

Les dynamiques de fusion face aux défis de la spécialisation : cas de la formation des enseignants du 21^{ème} siècle au Maroc

Ibrahim BOUABDALLAH

Centre régional des métiers de l'éducation et de la formation, Hay Almassira, Oujda, Maroc
Associé au Laboratoire de chimie appliqué et environnement, Faculté des Sciences, Oujda, Maroc
E-mail : bouabib2002@yahoo.fr

Résumé

La fusion comme un outil de modernisation des organisations est confrontée aux contraintes de la spécialisation qui peut limiter sa garantie de réussite. Une méta-analyse de quarante-six documents a permis d'identifier, depuis la dernière décennie, quatre principales fusions ayant guidé les réformes de la formation des enseignants visant améliorer la qualité des acquisitions des élèves. D'abord, les Centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation ont élargi les parcours de formation justifiant une convergence vers la généralisation qui ignore les détails. Ensuite, les deux concours de recrutement des enseignants des cycles secondaires ont été substitués par un seul concours suggérant une similitude entre les profils d'entrée des candidats. Par ailleurs, la fusion des dispositifs de formation pour les cycles secondaires a réduit de moitié le nombre des cursus de formation. Enfin, la fusion statutaire a permis de satisfaire les besoins des établissements scolaires, et a orienté les fonctions des enseignants vers le processus d'enseignement.

Mots-clés : Fusion, concours, dispositif de formation, statut

The dynamics of merger facing the challenges of specialization: the case of 21st century teacher training in Morocco

Abstract

The merge as a tool to modernize organizations is confronted with constraints of specialization which can limit its guarantee of success. Through a meta-analysis of a corpus including forty-six documents, this study has allowed to identify, since the last decade, four main mergers that

have guided reforms of teacher training aiming to improve the quality of students' acquisitions. First, Regional centers for education and training professions have expanded the training courses justifying the convergence towards a generalization that ignores details. Afterwards, the two secondary cycle teacher recruitment competitions were replaced by one competition suggesting a similarity between the entry profiles of candidates'. Moreover, the merger of training systems for secondary cycles has reduced to half the number of training courses. Finally, the statutory merger has allowed satisfying educational establishment needs, and has oriented the teachers' functions towards teaching process.

Keywords: Merger, competition, training system, status

Introduction

Les opérations de fusion demeurent un outil stratégique des réformes de modernisation des organisations publiques (Bezes et Le Lidec, 2016). Toutefois, si les motivations de regroupement stipulent un renforcement de la cohérence, de la coopération et de la coordination (Guiselin, 2019 ; Fernando et Meier, 2020), les contraintes de la spécialisation induisent des tensions pour garantir la réussite de ce mode de croissance. Partout dans le monde, la formation des enseignants est une des variables que les nations exploitent pour améliorer la qualité des acquisitions des apprenants.

Au Maroc, ce champ d'action publique durant les deux dernières décennies a fait l'objet d'une succession de réformes. La première, pilotée par la charte nationale de l'éducation et de la formation (COSEF, 1999), stipulait une dépendance du renouveau de l'école avec la qualité des enseignants. L'intégration des établissements de formation des cadres et leur connexion avec l'université ont été considérées comme des éléments potentiels disponibles pour assurer une formation solide aux enseignants. Outre, le regroupement des composantes des dispositifs d'enseignement post-baccalauréat était estimé comme une base de la refonte des structures

d'enseignement supérieur très dispersées. Une deuxième réforme a été déclenchée pour rattraper le retard cumulé vis-à-vis des attentes éducatives, en particulier l'entrée dans le métier d'enseignant (MENESFCRS, 2009). À ce propos, la création des Filières universitaires d'éducation (FUE), et le regroupement des Centres de formation des cadres éducatifs au sein d'une même région représentaient un noyau pour assurer une meilleure adéquation entre les profils de sortie et les besoins du système. À partir de l'année 2012, les conditions d'accès au métier d'enseignant pour les trois cycles ont été unifiées (Bourqia et al., 2021). Peu de temps après, un autre changement guidé par une vision stratégique envisageait valoriser la fonction enseignante (CSEFRS, 2015). Dans cette perspective, les critères pour accéder au métier exigeaient notamment la possession de prédispositions psychologiques, cognitives et éthiques, la disposition de connaissances, de qualifications et de compétences. En même temps, la réforme plaidait pour les enseignants du secteur scolaire un développement de la formation dans le sens de la spécialisation. En accord avec cette priorité, une mise en place d'une formation initiale dans les Centres régionaux de la formation et les établissements scolaires pour les stages pratiques a été privilégiée comme une assise déterminante dans chacune des régions. Un an plus tard, une dernière réforme vient d'être rapidement instaurée (MENFP et MEF, 2016). Elle envisageait la contractualisation et la régionalisation du métier, conduisant en conséquence à des changements profonds au niveau du système de formation et du statut des enseignants.

À travers cette rétrospective des rénovations des formations à l'enseignement, se positionne la dynamique de multiples concepts que les décideurs exploitent, selon différents niveaux, pour fonder de nouvelles réformes éducatives. À ce propos, les stratégies de regroupements et de fusions ont été affichées comme des vecteurs d'amélioration des conditions de travail des enseignants dans un contexte où la spécialisation est l'un des leviers du développement de leur fonction. En revanche, les fusions induites ont été souvent menées dans une perspective d'amélioration du secteur, loin de toutes probables inquiétudes des acteurs concernés ou de

marginalisation de la spécialisation. Cependant, leurs effets sur le système éducatif ont montré des zones très obscures. En effet, le rendement des acquisitions des apprenants a dévoilé de multiples lacunes. À titre d'exemple, le Maroc a réalisé de faibles performances en sciences et en mathématiques. En fait, une étude nationale évaluant les acquis des élèves des tronc communs a montré la présence de carences de connaissances et de compétences de base prescrites par le curriculum formel national ([INE-CSEFRS, 2017](#)). À une échelle mondiale, les résultats d'une évaluation consacrée aux mathématiques et aux sciences révélaient pour de multiples sessions un classement des élèves (2^{ème} année collégial) parmi les derniers pays ([NCES, 2020](#)). Aussi, le programme international pour le suivi des acquis des élèves a dressé pour la session de 2018 un bilan négatif des acquisitions des élèves en mathématiques et en sciences ([OCDE, 2018](#)). Pour les deux disciplines, le Maroc est classé en 75^{ème} position sur 79 pays. Une autre zone inquiétante décèle une dégénérescence statutaire du corps enseignant suite au recrutement régional. Le modèle adopté a érigé la catégorie des « contractuels » vis-à-vis de laquelle une instance nationale réclamaient son insatisfaction ([Bourqia et al., 2021](#)) et la majorité des enseignants de terrain selon une étude récente exprimaient leur opposition ([Bouabdallah et al, 2019](#)). La duplication statutaire a conduit à une dévalorisation de la profession enseignante et alimenté chez les nouveaux arrivés les sentiments de précarité et d'infériorité en comparaison avec les autres enseignants intégrant le régime de la fonction publique ([Bourqia et al., 2021](#)). Une dernière zone a mis en évidence un déséquilibre dans l'organisation du mouvement vertical des acteurs éducatifs, au niveau du changement de cadre et de tâches, et leur impact sur la stabilité et la satisfaction professionnelle ([CSEFRS, 2018](#)). En guise de ce panorama, les faiblesses enregistrées interpellent l'efficacité des opérations de fusions entretenues par les réformes d'enseignants et leurs implications sur la spécialisation.

Face à cette situation, s'instaure la lisibilité du phénomène de fusion quant à la mise en place de la profession enseignante. Notre priorité dans cette investigation consiste à identifier

les particularités des fusions ayant survenues durant les différentes réformes de la formation pour le métier d'enseignant, jusqu'à présent inexplorées au Maroc. À ce propos, la caractérisation des dynamiques de fusion et les défis de leurs instaurations constituent le fil directeur à travers lequel nous prévoyons l'alimentation de nos points de vue. Pour se faire, trois questions guident la présente recherche engagée pour en dresser un inventaire non exhaustif : (i) quelles sont les principales fusions ayant accompagné les vagues de réformes ? (ii) Les fusions avaient-elles des effets sur la mise en service des enseignants ? (iii) Comment les fusions ont-elles contribué à la spécialisation ?

