacités d'accueil des facultés et instituts ainsi que les besoins du pays. Les deux premiers critères déterminent plus que les autres l'orientation du futur étudiant. Selon Bouveau et al., (2020), les élèves qui choisissent les filières conduisant au métier d'enseignant à l'école secondaire sont ceux qui obtiennent des résultats moins satisfaisants à l'examen d'Etat. Les meilleurs élèves préfèrent des filières qui mènent vers des professions plus valorisantes que l'enseignement, comme la faculté de médecine, la faculté d'agronomie et de bio-ingénierie, la faculté des sciences de l'ingénieur et la faculté de statistiques dénommées « pôles d'excellence ». Pour y avoir accès à ces dernières, les candidats passent un concours de sélection organisé par le ministère ayant l'enseignement supérieur dans ses attributions.

Concernant les programmes de formation dans ces deux institutions, nous avons constaté de grandes similitudes quant aux intitulés surtout pour les disciplines se rapportant à la formation professionnelle, le volume horaire, la place de certains intitulés à l'intérieur des semestres et l'organisation des exercices didactiques et des stages. Cela pourrait être justifié par le fait que les offres de formation après être élaborées par les structures concernées, sont validées par la commission ci-haut soulignée (CNES). En effet, comme l'exige le système BMD/LMD, le premier cycle dure 3 ans et compte 180 crédits c'est-à-dire 60 crédits chaque année. Le volume horaire pour chaque année est de 900 h réparties en deux semestres. Le second cycle (master) dure 2 ans et son organisation suit le même principe. Les activités prévues pour chaque semestre sont les exposés magistraux, les travaux dirigés, les travaux pratiques, les travaux de recherche,

les stages, les évaluations et les délibérations. Pour chaque cours, il y a une partie magistrale, les travaux pratiques, les travaux dirigés et le travail personnel de l'étudiant. Le tableau ci-dessous indique le volume horaire pour chaque type de connaissances visé lors de la formation initiale des enseignants en baccalauréat par semestre.

Tableau 3 : Volume horaire pour chaque type de connaissances et par semestre

Semestre VH par type de connaissances	S1	S2	S3	S4	S5	S6	Total cycle	%
Disciplinaires et didactiques	420	225	345	255	300	300	1845	68
Professionnelles	0	90	0	120	60	0	270	10
Générales (cours d'appui)	0	135	105	75	90	0	405	15
Recherche (générale)	30	0	0	0	0	30	60	3
Pratiques (stages)	0	00	0	0	0	120	120	4
Total	450	450	450	450	450	450	2700	100

Source : Ce tableau est le résultat de l'analyse des offres de formation des filières de l'ENS et de l'IPA de l'université du Burundi

Comme il transparaît dans ce tableau, le programme de formation initiale des enseignants du secondaire au Burundi accorde une place de choix à l'acquisition des connaissances disciplinaires et à la didactique de la discipline concernée (68%) au détriment des autres connaissances dont l'enseignant a besoin pour être efficace. Les cours qui permettent l'acquisition des connaissances professionnelles (10%) sont les mêmes partout : il s'agit de l'introduction à la psychologie, la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, la psychologie de l'apprentissage, la pédagogie générale, l'élaboration des objectifs, les stratégies d'enseignement, l'évaluation des apprentissages, l'administration et législation scolaire et la déontologie de l'enseignant. Quant aux disciplines d'appui, plus favorisées (15%) par rapport aux précédents, elles varient d'une section à l'autre mais le volume horaire est presque le même. Ces disciplines sont les suivantes : Français, Informatique, TICE, Education à la citoyenneté, Anglais, Statistique, Entrepreneuriat, Logique formelle, Kiswahili et Sociologie générale. Pour ce qui est des disciplines en rapport avec la recherche, l'on retrouve principalement dans chacune des sections l'une des trois disciplines suivantes : initiation à la recherche, la recherche documentaire et le rapport de stage. Enfin, pour les stages pratiques (4%), il est prévu au

semestre 6, deux types d'activités, les exercices didactiques pendant lesquels les étudiants se rendent dans les écoles pour faire des observations (une semaine) et retournent dans leurs sections pour préparer des leçons de simulation (3 semaines) qu'ils présentent devant leurs camarades en présence de leurs professeurs. Ce sont en réalité des exercices qui les préparent pour les stages proprement dits qui ont un volume horaire de 75 h dans certaines filières ou de 45 h dans d'autres. En ce qui concerne les stages intensifs, ceux durant lesquels un étudiant stagiaire enseigne une discipline liée à sa spécialité dans une école secondaire, leurs descriptifs indiquent que l'objectif principal visé est de lui permettre de mettre en application les théories apprises en classe tout au long de la formation. Selon (Nitonde, 2011), les stages intensifs servent en grande partie pour des fins de notation, ils ne sont pas des occasions d'apprentissage. Quant aux offres de formation du deuxième cycle (master professionnel), les dispositifs restent presque les mêmes. Une simple différence est que le volume horaire permettant l'acquisition des compétences disciplinaires diminue (60%), au profit des cours en rapport avec la recherche (15%), juste dans le but de permettre aux étudiants de préparer leur mémoire de fin d'études. Il est à signaler que, contrairement au contenu des offres de formation des autres facultés et sections, celle de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, département des sciences de l'éducation et de l'inclusion scolaire comprend de nouvelles disciplines à travers lesquelles les étudiants acquièrent des compétences professionnelles pouvant permettre aux enseignants de répondre aux besoins d'apprentissage diversifiés des élèves. Il s'agit de la pédagogie différenciée, de la pédagogie d'intégration et des disciplines en rapport avec le handicap.

