



Université de Rouen  
UFR Sciences de l'Homme et de la Société  
Département Sciences de l'Education  
Laboratoire CIVIIC

Année Universitaire 2009-2010

# **La professionnalisation des enseignants dans l'approche par les compétences**

*Cas des professeurs de français (langue étrangère) : cycle secondaire  
(collège et lycée)*

*En vue de l'obtention du  
Master 2 de recherche à distance Francophone*

Sous la direction de :

- Anne JORRO, professeur à l'université de Toulouse 2 le Mirail. France
- Louise- Marie BÉLAIR, professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières.  
Canada

Latifa CHEKLI

N° d'étudiant : 20811966

## ***Résumé***

Le système éducatif marocain vit une crise quasi-indicible. Le niveau des apprentissages des élèves en langue française est bien en deçà des attentes. Quelles en sont les origines et les retombées pédagogiques? A l'heure de la mondialisation et de l'indispensable ouverture sur les autres, la langue française n'est-elle pas, entre autres dispositifs, la caution de cette ouverture ?

En vue de contourner l'impasse et en raison du développement que connaissent les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), l'Institution a fait le choix de mettre ces dernières au cœur de la réforme en cours. Ce dessein aura-t-il la chance de se concrétiser sans l'apprentissage correct des langues étrangères? Ou encore, à quelles conditions ces moyens favoriseraient-ils cet apprentissage ?

L'approche par les compétences, avec la pédagogie de l'intégration de Xavier Roegiers, sur laquelle le choix a été aussi porté depuis 2004, arrivera-t-elle à se frayer un chemin sur le terrain caractérisé par sa précarité? Des réticences se font sentir de la part des enseignants. Ils ne semblent pas prêts à suivre les changements en cours. Leur professionnalité entendue comme mobilisation de compétences en situation et posture éthique, agirait sur leur rapport à l'innovation. Ce rapport favoriserait l'intégration de l'approche par les compétences dans l'enseignement du français. La revue de la littérature relate la professionnalisation des enseignants.

## **Mots-clés :**

Compétence(s), approche par les compétences, évaluation formative, professionnalité, formation professionnelle, professionnalisation.

## REMERCIEMENTS

Au terme de notre travail nous voudrions exprimer notre gratitude à tous ceux qui nous ont aidée dans le cheminement et l'élaboration de ce mémoire.

Nos vifs remerciements sont adressés, en premier, à nos directrices de recherche Madame Anne Jorro et Madame Marie-louise Bélair. Outre leur exigence, leur rigueur, la pertinence et la constance de leur suivi, leur apport dans le champ doctrinal nous est d'un grand éclairage.

Nous remercions aussi les professeurs du MARDIF et en particulier Monsieur Wallet et son équipe pédagogique et technique pour leur accompagnement. Nous remercions Madame

Marianig Porot notamment pour ses précieux conseils et sa disponibilité.

Nous remercions également les membres de notre famille et tout particulièrement notre époux pour ses encouragements, la perspicacité et la sagesse de ses conseils et la confiance qu'il a à notre égard ainsi que nos deux enfants pour leur compréhension et précieuse aide.

Enfin, nous remercions notre frère Hassan Chekli pour la relecture de notre écrit et ses encouragements.

## TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS .....	3
TABLE DES MATIERES.....	4
INTRODUCTION.....	6
PREMIERE PARTIE : CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	9
1- Des réformes, des chiffres éloquentes .....	10
2 - Une formation à l'enseignement aléatoire .....	11
3- Quelles affinités avec la discipline ?.....	13
4- Des pratiques enseignantes problématiques.....	13
a- Réprimandes et châtiments corporels.....	13
b- Des conditions précaires dans les salles de classes.....	14
DEUXIEME PARTIE : PROBLEMATIQUE THEORIQUE.....	15
Chapitre 1 .....	16
Les compétences : réflexion didactique .....	16
A- Développer des compétences .....	16
1- L'élève au centre de l'action pédagogique ou vers un enseignement moins transmissible moins restitutif.....	16
2- L'approche par les compétences : référentiel.....	18
B- Définitions et rapports entre les notions .....	19
1- Connaissance et compétence.....	19
2- Compétence et évaluation .....	22
3- Le cours de français et le développement des compétences .....	22
Chapitre 2 .....	24
L'évaluation formative .....	24
1- L'évaluation : Efficience des outils évaluatifs? .....	24
2- L'évaluation entre théorie, conception et pratique.....	25
Evaluation des connaissances transférables .....	25
a- Evaluation dans le cours de français .....	26
b- Un exemple de situation-problème : développer des compétences et évaluer .....	26
c- Auto-évaluation : au niveau de l'enseignant, « posture de témoignage ou de questionnement » ?.....	27
Chapitre 3 .....	29
Le rapport des enseignants à l'innovation.....	29

Résistances : origines et retombées pédagogiques .....	29
a- Résistances et obstacles à l'innovation en matière d'évaluation .....	29
b- Des efforts éphémères .....	29
c- Remise en question de la formation professionnelle .....	30
d- L'évaluation certificative des apprenants .....	30
e- De l'appréciation à l'évaluation professionnelle .....	31
f- Autres procédés pour l'évaluation professionnelle .....	36
g- L'évaluation professionnelle vue à travers les rapports d'inspections .....	38
TROISIÈME PARTIE : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE .....	39
A- CONSTRUCTION DE L'OBJET DE RECHERCHE .....	40
1- Problématique et questions .....	40
- Problèmes .....	41
- Questions .....	41
- Hypothèses .....	42
2. Intérêt ? .....	42
3. Originalité ? .....	42
4. Paradigme .....	43
- Compréhensif .....	43
- Descriptif .....	43
5. Outils d'analyse .....	44
- Triangulation de données .....	44
B - DEROULEMENT DE LA RECHERCHE .....	49
Population/échantillon .....	49
C - ANALYSE ET INTERPRETATION .....	50
Discussion des résultats .....	65
Validation des hypothèses .....	70
Synthèse / conclusion .....	71
CONCLUSION .....	73
BIBLIOGRAPHIE COMMENTEE .....	75
BIBLIOGRAPHIE COMPLEMENTAIRE .....	77
SITOGRAFIE .....	81
ANNEXES .....	82

## INTRODUCTION

Une première évaluation que l'on risque de qualifier de hâtive donne, malencontreusement les signes de résultats édifiants de l'échec de l'enseignement/apprentissage de la langue française au Maroc. La qualité de l'enseignement du français en particulier est déficiente. De nombreux facteurs : orientations pédagogiques, formation des enseignants, choix des curricula et programmes, manuels scolaires, motivation et degré de l'implication de l'apprenant, évaluation et examens certificatifs, etc. ; rentrent en jeu. L'analyse de l'acte pédagogique au niveau de la classe de français, nous interpelle de manière singulière en vue de comprendre cet état de fait.

La professionnalité des enseignants de français est-elle en adéquation avec les objectifs assignés à l'enseignement par compétences de cette langue ? Quelle est la quote-part de l'enseignant dans cette situation ? Notamment lorsqu'il adopte une attitude de simple exécutant de tâches auxquelles il ne réfléchit guère ou encore moins, à l'élaboration desquelles son avis n'est pas sollicité ? Dans la mesure où les gestes posés de la part de l'enseignant et ses actes d'enseignement constituent des indicateurs de compétences professionnelles, en quoi certaines pratiques enseignantes contribuent-elles à la détérioration de la qualité de l'enseignement du français ? Si des programmes et des Recommandations Officielles se veulent un socle commun à l'enseignement de cette langue, les pratiques enseignantes menées au sein d'un cours de français, elles, sont divergentes et invitent à être analysées.

Le souci de comprendre les vraies raisons de la déchéance que connaît l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans le système éducatif marocain et de contribuer, un tant soi peu, à penser des moyens en vue de son amélioration, nous a amenée à initier la réflexion autour de la problématique suivante :

«La professionnalisation des enseignants dans l'approche par les compétences. Cas des professeurs de français (langue étrangère) : cycle secondaire (collège et lycée) »

La problématique de recherche consiste à déceler les liens qui existeraient entre la professionnalité de l'enseignant et son rapport à l'innovation.

Deux hypothèses sont alors émises :

- La professionnalité des enseignants, entendue comme mobilisation de compétences en situation et posture éthique, agirait sur leur rapport à l'innovation.
- Ce rapport favoriserait l'intégration de l'approche par les compétences dans l'enseignement du français.

Afin de démontrer l'importance que revêt la professionnalité d'un enseignant, la recherche envisage d'identifier l'impact de celle-ci sur les trois pôles afférant à l'activité enseignante :

- Premièrement, les représentations de l'enseignant, la perception et la conception qu'il a au regard de son métier, de sa carrière et de son identité professionnelle, sa psychologie, sa personnalité, en résumé l'*ethos* professionnel. L'assise fondamentale de l'*ethos* serait la valorisation de l'attitude du citoyen (au niveau de l'enseignant) qui participe à la préparation du citoyen accompli (du côté de l'élève).

- Deuxièmement, les activités qu'un praticien mène au quotidien dans sa classe avec tout ce que cela suppose comme préparation minutieuse de sa part, en d'autres termes ce qui relève de sa stratégie d'enseigner.

- Enfin la professionnalité considérée au niveau de la tactique de l'enseignant ou tout ce qui a trait à sa sagacité, sa présence, son aptitude à saisir les opportunités pour faciliter l'apprentissage au niveau des élèves. En résumé, son art d'enseigner.

En examinant la problématique sous certains de ses aspects les plus récurrents, au moyen, entre autres, d'un questionnement touchant aux trois pôles cités nous voulons démontrer que la professionnalité s'approprie selon une démarche bien précise. Le processus de la professionnalisation, ou encore le développement professionnel favoriserait l'ouverture vers d'autres procédés d'enseigner, d'autres styles d'apprendre une langue étrangère, d'autres approches dont l'enseignement par les compétences. Une telle approche favoriserait les apprentissages de l'élève, premier concerné dans l'acte enseigner/apprendre.

Suivant ce questionnement, notre investigation s'articule donc selon le plan qui suit :

Dans un premier temps nous décrivons le contexte de notre enquête. Une sous-partie rendra compte de l'état des lieux de quelques réalités consubstantielles à l'enseignement du français dans le système éducatif marocain. Quelles affinités entretiennent enseignants et élèves avec la matière? Quels caractères revêtent les pratiques enseignantes ? Dans quelles conditions les praticiens opèrent-ils? Ce questionnement constitue la première partie de notre travail, (CONTEXTE DE LA RECHERCHE).

Nous menons ensuite une réflexion didactique sur les compétences. En préambule à quelques définitions et rapports entre les notions de connaissance et compétence, entre compétence et évaluation, nous tâcherons d'élucider la différence entre transfert des connaissances et développement des compétences. L'évaluation formative est le deuxième volet de cette étape conceptuelle. Elle est analysée sous l'angle des apprentissages des élèves (à l'oral et à l'écrit) mais aussi au regard de l'enseignant. L'attitude que celui-ci adopte pour s'auto-évaluer : serait-il en posture de témoignage ou de questionnement? Quel rapport a-t-il à l'innovation en matière d'évaluation?

L'évaluation professionnelle est aussi abordée en raison des divergences de conceptions et de pratiques aussi bien de la part des évaluateurs que de celle des évalués.

La professionnalité, la formation professionnelle et la professionnalisation de l'enseignant sont des questions que nous essayerons d'examiner, eu égard aux besoins ressentis sur le terrain : le rapport des enseignants à l'innovation, mais également aux efforts déployés ces dernières années sur le plan doctrinal. Pour répondre au sujet de notre préoccupation nous concédons une place de choix à la professionnalisation de l'enseignant de français dans l'approche par les compétences.

Donc, la professionnalisation de l'enseignant dans l'approche par les compétences, l'évaluation formative et le rapport de l'enseignant à l'innovation constituent les trois volets de la problématique théorique de notre investigation. Elle sera analysée selon l'apport de la revue de la littérature de ces deux dernières décennies. (PROBLEMATIQUE THEORIQUE).

La posture réflexive, l'identité professionnelle et la reconnaissance professionnelle : nouveaux concepts débattus récemment lors de symposiums retiennent également notre atten-

tion. Quel apport ont ces notions au regard des pratiques enseignantes ? A quelles imperfections pourraient-ils remédier ? Nous estimons qu'il faudra tout tenter en vue d'opérer le changement pour atteindre si ce n'est la qualité de l'activité professionnelle du moins son amélioration. Ces concepts serviront d'ouverture dans notre recherche.

Enfin, la troisième partie de notre mémoire reflète la méthodologie que nous avons suivie lors de notre enquête, (METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE).