Évoquer les apports et limites des dynamiques de fusion aux mérites de la spécialisation dans les formations pour l'enseignement ne manque pas de paradoxe. De multiples facettes justifient la motivation d'explorer cet objet de recherche. En effet, le travail propose une recension analytique et critique des écrits scientifiques, empiriques et législatifs des fusions ayant survenue durant l'instauration des réformes de la formation des enseignants, ainsi que leurs répercussions sur la qualité des pratiques. Les savoirs produits permettront de combler les lacunes de connaissances constituant un frein de développement. La fiabilité des réformes, comme une seconde facette, trouve un soutien dans l'identification des biais induits par les processus de fusion qui se trouvent confrontés aux exigences de la spécialisation. Une dernière facette consiste à mettre en relief les caractéristiques des regroupements de manière à les orienter en fonction des besoins réels de la société, empruntant pour chaque objet ses apports et ses avantages, et évite ses enclins et ses dangers. Les vagues de réformes instaurant la culture des fusions ne doivent pas sacrifier la durabilité de la spécialisation et la qualité des formations pour l'enseignement, suscitant ainsi un réexamen de leur pertinence.

II. Cadre conceptuel

Pour identifier les points de repères de notre propos, nous analysons dans un premier temps les principes du concept de "fusion" et dans un second temps, nous illustrons les significations conceptuelles de la "spécialisation".

1. La fusion des structures

Le terme de "fusion" est très documenté dans la littérature selon divers contextes. La "fusion" en chimie, sens à écarter, signifie le passage d'un corps solide à l'état liquide sous l'action de la chaleur (Fricero, 2012). Au niveau des organisations, la fusion représente la combinaison étroite de deux ou plusieurs éléments en un seul (Fricero, 2012). Elle aboutit à la réunion de structures antérieurement autonomes dans une même entité (Lalande et al., 2012). La fusion étant une mise en commun des patrimoines d'au moins deux associations pour construire une nouvelle structure (Lannurien, 2018) permettant de réduire le nombre de postes, et d'élaborer de nouvelle hiérarchisation des priorités (Bezes et Le Lidec, 2016).

De multiples organismes ou sujets peuvent être des objets des procédures de fusion. Aux seins des entreprises, les fusions font maintenant partie intégrante des stratégies de croissance qui leur permettent d'entrer dans un nouvel univers de la concurrence (Caldwell et Smith, 2016). Ce mode d'expansion s'applique aussi aux établissements à l'initiative de leur pouvoir organisateur, et peut résulter d'un projet particulier ou global de développement (AGERS, 2012). Leur regroupement est conduit pour améliorer les performances et promouvoir la croissance. Dans ce cas, la fusion organisationnelle des institutions universitaires prône améliorer leur classement au niveau international (Hardouin, 2020). La fusion peut également être articulée autour des croyances, fixant pour objectif la définition d'une base cohérente de croyances à partir des croyances d'un groupe d'agents (Everaere et al., 2013). De même, l'organisation des ressources humaines sont des objets attrayants des opérations de fusion. Fusionner des corps professionnels envisage faciliter les parcours de carrière, activer l'enrichissement du recrutement et favoriser la mobilité (UNSA, 2012). À travers ce

regroupement, l'entité affiche restreindre le nombre de corps qui corolle avec la mobilité et les parcours. Les fusions de corps constituent un observatoire pour pérenniser les traditions administratives (Gervais, 2010). Dans le domaine d'enseignement, le concept de fusion se réfère à la pratique d'unifier plusieurs pédagogies (Bradley et al., 2013). L'enseignement fusionné se traduira par des niveaux plus élevés d'engagement, de satisfaction et d'apprentissage des étudiants. Le recours à l'enseignement fusionné permet aux instructeurs de mettre en œuvre une variété de pédagogies impliquant les étudiants dans l'apprentissage.

La démarche de fusion peut être conduite selon quatre schémas différents (Lannurien, 2018). La fusion-absorption est la dissolution d'une ou plusieurs associations, suivi d'un transfert de leur patrimoine vers une association préexistante. Dans ce cas, les associations possèdent l'opportunité de se regrouper en boule de neige sur une structure existante pour la faire accroître. La fusion-crédation ou fusion égalitaire (Everaere et al., 2013) génère un nouvel organisme par la réunion de plusieurs établissements qui disparaissent à la fois. Elle permet leur rassemblement pour renforcer les moyens et les pratiques de consolidation des projets. La fusion-scission envisage la dissolution d'une structure et son activité en la divisant en deux ou plusieurs associations. Elle permet dans ce cas un maintien des activités de la structure selon une approche de spécialisation. Enfin, à travers l'apport partiel d'actif, une organisation cède une branche de ces activités à une autre structure. L'association mère continue à exister en se séparant d'une partie de ses missions, et se concentre sur une activité bien définie.

Brièvement, la fusion stipule une réunion de structures, organismes, corps ou pédagogies en vue d'améliorer la qualité des prestations et de favoriser la croissance. La démarche de fusion est conduite selon les principes d'absorption, de création, de scission et d'apport partiel. Le sens de fusion que nous mobilisons dans ce travail stipule produire de nouvelles structures relevant du champ de la formation des enseignants à partir d'une combinaison d'autres plus anciennes.

2. La spécialisation en éducation

Au niveau linguistique, le Petit Larousse définit la "spécialisation", comme "l'action de spécialiser" et "spécialiser". [Bléry \(2012\)](#) en dégage deux sens : un premier stipule rendre plus compétent dans un domaine déterminé, apte à un métier ou un travail particulier ; l'autre sens renvoie au processus de restreindre le domaine d'action d'un opérateur, d'une activité, d'une entreprise tout en les rendant plus performantes dans la voie choisie. Un spécialiste est une personne qui possède des connaissances théoriques ou pratiques dans un domaine précis. Le terme de "spécialisation" est utilisé pour désigner une concentration substantielle d'activités dans un domaine de pratiques particuliers ([Olson, 1996](#), cité dans [Lumya, 2020](#)). De manière plus significative, le concept a été utilisé pour indiquer la compétence ou l'expertise dans un domaine précis d'activité ([Lumya, 2020](#)). Mais, la concentration seule n'est pas un indicateur satisfaisant de la spécialisation car elle ne produit pas nécessairement de compétence ou d'expertise, bien que ce soit le résultat habituel ([Lumya, 2020](#)). [Mosbah \(2017\)](#) rapporte la controverse des concepts de spécialisation et de généralisation. Ainsi, la spécialisation se focalise davantage sur des objets possédant des caractéristiques communes, alors que la généralisation procède à l'abstraction de concepts ou d'éléments sans tenir compte des détails. Selon ce critère, les instances d'enseignement sont réparties en deux classes ([Mosbah, 2017](#)): les unes ont un aspect spécialisé, c'est le cas des universités en Europe ; et les autres illustrent le sens de la généralisation comme les universités d'Amérique du nord.

L'enseignement de spécialisation est devenu un sujet prioritaire de l'agenda des groupes de travail sur la profession enseignante ([Lumya, 2020](#)) et a le potentiel d'améliorer la qualité de l'enseignement ([Juvane, 2005](#)). En effet, la relation entre le rendement scolaire en lecture et la spécialisation des enseignants demeure significative en enseignement primaire ([Myrberg et al., 2019](#)). La spécialisation des enseignants a un effet plus fort dans les classes peu performantes, et la pertinence de leur formation est importante pour leur efficacité ([Myrberg et al., 2019](#)). Le

lien entre les cours de contenu spécialisé et l'enseignement pour le métier augmente la cohérence du programme (Magne et al., 2021). Outre, les professeurs qui enseignent les matières dans lesquelles ils se spécialisaient plus montraient des progressions d'apprentissage plus rapides chez les apprenants. Des chercheurs ont mis en relief le rôle de la spécialisation des enseignants comme un moyen qui permet une maîtrise du contenu et une meilleure instruction dans les classes élémentaires (Poland et al., 2017). À cette fin, des études recommandent le déploiement des enseignants spécialisés dans les écoles primaires (Lumya, 2020).

En clôture de cet éclairage, la spécialisation des enseignants contribue à la maîtrise des contenus, l'amélioration de la qualité de l'instruction, et des acquisitions des élèves. Le terme de spécialisation sera appliqué, selon un cadre général, pour désigner une concentration sur des éléments restreints d'un objet de caractéristiques communes et une expertise en termes de compétences dans un domaine d'activité.