En conclusion, l'on constate que la formation initiale des enseignants au Burundi ne s'est pas encore inscrite dans le contexte de la professionnalisation de l'enseignement. Ainsi, les offres de formation n'envisagent pas l'articulation théorie-pratique ; les stages intensifs prévus au dernier semestre sont considérés comme des occasions au cours desquelles les futurs enseignants appliquent les théories apprises pendant les séances magistrales. Dans ces conditions, l'enseignant formé est un maître instruit, technicien, scientifique et non un enseignant professionnel, un praticien réflexif qu'il fallait viser dans le contexte de professionnalisation comme l'a souligné Nitonde (2011).

2. Analyse historique et critique de la formation initiale des enseignants au Maroc

Comme nous l'avons fait pour le Burundi, présentons brièvement le Maroc et quelques indicateurs scolaires. Selon l'article 1 de la Constitution de 2011, le Maroc est une monarchie

constitutionnelle, démocratique, parlementaire et sociale situé au nord-ouest de l'Afrique. Sa superficie est de 710.850 km² et la population générale était estimée à 37.344.787 habitants en 2021. Indépendant depuis 1956, le Royaume du Maroc a été sous le protectorat français et espagnol.

Le système éducatif marocain comprend l'enseignement préscolaire et primaire, l'enseignement secondaire collégial, l'enseignement secondaire qualifiant, l'enseignement traditionnel et l'enseignement supérieur. Au moment où les indicateurs d'accès ont connu une évolution remarquable avec la mise en œuvre de la Charte Nationale de l'Education et de la Formation de 1999, ceux de rendement interne progressent très lentement ; certains ont parfois tendance à régresser. Ainsi, selon le MENPS (2023), bilan du Département de l'Education Nationale et du Préscolaire, la généralisation de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire collégial a été atteinte au cours de l'année scolaire 2022-2023. Néanmoins, l'analyse des différents bilans du département précité (2013-2014 et 2021-2022) montre que le taux d'abandon au primaire et au secondaire n'a connu qu'une très légère diminution entre 2013 et 2022. Ainsi, au primaire, le taux est passé de 2,5 % à 2 % soit une diminution de 0,5 et au secondaire collégial, il est passé de 10,6% à 10,3 %, soit une baisse de seulement 0,3 point. Pour ce qui est du taux d'achèvement, l'étude faite par Nait Belaid & Alladatin (2021) a montré qu'il était de 66 % au terme du secondaire collégial et de 34 % à la fin du secondaire qualifiant en 2020. La faiblesse de ces indicateurs montre que le système éducatif marocain rencontre des défis qui handicapent la qualité des apprentissages même si un certain nombre de mesures ont été prises successivement dans le cadre de la CNEF (1999), à travers le plan d'urgence de 2009-2012 et à travers la « vision stratégique 2015-2030 ». Notons que le Maroc a considéré la réforme de la formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire comme l'un des leviers importants pour améliorer la qualité des enseignants et des apprentissages depuis son indépendance en 1956. Les lignes qui suivent montrent l'évolution du système de formation initiale des enseignants en deux périodes distinctes : de 1956 à 2009 et de 2009 à nos jours.

2.1. Evolution du système de formation initiale des enseignants de 1956 à 2009

Au cours de cette période, quatre structures étaient chargées d'assurer la formation initiale des enseignants selon les paliers d'enseignement. Il s'agit des Centres de Formation des Instituteurs (CFI) créés en 1956 pour les enseignants de l'école primaire, des Centres Pédagogiques Régionaux (CPR) instaurés depuis 1970 pour ceux du secondaire collégial, des instituts pédagogiques pour l'enseignement secondaire (1958) devenus depuis 1963 Ecoles Normales

Supérieures (ENS) et enfin la Faculté des Sciences de l'Education (FSE) qui était chargée d'assurer la formation d'éducateurs pour le préscolaire (Lahchimi, 2015 ; CSE, 2008). Au cours de cette période, le nombre et les dispositifs de formation ont fluctué pour chaque structure. Ainsi, jusqu'en 1980, le certificat de l'enseignement primaire était suffisant pour avoir accès aux CFI ; entre 1980 à 2007, il a été exigé le Diplôme d'Etudes Universitaires Générales (DEUG). La durée de formation a varié d'une année à 2 ans ; les CFI étaient au nombre de 34 dans tout le pays avant la réforme de 2009.