## **PREMIERE PARTIE : CONTEXTE DE LA RECHERCHE**

## 1- Des réformes, des chiffres éloquentes

Durant ces trois dernières décennies la population marocaine a connu un extraordinaire essor que les politiques éducatives n'ont pas pris en considération : la création de nouveaux établissements scolaires était, pendant quelque temps presque gelée, et la formation des cadres de l'enseignement a connu un important déclin. Plusieurs centres de formation initiale à l'enseignement ont, en effet, été quasiment fermés.

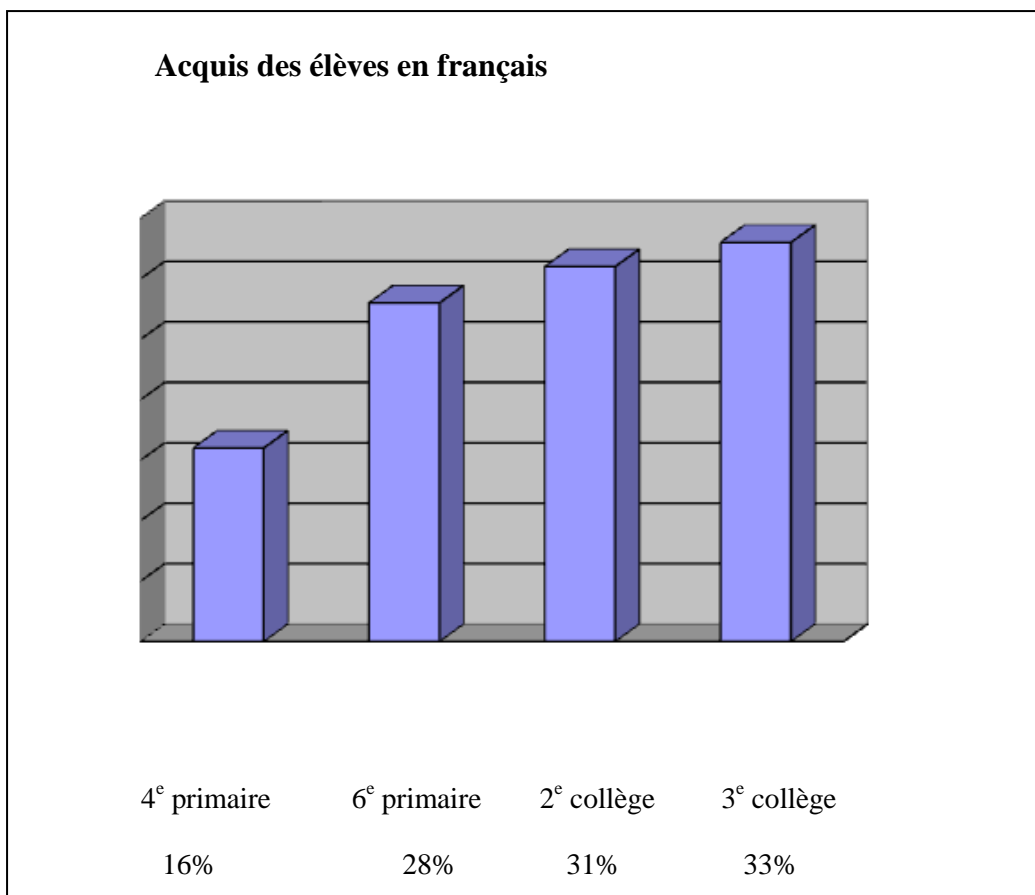
D'un autre côté le système éducatif marocain a connu une grande réforme pendant les années 70 : marocanisation de tous les cadres, arabisation de toutes les disciplines avec une forte dose d'islamisation illustrée dans les manuels scolaires<sup>1</sup>. Les cours de l'éducation islamique ont quasiment remplacé les cours de philosophie. Cette discipline a vu un déclin manifeste dans les programmes scolaires. De même, les enveloppes horaires consacrées à l'enseignement de la langue française ont été réduites dans des proportions atteignant les 60% (exemple : pour les trois niveaux du collège, de 10 heures par semaine dans les années 80 à raison de deux classes par professeur ; on est passé aujourd'hui à 4 heures seulement avec un ratio de 6 classes par enseignant). Il en est de même pour la formation initiale des enseignants : sa durée a diminué de manière substantielle aussi bien pour les instituteurs que pour les professeurs du secondaire (de deux années de stage de formation dans les années 70, on passe à sept mois actuellement). Enfin, en 2005 le départ volontaire à la retraite anticipée d'un grand nombre de fonctionnaires de l'Etat affecte le secteur de l'éducation nationale et en particulier celui des inspecteurs pédagogiques dans une proportion dépassant les 50%.

Il en est résulté une baisse du niveau des apprentissages des élèves. Leur rendement est bien en deçà des attentes, il est très moyen à faible. L'enquête qui s'est déroulée en 2008<sup>2</sup> a bien corroboré cet état de fait. Elle a été réalisée par le Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE), en collaboration avec le Centre National de l'évaluation et des examens relevant du ministère de l'Education Nationale, elle porte sur les apprentissages de l'année scolaire 2007-2008. Ci-dessous un tableau graphique retraçant les résultats de l'enquête concernant les acquis des élèves en français. Ceux-ci entérinent l'inefficacité de l'enseignement de cette discipline.

---

<sup>1</sup> Enquête menée et relatée par le magazine marocain *Tel Quel* juin 2009.

<sup>2</sup> Les résultats de l'enquête ont été publiés par le quotidien *L'Economiste* n°2979 (mars 2009).



**Figure 1 : Acquis des élèves en français (année scolaire : 2007-2008)**

Une analyse détaillée des résultats rend compte de l'étendue des lacunes des élèves dans les disciplines testées, en l'occurrence l'arabe, les mathématiques et dans les langues. En français (langue étrangère), en particulier, il nous paraît utile d'examiner la part de responsabilité des enseignants concernant ces résultats. La même enquête a d'ailleurs révélé un déficit au niveau des enseignants du primaire. De même qu'elle a démontré que la majorité des enseignants du français n'arrive pas à suivre les nouveautés pédagogiques et didactiques et n'a pas amélioré sa façon de travailler.

## 2 - Une formation à l'enseignement aléatoire

Certains enseignants n'ont guère reçu de formation initiale à l'enseignement au secondaire. Ils ont été recrutés sur dossiers parmi les titulaires d'un diplôme universitaire : DEUG, licence ou maîtrise en lettres ou en linguistique. On dénombre certes un pourcentage infime d'agrégés, mais certains instituteurs et d'autres sans diplôme aucun étaient recrutés dans l'urgence pour répondre à des besoins pressants : le nombre de formés pour enseigner le français dans le secondaire ne suffit toujours pas et la politique des recrutements directs est encore en vigueur. En septembre 2009, un nombre important de contractuels a été recruté au niveau de toutes les académies régionales. Ils viennent de tous les horizons mais n'ont quasi-

ment pas de formation initiale à l'enseignement. Leur prise en charge est alors prévue sur le terrain. Mais il n'en demeure pas moins qu'ils atterrissent directement dans la classe.

A ceux-ci s'ajoute une bonne proportion de civilistes. Ce sont des étudiants qui, ayant fini leur cursus universitaire (mais pouvant n'avoir aucune relation avec des études spécialisées en français) entament leur service civil<sup>3</sup>. Celui-ci dure en principe une année. Ces catégories d'enseignants sont affectées directement dans des classes. Ils sont alors confiés aux inspecteurs pédagogiques de la zone pour une formation quelque peu aléatoire avant d'être titularisés moyennant des épreuves pratiques au cours de leur deuxième année d'exercice.

Tous ces facteurs ont pour conséquence une baisse manifeste du niveau des résultats scolaires. Les chiffres, à ce titre : moyenne générale du français aux examens certificatifs (au baccalauréat régional de l'Académie du Grand Casablanca, des années 2007, 2008, 2009 et 2010, la moyenne est de moins de 05/20), pourcentages d'échec et d'abandon scolaire notamment, sont éloquentes. Le profil de l'élève sortant du collège ou encore du bachelier marocain n'est guère reluisant : nonobstant une douzaine d'années d'apprentissage de la langue française, nous avons affaire à des étudiants ne maîtrisant cette langue ni à l'oral encore moins à l'écrit.

À l'échelle internationale, en matière d'éducation, nous sommes classés parmi les derniers<sup>4</sup>. L'école marocaine demande donc une refonte, une réforme de son système éducatif. Celui-ci recèle bien des failles ; des dysfonctionnements et les limites de certaines méthodes suivies dans les classes ont été relevés de manière récurrente.

D'autres réformes se sont dès lors imposées. Celle en cours date des débuts de l'actuelle décennie avec la nouvelle Charte de l'enseignement et de l'éducation. Celle-ci est également en perpétuels changements pour les raisons déjà citées mais également en raison de l'introduction des nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans l'enseignement. Le programme intitulé GENIE<sup>5</sup> (Généralisation des Technologies d'Information et de communication dans l'enseignement) se veut au cœur de la toute récente réforme.

Il est actuellement question de plan d'urgence ! La situation actuelle appelle donc une manière raisonnée et adéquate d'agir. Mais de manière plus pragmatique et plus précise nous posons la problématique de la manière suivante : comment apporter une aide adéquate à la détresse d'un certain nombre d'apprenants incapables de s'exprimer en français aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, pourtant très intéressés et même fascinés par cette langue étrangère et conscients de tout ce qu'elle pourrait leur apporter en savoirs, en épanouissement et bien-être ? Mais surtout de l'intérêt de cette deuxième langue qui devrait leur permettre, en corrélation avec les autres disciplines enseignées, « une préparation efficiente à des études supérieures

---

<sup>3</sup> Dahir portant loi n° 1-73-415 du 13 août 1973 relatif au service Civil. (Dans les années 70, le service civil a remplacé le service militaire.)

<sup>4</sup> <http://www.lematin.ma/Actualite/Journal/Article.asp?idr=110&id=80506> . Consulté en 2010.

<sup>5</sup> Comité de pilotage du programme GENIE, 23 janvier 2009, Feuille de route. Selon l'Agence Nationale de Réglementation des Télécommunications.

réussies et/ou un tremplin pour une insertion aisée dans le marché du travail », comme le stipulent les dernières orientations pédagogiques (2006, p. 2)

### 3- Quelles affinités avec la discipline ?

« Expliquez-moi en arabe, je ne comprends pas ce que vous dites » ou encore « Je n'ai pas d'affinité avec le français », entend-on dire, par certains élèves devant la difficulté de comprendre, de lire, ou de répondre à une question. Une manière, sans doute, d'échapper à la prise du professeur ou encore pour justifier de mauvais résultats. Cette réflexion de l'élève a fait tache d'huile et lors de plusieurs rencontres pédagogiques nous l'avons entendu répéter par des enseignants. Cette attitude venant de l'élève est prise comme argent comptant ou fait accompli. Ils s'en servent pour se décourager et décourager les mieux intentionnés. « *Que puis-je faire pour un élève pour qui le français ne dit rien ?* » rétorquent-ils. Ils rejettent toutes les difficultés sur les circonstances et continuent à travailler avec une minorité d'élèves. Celle-ci se réduit parfois à deux ou trois élèves sur une moyenne de quarante par classe. Les autres sont réduits au mutisme, au silence quand la séance ne dégénère pas en bavardages et chahuts. En raison des conditions précaires dans lesquelles se déroulent les séances d'enseignement/apprentissage, il est à estimer qu'occuper les bancs de l'école pour nos élèves est une perte de temps. Demeurer des heures durant à ne développer aucune compétence dans la langue cible, ne pas l'auditionner ni la pratiquer, relève de la frustration, du malaise chez de jeunes adolescents. Les compétences linguistiques, elles, se développent bien dans et par l'action et non dans le mutisme et soi-disant l'écoute du professeur.

### 4- Des pratiques enseignantes problématiques

#### a- Réprimandes et châtiments corporels

Les finalités de l'éducation nationale ainsi que les objectifs tracés pour l'enseignement du français peuvent relever de l'utopie dans le système éducatif marocain où les droits de l'élève sont bafoués. Des comportements et pratiques de certains adultes témoignent de l'effort énorme qui doit être engagé pour changer les mentalités. Les réprimandes, l'humiliation voire les châtiments corporels – pourtant interdits par les textes officiels- sont à bannir de nos établissements scolaires ! Ces attitudes sont la réponse, parfois la seule réponse aux comportements inappropriés et aux erreurs d'apprentissages commises par les élèves. Dans certains établissements, il n'est pas rare de croiser des chefs d'établissement, des surveillants (et surveillantes, de plus en plus nombreuses) et des enseignants vociférer et menacer avec des bâtons à la main et même distribuer des coups. Pour justifier leurs gestes et attitudes, leurs arguments restent, bien sûr, non fondés : « *Ce sont des enfants qui sont habitués aux coups chez eux ; comment voulez-vous qu'on se comporte avec eux sinon de la même manière?( sic.)* » Ou encore : « *Il n'y a pas de mal à les rappeler à l'ordre, il n'y a que ce langage qu'ils comprennent (sic)* ». Il n'est pas étonnant de voir ces mêmes élèves punis de la sorte perpétuer de la violence, de l'agressivité aussi bien au sein de la classe, envers leurs camarades et leurs professeurs, que dans la rue.