III. Démarche méthodologique

La démarche d'investigation fait recours à la méta-analyse pour réunir, combiner et analyser les résultats d'études de littérature axés sur le phénomène de fusion dans le domaine de la formation des cadres d'enseignement. La méthode de synthèse qualitative secondaire repose sur quatre fondements (Beaucher et Jutras, 2007 ; Gueguena et al., 2007 ; Laroche, 2015 ; Paillé, 2007 ; St-Amand et Marie-Christine, 2013). D'abord, la planification et la préparation de la recherche qui stipule délimiter le sujet à explorer. Une localisation et un filtrage des études potentielles ont été conduits pour en déterminer les plus pertinentes en fonction des critères d'inclusion et d'exclusion établis. L'éligibilité des études a été jugée par deux experts indépendants. Le second fondement stipule un codage des documents en répertoriant sur une grille les passages illustrant les données en lien avec l'objet d'études. La compilation et

l'association des informations ont été menées via le repérage d'extrait de textes et leur présentation, ainsi que l'analyse et la reconstruction synthétique des sens (Van der Maren, 2004). Un autre fondement envisage combiner et comparer les tailles de l'effet. À ce sujet, la fusion, l'analyse et l'intégration de données en vue d'identifier de probables relations entre les variables, selon leurs intensités, ont été préconisées. Le dernier fondement repose sur une présentation des résultats et leur analyse, suivi d'une identification des interpénétrations et d'une synthèse des idées.

Le corpus de recherche rassemble un échantillon représentatif de la population d'intérêt. Le matériau inclue les documents présentant un lien scientifique ou ayant servi pour mettre en œuvre les fusions qui ont accompagné les réformes de formation pour le métier d'enseignant au Maroc depuis le début du troisième millénaire. Les critères d'inclusion et d'exclusion des études ont été formulés sur la base de leurs intérêts aux fusions des concours de recrutement, des établissements de formation, des dispositifs de formation et des cadres statutaires des enseignants. La présence des mots clés, illustrant les "sens de la fusion ou de la spécialisation" a été exploitée pour collecter le matériau, optimiser le corpus et améliorer la qualité et la quantité des informations. Le résultat du processus de sélection a généré matériaux d'étude composé de quarante-six documents pertinents pour l'objet recherche. Les documents ont été référencés en trois classes. Les uns sont édités par l'autorité scolaire pour mettre en œuvre le métier. Les autres émanaient des instances nationales de consultation qui élaborent les grandes stratégies éducatives. La dernière classe inclue des études scientifiques exploitées pour capitaliser les savoirs produits à une échelle internationale (Enten et al., 2020). Le matériau réuni, présente trois caractéristiques. La 1^{ère} est institutionnelle dans la mesure où les documents permettaient l'instauration des fusions à une échelle nationale. La 2^{ème} caractéristique est cumulative étant donné qu'à travers les textes, il serait possible d'établir une évolution des tendances des fusions et leurs implications, ainsi qu'une illustration de leur place réelle au

niveau de la formation des enseignants. La dernière est de visées critiques, étant donné que les études de cette classe ont été exploitées pour formuler des regards externes sur les composantes examinées et entamer des analyses comparatives.

IV. Résultats et discussion

1. Fusion des établissements de formation

Depuis le début du troisième millénaire, trois types d'institutions ont hérité le secteur de la formation des enseignants au Maroc (UNESCO, 1994 ; MEN, 1987, 1989 ; Elmir et Kasmi, 1997 ; MENFC ; 1980 ; Chafiqi et Alagui, 2011 ; Lahchimi, 2015). Les Écoles normales supérieures (ENS) possédant le statut d'établissement de formation des cadres supérieurs d'enseignement et de la recherche (catégorie A), assuraient pour chaque discipline scolaire enseignée au lycée, la formation des professeurs d'enseignement secondaire qualifiant et des enseignants des Centres et des Établissements de formation affiliés au secteur scolaire. Selon une architecture similaire, les Centres pédagogiques régionaux (CPR), en tant qu'institutions de formation (catégorie B), se chargeaient de la formation des professeurs du premier cycle de l'enseignement secondaire de différentes disciplines. Les Centres de formation des instituteurs (CFI) ont été confiés la mission de formation des instituteurs et institutrices pour le cycle primaire. Les lauréats bilingues des CFI sont affectés comme des professeurs d'arabe ou de français pour enseigner dans tous les niveaux scolaires aux écoles. Nous signalons aussi la participation des trois institutions au développement de l'expertise des cadres d'enseignement. Après le transfert des ENS vers les Universités (RM, 2009), un regroupement des Centres de formation des cadres d'enseignement affiliés au secteur scolaire a eu lieu. La fusion, au sein de chaque région, des CFI et des CPR a donné naissance au Centre régionale des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF) (MENESFCRS, 2012). Cet établissement de formation des cadres supérieurs (catégorie A) assure, entre autres, la qualification des cadres

d'enseignement stagiaires pour tous les cycles scolaires, ainsi que la préparation des candidats pour les examens du concours d'agrégation de l'enseignement secondaire.

Quatre éléments ont suscité notre attention pour discuter les données collectées. D'abord, nous remarquons une évolution statutaire du CRMEF, devenant une institution de formation des cadres supérieurs en regard du cadre réglementaire dans lesquels œuvraient les CFI (non classé) et les CPR (catégorie B). Le regroupement de type fusion-crétion a permis une union de deux institutions dont les missions étaient concentrées sur des champs de formation plus spécialisés en visant deux cycles scolaires différents. Un autre élément traduit un apport partiel d'actif durant lequel les ENS ont cédé en faveur des CRMEF, la mission de formation des professeurs des lycées et des professeurs agrégés. Néanmoins, les nouveaux CRMEF n'arrivaient pas à décrocher une similitude institutionnelle avec les ENS qui ont été chargées d'autres activités (Bouabdallah, 2018 ; RM, 2009). Un 3^{ème} élément illustre un élargissement de l'offre de formation aux seins des CRMEF amenant à une augmentation du nombre de filières. L'opération de fusion des structures primitives ne vient pas changer les fonctions du corps professoral y exerçant, mais elle rend leur domaine d'exercice plus vaste. Désormais, le corps enseignant des CRMEF assurait la formation des futurs enseignants destinés pour les trois cycles scolaires du système éducatif (COSEF, 1999). Encore plus, les cursus disponibles ont été remodelés pour permettre une autre expansion des choix des parcours proposés. Actuellement, les CRMEF forment les acteurs de multiples métiers éducatifs (MENESFCRS, 2012). À titre d'exemple dans la région de l'Oriental, les statistiques de l'année 2022/23 montrent l'existence, pour les cadres statutaires des académies, de dix-neuf filières dont quinze pour les cadres d'enseignement et quatre pour les cadres d'appui (MENEPS, 2022). Force de constater un élargissement du champ d'action des CRMEF, justifiant ainsi une généralisation des formations. Le dernier élément traduit une scission entre les missions de formation et de recherche aux seins des CRMEF. En fait, le secteur éducatif marocain ayant accumulé durant

des décennies une vaste expérience dans la formation de cadres supérieurs pour l'enseignement et la recherche (MEN, 1989) demeure être abandonnée aux niveaux des CRMEF. Cette situation fait émerger un enjeu de grande taille. Le secteur scolaire n'a pas conservé l'identité des ENS au cours de l'instauration des CRMEF dont la création a éclipsé l'attribution de la fonction de recherche. Cette dernière n'est pas clairement définie pour les nouveaux CRMEF issus de la fusion. Ainsi, la formation des cadres éducatifs marocains n'articulait pas le développement de la recherche scientifique, un aspect incontournable pour maintenir un niveau d'expertise acceptable du secteur et favoriser les recherches incluant le métier d'enseignant (Bouabdallah, 2020, 2022). Ce défi structural trouve avec une justification dans la littérature. Ainsi, la dynamique de fusion n'a pas eu un impact positif sur l'amélioration de la visibilité scientifique des CRMEF (Gaillard et Bouabid, 2017). En guise, la création des CRMEF a permis une expansion des parcours de formation pour couvrir tous les cycles scolaires justifiant un sens de généralisation. Les CRMEF ont réalisé des gains statutaires en rapport avec les CFI et les CPR, mais ils n'ont pas atteint une similitude avec les ENS. Les CRMEF n'ont pas été alloués la fonction de recherche.

2. Fusion des concours d'accès au métier d'enseignant

Précédemment, la spécialisation de chacune des institutions de formation (CFI, CPR, ENS) pour l'enseignement a été illustrée. Les lauréats issus des formations pour l'enseignement sont recrutés directement par le secteur scolaire comme des enseignants stagiaires et sont soumis à une affectation nationale pour occuper des postes dans les établissements scolaires (Elmir et Kasmi, 1997 ; Chafiqi et Alagui, 2011). Depuis 2003, les enseignants stagiaires passaient, après une année d'activité, un examen d'aptitude professionnelle pratique pour décrocher la titularisation dans un grade de la fonction publique (Chafiqi et Alagui, 2011). En accord avec cette stratégie, trois concours nationaux sont alors été organisés pour recruter des candidats potentiels (Elmir et Kasmi, 1997 ; Chafiqi et Alagui, 2011). L'un visait l'accès à la formation

des enseignants destinés à l'enseignement primaire, et deux autres disciplinaires ciblaient le recrutement de stagiaires pour les cycles secondaire collégial et secondaire qualifiant. Cette manière pour rejoindre le corps enseignant, historiquement ancienne, été préconisée même après la naissance des CRMEF (MEN, 2012a-c). Ainsi, des commissions régionales des concours, et des commissions de surveillance, incluant au minimum de trois membres, sont alors arrêtées par l'autorité de tutelle pour chacun des trois cycles en vue d'assurer les tâches exigées par les processus de recrutement depuis l'élaboration des listes des candidats jusqu'à l'annonce des résultats.