Pour les CPR, le diplôme de baccalauréat était exigé pour y avoir accès jusqu'en 1986, date de création de deux cycles. Le premier appelé « cycle général » recevait les élèves bacheliers juste après le concours d'entrée et le second cycle appelé « cycle pédagogique » qui accueillait les détenteurs du Diplôme Universitaire d'Etudes Générales (DUEG) après présélection et passation au concours d'entrée. La formation était de deux ans pour le premier cycle et d'une année pour le second. Ce dispositif a été généralisé pour toutes les disciplines excepté l'éducation musicale. Jusque dans les années 97, la formation visait en grande partie l'acquisition des connaissances disciplinaires, parfois au détriment des connaissances d'expérience. C'est par après que la formation dite par « alternance » a été adoptée par les centres en question grâce à la coopération entre le Maroc et la France. Avant la dernière réforme, ils étaient au nombre de 13 répartis dans les 13 académies sur 16 que compte le Maroc.

Enfin pour les ENS, les critères d'entrée et la durée de formation ont évolué suivant le cycle et le type de discipline. En général, dès leur début, les détenteurs du diplôme de licence y avaient accès et leur formation était d'une année, à l'exception de deux ENS qui préparaient les futurs enseignants du cours d'éducation physique et sportive ainsi que ceux de l'enseignement technique. Pour y avoir accès, le diplôme de bachelier et la réussite au concours d'entrée étaient exigés ; la formation durait 4 ans. Il est à noter que les ENS ont commencé à assurer la formation initiale des enseignants du collège à partir des années 80. Dans toutes les ENS, le but principal visé était de faire acquérir aux futurs enseignants les connaissances dont ils auraient besoin dès le début de leur carrière enseignante.

2.2. Evolution du système de formation initiale des enseignants de 2009 à nos jours

En 1999, le Royaume du Maroc a envisagé la réforme de son système éducatif à travers la charte Nationale de l'Education et de la Formation (CNEF). L'objectif principal de cette réforme était l'amélioration de la qualité du système éducatif dans tous ses aspects, qualitatifs et quantitatifs.

Pour atteindre cet objectif très ambitieux, il a été envisagé la révision et l'adaptation des programmes et méthodes d'enseignement, l'adoption d'une nouvelle génération de manuels scolaires et enfin la diversification de l'utilisation des langues (P.3). Dans ce contexte, la réforme de la formation initiale des enseignants à tous les niveaux devient incontournable pour atteindre cette cible. C'est pour cela qu'il a été prévu, dans le levier 13, n° 134 de la CNEF (1999), l'inclusion de toutes les structures intervenant dans la formation initiale des enseignants dont le manque de collaboration et de coopération réduisait leur efficacité.

Malgré l'extrême urgence de cette réforme, quatre mesures ont été prises après à peu près 10 ans, dans le cadre du plan d'urgence de 2009-2012 visant l'accélération de la mise en œuvre effective de la CNEF. Il s'agit de la « définition des critères et des processus de sélection des enseignants ; la mise en place de « Filières Universitaires d'Education » (FUE) ; la création des Centres Régionaux des Métiers de l'Education et de la formation (CRMEF) ; la mise en œuvre d'une stratégie de formation continue des enseignants » (Lahchimi, 2015,p.3). Dès lors jusqu'à nos jours, la formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire collégial et qualifiant est dispensée dans les trois structures à savoir les ENS attachées aux universités, les Filières Universitaires d'Education (FUE) devenues à partir de 2018 les Cycles de Licence d'Education (CLE) et enfin dans les Centres Régionaux des Métiers de l'Education et de la Formation (CRMEF) créés en 2011 en remplacement des CPR et CFI dont la mission principale était d'assurer la formation qualifiante des futurs enseignants.

La durée et les dispositifs pour les ENS et les Cycles Universitaires d'Education, spécialité enseignement secondaire sont presque identiques. Ainsi, le diplôme de bachelier est le premier critère pour avoir accès à l'une de ces deux structures. Les autres critères concernent les notes obtenues aux examens normalisés, la moyenne générale obtenue au Bac, le nombre d'années fait pour avoir le Bac et l'entretien oral. L'évaluation de ce dernier est faite par une commission constituée d'enseignants intervenant dans la filière et porte sur les aspects suivants : a) les capacités communicationnelles et linguistiques du candidat en Arabe et en Français ; b) les capacités analytiques, discursives et argumentatives du candidat à propos de sujets de culture générale, de culture scientifique, des valeurs et des humanités ; et enfin, c) les prédispositions du candidat pour l'exercice du métier d'enseignant.