L'exemple de la violence qui sévit dans certains de nos établissements vient appuyer la nécessité de repenser nos pratiques éducatives. Les compétences à développer chez les éducateurs et en particulier les compétences à évaluer les apprentissages, les comportements et les compétences des élèves sont à reconsidérer.

### **b- Des conditions précaires dans les salles de classes**

Lors de ces deux dernières décennies l'école marocaine a connu une détérioration, on ne peut plus indiquer de son système. Locaux délabrés, tableau et tables cassés, peu ou pas d'entretien... Du côté de l'enseignement, les chiffres à ce sujet sont éloquentes. L'illustration à ce niveau de notre travail se résumerait en cela : des effectifs pléthoriques dans les classes (une moyenne de 45 élèves par classe, tous cycles confondus) et le nombre de classes accordé à chaque enseignant de français (six classes par professeur du premier cycle, et une moyenne de 4 classes au second cycle). L'horaire imparti à la discipline enseignée (quatre heures hebdomadaires seulement) est très insuffisant. La situation est quasiment la même à travers le pays : dans le monde urbain, semi-urbain ou rural. A l'exception de quelques établissements situés dans des quartiers où se sont développés des établissements privés.

En dehors de la salle de classe le constat n'est guère meilleur. Il n'est pas rare de rencontrer de jeunes adolescents livrés à eux-mêmes traîner dans les couloirs : ils sont renvoyés de la classe pour manque de matériel ou parce qu'ils sont arrivés en retard ou encore pour bavardage. Mille et un prétextes pour se faire expulser. Fait auquel certains élèves prennent plaisir et ne manquent pas à récidiver.

Ces éléments, à notre sens, sont à prendre avec beaucoup de sérieux. Les faits sont là. Que proposer alors devant ce constat pour dispenser un enseignement correct ? Comment outiller ces praticiens qui malgré tout font de leur mieux et opèrent, du moins pour certains, même avec abnégation ?

Il est donc à admettre la nécessité de réfléchir la mise en place de pratiques pédagogiques et didactiques susceptibles de développer les compétences d'apprentissage en classe de français. Les conditions difficiles dans lesquelles évoluent les praticiens conduisent à penser des solutions de rechange : du bricolage et laxisme, il faudra penser le métier en terme de professionnalité voire de professionnalisme.

## **DEUXIEME PARTIE : PROBLEMATIQUE THEORIQUE**

## Chapitre 1

### Les compétences : réflexion didactique

#### A- Développer des compétences

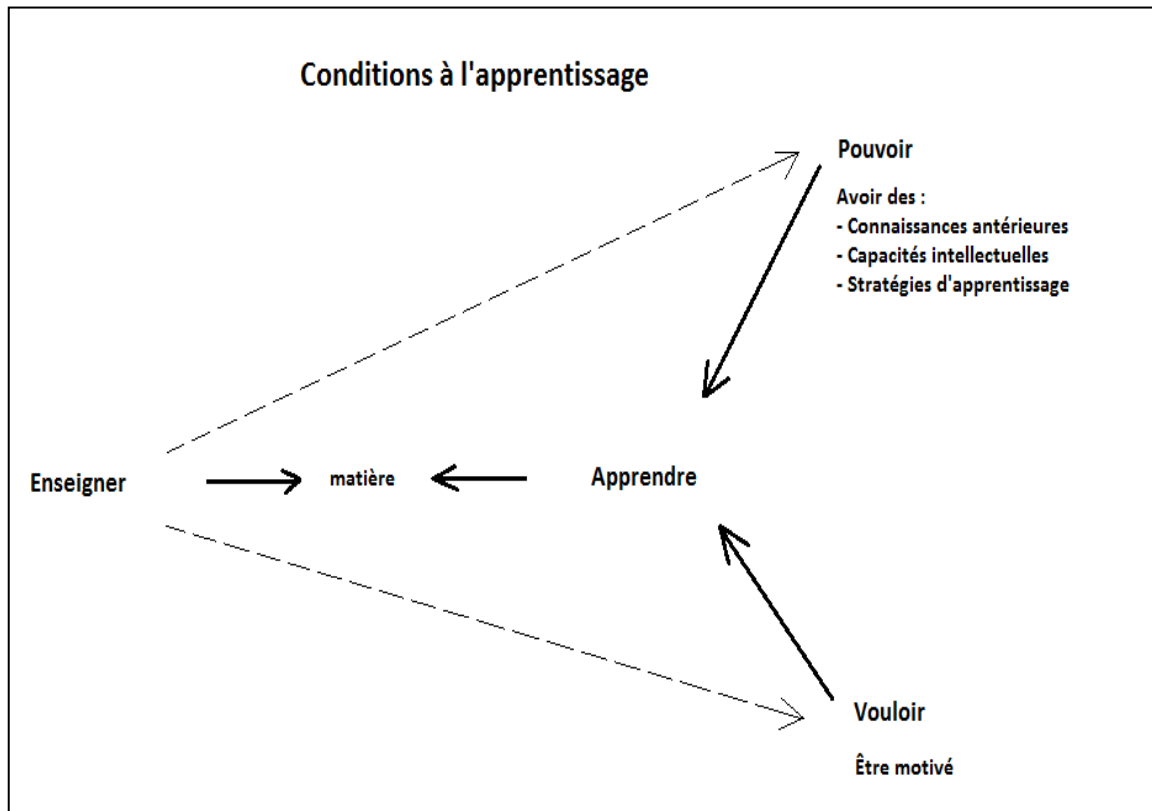
##### 1- L'élève au centre de l'action pédagogique ou vers un enseignement moins transmissible moins restituitif.

La récente réforme de l'éducation et de la formation au Maroc met « l'apprenant au centre de l'action pédagogique, d'où la nécessité d'une refonte du dispositif, didactique et méthodologique dans la perspective de faire de l'élève l'acteur principal de son apprentissage. L'entrée privilégiée pour atteindre cet objectif est la mise en place d'une pédagogie des compétences. » Tel est le projet tracé par la dite réforme et décrété dans Les Orientations Pédagogiques de 2006 relatives à l'enseignement du français dans le secondaire (cycle qualifiant).

Par ce dessein on bascule de l'enseignement à l'apprentissage. Autant le premier pôle prenait, auparavant, le devant de la scène dans les précédentes réformes, les recherches et la formation des enseignants, autant l'intérêt se trouve de plus en plus focalisé sur l'apprentissage. En effet, tout se faisait et continue à se faire, comme si l'acte d'apprendre allait de soi. L'enseignant fort dans sa position de celui qui « sait », se préoccupe, malgré les apparences, *peu ou prou* du rôle que l'élève doit jouer dans l'acte enseigner/apprendre. Souvent il pense que tout ce que l'apprenant doit acquérir lui incombe directement. L'illustration en est le cours magistral qui continue à accaparer le plus clair du temps des séances. C'est le professeur qui pose les questions, c'est lui qui, devant l'incapacité de l'élève, lui livre la réponse, c'est également lui qui décide des choix des supports didactiques, de la répartition des tâches, qui évalue... enfin c'est lui le maître dans sa classe au vrai sens du terme.

Or de l'information au savoir passant par la connaissance tout un travail cognitif (As-tolfi, 1992) est mis en œuvre. Personne ne peut se mettre à la place de l'apprenant pour que celui-ci apprenne. Il est donc nécessaire de lui venir en aide pour qu'il construise son savoir, de lui assigner le rôle adéquat au moment propice pour qu'il atteigne ses fins. Ce qui reviendrait à développer chez lui les compétences requises à cet apprentissage. Notons au passage, à notre sens, qu'il n'est pas question, à ce niveau, de dissocier l'apprentissage de l'enseignement. En vue d'une explicitation de cette approche qui met l'apprenant au centre de l'acte enseigner/apprendre nous recourons au schéma de Viau (1999), (*cf.* figure ci-dessous). Même si les travaux de ce dernier ne portent pas sur les compétences et traitent plutôt de la motivation. Le schéma proposé donne une conception de l'enseignement basée sur l'apprentissage. Pour l'auteur « enseigner, c'est aider à faire apprendre une matière et c'est favoriser les conditions à l'apprentissage ».

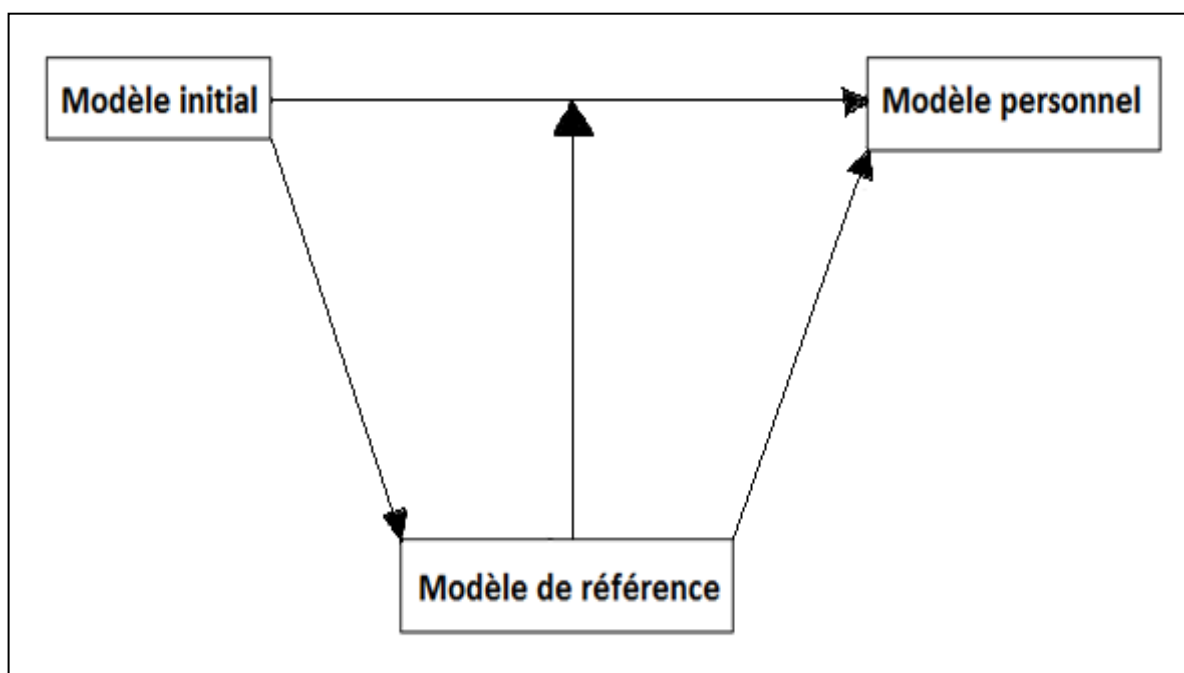




**Figure 2 : Une conception de l'enseignement basée sur l'apprentissage. Viau (1999)**

Cette conception de l'enseignement telle qu'illustrée par Viau est à rapprocher de l'explicitation de la formation apportée par Astolfi (2002), (cf. schéma ci-dessous).

En comparant les deux schémas, il ressort que l'apprenant reste au centre des deux processus, qu'il s'agisse de l'enseignement en milieu scolaire ou de la formation. Aussi les différents mécanismes sont à prendre en considération aussi bien dans l'enseignement que dans la formation enseignante.



**Figure 3 : Schéma de la formation, d'après Jean Pierre Astolfi (2002).**

## 2- L'approche par les compétences : référentiel

La standardisation de l'approche par les compétences, non seulement pour l'enseignement du français mais pour toutes les autres matières au programme ou du moins une certaine vulgarisation, une sensibilisation est alors entamée depuis 2004 par « la pédagogie de l'intégration » de Roegiers (2004). Des travaux : conférences, séminaires, réunions... sont effectués et animés par l'auteur lui-même. A la suite de cela un document intitulé « La pédagogie de l'intégration en bref » (2006) est mis à la disposition de certains cadres, en l'occurrence des inspecteurs de l'enseignement, tous cycles et toutes disciplines confondus. L'objectif étant de mettre en application cette approche dans les pratiques de classe. Aujourd'hui encore (au cours de l'année scolaire 2009-2010), le choix est porté sur quelques délégations régionales où on continue à dispenser une certaine formation des enseignants du primaire, en vue de généraliser la pédagogie dite par les compétences. La préparation de la formation à la pédagogie de l'intégration au collège est également mise en route à partir de l'été 2010.