À partir de 2016, une autre stratégie basée sur le recrutement régional, perçue comme la clé magique du succès pour redresser les dysfonctionnements du système éducatif, a été mise en place (MENFP et MEF, 2016 ; MENFPESRS, 2019a ; MENFPESRS, 2019b ; Bouabdallah et al., 2019 ; MENFP, 2016e). Selon cette nouvelle approche, l'accès au métier d'enseignant stipule un recrutement suivi d'une formation. À ce propos, deux concours régionaux sont alors organisés ; l'un pour l'enseignement primaire et un autre pour le cycle secondaire. Le nouveau mode mis en place montre une fusion égalitaire implicite des deux concours de recrutement des professeurs de collège et de lycée. La conduite dudit concours de recrutement des professeurs d'enseignement secondaire sont assurées au niveau de chaque région par une commission disciplinaire du concours sous l'encadrement de l'Académie. À titre d'exemple, le **Tableau 1** présente une synthèse comparative des concours de recrutement pour les cycles secondaires, avant (MEN, 2012a-c) et après la fusion (MENEPS, 2021). Une lecture analytique minutieuse des données montre, pour les deux modèles, une conservation du processus à trois étapes débutant par une présélection, suivie d'une épreuve écrite (EE) et se termine par une épreuve orale (EO). Cependant, des changements profonds ont affecté la nature des épreuves après la fusion des concours.

Tableau 1 : Comparaison des concours de recrutement pour les cycles secondaires

| Présélection et Seuil de réussite | | | | | |
|--|-------------|---|--------------|--------------------------|--------------------|
| <i>Année</i> | | <i>Inclusion de la présélection</i> | | <i>Seuil de réussite</i> | |
| 2012 | | * | | * | |
| 2021 | | * | | | |
| Épreuve Écrite (EE) | | | | | |
| <i>Année</i> | <i>Code</i> | <i>Intitule de l'épreuve</i> | <i>Durée</i> | <i>Coefficient</i> | <i>Durée EE</i> |
| 2012 | EE1 | Sujet dans la matière ou les matières de spécialité (s) enseignée (s) | 4h | 1/4 (25%) | 8h |
| | EE2 | Sujet dans le domaine de connaissances et habiletés pédagogiques | 4h | 1/4 (25%) | |
| 2021 | EE3 | Matière de spécialité | 3h | 3/7 (42,8%) | 5h |
| | EE4 | Didactique de la matière de spécialité | 2h | 1/7 (14,3%) | |
| Épreuve Orale (EO) | | | | | |
| <i>Année</i> | <i>Code</i> | <i>Intitule de l'épreuve</i> | <i>Durée</i> | | <i>Coefficient</i> |
| 2012 | EO1 | Entretien axé sur une situation ⁺ | 50 min | | 2/4 (50%) |
| 2021 | EO2 | Entretien axé sur des sujets et problèmes ⁺⁺ | 30 min | | 3/7 (42,8%) |

+ : Entretien axé sur une situation professionnelle préparée par le candidat pour évaluer : - ces capacités linguistique et communicative, degré de maîtrise des connaissances des TIC ; -ces capacités et préparations pour exercer le métier d'éducation et d'enseignement ; -degré de maîtrise de la matière ou les matières de spécialités.

++ : Entretien axé sur des sujets et problèmes divers pour évaluer l'aptitude à exercer la mission d'enseignement ;

* Caractéristique est incluse ; EE : Épreuve écrite ; EO : Épreuve orale.

Commençons d'abord par les épreuves écrites qui présentent, en accord avec l'ancien modèle (MEN, 2012a-c), une spécialisation de contenus autour des matières d'enseignement et les spécificités correspondantes pour chaque cycle secondaire visé (collégial ou qualifiant). Ainsi, l'épreuve ciblant les matières de spécialités enseignées aux lycées et collèges (EE1) a été substituée par l'épreuve EE3 centrée sur la matière de spécialité du candidat. Quant à l'épreuve EE2 envisageant évaluer le domaine de connaissances et d'habiletés pédagogiques demeure être remplacé par EE4 centrée sur la didactique de la matière de spécialité. Aussi, les coefficients d'importances identiques pour EE1 et EE2, deviennent plus accentués en faveur de la matière de spécialité après la fusion (EE3 → 42,8%; EE4 → 14,3%). Outre, la durée totale des deux épreuves a été affectée en passant de 8 h à 5 h. Concernant les épreuves orales, la fusion a entraîné également des modifications notables. L'EO1 visant évaluée le candidat selon trois principaux critères, a été remplacée par un entretien faisant d'une discussion de sujets et problèmes divers, un élément déclencheur pour mesurer l'aptitude à exercer la mission d'enseignement (EO2). Aussi, la durée des entretiens égale à 50 min en 2012 a été réduite à 30

min seulement en 2021. Enfin, les critères de réussite stipulait auparavant éliminer les candidats ayant scoré dans l'une des EE ou EO une note inférieure à 5 sur 20. À l'opposé, ce seuil minimal n'est plus exigé pour rejoindre le métier d'enseignant après la fusion des deux concours

Pour discuter ces résultats, nous nous concentrons sur les particularités induites par la fusion des deux concours pour le recrutement des enseignants visant les cycles secondaires. En effet, le 1^{er} modèle stipulait pour chaque cycle la création d'une commission disciplinaire au sein du centre de formation pour assumer le déroulement des épreuves. Au contraire, une seule commission est arrêtée pour se charger des procédures du concours pour satisfaire les besoins en enseignants de deux institutions différentes (COSEF, 1999 ; MEN, 2002 ; RM, 2019 ; Bouabdallah et al, 2019). Outre, les EEs du concours fusionné sont concentrées autour de la matière de spécialités, alors ceux relevant de l'ancien modèle visaient la(es) matière(s) enseignée(s), et les connaissances pédagogiques liées au cycle scolaire demandé. Dans le même ordre d'idées, la fusion a translaté de 71,2% le coefficient d'importance vers la matière de spécialité et a réduit la durée totale de l'évaluation de l'ordre de 37,5%. Une 3^{ème} particularité est très lisible au niveau des EOs. Autrefois, l'entretien basé sur une situation pratique préparée par le candidat consistait à évaluer de multiples indicateurs. Le jury apprécie, d'abord, les compétences linguistique et communicatives, le degré de maîtrise des technologies de l'information et la communication, ensuite les préparations et l'aptitude du candidat pour exercer les fonctions d'éducation et d'enseignement, et enfin le niveau de maîtrise de la matière ou les matières de spécialités. L'arrivée de la nouvelle réforme a limité le nombre d'indicateurs soumis à l'examen. En démarrant avec une discussion portant sur des sujets ou des problèmes divers, les membres de jury évaluent l'aptitude du candidat à exercer la mission d'enseignement. La situation exploitée montre un éloignement de la réalité professionnelle, mettant en cause le problème d'authenticité (Joughin, 1998). Le recours à des thèmes divers sans tenir compte des caractéristiques du poste justifie une tendance de choix vers des objets

d'entretien plus généraux. Ce propos montre une décontextualisation de l'épreuve d'EO du profil adéquat du métier (UNIL, 2014). Pour la même épreuve, la fusion a entraîné une chute globale de la durée de l'entretien de 40%, et une réduction du coefficient de pondération de 14,4%. Par ailleurs, l'exclusion d'un seuil minimal quant aux résultats scorés, peut être une voie à travers laquelle les candidats moins performants dans l'une des épreuves peuvent s'infiltrer au métier d'enseignant. Une autre particularité repose sur la qualité de l'évaluation (De Ketele et Gerard, 2005). Ainsi, la fusion des deux concours stipule le recours à des critères identiques pour juger les habiletés de candidats postulant des postes de travail dont les contextes de travail, les savoirs à enseigner et les populations d'apprenants sont hétérogènes. Cette limite suscite des interrogations quant aux problèmes de pertinence, de validité et de fiabilité des épreuves. À ce propos, il ne serait pas certain que les épreuves peuvent s'inscrire à la fois dans la ligne des profils exigés pour accéder au même temps à deux fonctions différentes. Quant à la validité, le degré d'adéquation entre ce que le concours vise et ce que l'outil mesure réellement ne justifie pas une spécialisation des épreuves. Un concours visant recruter des enseignants pour deux cycles successifs questionne le degré de confiance que le recruteur peut accorder aux résultats obtenus. À travers la fusion des deux des concours, il ne serait pas certain d'affiner les profils d'entrée au métier, et par suite la précision de la mesure des compétences exigées pour occuper le poste d'enseignant. La dernière particularité marque la publication d'une seule liste de candidats retenus pour l'enseignement secondaire stipulant une similitude des profils d'entrée pour deux cycles scolaires distincts. En clôture, les motivations stratégiques de la fusion envisagée depuis 2016 ont permis la mise en place d'un concours rénové issu de deux concours primitifs. Le concours résultant a simplifié les procédures de recrutement au détriment de la spécialisation en accord avec les cycles scolaires secondaires. En plus l'adéquation entre le profil exigé pour chaque catégorie d'enseignant et les candidats admis risque d'avoir des effets

négatifs sur le métier considéré comme un point focal à partir duquel le virage du succès peut être atteint.