Concernant la durée de formation et des composantes des modules, la formation dans les ENS comme dans les CUE dure 3 ans. Excepté les deux premiers semestres dont chacun a 7 modules, le reste des semestres a chacun 6 modules, toute la formation compte 38 modules. Sur ces 38 modules, seulement 7 portent sur le métier d'enseignant soit 18% ; ce qui veut dire que 82%

mettent un accent sur les connaissances disciplinaires. Les modules en rapport avec le métier d'enseignant sont les suivants : les sciences de l'éducation (S3), la didactique de la discipline concernée (S4 et S6), l'approche et méthodes pédagogiques, la déontologie du métier et éducation aux valeurs, et enfin le stage d'immersion en milieu éducatif 1 (S5 et S6). Il convient de souligner que l'analyse des descriptifs des divers programmes montre que ces derniers mettent en avant l'acquisition de connaissances générales, sans rapport direct avec les programmes du secondaire.

Pour ce qui est de la part de la théorie par rapport à la pratique, seul le module stage d'immersion en milieu éducatif est prévu au 5^e et 6^e semestre. Cependant, le descriptif de ce module montre qu'il prépare la pratique proprement dite qui sera effectuée au CRMEF car l'objectif est d'observer ce qui se passe dans un établissement scolaire de façon générale et un rapport est exigé à l'étudiant au terme de cette activité. Dans les ENS comme dans les CUE, il est difficile de parler franchement des activités de mise en situation professionnelle proprement dite ni de l'articulation théorie-pratique.

Concernant, la Licence d'Éducation : Spécialité enseignement primaire, les conditions d'accès sont les mêmes que le cas précédent. L'objectif principal de cette formation est de préparer les étudiants pour pouvoir suivre une formation qualifiante au métier d'enseignement dans le primaire. Elle leur fournit les fondements théoriques, techniques et méthodologiques nécessaires, grâce à un enseignement pluridisciplinaire couvrant les domaines des lettres, sciences humaines, sciences physiques, mathématiques, sciences de la vie et de la terre et les arts.

Quant au contenu, excepté les deux premiers semestres dont chacun a 7 modules, le reste des semestres en a chacun 6. Toute la formation compte au total 38 modules. Sur ces 38 modules, 14 portent sur les disciplines enseignées à l'école primaire telles que l'arabe, le français, la mathématique, la science, l'histoire-géographie, les études islamiques, l'éducation plastique et développement psycho -socio-moteur, la langue et culture amazighes et l'anglais. Pour les modules en rapport avec le métier d'enseignant, nous avons relevé les sciences de l'éducation (S1), les TICE (S1 et S2), la didactique générale, la psychologie de développement et psychopédagogie, la didactique de la langue arabe, la didactique de la langue française, la didactique des mathématiques 1et 2, la didactique de l'éveil scientifique 1et 2, la didactique de l'Histoire-géographie (S3), la sociologie de l'éducation, la didactique de la langue arabe, la didactique de la langue française, la didactique de l'éducation islamique (S4), les méthodes et approches 1 (PPO), la docimologie et évaluation, les stages d'immersion en milieu éducatif (S5

et S6), les méthodes et approches 2 (APC) et enfin la déontologie du métier et éducation aux valeurs (S6).

L'analyse faite pour ce qui est de la part de la théorie par rapport à la pratique et de l'articulation entre la théorie et la pratique pour la spécialité enseignement secondaire s'impose ici dans les mêmes proportions. La principale différence est que les modules liés au métier d'enseignant représentent 63% pour la spécialité enseignement primaire.

L'analyse des descriptifs des modules pour la spécialité primaire et secondaire nous a poussé à faire les constats suivants :

Premièrement, les différents aspects développés lors de la formation initiale des enseignants, spécialité primaire, concernent les connaissances générales difficilement transférables dans les pratiques de classe à l'école primaire. En mathématiques par exemple, il est prévu des généralités sur les fonctions numériques, calcul d'intégrale, fonction primitive, intégrale d'une fonction, etc. Il nous semble que les étudiants sont beaucoup plus préparés à faire le master, plus tard le doctorat qu'à l'exercice du métier d'enseignant auquel ils sont en train de se préparer. En deuxième lieu, il s'observe l'absence des modules portant sur les pédagogies inclusives comme la pédagogie différenciée et les pédagogies collaboratives alors que le Maroc s'est souscrit à l'agenda Éducation 2030 (ODD 4) à travers lequel la communauté internationale s'est engagée pour le développement d'une éducation inclusive et de qualité pour tous. L'absence de ces modules constitue un obstacle fondamental à l'atteinte de la « Vision stratégique de la réforme 2015-2030 » dont son objectif est de bâtir une école nouvelle caractérisée par « l'équité et l'égalité des chances, la qualité pour tous et la promotion de l'individu et la société » (CSEFRS, 2015). Enfin, les offres de formation de ces deux spécialités (primaire et secondaire) ne comportent aucun module théorique portant sur la recherche. Les objectifs assignés au module « stage d'immersion dans le milieu éducatif » sont plus généraux et difficiles à atteindre.