Force est de constater que l'approche par les compétences, à l'instar de nombreux pays, a bien fait ses premiers pas dans les curricula du système éducatif marocain. De ce fait « l'évaluation explicite des compétences n'admet pas d'échappatoire », comme le souligne Perrenoud (2001) « et pour raisons : la première étant la présence des compétences qui est accréditée dans les programmes ».

## B- Définitions et rapports entre les notions

### 1- Connaissance et compétence

Connaissance et compétence : deux notions dont il est important de rappeler, outre la (les) définition(s) et l'usage ; les représentations, les perceptions mais également les rapports qui les sous-tendent et les lient.

D'après Astolfi (1992), la connaissance est un terme « à contraster avec l'information et le savoir, il est, au niveau cognitif, intermédiaire entre les deux. Une circularité se trace néanmoins entre les trois termes. » L'information « désigne des faits, des commentaires, des opinions transmissibles par un mot, par un son, par une image. Elle est alors placée sous le primat de l'objectivité. » Le savoir est « ce qui donne au réel une certaine saveur. Il ne désigne pas une réalité objective comme l'information extérieure à tous les individus ... Il est le fruit d'un processus d'objectivation, au terme duquel un sujet construit une nouvelle approche de la réalité, grâce à une rupture épistémologique, par une sorte d'ascèse intellectuelle ». La connaissance par contre « relève de l'intériorité vis-à-vis du sujet. Elle est placée sous le primat de la subjectivité ... l'étymologie du mot renvoie à l'idée de « co-naissance », c'est-à-dire de naissance avec. Dès la naissance, le sujet se construit en prélevant des informations dans le milieu ambiant, qu'il fait siennes par des recombinaisons d'éléments cognitifs, affectifs, sociaux. Cette connaissance qu'a chacun des mêmes réalités est très personnelle et « idiosyncrasique », c'est-à-dire très difficile à transmettre étant donné l'absence d'un langage de l'intime. » En quelque sorte on « est » cette information davantage qu'on l'« a. »

La compétence serait la combinaison de la connaissance et du savoir et bien d'autres capacités mis au service de la résolution d'une situation particulière. Perrenoud (2001) la définit en tant que « capacité d'agir efficacement dans un type de situations, capacité qui s'appuie sur des connaissances mais ne s'y réduit pas. ». Selon Gillet (1991), c'est « un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace ».

Pour Le Boterf (1994) et Perrenoud (1999) la compétence « c'est la capacité de mobiliser toutes sortes de ressources cognitives disponibles pour résoudre une tâche. Donc, il ne suffit pas de disposer des ressources, l'essentiel est la mobilisation même de ces ressources : les identifier, les combiner, les mobiliser de manière autonome, les transférer à des situations de la vie courante ». La compétence signifie alors une « action efficace acquise en amont ou en marge de ces ressources. »

On admet donc, comme tous les experts d'ailleurs, que les compétences consistent précisément dans la mobilisation des ressources cognitives, affectives, motrices, conatives... de l'apprenant pour qu'il puisse faire face à des situations-problèmes, réaliser des projets et résoudre des tâches significatives.

Il est à constater, à l'instar de ce qu'a conclu Paquay, (2000) que « les compétences ne s'enseignent pas. Elles se construisent. » Pour ce, l'élève doit être l'acteur principal dans le développement de ses propres compétences. Il développera son autonomie en participant à

l'évaluation de ses apprentissages. Cette autonomie étant au centre de la compétence en construction. L'auto évaluation et la co-évaluation sont les formes privilégiées pour impliquer l'élève dans le processus de l'évaluation en général. Objectif apparemment atteint par certains pionniers et envers lequel on aspire très explicitement. Or l'élève marocain ne risque guère de se trouver dans ces cas de figures aussi bien pour la construction des compétences que pour l'évaluation de ses connaissances. C'est encore et toujours le cours magistral qui prime dans nos classes. Le maître est le seul détenteur du savoir, le seul et unique évaluateur ; l'élève se trouve donc souvent assisté dans ses apprentissages. Alors que, d'après Rey (1996) une dimension essentielle se dessine à travers la compétence : le sujet doit être capable d'interpréter une situation nouvelle pour lui, afin de décider quelles procédures connues de lui sont applicables à cette situation.

Mais le concept de compétence et son application dans le domaine de l'apprentissage n'ont pas que des partisans. Boutin, G. et Julien, L. (2000) sont parmi les contempteurs de l'approche par compétences. Les auteurs montrent que l'approche a des « limites voire des lacunes sur le plan des fondements épistémologiques » qui ont des « répercussions évidentes sur le plan pédagogique ». Se référant à l'approche socioconstructiviste, les auteurs trouvent qu'il y aurait contradiction avec le schème de référence principal qui demeure toujours comportementaliste et ne convient pas à celui du constructivisme. Le fait de découper les contenus d'apprentissage en tranches (ou compétences) entre en contradiction directe avec la notion même de « construction de la connaissance ». Selon cette conception, l'on considère l'approche par les compétences comme un processus dont la visée appartient à la personne elle-même et ne saurait être imposée de l'extérieur sous la forme de compétences à développer ou d'objectifs à atteindre. Dans un contexte, la personne qui apprend juge, revoit sa position, réfléchit sur son action, change son comportement, reconstruit sans cesse des connaissances pertinentes et utiles en lien avec une situation donnée... Aussi d'après eux, « l'idéologie qui sous-tend l'approche par compétences aurait-elle des lacunes : cette approche entrevoit une vision limitée de l'éducation qui confine véritablement au dressage et à la modélisation. Elle considère les relations interpersonnelles comme de simples comportements observables et les réduit à leur plus strict minimum ».

De même, au niveau de la professionnalité, certains sociologues critiquent l'aspect hégémonique et réifiant de la notion de compétence qui ne tient pas compte des relations sociales « évacuant même celle d'identité professionnelle au profit d'une norme imposée par des décideurs externes. » Boutin et Julien (*id.*)

D'un autre côté, la notion continue à départager chercheurs et praticiens. Au niveau national, à l'heure qu'il est (juin 2009), nous sommes encore et toujours en plein combat sur les compétences. Les nouvelles recommandations pédagogiques relatives à l'enseignement du français au collège sont à la phase finale de leur élaboration. On prévoit leur entrée en vigueur à la prochaine rentrée scolaire. Une équipe d'inspecteurs nationaux et régionaux s'attelle à les affiner. La question qui accapare les débats et oppose les concepteurs des nouvelles orientations pédagogiques, reste celle de la notion de compétence. On a la crainte de brouiller les praticiens au lieu de les éclairer sur un concept, une notion avec laquelle ils doivent dorénavant opérer et ce, de manière impérative, d'après les instructions officielles.

Deux thèses concernant la notion de compétence aussi diamétralement opposées soient-elles, continuent néanmoins à occuper la scène de la recherche et restent apparemment toutes les deux tout à fait concevables : l'une défendant son unité au-delà la diversité des situations ; et l'autre excluant carrément cette unité mettant en relief le contexte et la spécificité de chaque situation.

De notre part nous estimons que la notion de compétences, à travers les recherches scientifiques a fait ses preuves et nous partageons l'avis qu'il faudra réfléchir notre enseignement en compétences à développer chez les différents acteurs de l'acte pédagogique : élèves, enseignants, inspecteurs pédagogiques, directeurs d'établissements, etc.

Les définitions-et non seulement une- les plus récurrentes restent celles données par Roegiers (2006) et bien d'autres que nous rencontrons dans la revue de la littérature. Mais les usages qu'on fait de ce « nébuleux-concept » ou encore « notion », qui hormis les efforts déployés dans le champ doctrinal, restent quelque peu difficiles à appréhender. Ces usages sont aléatoires. Dans certaines situations il est employé en tant que synonyme de : performance, objectif, aptitude, capacité ou encore de comportement observable. L'origine serait l'effort de calquer une terminologie quelque peu nouvelle- imposée par les textes officiels- à n'importe quelle situation d'enseignement/apprentissage. La réalité enseignante marocaine serait, par conséquent, loin de faire toujours, un bon usage des « compétences ». Le problème se pose avec acuité au niveau de l'évaluation où il faudra, comme l'a fait remarquer Allal (1999) « renouveler fortement la problématique de l'évaluation des connaissances et se soucier de leur usage en contexte ».

Mais parmi les compétences dont on doit se soucier au 21<sup>e</sup> siècle celles relatives à l'exploitation des technologies numériques nécessaires à l'école, et ce, aussi bien pour les élèves que pour les enseignants. S'il est vrai qu'avec le programme GENIE, les politiques éducatives optent pour le recours et l'intégration des TIC dans l'enseignement, il n'en demeure pas moins qu'il y a matière à travailler sérieusement ce volet. Le problème nous semble plus ardu du côté des enseignants dont la majorité, vu leur tranche d'âge (dans la zone où nous opérons, la moyenne est de plus de quarante-quatre ans) semble être en dehors de toutes ces évolutions et reste parfois hermétique à l'usage de l'outil informatique. Pour les jeunes élèves, il y aurait moins de souci à se faire concernant les compétences relatives aux nouvelles possibilités de communication et d'accès à l'information. En effet, étant dans l'air du temps, ils sont portés sur la technologie numérique tels les iPod, les iPhone, les iPad, les téléphones portables, les appareils photo, les ordinateurs avec capacité WIFI... De même, ils sont des fanatiques des systèmes de messageries et de courriels, et certaines applications d'Internet tels le Face Book, MSN, MySpace et, les clips sur YouTube par exemple deviennent leur pain quotidien. Il reste néanmoins à guider ces jeunes dans l'usage de tous ces outils, dont ils sont devenus inséparables, dans le bon sens. Les enseignants n'ont pas le choix : ils doivent suivre les jeunes et développer les compétences requises à cet effet.

A présent, nous revenons au constat de Paquay (2000). L'auteur explique que l'élève développera son autonomie en participant à l'évaluation de ses apprentissages et que cette

autonomie est au centre de la compétence en construction. Ce qui nous amène à nous pencher sur la question de l'évaluation.

## 2- Compétence et évaluation

Compétence et évaluation : deux concepts inhérents au champ de l'enseignement et de l'apprentissage et étroitement liés l'un à l'autre. Si les experts, notamment, les didacticiens et même les praticiens ont pu cerner la notion d'évaluation avec plus ou moins de bonheur, surtout pour ces derniers ; il n'est rien de moins sûr, concernant la notion de compétence. En effet, comme nous l'avons abordé, chez certains celle-ci reste floue et échappe encore à des définitions plus unanimes sur sa perception, son interprétation, ses emplois. Mieux encore, celles-ci paraissent parfois même divergentes. Et, lorsqu'il s'agit d'évaluer des compétences d'un apprenant la question devient plus complexe.

Les études et recherches menées dans le monde occidental au cours de cette dernière décennie attestent, néanmoins, que l'on tend vers une maîtrise de la problématique. A travers les quelques définitions retenues des notions de compétences et évaluation, se dégage ce qui relève du constructivisme. Autrement dit, de ce qui sera comme de l'ordre d'« un enseignement moins transmissible, moins restitutif et où l'élève, plus autonome, est appelé à se prendre en charge, à construire sa personnalité, ses savoirs utiles ... » comme le souligne Vandenschrick (2002).

La place et surtout l'importance accordée aux compétences dans les curricula amène la réflexion sur les modalités à suivre en vue d'atteindre cet objectif. Pour Perrenoud (2004, a) « en éducation civique, en arts plastiques, en production de textes, en langue et même en sciences et en mathématiques, l'école a toujours visé le développement de compétences autant que de connaissances. L'école ne prépare pas aux examens. Les examens sont censés vérifier qu'elle prépare soit à la vie active soit à un nouveau cursus d'études ». Objectif à rapprocher des finalités des Orientations Pédagogiques (OP) de la nouvelle réforme engagée par le ministère de l'Education nationale marocain. Celle-ci vise effectivement « le développement d'un enseignement de qualité s'appuyant sur nos constantes civilisationnelles et culturelles ; cet enseignement se veut une préparation efficiente à des études supérieures réussies et/ou un tremplin pour une insertion aisée des jeunes dans le marché du travail et leur ancrage dans les valeurs humaines universelles. » (OP, 2006). De façon claire, les pratiques se voudraient alors proches des objectifs ou du moins lors de leur conception et dans les référentiels !