3. Fusion des dispositifs de formation

La mise en service des CRMEF a marqué le début d'une homogénéisation de trois dispositifs de formation des enseignants selon une même stratégie. Trois principes ont alors fondé leur architecture (Lahchimi, 2015 ; MENFP, 2016 a-d) : une approche par compétences selon un système modulaire ; une alternance articulant des activités théoriques et des stages de terrain dont le volume horaire représente 60% ; et un paradigme de formation basée sur une logique pratique/théorie/pratique. En parallèle avec la concrétisation de cette réforme, l'émergence du recrutement régional était à l'origine de la naissance d'un autre dispositif de formation des enseignants (MENFPESRS, 2019b). Il présente une structure particulière dont l'analyse des regroupements et des associations repose, au moins, sur sept variables pertinentes (Noyé et Piveteau, 2017). D'entrée du jeu, les trois dispositifs ayant piloté la qualification des enseignants ont été bâtis en fonction du cycle scolaire (primaire, secondaire collégial, secondaire qualifiant) et de la matière d'enseignement (MENFP, 2016 a-d). Cependant, le nouveau dispositif rénové demeure unifié pour tous les cycles de formation (MENFPESRS, 2019b). En ce qui concerne les deux cycles secondaires (collégial et qualifiant), un dispositif unique a été adopté pour une discipline scolaire. Une 2^{ème} variable montre des structurations distinctes. Les anciens dispositifs ont été construits selon une visée disciplinaire en accord avec les cycles éducatifs. Leurs architectures articulaient des procédures adéquates pour chaque cycle, les systèmes d'étude et d'évaluation, et le déroulement des stages de terrain. À l'inverse, le dispositif issu de la fusion inclut l'organisation de la formation qualifiante et l'examen de qualification professionnelle. Une autre variable illustre les particularités liées aux finalités de la formation. Les dispositifs adoptés dans le passé envisageaient acquérir aux formés les compétences liées à la matière d'enseignement relative au cycle scolaire, renforcer leur

adhésion à l'éthique professionnelle et développer les compétences professionnelles, particulièrement, la gestion, la planification, l'évaluation et la recherche action. De manière inverse, le dispositif rénové stipulait améliorer les compétences académiques en lien avec les spécialités des candidats et particulièrement ceux programmées dans leur cycle scolaire choisi, et ensuite, renforcer leur adhésion à l'éthique du métier et au développement de leurs compétences professionnelles nécessaires pour une pratique efficace et responsable. La 4^{ème} variable examine la durée de la formation étalée sur une année articulée en deux semestres pour les professeurs stagiaires selon l'ancien dispositif. Cependant, les admis au recrutement régional sont soumis à une formation qualifiante, intégrant en 1^{ère} année une formation présentielle de sept mois, et en 2^{ème} année un stage encadré en situation de responsabilité totale de classe, la réalisation d'une recherche action et une formation théorique dans le centre de formation. Une autre variable envisage les modes de formation. À ce propos, la formation en alternance entre le CRMEF et les établissements de stage a été adoptée pour les deux dispositifs selon des organisations disjointes (MEN, 2012d ; MENFPESRS et UE, 2018). Des activités de terrain sont alors programmées en faveurs des professeurs stagiaires dans les établissements de stage en même temps que la formation théorique dans le CRMEF. En revanche, le stagiaire bénéficie, pour le second model, de deux types de séquences de formation pratiques. Les unes exercées en situations professionnalisantes sont axées sur le développement des compétences liées à l'exercice de la profession. Les autres sont effectués en situations professionnelles durant les stages pratiques en 1^{ère} année, et dans des établissements d'affectation en responsabilité totale (MENFPESRS et UE., 2018). La 5^{ème} variable s'intéresse aux contenus disciplinaires. La formation présentielle des cadres des Académies régionales de l'éducation et de la formation (AREF) présente une similitude de thèmes de formation par rapport à la qualification de stagiaires dans le cadre de la fonction publique. Cependant, les insuffisances des savoirs pédagogiques ont suscité un allongement significatif des contenus (33%). Ainsi, le programme

de formation a enregistré l'adjonction de deux modules de formation (sciences de l'éducation, didactique disciplinaire) et deux ateliers pratiques (production didactique, analyse de pratiques). La dernière variable met en relief le statut de l'évaluation pour les deux systèmes. L'évaluation couvrant les différentes activités de formation, est clôturée en fin d'année par l'obtention d'une attestation de qualification pédagogique pour un cycle et une discipline donnée. Cependant, le système d'évaluations prévu par le récent dispositif inclut de multiples caractéristiques. Fondées sur trois composantes, les procédures d'évaluation sont étalées sur deux années successives. Ainsi, la formation présentielle est sanctionnée par une attestation de validation des modules. Tandis que les évaluations en 2^{ème} année couvrent la soutenance du projet de recherche pédagogique durant le mois de décembre et un examen de qualification professionnel.

Sur la base de ces résultats, quatre constats s'imposent. En effet, le nouveau dispositif de formation a substitué trois autres ayant érigé la qualification des enseignants. Ces derniers dépendaient du cycle et de la matière scolaire. L'arrivée du nouveau dispositif a entraîné un abondement progressif des dispositifs auparavant adoptés, justifiant d'une fusion de création. Le dispositif rénové ne prévoit pas de plans de formation particuliers parmi les disciplines d'enseignement, mais il est général pour tous les professeurs du système scolaire. En plus, aucun indice ne permet d'affirmer sa prise en compte des particularités de chacun des cycles secondaires. Un 3^{ème} constat traduit les défis d'amélioration de compétences. Le dispositif conçu stipule, entre autres, améliorer les savoirs académiques des formés en lien avec les spécialités correspondantes à leur institution d'affectation. Cependant, le poste d'exercice du métier ne peut être identifié qu'à la fin de la 1^{ère} année de formation au CRMEF. À ce propos, les procédures du concours de recrutement imposaient aux candidats un choix du cycle et de matière d'enseignement. Après la réussite des épreuves de validation des modules, les lauréats pour l'enseignement secondaire choisissent l'affectation au sein d'un collège ou d'un lycée.

Ainsi, le nouveau dispositif est confronté aux particularités pédagogiques et didactiques caractérisant chaque cycle scolaire (MEN, 2002, 2012d). Un dernier constat stipule une similitude des formations des enseignants destinés pour deux cycles secondaires, contrariant les principes de la récente réforme soutenant une organisation incluant des distinctions entre l'enseignement secondaire collégial et l'enseignement qualifiant (RM, 2019). En guise, la fusion de trois dispositifs de formation de futurs enseignants affiche une réforme profonde des conditions de la qualification bien que le cycle et la discipline constituent leur identité professionnelle. La fusion avait des implications directes sur la durée et les contenus, ainsi que le prolongement des périodes d'évaluation et de stages en responsabilité totale.

4. Fusion des cadres statutaires du corps enseignant

Auparavant, le statut particulier des personnels éducatif montrait l'existence de quatre types de cadres affiliés au corps d'enseignement, repartis selon trois grades (MEN, 2003) (Tableau 2).