Il est à noter que ces constats et analyses sont corroborés par un certain nombre de recherches et d'études qui avaient porté sur le système de formation initiale des enseignants au Maroc. Ainsi, les résultats de l'étude faite par Goyette & Martineau (2018) dans les académies régionales de l'éducation et de la formation de Marrakech/Safi et Casablanca/Settat ont montré que la majorité des enquêtés se sentent insatisfaits de la qualité de la formation suivie jugée non intégrée. La raison principale avancée est l'incohérence constatée au niveau du contenu, de l'approche pédagogique et de la didactique de la matière enseignée. Aussi, dans son rapport de 2008 sur l'Etat et perspectives du système d'Education et de Formation, le CSEFRS avait

souligné que les futurs enseignants n'étaient pas préparés à prester dans les classes surchargées ou dans celles où les besoins des élèves sont très hétérogènes.

Quant à la formation initiale des enseignants dans les CRMEF, l'objectif est d'assurer la formation professionnelle (théorique et pratique) des futurs enseignants tant du primaire que du secondaire. Pour y avoir accès, le diplôme de licence décerné par les institutions d'enseignement supérieur ainsi que la réussite au concours d'entrée composé d'une part par un examen écrit portant sur les connaissances disciplinaires et professionnelles, et d'autre part par un entretien devant un jury sont exigés. La maîtrise de l'arabe et du français pour toutes les disciplines retient l'attention particulière des évaluateurs. Les deux types d'évaluation (écrit et oral) s'équivalent dans le calcul de la note globale obtenue au terme dudit concours. La formation au CRMEF dure une année académique et se passe dans deux endroits complémentaires à savoir le CRMEF et l'établissement d'application (26 h par semaine). Notons que la répartition des étudiants se réfère à trois cycles scolaires dans lesquels ils seront affectés au terme de la formation à savoir le pré-scolaire-primaire, le secondaire collégial et le secondaire qualifiant. Au terme de la formation, un « certificat de qualification éducative » est décerné.

Sur le plan pédagogique et méthodologique, trois principes caractérisent la nouvelle organisation dans la formation initiale des enseignants : l'adoption de l'approche par compétences avec une architecture de type modulaire, l'alternance entre les activités et les situations professionnelles ainsi que l'inscription de la formation dans la logique pratique/théorie/ pratique. De plus, 60 % du VH global devraient être consacrés à l'acquisition des connaissances d'expérience via les stages pratiques contre 40 % consacrés aux connaissances théoriques (Abdellah, 2023).

Au cours de cette formation, quatre principales compétences sont visées selon le document cadre des orientations pédagogiques. Il s'agit de la planification des apprentissages, la gestion des apprentissages, l'évaluation des apprentissages et enfin la compétence à la recherche et gestion de projet. Pour les acquérir, il est prévu 12 modules, soit 6 par semestre. Chaque module a un volume horaire de 34h, soit le total de 408 h pour les 12 modules. Les 6 modules du premier semestre sont : planification, gestion, méthodologie de la recherche, TIC, complément de formation 1 et complément de formation 2. Au cours du second semestre, les modules prévus sont : gestion, évaluation, législation, la vie scolaire, complément de formation 3 et complément de formation 4. L'évaluation des acquis au terme de la formation se fait en quatre étapes : une évaluation écrite, un entretien oral, l'évaluation lors d'une situation professionnalisante sous

forme de jeu de rôle ou de micro-enseignement et enfin l'évaluation des situations professionnelles qui se passe lors de la pratique de classe effective.

D'après certains chercheurs, dont Goyette & Martineau (2018) et Ibrahim (2021), cette architecture de la formation initiale des enseignants au Maroc s'inscrit dans le mouvement international de la professionnalisation et l'universitarisation de l'enseignement lancé depuis 1966 dans les pays développés. Nonobstant, la littérature grise et scientifique faite au sujet de l'efficacité de cette architecture montre qu'il existe des défis à affronter pour améliorer de façon significative la qualité de la formation initiale des enseignants au Maroc. Ainsi, les principaux défis relevés dans les études faites par un certain nombre d'auteurs sont les suivants : l'absence d'un service du ministère chargé de coordonner les structures qui interviennent dans la formation initiale des enseignants (les ENS, les CLE et les CRMEF) ; le manque de collaboration entre ces structures et les établissements d'application ; l'absence d'alternance entre la théorie et la pratique ; l'existence d'une certaine redondance dans certaines activités prévues dans les CLE/ENS et dans les CRMEF ; les objectifs poursuivis par les ENS (celle de Casablanca par exemple) sont identiques à ceux visés par les CRMEF ; certaines approches accusées d'inefficacité, comme les exposés oraux, utilisées dans les anciennes structures, ont été transférées dans les CRMEF; les nouveaux dispositifs de la formation initiale des enseignants ne permettent pas la formation des enseignants réflexifs ; la formation reste centrée essentiellement sur les contenus disciplinaires au détriment des méthodes pédagogiques diversifiées (Marani, 2013; Hassan & Chafika, 2016 ; CSEFRS, 2018 ; Nait Belaid & Alladatin, 2021 ; Kaysh & Shuaybah, 2022).