Le point de vue québécois concernant la nouvelle réforme qui a débuté en 2000-2001, exprimé par divers experts (chercheurs, juristes, enseignants, praticiens, parents d'élèves), pourrait nous éclairer sur la possibilité de mener à bien ou du moins de tenter le changement en la matière de l'évaluation des apprentissages surtout dans une approche constructiviste. En effet, nous osons admettre que le passage des concepts théoriques aux pratiques évaluatives est tout à fait possible comme le certifie le point de vue didactique de Dufay (2002).

## 3- Le cours de français et le développement des compétences

De toutes les disciplines enseignées et des tâches scolaires, le cours de français reste le champ le plus favorable de toutes pour le développement des compétences. Les activités

didactiques qui s'y déroulent, à savoir la lecture, l'écriture et l'expression orale sont des compétences de communication qui n'ont de sens, d'après Dufay (2002), et ne peuvent s'apprendre qu'en situation. Même lorsque ces situations sont simulées et rendues artificielles par le contexte scolaire, elles restent plus proches des pratiques sociales de référence. Donc, selon l'auteur, l'approche par compétences est perçue comme relevant en partie de la vocation du cours de français. Et ce, même dans le cours de français langue étrangère où les situations de communication sont plus artificielles. En effet, l'auteur explique que « le souci qu'ont de nombreux apprenants de français langue étrangère d'utiliser le français dans leur vie professionnelle amène cet enseignement à accorder rapidement une part prioritaire à l'approche par les compétences ».

Par ailleurs, l'approche par les compétences fait appel à des situations complexes. L'enseignement d'une langue étrangère et *a fortiori* le français favorise la création de ces situations d'apprentissage. Les contenus didactiques des programmes et curricula des deux cycles de l'enseignement secondaire au Maroc s'y prêtent d'ailleurs. Il faut donc les penser et les mener en classe en tant qu'activités interactives touchant le quotidien des élèves. Ces animations prendraient la forme d'une invitation à se mettre, à titre indicatif, dans la peau d'un natif. Une manière d'initier à l'immersion, procédé tout à fait louable et efficace dans l'apprentissage linguistique.

## Chapitre 2

### L'évaluation formative

#### 1- L'évaluation : Efficience des outils évaluatifs?

Formative, pronostique (ou diagnostique) et certificative (ou sommative) sont les deux formes ou encore fonctions essentielles de l'évaluation dans le domaine de l'enseignement/apprentissage d'une langue. Nous centrons l'attention à ce niveau sur l'évaluation formative en milieu scolaire en nous basant, entre autres, sur les travaux de Bélair (1996).

L'auteur synthétise la notion d'évaluation formative en lui accordant la fonction majeure de « permettre une rétroaction positive sur le progrès de l'élève et repérer ainsi des problèmes d'apprentissage ». Les buts sont l'adaptation de l'enseignement aux apprentissages des élèves et l'apport des correctifs nécessaires à tout moment de l'apprentissage (avant, pendant et après). Un ou quelques objectifs d'apprentissage feront l'objet ou contenu de l'évaluation. Ils sont centrés sur les savoirs, les habiletés et les attitudes. Les buts, le moment et le contenu constituent l'intention de l'évaluation qui serait l'équivalent d'une mesure. Les moyens (ou instruments) de cette mesure sont les examens ; les exercices de contrôle, les grilles d'observation, les échelles d'appréciation et l'autoévaluation. L'interprétation de la mesure est basée sur des critères. Le jugement ou la rétroaction se fait à deux niveaux. L'information ou le jugement concerne chaque élève dont on analyse les résultats en vue de diagnostiquer, de détecter l'origine des difficultés. Pour l'information concernant le groupe, on notera de manière globale les progrès réalisés et les problèmes qui persistent. Des décisions pédagogiques sont alors prises pour remédier aux difficultés aussi bien du groupe qu'individuelles. Elles porteront sur les modifications des stratégies, des attitudes et sur les correctifs à apporter, (cf. annexe 6, Tableau 8 : l'évaluation formative).

Mais il est de plus en plus question d'évaluation des compétences. Celle-ci serait au fait, plus complexe. Elle interpelle le recours à des dispositifs autres que ceux dont on fait habituellement usage. Aux différents stades de l'évaluation, qu'elle vise les apprentissages ou les compétences, qu'elle soit avant, durant ou après l'apprentissage ou l'observation d'une compétence, se pose le problème de l'efficience des outils évaluatifs. L'évaluation de certaines ressources cognitives n'est pas toujours aisée. Le problème devient alors épineux lorsqu'il s'agit par exemple de mesurer « le savoir mobiliser » c'est-à-dire une disposition mentale supra-ordonnée indépendamment des ressources mobilisées. Cependant, d'après Dolz (1999) cité par Paquay et al. (2002), même si « fournir des outils pointus et rigoureux avec des critères et des indicateurs pour réguler les apprentissages devient une tâche complexe, elle n'est pas impossible si les limites des familles de situations concernées sont précisées et étayées par la recherche ».



Lebel et Bélair (2006) attestent, en citant Perrenoud (1997) que l'approche par compétences renvoie à de nouvelles formes d'évaluation qui vont au-delà d'une évaluation formative associée à l'entraînement en vue du certificat. « Ces nouvelles réformes d'évaluation doivent exclure d'emblée l'évaluation standardisée [...] Cette situation fait intervenir une autre logique d'évaluation puisqu'elle signifie que les enseignants évaluent en comparant non pas les élèves entre eux, mais bien ce que l'élève sait faire s'il était compétent ».

Perrenoud (2004, b) se pose d'ailleurs la question si l'école sait évaluer les connaissances. Dans sa thèse, il développe l'idée que « si l'école savait vraiment évaluer des connaissances utilisables en dehors du contexte scolaire, elle n'aurait pas de difficulté à évaluer des compétences ». Il souligne qu'il s'agit là « des deux faces du même problème ».

D'un autre point de vue, l'évaluation formative serait, selon une approche cognitiviste un moyen de régulation et d'autorégulation (Allal, 1993). En plus du fait qu'elle permet d'analyser les erreurs et d'en détecter les sources, elle sert à « modéliser les différents parcours des élèves ». De ce fait l'évaluation formative « inciterait l'élève aux apprentissages à persévérer et à découvrir le plaisir intrinsèque lié à l'apprendre », Lebel et Bélair (*idem.*).

Enfin, nous récapitulerons à la manière de Perrenoud (1999) qui précise : « Est formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer, autrement dit, qui participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens d'un projet éducatif ».

Une volonté, néanmoins, se fait sentir. Décideurs, didacticiens et praticiens plaident l'autonomie de l'apprenant dans ses apprentissages et sa préparation à une meilleure cohabitation avec ses pairs. On chemine vers l'affinement d'une méthodologie de l'évaluation des compétences. Seulement, pourrait-on prétendre à ces objectifs dans le système éducatif marocain ? Qu'en est-il réellement sur le terrain où l'évaluation est synonyme de réprimande, d'humiliation voire de coups ?

## 2- L'évaluation entre théorie, conception et pratique

### Evaluation des connaissances transférables

Qu'en est-il réellement de l'évaluation des connaissances transférables ? Les enseignants évaluent ou du moins essaient d'évaluer de manière standardisée les acquis qui n'ont de validité qu'à l'école. Or lorsqu'ils confrontent les élèves à des situations complexes, difficiles à standardiser mais qui mettent les connaissances au « travail », ils sont proches de l'évaluation des compétences. « Des situations qui ne proposent pas aux élèves d'étaler leurs connaissances mais de s'en servir comme outils pour raisonner, guider leur pensée et leur action ou assimiler de nouveaux savoirs », comme le souligne Perrenoud (*idem.*). Or, outre la facilité et le côté pragmatique des premiers procédés ; s'impose leur pérennité. De même la difficulté non négligeable de l'évaluation des compétences : créer des situations requiert de l'enseignant ingéniosité et esprit créatif. Il est plus aisé de faire restituer des connaissances à l'élève que de pouvoir l'amener à les utiliser de manière adéquate dans une situation définie. Et *a fortiori* au sein de la classe. Une expertise est alors exigée du praticien. Il est amené à observer, à être à l'écoute de ses élèves, de chaque élève, à créer des situations adéquates à l'intégration des connaissances acquises ; à gérer l'espace de la classe et du temps imparti à chaque situation.

Cela suppose qu'il est prêt à céder cet espace et ce temps aux apprenants qui deviennent acteurs de leurs apprentissages. Il va sans dire que la phase pré pédagogique requiert de l'enseignant autant que de l'élève beaucoup d'investigation. L'évaluation fera partie intégrante de ce processus. En investissant ce qui a été appris, on évalue sa pertinence.

#### ***a- Evaluation dans le cours de français***

Dans le cours de français, la tâche d'évaluer est encore plus ardue vu la complexité des critères d'évaluation de tout cours de langue. C'est la branche qui mobilise le plus de critères d'évaluation. Outre la connaissance procédurale de la langue, il y a le travail cognitif commun à toutes les disciplines (compétences transversales), la maîtrise de connaissances (savoir et culture) et la méta cognition (conscience réflexive que l'élève a de ses propres pratiques, connaissances et compétences). De plus, le français, en tant que langue maternelle, première ou étrangère, se spécifie par la complexité de ses codes. Le cours de français dans l'enseignement secondaire repose sur la langue et la littérature. Les activités menées sont de l'ordre de la communication (la lecture, l'écriture, l'écoute et la parole) et des activités cognitives (acquisition des connaissances et réflexion critique). Les outils pour mesurer ces compétences ne peuvent alors qu'être complexes aussi. L'exemple, cité par Paquay (2002), du dialogue libre de toute contrainte pouvant être beaucoup plus efficace dans l'évaluation formative, illustre l'infinité de moyens utilisés dans l'évaluation de la langue. Et même si « l'approche par compétences est perçue aujourd'hui comme relevant de la vocation du cours de français » Dufay (2002) – situations d'intégration des apprentissages facilement « simulables » – il n'en demeure pas moins que l'effort de l'enseignant réside dans le fait d'« outiller l'élève pour que ce dernier puisse effectuer ses apprentissages » (Roegiers 1999). Mais, outre la place primordiale qu'occupent dans le champ de la recherche les deux notions en question ; notamment en didactique ; il a été démontré que compétence et évaluation favorisent les rapports interdisciplinaires. Ce qui nous amène à souligner que les compétences transversales ne peuvent qu'être au service de l'apprentissage d'une langue.

#### ***b- Un exemple de situation-problème : développer des compétences et évaluer***

Pour illustrer ce propos, sera cité un exemple assez courant en cours de langue. Souvent, les professeurs aussi bien au collège qu'au lycée, incitent les élèves à lire des œuvres en dehors de la classe en leur demandant de préparer des fiches de lecture. Outre les raisons triviales pour ce choix (œuvres au programme, pousser les élèves à lire : fléau dont professeurs et parents se plaignent constamment...) ; il serait plus adéquat de prévoir des séances de situations - problèmes. Définir des objectifs spécifiques de ces séances et créer la situation où les élèves présentent leur lecture. Une vraie simulation : l'élève justifie son choix, présentera l'auteur, le(s) personnage(s) principal (aux), relatara le schéma narratif et le schéma actantiel ; lira un passage de son choix, mais s'abstiendra de dévoiler la fin de l'histoire de manière à inciter ses camarades à sa lecture. Des grilles d'auto évaluation et de co-évaluation sont prévues pour mesurer l'atteinte des objectifs assignés à cette situation à la fois d'apprentissage et d'évaluation. En dehors du contenu de l'œuvre, seront appréciées les compétences de lecture,

comportementales, de communication de diction... L'expérience, menée en parallèle d'une lecture suivie (prévue au programme) auprès des collégiens durant l'année scolaire 2008-2009, a donné d'assez bons résultats en matière de lecture cursive. En effet, grâce à ces séances très appréciées des élèves, parce que sans doute jugés par leurs camarades et non seulement par le professeur et prenant petit à petit goût à cet exercice d'expertise, on a vu un certain nombre d'entre eux qui disaient ne pas aimer lire ou encore qui avaient énormément de difficultés de lecture s'y intéresser de manière manifeste. Une certaine habitude de la lecture est alors instaurée. Et les élèves-mêmes ont créé une sorte de club où ils échangent systématiquement leurs lectures au terme de chaque séance de compte rendu.