Tableau 2 : Comparaison des cadres statutaires

| 2003 (MEN, 2003) | | | 2016 (MENFP et MEF, 2016) | | |
|------------------|---|--|---------------------------|---|---|
| Cadres | Grades | Fonctions* | Cadres | Grades | Fonctions* |
| PEP | 3 ^e , 2 ^e et 1 ^{er} | Éducation et enseignement dans les EEP | PEP | 2 ^e (A) et 1 ^{er} (B) | Enseignement en classe selon les horaires : 30 H --- EEP 24 H --- EEC 21 H --- EEQ |
| PESC | | Éducation et enseignement dans les EEC | PES | | |
| PESQ | 2 ^e , 1 ^{er} et grade principal | Éducation et enseignement dans les EEQ et les centres de formation | | | |

* Il s'agit des fonctions principales. EEC : Établissement d'enseignement collégial; EEQ : Établissement d'enseignement qualifiant ; EEP : Établissements d'enseignement primaire

Les professeurs des cycles d'enseignement primaire (PEP) et les professeurs d'enseignement secondaire collégial (PESC) intègrent trois grades. Un même nombre de grades composent la catégorie des professeurs de l'enseignement secondaire qualifiant (PESQ). Cependant, les professeurs agrégés de l'enseignement secondaire qualifiant (PAESQ) regroupant un premier grade et un grade principal, ont été exclus des regroupements statutaires.

Trois principaux résultats marquent la mise en place du nouveau statut engagée depuis 2016. D'abord, une autre organisation réduite des carrières des enseignants a été instituée

(MENFPESRS, 2019b ; MENFP et MEF, 2016). Le statut actualisé a été bâti autour de deux composantes : une évolution au sein de deux classes (A et B); et un regroupement incluant deux types de cadres, à savoir les PEP et les professeurs d'enseignement secondaire (PES). Cette dernière catégorie dérive d'une association entre les PESCS et PESQ. Ensuite, le statut rénové attribue aux nouveaux professeurs une seule mission qui consiste à enseigner les élèves en classe selon un volume horaire similaire à celui attribué aux enseignants avant la fusion (MEN, 1985). Le dernier résultat illustre une similitude entre les EEC et EEQ. Les lauréats issus des formations pour l'enseignement secondaire sont affectés aux seins des EEC ou EEQ.

Quatre dimensions ont suscité notre motivation pour discuter les conséquences des fusions ayant altéré et modifié le statut du corps d'enseignement. Une 1^{ère} dimension est institutionnelle dans la mesure où la fusion a permis d'alléger les tâches liées à la gestion administrative, la mobilité, l'efficacité pour combler les couts induits et les besoins dans les établissements scolaires dont la nature a été éclipsée pour affecter les PES. Le regroupement statutaire a facilité le renforcement des établissements public en ressources humaines pour accomplir leurs missions (MENFP et MEF, 2016). Cependant, le recours massif à ces fonctionnaires s'est développé de façon exponentielle quelques années plus tard. Il a convergé à devenir le mode principal ayant éclipsé le recrutement des enseignants à trois cadres (MEN, 2003). Aujourd'hui, l'embauche basée sur la fusion statutaire représente l'unique voie pour accéder au métier (Bouabdallah et al. 2019). Outre, les défis de rémunération, d'évolution de carrière et les opportunités de revalorisation du corps étudié représentent des variables d'optimisation du système éducatif (Gervais, 2010). La seconde dimension relève des mutations fonctionnelles des enseignants actuels. En fait, les missions principales et traditionnelles assignées au corps enseignant étaient focalisées dans le passé sur deux pôles complémentaires et distincts (Obin, 2014), à savoir l'éducation et l'enseignement (MEN, 2002, 2003) des apprenants dans les établissements scolaires dont le rôle principal consiste à dispenser l'éducation (UNESCO, s.d.).

L'enseignement triadique fait intervenir trois composantes (enseignant, savoir, apprenant), alors que l'éducation dyadique est basée sur l'interaction de deux éléments seulement (Reboul, 1981; Dessus, 2008). Cependant, la fusion statutaire a orienté les attributions des professeurs vers le processus d'enseignement en classe. Ainsi, le regroupement engagé a négligé l'ambition morale au détriment des compétences intellectuelles, bien que l'éducation représente un élément fondamental dans la promotion humaine contre l'envahissement de toutes les formes d'inhumanité (Meirieu, 2020). Les professeurs sont orientés vers l'action d'enseignement d'un point de vue scolaire, sans tenir compte de l'éducation des apprenants relevant de ce qui est parental. À ce propos, la concentration autour de l'action pédagogique à l'enseignement reste insuffisante pour justifier la spécialisation des fonctions des enseignants (Lumya, 2020). Par ailleurs, la fusion s'est traduite, pour la 3^{ème} dimension, par un changement stipulant l'existence d'une similitude de fonctions entre les EEC et EEQ. Cette thèse ne peut être porteuse d'une amélioration de la qualité des résultats des élèves et d'un renouvellement en profondeur des enseignements dans les deux catégories d'établissements. En plus, le propos contrarie le principe selon lequel le système scolaire marque des particularités entre l'enseignement secondaire collégial et l'enseignement qualifiant (COSEF, 1999 ; RM, 2019). À ces diverses dimensions, s'ajoutent d'ailleurs un autre défi spécifique pesant sur le pouvoir des différentes classes d'enseignants à inciter aux valeurs de l'excellence des acquisitions, et augmenter ensuite la concurrence du système éducatif à une échelle internationale. En définitive, au travers la fusion statutaire des enseignants se positionne l'allègement des procédures pour satisfaire les besoins des établissements scolaires, la réduction des missions principales des enseignants, la similitude de fonctions exercées aux collèges et lycées. Cependant, le défi des enseignants à améliorer l'excellence des acquisitions de leurs apprenants représentent, selon notre propos, les limites à confronter. La similitude entre les EEC ou EEQ ne peut être en faveur de leur spécialisation.

Conclusion et perspectives

Au cours de la dernière décennie, la modernisation de la formation des enseignants mobilise les dynamiques de fusion stipulant des regroupements dont la garantie de réussite contrarie les principes de la spécialisation des services fournis. Le recours à une méta-analyse de quarante-six documents identifie les principales fusions qui ont piloté les réformes de formation pour l'enseignement, leurs implications sur les fonctions des enseignants et les stratégies de la spécialisation dans un domaine unique d'activité.

Les résultats de l'étude montrent l'existence de quatre types de fusions ayant bâti la formation des enseignants du 21^{ème} siècle au Maroc. En effet, la fusion des CFI et CPR et l'apport partiel de quelques activités des ENS, a donné naissance au sein de chaque région d'un CRMEF qui n'assume aucune fonction de recherche. Cet établissement, non équivalent aux ENS, a obtenu un statut avancé par rapport aux structures primitives. Il montre aussi un élargissement des cursus de formation dont les tâches de la recherche scientifique ne leur sont pas été associées. Ensuite, la fusion des concours de recrutement a conservé un processus à trois étapes. Cependant, elle a réduit de moitié les nombres de commissions et des listes des admis pour le métier. La fusion a entraîné une diminution de la durée totale consacrée aux concours, la qualité des épreuves et du nombre total d'indicateurs exploité dans les épreuves orales. Elle a aussi déplacé le centre de gravité du concours vers la matière de spécialité. Les situations exploitées durant les épreuves orales, traduisent un éloignement vis-à-vis des situations professionnelles réelles. La fusion des concours favorise l'insertion de candidats moins performants au métier d'enseignant. La 3^{ème} fusion, ayant visé le regroupement de trois dispositifs de formation, a été accompagnée par un changement profond de leur structuration. Le nouveau dispositif plus général prévoit un étalement sur deux ans des durées de formation et d'évaluation, et un élargissement des contenus. La formation pratique couvre deux types de

séquences. Les unes sont effectuées en présence d'un encadrant et les autres en responsabilité totale des apprenants. La dernière fusion est de type statutaire. Elle a apporté au secteur scolaire un allègement des nombres de cadres et grades décrivant les carrières d'enseignants, une réduction des fonctions principales et une flexibilité dans l'attribution des postes de travail.

En perspectives, les résultats obtenus nous permettent de définir deux autres objets de recherche. D'abord, illustrer les avantages et les limites des stratégies de fusion adoptées en explorant les points de vue des acteurs impliqués dans le processus de formation. Ensuite, évaluer l'impact des fusions sur la qualité des services assumées par enseignants en faveur des élèves dans tous les cycles scolaires.

Références

AGERS (Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique). (2012).

``Fusion et restructuration d'établissements d'enseignement secondaire ordinaire", Circulaire, Belgique. Récupéré le 12.11.2022 de https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/37033_000.pdf

Beaucher, V. et Jutras, F. (2007). ``Étude comparative de la méta-synthèse et de la méta-analyse qualitative", Recherches Qualitatives, vol. 27, n° 2, pp. 58-77.

Bezes, P. et Le Lidec, P. (2016). ``Politiques de la fusion. Les nouvelles frontières de l'État territorial", Revue Française de Science Politique, vol. 66, n° 3-4, pp. 507-541.