3. Discussion

Dans cette section, nous allons beaucoup plus nous attarder sur les différences que sur les similitudes et surtout sur les obstacles à l'amélioration de la formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire au Burundi et au Maroc. Cette option, de plus en plus privilégiée dans les études de type comparatif, reconnaît l'inefficacité de transposer « une bonne pratique » dans un autre contexte sans les adaptations et les ajustements nécessaires. Il est bien connu que le contexte social, politique, économique, géographique et historique d'un pays affecte la manière dont les futurs enseignants sont préparés. Comme il est difficile de couvrir tous les aspects de cette formation dans la présente étude, cette analyse comparative porte sur les points suivants : les structures de formation, les critères de sélection, la durée de formation, les

modèles de formation, les composantes des modules de formation, le type d'alternance entre la théorie et la pratique et la recherche pédagogique.

Pour ce qui est des structures de formation initiale des enseignants, les enseignants de l'école primaire au Burundi sont formés dans les écoles secondaires (sections pédagogiques) situées dans tout le pays et ceux du secondaire sont préparés dans les deux institutions d'enseignement supérieur situées à la capitale économique Bujumbura à savoir l'ENS et l'Université du Burundi. Cette organisation n'a pas profondément changé dès l'indépendance en 1962. Par contre, la formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire au Maroc est dispensée dans deux structures différentes : les ENS et les CLE pour la formation disciplinaire et générale en premier lieu et le CRMEF pour la formation professionnelle en deuxième position. L'organisation et les dispositifs de formation ont subi des modifications à travers le temps. L'autre structure qui s'ajoute dans ces deux pays, ce sont les écoles d'application (primaire et secondaire) dans lesquelles les enseignants stagiaires s'exercent au métier d'enseignant.

La grande différence à relever ici concerne l'effectif des structures chargées d'assurer la formation initiale des enseignants dans ces deux pays. En effet, il est plus ou moins compréhensible que le Burundi ne dispose que de deux institutions qui assurent la formation initiale des enseignants du secondaire en considérant sa superficie et du nombre d'habitants, contre 8 ENS, 19 CLE et 13 CRMEF dont dispose le Maroc. Cependant, il faut se questionner sur l'existence de 170 écoles secondaires qui participent dans la formation initiale des enseignants du primaire au Burundi (annuaire statistique 2021-2022). Equiper ces écoles en ressources humaines et matérielles afin de les rendre capables de former des enseignants de qualité devient moins probable dans un pays où ces ressources sont insuffisantes. Dans ces deux pays, on observe deux entraves qui freinent la qualité de la formation initiale des enseignants comme nous l'avons souligné dans les sections précédentes à savoir le manque de coopération et de collaboration entre les institutions impliquées dans ladite formation et l'absence du référentiel des formateurs des formateurs. Le recrutement de ces derniers se réfère principalement sur le diplôme académique au détriment de l'expérience professionnelle. Cependant, quand le formateur entraîne les personnes vers une profession qu'il ne connaît pas entièrement, la qualité de la formation dispensée peut diminuer.

Concernant les critères de sélection, ils ne sont pas spécifiques au métier d'enseignant au Burundi à cause de l'absence du référentiel du métier d'enseignant à base duquel ces critères devraient être définis. Le seul critère qui peut impacter positivement l'exercice du métier

d'enseignant est le choix du candidat qui est l'expression d'une motivation à ce métier. Par contre, au Maroc, tous les critères de sélection ci-haut soulignés pour avoir accès aux structures de formation sont en lien avec les compétences professionnelles que l'enseignant efficace doit acquérir au cours de sa formation. Une autre distinction dans ces deux pays est le niveau requis pour être orienté dans une structure qui assure la formation des futurs enseignants à l'école primaire. Ainsi, au Burundi, seule la réussite à la dernière année du collège est exigée, alors qu'au Maroc, c'est le diplôme de baccalauréat (diplôme d'état au Burundi). Enfin, au moment où la sélection des candidats est faite par les structures de formation au Maroc (ENS, CLE et CRMEF), seules censées connaître les exigences de la formation et celles de la profession à laquelle les candidats aspirent au terme de la formation, elle est faite au Burundi par une commission nommée par le ministre ayant l'éducation dans ses attributions.

Quant à la durée de la formation, elle est plus longue au Maroc qu'au Burundi. La différence est plus prononcée au primaire qu'au secondaire. Ainsi, au Maroc, la formation de l'enseignant de l'école primaire dure au minimum 4 ans après les études secondaires, c'est-à-dire 3 ans de licence et une année de formation professionnelle au CRMEF, alors qu'elle dure 4 ans après le collège au Burundi. Pour le secondaire, la formation dure au minimum 4 ans (3 ans de licence et une année de formation professionnelle) au Maroc et 3 ans au Burundi. Il est à noter que les recherches à l'échelle internationale ne sont pas concluantes pour ce qui est de la corrélation entre le diplôme de l'enseignant et l'efficacité pédagogique. Elle serait plus petite à l'école primaire qu'aux autres niveaux d'enseignement. Des recherches faites dans plusieurs pays ont montré que l'élévation du diplôme d'enseignant ne se répercute pas automatiquement sur les acquis des élèves (Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Afrique (BRED), 2009). De même, en Afrique, d'après cette même source, les recherches ont prouvé que le niveau académique de l'enseignant a des effets modérés voire même nul sur la qualité des acquis des élèves. Etant donné que le processus d'apprentissage est influencé par plusieurs facteurs interreliés, ce manque d'impact peut être expliqué par plusieurs autres facteurs s'ajoutant à la qualité de formation initiale des enseignants.