### ***c- Auto-évaluation : au niveau de l'enseignant, « posture de témoignage ou de questionnement » ?***

Tout au long d'une année scolaire sont planifiées des réunions pédagogiques. Différents sujets inhérents à la profession y sont traités. Inspecteur et professeurs s'occupent d'un volet particulier : cadres de référence, programme, projets pédagogiques... et le soumettent à la réflexion « collective » en vue d'en débattre, de clarifier des concepts ou encore d'inciter à une telle pratique. Mais en parallèle à ce côté quelque peu théorique, des leçons d'observation jalonnent et régulent ces réunions. Ce sont des occasions d'auto évaluation pour le praticien et de co-évaluation. Sont alors mis à nu : la personnalité du professeur observé, la démarche suivie, le support choisi, la participation des élèves...les objectifs assignés à la séance, les compétences visées et la méthode d'évaluer. Parmi les heurts, on note les difficultés du praticien à s'auto-évaluer lors de la phase appelée post-pédagogique. Souvent il se perd dans des justifications, s'entend répéter la démarche, le déroulement de la leçon, les motivations du choix du support, etc. Cette étape descriptive, reprenant des évidences, revêt parfois un caractère ennuyeux auprès de l'auditoire qui vient juste d'assister à la leçon. S'impose alors une animation guidant la discussion dans le sens de rassurer le praticien d'abord et de l'amener ensuite à réfléchir et à analyser sa prestation.

Cette « posture de témoignage » d'après Jorro (2005) est « une posture intuitive...qui marque l'acceptation du praticien à vouloir élucider une situation dans des conditions de recherche collective ». Cette situation se veut subjective. Elle « est inhérente au processus auto évaluatif puisant... dans un modèle idéal dans la pratique, dans une approche magistrale de la profession. ». Souvent le praticien justifie beaucoup plus le déroulement de la séquence qu'il n'en fait l'analyse. « L'absence de débat, l'absence de questionnement identitaire et professionnel installent une relation magique au métier ». La dite posture de témoignage s'oppose à « la posture de questionnement ». Celle-ci reste, d'après Jorro (*ibid.*), la position du praticien réfléchi.

Pour remédier à cette insuffisance en auto évaluation chez le professionnel, c'est au niveau de la formation initiale qu'une préparation à la co-évaluation doit être menée. Celle-

ci, d'après Paquay (2000)<sup>6</sup> serait, à certaines conditions, mobilisatrice, hormis son côté délicat car « antinomique fondamental de tout processus d'éducation : encourager fortement l'apprenant à réaliser des activités formatrices tout en respectant sa liberté et son autonomie ». Nous retenons parmi ces conditions qu'il faudra « instrumenter la démarche d'auto évaluation, base d'un dialogue formatif ». D'après l'auteur, respectées, ces conditions « favoriseraient réellement le développement des compétences professionnelles. »

---

<sup>6</sup>Pour qu'une co évaluation soit mobilisatrice, Paquay préconise dix conditions :

- A. Des conditions relatives à la définition du « référent » (ce qu'on attend)
  - 1° définir clairement le référentiel, le profil, les standards, les critères
  - 2° associer les sujets à la définition du référent
  - 3° cibler les attentes, co-déterminer des objectifs prioritaires
- B. Des conditions relatives à la définition du « référé » (ce qu'on observe)
  - 4° expliciter les indicateurs précis avec les sujets
  - 5° reconnaître la pluralité de points de vue.
- C. Des conditions relatives aux enjeux et au contexte relationnel
  - 6° clarifier les enjeux certificatifs et les règles du jeu
  - 7° aménager des espaces protégés dans un climat de confiance
  - 8° instrumenter la démarche d'auto évaluation, base d'un dialogue formatif.
- D. Des conditions plus générales
  - 9° rendre les sujets pleinement acteurs : vers une autonomie accrue
  - 10° inscrire l'évaluation des compétences dans un processus élargi d'évaluation.

## Chapitre 3

### Le rapport des enseignants à l'innovation

#### Résistances : origines et retombées pédagogiques

##### a- Résistances et obstacles à l'innovation en matière d'évaluation

Souvent des obstacles et des objections à l'innovation en matière d'évaluation sont relevés. Ils ont un rapport étroit avec la formation professionnelle des enseignants. En effet, nonobstant l'ouverture sur d'autres systèmes éducatifs dont on s'inspire pour mener les différentes tâches inhérentes à l'enseignement /apprentissage (système français, belge et canadien en l'occurrence) ; des pratiques au niveau de nos établissements restent, pour le moins qu'on puisse dire, originales. L'évaluation des apprentissages en particulier n'échappe pas à cette règle. Des pratiques allant des efforts indéniables d'une minorité en quête du renouveau visant la perfection ; au laisser-aller total des partisans du moindre effort. Ceux-là, malheureusement, nombreux pensent qu'ils savent déjà tout et que s'il y a changement en la matière d'enseigner; on doit tout leur dicter, et *a fortiori* en ce qui concerne l'évaluation. Ils ne veulent pas ou plus exactement croient ne pas pouvoir fournir d'efforts. Il s'agirait, à notre sens, pour des situations semblables de posture éthique de la part des enseignants.

En guise de définition de l'éthique nous nous référons à Gohier (2005) qui la considère comme « un espace de réflexion sur la conduite à adopter envers les autres ». L'auteur la contraste avec « la morale qui est plutôt prescriptive tandis que l'éthique est réflexive. L'éthique est vue comme un art (combinaison de connaissances, de capacités et d'attitudes.).» Nous estimons que le métier d'enseigner doit être observé de la part du professionnel, beaucoup plus sous l'angle de l'éthique que de la morale.

Dans le domaine de l'évaluation sont relevées deux sortes d'obstacles à l'innovation. Nous distinguerons ceux qui sont inhérents à la pratique de classe et ceux qui sont relatifs à l'évaluation des examens certificatifs.

##### b- Des efforts éphémères

A la fin des années 90 nous avons recouru, pour la formation des professeurs de français en matière d'évaluation des apprentissages des élèves, entre autres, aux travaux de Tagliante (1991). Un engouement s'était fait sentir chez les professeurs de français envers l'application de certains outils où ils se sont retrouvés. Les fiches pratiques proposées par l'auteur ont été d'une aide appréciable. Nombreux étaient ceux qui s'étaient attelés à adapter des grilles d'observation et d'appréciation aux besoins de leurs pratiques évaluatives. Certains, se sentant soutenus par la dynamique du groupe ont fait montre d'initiative et démontré qu'ils ne manquaient pas d'idées ni de volonté de changer leurs pratiques évaluatives, ont élaboré des fiches d'auto évaluation (pour l'élève mais aussi pour l'enseignant en adoptant une attitude

autocritique). Ils en ont même perfectionné eux-mêmes. En groupe ou individuellement, en y insérant des critères adéquats à la spécificité de la discipline enseignée et en tenant compte de la réalité de leur classe. Ils y voyaient un intérêt certain pour suivre l'évolution de leurs élèves ... Mais cela n'a pas duré longtemps. On est revenu à « son flair d'évaluateur, de correcteur ». Et, bien sûr, l'espoir de voir l'élève participer à sa propre formation et, par voie de conséquence à l'évaluation de ses apprentissages, s'estompe.

Les raisons avancées sont principalement la non maîtrise de ces outils évaluatifs. En plus des nombreux problèmes déjà énumérés : surcharge de travail, effectifs pléthoriques, nombre de classes accordées à chaque enseignant de français, horaire insuffisant accordé à la matière, etc. Mais les vraies raisons de ces rejets sont, à notre sens, à déceler au niveau des réticences et résistances envers ce qui est nouveau ou encore dans le confort des habitudes ancrées et le refus de les changer, même si elles s'avèrent erronées.

### **c- Remise en question de la formation professionnelle**

Il ne serait peut-être pas abusif de souligner l'absence d'une formation réfléchie en matière d'évaluation au cours de la formation initiale. On parlera beaucoup plus d'initiation : on se contente de cours de docimologie. Et encore ! Des exemples de copies d'élèves avec des notes chiffrées au-dessous de zéro (-26 /20) ou encore au-dessus de vingt (22 /20) dénotent le manque de maîtrise de cette échelle de mesure.

Il en est de même en ce qui concerne la formation continue. De façon vraiment sporadique, on procède à des recyclages en évaluation. Mais là encore on lègue la tâche à des personnes non formées, non spécialisées. L'institution recourt à des procédés de « bricolage ». Souvent, elle charge des inspecteurs de l'enseignement, eux-mêmes ex-professeurs, qui font l'effort de glaner, ici et là, des informations quand ils ne refusent pas catégoriquement de s'en occuper. Pour la formation des futurs enseignants le recours à des spécialistes en la matière ne serait pas de trop.

### **d- L'évaluation certificative des apprenants**

Depuis plus d'une décennie, on exige à ce que chaque épreuve d'examen (brevet et baccalauréat notamment) comporte des consignes précises de manière à mieux guider les élèves à produire surtout en expression écrite et faire dégager les compétences à évaluer. De même on donne des critères de réussite assez précis, destinés aux examinés et d'autres aux correcteurs. Ces critères, sous forme de grilles, accompagnent obligatoirement les corrigés types et le barème de notation. Mais, rares sont ceux qui s'y plient et prennent la peine de décortiquer les copies des élèves pour les corriger en tenant compte des compétences à évaluer. D'ailleurs la notion de compétence reste encore floue. L'approche par compétences étant encore à ses débuts. Sa généralisation est loin d'être atteinte. Même si les curricula et programmes en vigueur la décrètent ; les efforts déployés pour sa mise en application tardent encore à donner leurs fruits. Les manuels, non plus ne sont guère conçus dans l'esprit de l'approche par les compétences. Encore moins l'évaluation qui y figure quand les concepteurs

se donnent la peine de donner quelques exemples. Ils la laissent à la charge de l'enseignant bien entendu.

Souvent pour évaluer l'écrit de l'élève on reste focalisé sur les fautes d'orthographe, les maladresses, la présentation de la copie... même si on reste sensible à certaines idées qu'on y trouve. De même l'évaluation de l'oral souffre autant des aléas du manque de professionnalisme. C'est surtout la mémoire qu'on évalue à l'oral. A l'occasion, à titre indicatif, de la restitution d'un poème ; la diction, les compétences en lecture, comportementales...sont reléguées au second plan ou ne sont pas prises du tout en considération. Or une appréciation à juste titre de ces compétences valoriserait l'apprenant et le motiverait à en développer bien d'autres.

Chez les enseignants, nous avons relevé un certain suivisme dans la manière de corriger, d'évaluer : *« c'est comme cela que font les autres, c'est comme cela qu'on a toujours évalué, je ne peux inventer un autre système ! »*, entend-on souvent dire. Même si à vrai dire chacun est livré à lui-même dans ses pratiques de classe en général, et d'évaluation en particulier. Un sentiment de « collégialité » se fait néanmoins sentir lors des corrections des copies des examens de fin d'années ou de cycles (examens certificatifs). Constitués en ateliers, les enseignants corrigent, chacun une partie de l'épreuve (compréhension de texte, communication, langue ou encore expression écrite). C'est l'occasion de soumettre à la discussion certains critères d'évaluation, les compétences évaluées et les performances repérées dans certaines copies. Malheureusement ce dispositif, que nous qualifions de plus objectif ne peut être généralisé et pratiqué régulièrement pour les raisons énumérées précédemment.

Conséquemment, les constats relevés avec notamment les résultats qui en découlent sont à remettre en question. Nos pratiques en matière d'évaluation restent bien plus qu'archaïques : c'est toujours la note chiffrée, telle l'épée de Damoclès, qui prime. C'est l'arbitraire qui règne. Le professeur est le seul juge dans sa classe. Et il en découle des atmosphères de malaise, de « mal-être »... À une plus grande échelle les conditions dans lesquelles se passent parfois certains examens nationaux sont, à plus d'un titre, édifiantes. Outre le bachotage épuisant l'énergie des élèves ; on relève de plus en plus des cas de fraude, de tricherie, de menace, voire d'agression des enseignants...

Force est de rejoindre Perrenoud (1994, b) qui atteste que « pour la plupart des élèves, les stratégies d'action restent défensives et même clandestines faisant en sorte qu'ils minimisent les efforts pour un profit maximal. Une bonne partie des élèves apprend à réussir et non à apprendre. Aussi « l'école contribue-t-elle, d'après Bélair (1999), à la formation de citoyennes et de citoyens peu concernés, peu enclins à s'aventurer au delà des normes exigées et dont la responsabilité se limiterait à l'exécution minimale de la tâche ».

### e- De l'appréciation à l'évaluation professionnelle

L'espoir reste fondé sur l'application de la récente grille émanant de l'institution (février 2009), (cf. annexe 2). La grille en question se présente comme un dispositif, apparemment, inédit. On y dénombre cinq critères, douze sous-critères et elle est assortie de près de cinquante quatre indices clairs, précis et donc apparemment pertinents. Ceux-ci sont tous en rapport avec l'activité professionnelle de l'enseignant. Ils servent de base à l'évaluation effec-



tuée par l'inspecteur pour apprécier et mesurer le travail pédagogique et didactique de celui-là. Nous y voyons un rapprochement avec notre méthode de travail.