Bléry, C. (2012). ``Rapport introductif. La notion de spécialisation". Dans G. Catherine (dir.), La spécialisation des juges (pp. 13-22). Presses de l'Université Toulouse 1 Capitole, Toulouse : France.

Bouabdallah, I. (2018). ``La similitude des formations dans les filières universitaires de l'éducation pour accéder aux métiers d'enseignement". Bouabdallah : Kortoba. Oujda. Maroc.

- [Bouabdallah, I. \(2020\)](#). ``La recherche pédagogique au secteur Marocain de l'éducation : État des lieux et perspectives de développement'', The Journal of Quality in Education, vol. 10, n° 15, pp. 1-25.
- [Bouabdallah, I. \(2022\)](#). ``La synergie entre le terrain et la recherche pédagogique : Cas du secteur de l'enseignement scolaire au Maroc'', The Journal of Quality in Education, vol. 12, n° 19, pp. 128-154.
- [Bouabdallah, I., Ayoujil, A. et Reda Tazi, M. \(2019\)](#). ``Bilan du recrutement des enseignants contractuels des matières scientifiques en cycle secondaire dans la région de l'Oriental'', Rapport final, CRMEF, Oujda : Maroc.
- [Bourqia, R. \(dir\), Hari, T., Chafaqi, R., Ait Hammou, A., et Zaaj, N. \(2021\)](#). ``Le métier de l'enseignant au Maroc. À l'aune de la comparaison internationale'', Rapport thématique. INE-CSEFRS (Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique), Rabat : Maroc.
- [Bradley, D., Childs, H., Cochran, H. et Marieta, V. \(2013\)](#). ``Fusion teaching: utilizing course management technology to deliver an effective multimodal pedagogy'', Journal of Learning in Higher Education, vol. 9, n° 1, pp. 135-140.
- [Caldwell, J. E. et Smith, K. \(2016\)](#). ``Fusions et acquisitions. Cadre de surveillance à l'intention des conseils d'administration'', CPA (Comptables Professionnels Agréés) : Canada.
- [Chafiqi, F. et Alagui, A. \(2011\)](#). ``Réforme éducative au Maroc et refonte des curricula dans les disciplines scientifiques'', Carrefours de l'Éducation, vol. 3, n° 1 (HS, 1), pp. 29-50.
- [COSEF \(Commission spéciale éducation-formation\). \(1999\)](#). ``Charte nationale d'éducation et de formation'', COSEF, Rabat : Maroc.
- [CSEFRS \(Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique\). \(2015\)](#). ``La vision stratégique de la réforme 2015-2030. Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion'', CSEFRS, Rabat : Maroc.

- CSEFRS (2018). "La valorisation des métiers de l'éducation, de la formation, de la recherche et de la gestion", Rapport n° 3/2018, CSEFRS, Rabat : Maroc.
- De Ketele, J.-M. et Gerard, F.-M. (2005). "La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences", *Mesure et Évaluation en Éducation*, vol. 28, n° 3, pp. 1-26.
- Dessus, P. (2008). "Qu'est-ce que l'enseignement ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité", *Revue Française de Pédagogie*, vol. 164, pp. 139-158.
- Elmir, K. et Kasmi, I. (1997). "Législation administrative et direction pédagogique", Anajah Aljadida, Casablanca : Maroc.
- Enten, F., Feuvrier, M.-V. et Oliveira, A. M. (2020). "De la capitalisation des expériences au sein des organisations de l'aide internationale: Entre standardisation et approches "sur mesure"", *Revue Internationale des Études du Développement*, vol. 241, pp. 189-211.
- Everaere, P., Konieczny, S. et Marquis, P. (2013). "Sur la fusion de croyances égalitaire", Communication présentée aux 7èmes journées nationales de l'intelligence artificielle fondamentale, Aix-en-Provence : France.
- Fernando, J. et Meier, O. (2020). "Innovation stratégique dans l'enseignement supérieur et la recherche (ESR): à la recherche de nouveaux modèles d'excellence", *Revue internationale de management et de stratégie*, VA Press, Versailles : France. Récupéré le 12.11.2022 de <https://www.revue-rms.fr/attachment/2149476/>
- Fricero, N. (2012). "La fusion des juridictions civiles du premier degré en question". Dans G. Catherine (dir.), (pp. 107-113). Presses de l'Université Toulouse 1 Capitole, Toulouse : France.
- Gaillard, J. (dir.) et Bouabid, H. (dir.). (2017). "La recherche scientifique au Maroc et son internationalisation", Editions Universitaires Européennes, Deutschland : Allemagne.

- Gervais, J. (2010). ``Fusionner pour durer ? Légitimité institutionnelle et rétributions matérielles dans les recompositions de corps en France'', *Revue Internationale des Sciences Administratives*, vol. 76, n° 3, pp. 453-468.
- Gueguena, N., Lourel, M., et Pascual, A. (2007). ``La méta-analyse en psychologie sociale : principe, méthode et illustration'', *Pratiques Psychologiques*, vol. 13, pp. 197-212.
- Guiselin, E. -P. (2019). ``Les regroupements d'établissements dans l'enseignement supérieur et la recherche : enjeux politiques et cadrage juridique'', *Revue Française d'Administration Publique*, vol. 169, pp. 37- 50.
- Hardouin, M. (2020). ``Les territoires universitaires en tensions : fusions organisationnelles et concurrences institutionnelles''. Dans B.-F. Hélène (dir.) et O. Rey (dir.), *Éducation et territoire : inégalités ou diversité ?* (pp.31-39). ENS Éditions, Lyon: France.
- INE-CSEFRS. (2017). ``Résumé. Programme national d'évaluation des acquis des élèves du tronc commun PNEA 2016'', *Rapport analytique*, CSEFRS, Rabat : Maroc. Récupéré le 08.09.2018 de [https:// www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/02/Resume-Rapport-PNEA-2016-Final.pdf](https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/02/Resume-Rapport-PNEA-2016-Final.pdf)
- Joughin, G. (1998). ``Dimensions of oral assessment'', *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 23, n° 4, pp. 367-37.
- Juvane, V. (2005). ``Redefining the role of specialization teaching'', Working Document. Ministerial seminar on education for rural people in Africa: Policy lessons, options, and priorities, Addis Ababa : Éthiopie.
- Lahchimi, M. (2015). ``La réforme de la formation des enseignants au Maroc'', *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, vol. 69, pp. 21-26.
- Lalande, F., Scotton, C., Bocquet, P.-Y. et Bonnet J.-L. (2012). ``Fusions et regroupements hospitaliers: quel bilan pour les 15 dernières années?'', *Rapport*, Inspection générale des affaires sociales : France.

- Lannurien, S. (2018). ``Comment manager une équipe lors d'une fusion de deux associations de l'ESS'', Mémoire, Université de Marne La Vallée, Paris : France. Récupéré le 22.02.2021 de https://prixdesmemoires.cjdes.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/03/27_Comment-manager-une-e%CC%81quipe-lors-dune-fusion-de-deux-associations-de-IESS.pdf
- Laroche, P. (2015). ``Introduction à la méthodologie méta-analytique''. Dans P. Laroche (dir.), La méta-analyse : Méthodes et applications en sciences sociales (pp. 17-50). De Boeck : Bruxelles.
- Lumya, B. (2020). ``Teacher specialisation and pupil performance in selected primary schools of Kaputa district: exploring the benefits, challenges and implications'', Dissertation, The University of Zambia : Lusaka.
- Magne, O., Solveig, K., Johannes, S. et Steinar, T. (2021). ``The impact of specialised content courses on student teaching in a Norwegian teacher education programme'', Education Inquiry, vol. 13, n° 3, pp. 269-286.
- Meirieu, P. (2020). ``L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020'', UNESCO (Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture) : Horizon 2020. Récupéré le 08.09.2022 de <https://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/UNESCO2020.pdf>
- MEN (Ministre de l'éducation nationale). (1987). ``Décret n° 2.84.500 du 28 mars 1986 portant réorganisation des CPR'', Bulletin Officiel, n° 3835, pp. 482-485. Rabat: Maroc.
- MEN (1985). ``Décret n° 2.02.742 du 14 octobre 1985 portant statut particulier des personnels du MEN'', Bulletin Officiel, n° 3808, pp. 1299-1314, Rabat : Maroc.
- MEN (1989). ``Décret n° 2.88.293 du 3 aout 1989 relatif à la réorganisation des ENS'', Bulletin Officiel, n° 4020, pp. 1448-1453, Rabat : Maroc.

[MEN \(2002\)](#). ``Décret n° 2.02.376 du 17 juillet 2002 portant statut particulier des établissements publics de l'éducation et de la formation'', Bulletin Officiel, n° 5024, pp. 2126-2131, Rabat : Maroc.