Pour ce qui est des modèles de formation, nous avons constaté que les deux pays suivent des modèles différents pour le secondaire. Il est simultané au Burundi alors qu'il est consécutif au Maroc. Pour la formation des enseignants du primaire, les deux pays suivent le modèle parallèle appelé aussi intégré ou encore simultané. Selon l'OCDE (2021), le modèle parallèle, beaucoup plus adopté par plusieurs pays lors de la formation des enseignants du primaire serait le plus approprié.

Au sujet des composantes des modules de formation, leur analyse montre qu'il y a plus de ressemblances que de différences. En effet, la formation disciplinaire au Burundi et au Maroc a un volume horaire de plus ou moins 40% du volume global pour la spécialité primaire. Cette répartition est semblable à celle observée dans plusieurs pays selon l'OCDE (2021). Par contre, pour la spécialité secondaire, elle a un volume de plus de 65 % dans ces deux pays. Contrairement au Burundi, la formation professionnelle dispensée dans les CRMEF est la même pour tous les enseignants stagiaires ; ce qui s'observe dans plusieurs pays développés selon le Bureau Régional de l'Education en Afrique (2009). Il est à souligner cependant que les recherches ne sont pas concluantes quant à l'impact de la formation professionnelle sur les acquis des élèves. Certaines études font état d'un effet modéré, tandis que d'autres concluent à son inexistence (BREDA, 2009). Enfin, faisons remarquer que les dispositifs de formation dans ces pays ne renferment pas des aspects en rapport avec la recherche pédagogique qui allaient contribuer dans la formation des enseignants réflexifs.

Par rapport à l'organisation des stages et à l'alternance entre la théorie et la pratique, trois types de stage sont prévus dans ces deux pays : stage d'immersion (stage d'observation) et stage de mise en situation professionnelle. Les exercices didactiques prévus à l'ENS au Burundi et à l'Université du Burundi sont des exercices préparatoires aux stages intensifs. Concernant l'alternance entre la théorie et la pratique, c'est l'alternance de type associatif qui est observé dans ces deux systèmes. Les problèmes d'organisation et de collaboration entre les structures ci-haut soulignés sont responsables de cet état des lieux (Lahchimi, 2015). Il sied de mentionner que l'alternance intégrative est celle qui contribue de façon significative dans la formation des enseignants professionnels. D'après Bouveau et al., (2020), l'alternance intégrative est celle qui fusionne l'alternance inductive (où l'expérience des apprenants est considérée dans la transmission des connaissances) et l'alternance déductive (où la pratique est perçue comme l'application de la théorie apprise). C'est pour cela que l'alternance intégrative a été considérée par certains auteurs, dont Nitonde (2011) comme un facteur clé qui détermine l'efficacité des stages.

Conclusion

À travers cette recherche comparative, nous avons mis un accent sur les ressemblances et les différences, et surtout sur les défis communs qui constituent des obstacles à l'amélioration de la qualité de la formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire de ces deux pays. Ainsi, cette étude a montré que le système de formation initiale des enseignants au Maroc

s'inscrit dans le contexte de la professionnalisation de l'enseignement, alors que celui du Burundi, bien que les dispositifs de formation contiennent certains aspects de ce processus, n'a pas encore adhéré à un certain nombre de principes y associés, dont l'universitarisation de la formation. Cela est à l'origine d'un certain nombre de différences entre ces deux systèmes. Outre cette divergence, nous avons constaté néanmoins qu'il existe un certain nombre de défis partagés qui entravent l'amélioration significative de la qualité de cette formation. Il s'agit notamment du déséquilibre entre la formation théorique et pratique, la non-adéquation entre les programmes de formation et les programmes scolaires, la non-collaboration entre les structures qui interviennent dans ladite formation, l'absence de l'alternance intégrative et les modules qui n'intègrent pas les aspects de l'éducation inclusive et de la recherche dans toutes ses composantes.

Tout en reconnaissant qu'il est impossible d'équiper le futur enseignant de toutes les compétences indispensables au métier d'enseignant pendant la formation initiale, ces deux pays, beaucoup plus le Burundi, sont appelés à améliorer les systèmes de formation en question dans le but de les inscrire complètement dans le contexte de la professionnalisation. Pour ce faire, la redéfinition des référentiels du métier d'enseignant et de formation, en y intégrant des aspects qui portent sur l'éducation inclusive et les capacités à la recherche, s'avère indispensable.