Mais avant que l'on fasse une lecture, même superficielle de la dite grille, des critiques de toutes sortes ont fusé de partout. Plusieurs enseignants autres que les professeurs de français ont même signé une pétition où ils y réfutent carrément le recours et, par-là même ils sabotent simplement le projet d'être évalué moyennant une grille. D'aucuns estiment que c'est une sanction dirigée à leur égard : *« Il n'y a pas de doute, on veut nous punir au moyen de cette grille ! On s'en prend à nous, on rejette l'échec scolaire sur les enseignants et on veut ainsi nous donner une leçon ! »*, a-t-on répliqué. Or une lecture plus appropriée démontre au contraire que ce dispositif a pour finalité d'ancrer une culture de l'évaluation. Nous y voyons par contre une approche consensuelle. Plus d'objectivité, de transparence sous-tendent les raisons d'être de ce dispositif d'évaluation qui vise l'égalité des chances dans la carrière des enseignants. Une manière de rassurer, comme l'a exprimé Wittorski (2007) « une situation de présentation de soi et de sa propre professionnalité, des missions qui lui ont été confiées et dont l'objectif est de rassurer l'interlocuteur en lui montrant que tous les aspects qu'on attend de lui ont été prévus et pensés ». Il est question de l'évaluation des pratiques didactiques et plus précisément de la productivité du praticien en vue d'une promotion. Nombreux sont ceux dont la carrière dépend de cette appréciation. Le cursus professionnel ou plus exactement l'avancement « normal » de l'enseignant est, en effet, géré selon l'appréciation du chef d'établissement et celle de l'inspecteur de zone. L'avis du délégué est également décisif. C'est un avancement « normal » quand l'enseignant n'a pas la possibilité d'être « exceptionnellement » promu grâce aux concours internes, procédé également institutionnalisé.

Il est vrai que la grille ne tient pas compte des disparités des zones (milieu urbain, semi urbain ou rural). De même qu'elle ne prend pas en considération certaines réalités de l'école marocaine. Encore moins les spécificités de chaque discipline : la même grille (élaborée en arabe) est destinée aux inspecteurs de toutes les matières. On y relève l'évaluation des compétences plutôt transversales et non disciplinaires.

Nous estimons néanmoins que c'est un nouveau dispositif qui contribue à l'amélioration de la profession. Elle constitue un moyen efficace dans l'implication aussi bien de l'enseignant que celle de l'inspecteur. D'une estimation parfois vague, subjective ; on amène respectivement les deux acteurs à une activité réflexive. Le premier, dans sa classe envers ses élèves avec toutes les tâches qu'il effectue : de la présentation de l'information à l'évaluation des apprentissages voire des compétences, dans l'idéal. Le second, dans le travail méticuleux qu'il doit effectuer pour tendre à l'objectivité escomptée. Donc, en raison de cette posture réflexive qu'aurait générée cet outil, nous estimons que c'est le paradigme de l'évaluation formative qui l'emporte.

Cette expérience a toutefois démontré que, pour une évaluation objective de la qualité du travail du praticien, la prise en considération du terrain où il opère s'impose. La capacité de son action sur son terrain est d'autant plus significative lorsqu'on procède notamment à un projet de formation *« Tout ce que vous faites pour moi, sans moi, c'est contre moi. »*, disait Gandhi.



Il est souhaitable que ce procédé qui permet à l'enseignant d'argumenter son acte pédagogique, devienne une normalité, comme l'étaye Curie (1995) cité par Wittorski (2007) :

«L'attribution causale est une norme sociale [...] d'internalité, au sens que celui qui veut se faire bien voir, attribue des causes internes à ses comportements (paradigme de l'auto présentation), qui doit évaluer autrui valorise celui qui se présente à lui en tenant un discours interne, cette norme est apprise à chaque fois qu'il s'agit de responsabiliser les gens c'est-à-dire à chaque fois qu'il s'agit de leur apprendre que leurs succès ou leurs échecs dépendent de leurs compétences ».

Afin d'atteindre cet objectif et dans un souci d'objectivité et de transparence, une grille d'évaluation a été établie (*cf.* tableau ci-dessous) et est soumise à la réflexion collective à chaque rentrée scolaire. Ensuite, au terme de l'entretien qui vient après la prestation du professeur, l'évalué est invité à réfléchir aux critères les plus pertinents de la dite grille. Le but étant d'aboutir à une co-évaluation. Et outre ces critères, nous nous informons avant d'évaluer la prestation de l'enseignant, d'abord en recourant à son dossier administratif où se trouve tracé son cursus pédagogique, ensuite auprès de l'administration de l'établissement où il enseigne. Quelques procédés, certes limités mais qui renseignent néanmoins un tant soit peu sur l'évalué.

Figure 4 : Grille d'évaluation professionnelle

Compétences relationnelles	Compétences communicatives	Situation enseignement/apprentissage	Organisation pédagogique
<p>- Attitude du professeur :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Présence</li> <li>• Ecoute</li> <li>• Patience</li> <li>• Réaction à l'erreur</li> <li>• Interaction ou domination</li> </ul> <p>- Climat favorable ou non à la communication ?</p> <p>- Attitude des élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participation</li> <li>• Intervention</li> <li>• Négociation</li> </ul>	<p>- Aptitude du professeur</p> <p>- Articulation</p> <p>- Maîtrise de la langue</p> <p>- Respect des normes des approches en vigueur (Approche par les compétences...)</p> <p>- Communication des objectifs ; négociation.</p>	<p>- Respect de la progression en vigueur.</p> <p>- Préparation du projet pédagogique (ou des projets séquentiels), son articulation.</p> <p>- Respect des modules, des séquences</p> <p>- Appréciation de l'activité didactique</p> <p>- Qualité de la formulation des compétences</p> <p>- Démarche suivie en vue d'atteindre le développement des compétences visées ?</p> <p>- Auto-évaluation ? (Lors de l'entretien)</p> <p>- Débat : compléter ou proposer une démarche plus adéquate après avoir expliqué le pourquoi des défaillances constatées.</p> <p>- Evaluation formative : critériée, personnalisée ...</p>	<p>I- <u>Le cahier de textes</u> :</p> <p>♦ Recours à l'approche par les compétences : compétences et objectifs mentionnés ;</p> <p>♦ Démarche suivie pour chacune des activités ;</p> <p>♦ Formulation des énoncés ;</p> <p>♦ Le contrôle continu :</p> <p>- sa place dans le processus d'enseignement/apprentissage ;</p> <p>- son niveau d'intégration ;</p> <p>- la correction des copies : note chiffrée justifiée ou non d'appréciations guidant l'élève dans la correction de ses erreurs ?</p> <p>♦ Le soutien pédagogique ;</p> <p>♦ Les remarques et observations portées à la fin de chaque leçon ...</p>

<p>- Relation élève/professeur ; élève/élève ...</p>			<p><u>II- Le cahier de l'élève :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Est-il fourni ?</li> <li>◆ Contrôlé par le professeur et corrigé par l'élève- même ?</li> <li>◆ Qualité des traces écrites et des bilans : reflètent-ils le projet pédagogique en cours ?</li> <li>◆ Productions d'élèves ou copie des leçons puisées dans les manuels ?...</li> </ul> <p><u>III- Les fiches techniques :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Retracent-elles le projet pédagogique en cours ?</li> <li>◆ Comportent-elles les compétences visées et les objectifs des séances?</li> <li>◆ Leur contenu est-il conforme à la démarche suivie ?</li> <li>◆ Vérification de la conformité de la démarche au niveau des performances des élèves.</li> </ul>
--	--	--	---

#### f- Autres procédés pour l'évaluation professionnelle

Institutionnellement parlant, pour décider si une personne est apte à enseigner, pour instaurer chez les stagiaires ou débutants les gestes adéquats ou encore pour décider de la promotion d'un praticien, bien des critères rentrent en jeu. L'évaluateur est à ce titre un expert du métier et connaît, voire maîtrise un référentiel en matière d'évaluation. Il procède par une démarche quelque peu scientifique. Les situations professionnelles d'évaluation des enseignants sont donc soumises à des processus d'évaluation. L'évaluateur, en l'occurrence l'inspecteur pour le cas du système éducatif marocain, ou le formateur revient sur l'acte pédagogique observé, l'analyse en vue de s'assurer de l'adéquation et de la conformité des pratiques et gestes professionnels au référentiel. Ces gestes se résument dans la conception de l'activité didactique, des ressources auxquelles on aurait recouru, de l'organisation, de la planification, de la gestion du temps, de la classe, de la passation des consignes, du contrôle du transfert des connaissances et la vérification de l'atteinte des objectifs et, dans l'idéal, du développement des compétences visées. En quelque sorte l'évaluateur s'assure si les règles du métier ont été scrupuleusement respectées de la part de l'évalué.

Néanmoins, appliqué de façon rigide, l'acte d'évaluation, selon Jorro (2009) « peut passer à côté de la profondeur d'une pratique et provoquer des réactions qui vont de l'insatisfaction au sentiment de frustration, voire de colère. L'évaluation est alors considérée comme une procédure administrative éloignée d'une caractérisation précise du métier. ». C'est effectivement une situation assez courante et vécue de la part de certains enseignants même s'ils n'osent pas le dire ouvertement craignant l'hégémonie de l'évaluateur.

L'évaluation professionnelle est à reconduire donc autrement. Elle est à penser en termes de reconnaissance professionnelle. Elle combinerait entre une expertise évaluative du travail du praticien et sur la pratique professionnelle ou les compétences professionnelles de celui-ci. Et afin de contourner les écueils du subjectivisme, il serait plus adéquat de recourir au processus de reconnaissance à partir des fondements théoriques. Jorro (*idem.*) les a répertoriés en plusieurs étapes. La première consiste à analyser, en vue de mettre en relation, les gestes du métier et les gestes professionnels. La seconde sert à interpréter l'activité en la confrontant avec le référentiel d'évaluation. Vient ensuite « le dialogue qui, consacré à l'échange, valorise l'engagement professionnel du praticien ».

La reconnaissance professionnelle aurait l'intérêt de tracer le cheminement vers une meilleure professionnalité de l'enseignant. Elle paraît en effet comme une dimension essentielle à la persévérance dans le métier (Bélair 2009). Sur le plan psychosocial, elle est présentée comme « un processus encourageant l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle ». D'un autre point de vue l'auteur explique que « l'acte d'évaluer » conduit à celui de « reconnaître » même si les dispositifs d'évaluation restent distincts de ceux de la reconnaissance professionnelle. D'après Jorro (2006, a), la reconnaissance se fonde sur des critères déterminés et par conséquent observables.

Récurrente, la reconnaissance professionnelle pourrait alors être une nouvelle forme de l'évaluation professionnelle : une évaluation qui tienne compte des systèmes d'attentes interpersonnels (se reconnaître et être reconnu), et qui suppose non seulement la valorisation

des qualités professionnelles, mais aussi la légitimation du positionnement professionnel de l'acteur.

Donc, au niveau, aussi bien de l'évaluateur- en l'occurrence l'inspecteur pédagogique - qu'au niveau de l'évalué, ici le professeur de français dans le secondaire, la notion de reconnaissance professionnelle mérite qu'on lui attribue une place de choix.

Bélair (2009) distingue deux sortes de reconnaissance professionnelle : formelle et informelle auxquelles elle attribue plusieurs caractéristiques. Nous retenons le fait que certains acteurs non formels, tels que les collègues, les élèves et les parents ont autant d'incidence sur la reconnaissance professionnelle de l'enseignant.

Nous adhérons, néanmoins, au point de vue de Pelletier (2007) qui considère le professionnel comme « une personne pouvant s'ajuster elle-même et démontrant ses habiletés à s'autoréguler ». De ce fait, les critères à observer dans la reconnaissance professionnelle en enseignement dépasseraient ceux définis dans les référentiels afférant à l'évaluation professionnelle. Ils porteraient également sur « le caractère quotidien de la classe ; telles la gestion de l'imprévu, l'acceptation de l'irrationnel, etc. ». Le vouloir de l'enseignant et sa capacité à lire et à analyser les situations, sa lucidité ou encore ses aptitudes à la coopération... La confiance en soi, le plaisir dans le travail, l'engagement, le sentiment d'auto efficacité, l'amour du métier sont autant d'éléments qui se rattachent au développement personnel de l'enseignant et constituent en outre des préalables au développement des compétences en enseignement (Bélair *idem.*). Tous ces points sont à interroger lorsqu'on voudrait procéder à la reconnaissance professionnelle d'un enseignant.