[MEN \(2003\)](#). ``Décret n° 2.02.854 du 10 février 2003 portant statut particulier des personnels du MEN'', Bulletin Officiel, n° 5082, pp. 725-742, Rabat : Maroc.

[MEN \(2012a\)](#). ``Arrêté n° 2200.12 du 21 mai 2012 fixant les modalités d'organisation du concours d'accès à la filière de qualification des professeurs de l'enseignement secondaire qualifiant'', Bulletin Officiel, n° 6035, pp. 3632-3634, Rabat : Maroc.

[MEN \(2012b\)](#). ``Arrêté n° 2201.12 du 21 mai 2012 fixant les modalités d'organisation du concours d'accès à la filière de qualification des professeurs de l'enseignement secondaire collégial'', Bulletin Officiel, n° 6035, pp. 3634-3636, Rabat : Maroc.

[MEN \(2012c\)](#). ``Arrêté n° 2199.12 du 21 mai 2012 fixant les modalités d'organisation du concours d'accès à la filière de qualification des professeurs de l'enseignement préscolaire et de l'enseignement primaire'', Bulletin Officiel, n° 6035, pp. 3634-3636, Rabat : Maroc.

[MEN \(2012d\)](#). ``Dispositifs de qualification des professeurs stagiaires dans les CRMEF'', MEN : Rabat.

[MENEPS \(Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement préscolaire et du sport\) \(2021\)](#). ``Annonce d'organisation des concours de recrutement'', AREF de l'Oriental : Oujda : Maroc.

[MENEPS \(2022\)](#). ``Annonce d'organisation des concours de recrutement des cadres statutaires des Académies'', AREF de l'Oriental, Oujda : Maroc.

[MENESFCRS \(Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique\). \(2009\)](#). ``Plan d'urgence. Réussir l'école pour tous'', MENESFCRS, Rabat : Maroc.

[MENESFCRS \(2012\)](#). ``Décret n° 2.11.672 du 23 décembre 2011 relatif à la création et l'organisation des CRMEF", Bulletin Officiel, n° 6018, pp. 496-500, Rabat : Maroc.

[MENFC \(Ministère de l'éducation nationale et de la formation des cadres\). \(1980\)](#). ``Décret n° 2.79.265 du 25 avril 1980 portant création des centres de formation des instituteurs et institutrices", Bulletin Officiel, vol. 3524, pp. 613-616, Rabat : Maroc.

[MENFP \(Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle\) \(2016a\)](#). ``Arrêté n° 1872-16 du 12 mai 2016 portant les modalités d'organisation de la formation et le système d'étude et d'évaluation dans la filière de qualification des enseignants de l'enseignement préscolaire et l'enseignement primaire-spécialité bilingue- dans les CRMEF", Bulletin Officiel, n°6520, pp. 7863-7865, Rabat : Maroc.

[MENFP \(2016b\)](#). ``Arrêté n° 1873-16 du 12 mai 2016 portant les modalités d'organisation de la formation et le système d'étude et d'évaluation dans la filière de qualification des enseignants de l'enseignement préscolaire et l'enseignement primaire-spécialité langue Amazigh- dans les CRMEF", Bulletin Officiel, n° 6520, pp. 7866-7868, Rabat : Maroc.

[MENFP \(2016c\)](#). ``Arrêté n° 1874-16 du 12 mai 2016 portant les modalités d'organisation de la formation et le système d'étude et d'évaluation dans la filière de qualification des enseignants du cycle secondaire collégial dans les CRMEF", Bulletin Officiel, vol. 6520, pp. 7869-7871, Rabat : Maroc.

[MENFP \(2016d\)](#). ``Arrêté n° 1875-16 du 12 mai 2016 portant les modalités d'organisation de la formation et le système d'étude et d'évaluation dans la filière de qualification des enseignants du cycle secondaire qualifiant dans les CRMEF", Bulletin Officiel, vol. 6520, pp. 7872-7874, Rabat : Maroc.

[MENFP \(2016e\)](#). ``Note n° 866-16 datée du 01 novembre 2016 relative au recrutement par contrat au profit des AREF. Session 2016", Rabat : MENFP.

MENFP et MEF (Ministère de l'économie et des finances). (2016). ``Décision conjointe n°7259 en date du 7 octobre 2016 entre le MENFP et le MEF relative à la situation des enseignants contractuels relevant des AREF", Rabat : Maroc.

MENFPESRS (Ministère de l'éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique). (2019a). ``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 des AREF", MENFPESRS, Rabat : Maroc.

MENFPESRS (2019b). ``Statut des cadres de l'AREF de l'Oriental en date de 15/03/2019", Rabat : Maroc.

MENFPESRS et UE (Union européenne). (2018). ``Educ 2. Partenaires pour une école de la qualité. Axe 1 : Formation initiale et continue des enseignants", Récupéré le 07.03.2020 de <http://educ2.men.gov.ma/2019/06/28/axe-1-formation-initiale-et-continue/>

Mosbah, M. (2017). ``L'éducation, l'enseignement supérieur et la recherche scientifique : entre la généralisation et la spécialisation", The 3rd national scientific days, novembre 2017, Skikda : Algérie. Récupéré le 07.11.2022 de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02973056/document>

Myrberg, E., Johansson, S., et Rosén, M. (2019). ``The relation between teacher specialization and student reading achievement", Scandinavian Journal of Educational Research, vol. 63, n° 5, pp. 744-758.

NCES (National Center for Education Statistics). (2020). ``Résultats TIMSS", Récupéré le 14.05.2019 de <https://nces.ed.gov/timss/>

Noyé, D. et Piveteau, J. (2017). ``Le guide pratique du formateur. Concevoir, animer, évaluer une formation", Eyrolles, Paris : France.

- Obin, J.-P. (2014). "L'enseignement, l'éducation et la pédagogie", Administration et Education, vol. 142, pp. 23-28.
- OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economiques). (2018). "Résultats du PISA 2018. Résumés", Récupéré le 13.04.2019 de https://www.oecd.org/pisa/PISA2018%20_Resumés_I-II-III.pdf
- Olson, G. B. (1986). "The learners' advocate", Design for Arts in Education, vol. 87, n° 6, pp. 43-46.
- Paillé, P. (2007). "La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires", Recherches Qualitatives, vol. 27, n° 2, pp. 133-151.
- Poland, S., Colburn, A., et David E. L. (2017). "Teacher perspectives on specialisation in the elementary classroom: implications for science instruction", International Journal of Science Education, vol. 39, n° 13, pp. 1715-1732.
- Reboul, O. (1981). "La philosophie de l'éducation", Presses Universitaires de France, Paris : France.
- RM (Royaume du Maroc). (2009). "Dahir n° 1.09.100 du 29 juin 2009 portant promulgation de la loi n° 47.08 relative au transfert des Écoles normales supérieures affiliées au secteur de l'éducation nationale vers les universités", Bulletin Officiel, n° 5749, pp. 3817-3818, Rabat : Maroc.
- RM (2019). "Dahir n°1-19-113 du 9 août 2019 portant promulgation de la loi-cadre n° 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique", Bulletin Officiel, n° 6805, pp. 5623-5637, Rabat : Maroc.
- St-Amand, A. et Marie-Christine, S.-J. (2013). "Comment faire ? Une méta-analyse, méthode agrégative de synthèse des connaissances", Université Laval, Québec : Canada. Récupéré

le 10.04.2019 de https://www.cms.fss.ulaval.ca/recherche/upload/jefar/fichiers/comment_faire_metaanalyse.pdf

UNESCO (1994). ``La formation initiale et continue des enseignants. Cas du Maroc'', 6ème session ordinaire du CEART, BIT, 12-20 Juillet, Genève.

UNESCO (s.d.). ``Glossaire.fr. Établissement d'enseignement à vocation pédagogique'', Récupéré le 15.01.2023 de <https://uis.unesco.org/fr/glossary-term/etablissement-denseignement-vocation-pedagogique>

UNIL (Université de Lausanne) (2014). ``Évaluer à l'aide d'un examen oral'', Les mémos du Centre de soutien à l'enseignement. Récupéré le 07.01.2023 de <https://pedagogieuniversitaire.files.wordpress.com/2014/05/exam-oral.pdf>

UNSA (Union nationale des syndicats autonomes). (2012). ``Fusion des corps : bilan et perspectives, France''. Récupéré le 27.02.2023 de http://extranet.upcasse.syndicat.min-e2.fr/IMG/pdf/fiche_3_fusion_de_corps_cle08926b.pdf

Van der Maren, J.-M. (2004). ``Méthodes de recherche pour l'éducation : éducation et formation Fondements (2ème éd.)'', De Boeck Université, Bruxelles : Belgique.