Les résultats de cette étude pourraient servir de base aux futures recherches sur ce thème, en mettant en lumière les facteurs contribuant à la progression lente du système de formation initiale des enseignants et en mettant en lumière les possibilités que chaque pays peut exploiter pour sa transformation effective.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdellah, E. (2023). Professionnalisation & réformes de la formation des enseignants au Maroc : Enjeux & défis. *Revue Internationale du Chercheur*, 4(3), p.p.1-16. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8252455>
- Amian N'guessan Noël (2024). Surhomme, éducation et développement : exclusion ou inclusion?. *Revue Francophone*, V.2 (4), p.p.56-66. Doi:10.5281/zenodo.14029364
- Bouveau, P., Cerbelle, S., Koudou, O., & Kyelem, M. (2020). Une radioscopie de la formation initiale des enseignants (primaire et secondaire) : Étude comparative sur huit pays. AUF.
- Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Afrique (2009). La Scolarisation primaire universelle en Afrique : Le défi enseignant. <https://pdfprof.com/PDFV2/Documents1/24670/16/2>
- CSEFRS. (2008). Etat et perspectives du système d'éducation et de formation. Rabat-Maroc.
- CSEFRS. (2015). Vision stratégique de la réforme 2015-2030. Rabat-Maroc
- Goyette, N., & Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4-19. <https://doi.org/10.7202/1056316ar>
- Hassan, M., & Chafika, Z. (2016). Etude critique du curricula mis en place aux centres de formation des enseignants au Maroc. *The Human Resources Development (HRD) in Higher Education*, 6(8). <https://www.bing.com/search?pglt=43&q>
- Ibrahim, B. (2021). La formation pratique des enseignants du 21ème siècle au Maroc. *The Journal of Quality in Education (JoQiE)*, 11(18).
- IIEP. (2015). Le recrutement et la formation des enseignants : Questions et options. <https://fr.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr>.
- Kaysh, A. & Shuaybah, A. (2022). Evaluation de la formation des enseignants au sein du CRMEF de Draa Tafilalet : État des lieux et perspectives. *Journal Massalek Atarbiya Wa Atakwine*, 5(2), 1-14.
- Lahchimi, M. (2015). La réforme de la formation des enseignants au Maroc. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 69. <https://doi.org/10.4000/ries.4402>

- Marani, A. (2013). Analyse du dispositif de formation des enseignants aux CRMEF : étude de cas [Travail de fin d'études]. Maroc
- Marielle, A. M., Danielle, R., & Clermont, G. (2001). La formation à l'enseignement. Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec. <http://numerique.banq.qc.ca/>
- MENPS. (2023). Bilan du département de l'Education Nationale et du Préscolaire en chiffres et indicateurs (2023). Rabat-Maroc
- MENRS. (2022). Annuaire statistique. Bujumbura-Burundi
- MINEDUC. (2015). Curriculum de l'enseignement fondamental. Bujumbura-Burundi
- Nait Belaid, Y., & Alladatin, J. (2021). Acteurs, système d'action et stratégie : Logiques de bureaucratie et enjeux du professionnalisme dans le système éducatif marocain. *Annals of the university of craiova, Psychology - Pedagogy*, 1(43).
https://www.researchgate.net/publication/357537833_
- Nitonde, F. (2011). Quels stages en formation initiale des enseignants du secondaire ? Analyse des conceptions des formateurs et des étudiants de l'ENS au Burundi. [Thèse de Doctorat, Université Catholique de Louvain].
- OCDE. (2021). Regards sur l'éducation 2021 : Les indicateurs de l'OCDE. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/regards-sur-l-education-2021_5077a968-fr
- Perlaza, A. M., & Tardif, M. (2015). La formation initiale des enseignants au Québec et en Finlande : Une étude comparative. *Comparative and International Education*, 43(3).
<https://doi.org/10.5206/cie-eci.v43i3.9258>
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 59-76. <https://doi.org/10.7202/031600ar>
- Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN. (2020). PASEC2019. Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone. Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire. https://pasec.confemen.org/wp-content/uploads/sites/2/2022/08/RapportPasec2019_Rev2022_WebOK.pdf
- République du Burundi. (2018). Constitution du Burundi. Présidence de la République.

Royaume du Maroc (1999). Charte Nationale d'Education et de Formation.
<https://www.men.gov.ma/Fr/Pages/CNEF.aspx>

Royaume du Maroc (2011). Constitution. Rabat-Maroc.

Thibaut, L., & Abdeljalil, A. (2015). Les enseignants et la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232733>

UNESCO. (2006). Les enseignants et la qualité de l'éducation. Suivi des besoins mondiaux d'ici 2015. Institut des statistiques de l'Unesco.

UNESCO. (2021). Analyse du secteur de l'éducation : Le système éducatif burundais : Enjeux et défis pour accélérer la production du capital humain et soutenir la croissance économique. Bibliothèque Numérique. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379789>

UNESCO (2018). La Question enseignante au Burundi : Mise à jour de l'étude de 2012 orientée par l'Agenda 2030. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366470>

Zerrouqi, Z. (2015). Les performances du système éducatif marocain. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 70, 22-28.