Jorro (2009), met en garde contre les obstacles à la reconnaissance professionnelle. Celle-ci nécessite en effet de « poser de façon continue la question de l'expertise dans les pratiques évaluatives et d'approfondir la compréhension du processus de reconnaissance à partir d'une investigation théorique. » L'auteur répertorie, en outre, trois registres de reconnaissance professionnelle. D'abord, la reconnaissance du genre professionnel où « l'activité évaluative relève de la recherche de conformité avec les variations possibles qu'offre la situation professionnelle ». C'est la conformité par rapport au référentiel du métier. « Cette forme prendra d'autant plus d'importance que l'évalué est novice et que l'un des enjeux professionnels se situe dans l'appropriation des gestes du métier » Ensuite, la reconnaissance du style professionnel ; celle qui, au moyen d'un examen méticuleux de la pratique professionnelle permet de dégager « la singularité » de celle-ci. Seront alors analysés « les ajustements apportés, leur amplitude, les arrangements improvisés dans l'urgence de manière pertinente ». C'est le savoir agir du praticien qui permet de reconnaître sa professionnalité. Enfin, la reconnaissance de « l'*ethos* professionnel » celle qui « s'intéresse à l'expérience professionnelle » du praticien. Ce dernier se positionnerait par rapport à la profession en s'interrogeant sur la place qu'il y occupe, par rapport aux valeurs éducatives, sur son engagement sa carrière durant, son adhésion, sa participation, sa coopération... Il s'agit de l'expérience professionnelle réfléchie. Les obstacles et les difficultés faisant partie du métier, le professionnel traduirait son adhésion dans des dispositifs pédagogiques en trouvant des adaptations à toutes les situations litigieuses. Il favoriserait alors la pérennité de la valeur professionnelle qui constitue son emblème. (Jorro, *idem.*)

### g- L'évaluation professionnelle vue à travers les rapports d'inspections

Chez certains enseignants l'information, encore moins la formation ne revêt aucune obligation. En effet, l'évaluation professionnelle, communément connue sous l'appellation de « inspection ou contrôle pédagogique », est effectuée de manière sporadique et n'a que *peu ou prou* d'effet sur la promotion de l'enseignant. Celle-ci se fait automatiquement : le professeur, au bout d'une certaine ancienneté est promu dans l'échelon ou l'échelle supérieure, l'avis de l'inspecteur, n'étant pas vraiment nécessaire.

Du côté de l'encadrement, des outils d'évaluation objectifs et fiables font défaut ; souvent on se fie à son flair d'évaluateur. Là encore des différences avérées au niveau des appréciations sont relevées. Les résultats d'une analyse d'un corpus de rapports d'inspections et visites de classe (*cf. infra*) ont souligné ces différenciations. Celles-ci vont des représentations, de la conception du contrôle et de l'encadrement pédagogique chez les inspecteurs, à la formulation des rapports rendant compte des visites de classe. Les contenus sont, à plus d'un titre, révélateurs de conceptions très divergentes. Les appréciations sont très approximatives. Certaines dénotent un effort indéniable d'élaboration des dits rapports souligné par une rhétorique appropriée. D'autres en revanche révèlent une négligence accentuée. Souvent les remarques reflètent une certaine complaisance, de la complicité « *Devant l'inertie des élèves, on ne peut faire grief au professeur qui a beaucoup de qualités pédagogiques (sic)* ». De même, des expressions toutes faites, sans portées didactiques ou pédagogiques apparentes ont été relevées sur plusieurs écrits.

Rares sont les rapports qui portent le signe de la rigueur et du pragmatisme, voire du professionnalisme de la part de certains inspecteurs pédagogiques, autrement une évaluation pédagogique, une mesure des pratiques didactiques.

Or nous estimons de notre part qu'il y a corrélation étroite entre la mission de l'inspecteur pédagogique et la qualité de l'enseignement de la discipline. Les actions menées par l'inspecteur sont à analyser sous leurs différentes formes : relationnelles, déontologiques mais surtout pratiques et pragmatiques en vue d'atteindre un enseignement de qualité.

## **TROISIÈME PARTIE : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE**

## A- CONSTRUCTION DE L'OBJET DE RECHERCHE

### 1- Problématique et questions

La qualité de l'enseignement du français dans le système éducatif marocain est déficiente. Du côté de l'institution, des efforts d'opérer des changements sont initiés mais des résistances se font sentir chaque fois. Ces résistances se manifestent notamment à deux niveaux : à l'échelle des pratiques professionnelles (les enseignants ne semblent pas prêts à essayer d'introduire d'autres méthodes dans leurs pratiques de classe, d'autres approches telles que l'approche par les compétences (APC), la pédagogie de l'intégration (PI), l'usage des TIC...) et au niveau de l'évaluation professionnelle : réticences d'être évalués moyennant une grille d'évaluation. De plus certains gestes provenant de leur part seraient à l'encontre des apprentissages. De même que les représentations qu'ils se font de leur métier semblent les mettre dans une posture non conformes aux objectifs assignés à la profession.

Certains moyens mis en œuvre pour l'application des programmes, en l'occurrence le recours aux technologies nouvelles (TIC) dans l'enseignement d'une langue étrangère est-il en adéquation avec une réalité pénible du terrain (retard accusé en la matière, mentalités et précarité notamment) ? Ou au contraire, l'espoir de sauver cet enseignement grâce à ces moyens restera-t-il fondé ? Le programme intitulé GENIE (Généralisation des Technologies d'Information et de communication dans l'enseignement) est en effet mis en route depuis quelques années déjà (2005). Il s'agit d'une approche basée sur les fondements qui orientent les décisions relatives à l'implémentation des TIC en classe, illustrée par des documents disciplinaires concrets concernant les activités intégrant les TIC dans les pratiques enseignantes. L'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques se veut une façon de changer les pratiques enseignantes en exploitant les fondements qui émanent de différentes théories d'apprentissage. Les praticiens arriveront-ils à se mettre à l'outil informatique et à assimiler l'intérêt de l'implémentation de celui-ci dans les pratiques enseignantes ?

Des questions encore plus précises sont à avancer en vue de définir la professionnalité comme la capacité des enseignants à agir dans un contexte d'incertitude et à répondre à la complexité des situations. Quel est leur rapport à l'innovation ? Sont-ils prêts à basculer dans un enseignement du français par situations complexes et compétences ? A travailler par projets ? Sont-ils formés à l'évaluation formative ? La formation à l'enseignement (initiale et continue) les prépare-t-elle vraiment à opérer tout changement ?

Quels seraient alors les moyens appropriés pour opérer les changements nécessaires à la remédiation ?

Eu égard à cet état de fait, nous avons initié la réflexion autour de la problématique suivante :

«La professionnalisation des enseignants dans l'approche par les compétences.  
Cas des professeurs de français (langue étrangère) : cycle secondaire (collège et lycée). »



## - Problèmes

Les avis mais surtout les constats, les faits font consensus : le niveau des apprentissages en français des élèves marocains est faible à moyen. Des évaluations officielles menées par le Conseil Supérieur de l'Enseignement (*cf. supra*, figure 1 : tableau des acquis des élèves en français) l'ont confirmé. Les résultats aux examens certificatifs (brevet et baccalauréat) ne sont guère brillants. Nonobstant une douzaine d'années d'apprentissage de la langue française, collégiens et lycéens ne la maîtrisent ni à l'oral encore moins à l'écrit. Leurs difficultés en lecture, en compréhension et en communication aussi bien à l'oral qu'à l'écrit sont manifestes.

Le niveau des élèves est bien en deçà des attentes. Il entrave la poursuite des études universitaires et ne permet guère une insertion aisée dans le monde du travail, comme le stipulent les dernières orientations pédagogiques (OP, 2006).

Des réformes sont alors initiées de la part de l'institution. Il est, à différents niveaux, question de plans d'action, de plans d'urgence. On fait appel à des experts. Le choix est porté sur l'approche par les compétences et la pédagogie de l'intégration de Roegiers. Ce programme est lancé depuis 2004. Mais sur le terrain, il paraît difficile de l'intégrer. De même, le programme GENIE qui se veut au cœur de la toute récente réforme, n'arrive pas à se frayer un chemin dans les pratiques de classe. Celui-là est initié en 2005, les efforts en formation des personnels : administrateurs et enseignants, et en équipement aussi bien des établissements que des personnes (directeurs d'établissements et inspecteurs pédagogiques) continuent à s'effectuer. Des résistances se font, néanmoins, sentir à l'encontre de ces « nouveautés ».

## - Questions

Différentes questions se posent alors :

- + Les programmes et développement curriculaires : progression d'enseignement, connaissance et organisation de la matière à transmettre, autrement dit, les contenus disciplinaires, sont-ils maîtrisés?
- + Quelle posture les professeurs de français adoptent-ils à l'égard des difficultés d'apprentissage de leurs élèves?
- + Quel est leur rapport à l'innovation?
- + Quelles réflexions les enseignants portent-ils sur les compétences?
- + Comment procède-t-on dans l'évaluation des apprentissages des élèves : de l'écrit, de l'oral?
- + Les rôles assignés aux acteurs pédagogiques, enseignants et inspecteurs, sont-ils remplis de manière convenables?
- + Quelles représentations enseignants et inspecteurs pédagogiques ont-ils de leur métier ? Comment reçoivent-ils et vivent-ils les changements?
- + Y a-t-il conformité des pratiques enseignantes (au niveau du professeur) et évaluatives (pour l'inspecteur pédagogique) par rapport au référentiel métier?

## - Hypothèses

En corrélation avec la question de la professionnalisation des enseignants dans l'approche par les compétences deux hypothèses sont émises :

- La professionnalité des enseignants, entendue comme mobilisation de compétences en situation et posture éthique, agirait sur leur rapport à l'innovation.
- Ce rapport favoriserait l'intégration de l'approche par les compétences dans l'enseignement du français.

La problématique de recherche consiste donc à déceler les liens qui existeraient entre la professionnalité de l'enseignant et son rapport à l'innovation.

## 2. Intérêt ?

L'intérêt de l'enquête réside, à notre sens, à trois niveaux :

- D'abord, elle s'intéresse aux changements que l'institution essaie d'apporter (l'APC, approche très en vogue et l'intégration des TICE). Le Maroc s'engage politiquement à réformer le secteur vital de l'éducation. On voudrait savoir ce qu'il en est de l'application et de la pérennité de ces changements sur le terrain scolaire.

- Ensuite, elle soulève les difficultés afférentes au métier de l'enseignant mais également à celui de l'inspecteur. Ce dernier étant entouré de halos voire de tabous : sa double « casquette » d'encadrant pédagogique et de contrôleur ne vont pas toujours de pair. Nous osons estimer néanmoins qu'il peut bien les mener et même de manière efficiente. Mais si, et seulement si, ce rôle est assujéti à une meilleure réflexion. Les rapports de l'encadrant avec les professeurs sont alors consensuels voire collégiaux car basés sur du professionnalisme. Un inspecteur doté de compétences et gestes professionnels peut bien devenir « ami critique » d'après Jorro (2006, b).

- Enfin, le volet qui donne un certain intérêt à cette investigation c'est qu'elle nous a amenée à traiter du sujet de la professionnalisation des enseignants dans l'approche par les compétences. La démarche ou dynamique professionnalisante est analysée à travers un aspect particulier : le rapport des praticiens à l'innovation. Celui-ci, estimons-nous, permettrait de développer et de progresser dans la maîtrise des compétences professionnelles et de ce fait de s'adapter à tout changement et de réguler les pratiques enseignantes.

## 3. Originalité ?

L'originalité du sujet est qu'il est relativement d'actualité; inspiré de notre formation au Master de recherche francophone. La dite formation est suivie exclusivement à distance et assurée par des experts en sciences de l'éducation. Son originalité réside aussi dans la proposition d'apporter un certain éclairage de la part d'une professionnelle du domaine avec une longue expérience et quelques solutions concrètes puisées du terrain en vue de contribuer à la résolution de ce délicat problème qui engage l'avenir de tout un pays. Ce qui concède à notre investigation son caractère exceptionnel c'est le fait qu'elle est née de ce que nous aimons

appeler une « pédagogie vécue » ou « retour sur une expérience », autrement de notre expérience personnelle qui, elle, date de près de quatre décennies. Une sorte d'autobiographie professionnelle à travers laquelle nous retraçons ce que nous avons amassé comme expériences tout au long de notre parcours : en tant qu'institutrice, professeur du premier cycle, du second cycle et inspectrice pédagogique, sans omettre initialement mais également de manière ininterrompue notre statut d'élève ou d'apprenante auquel nous tenons perpétuellement et que nous définissons comme métier, une façon de partager l'avis de Perrenoud (1994, b).

## 4. Paradigme

### - Compréhensif

Nous classerons la démarche que nous avons suivie lors de l'élaboration de ce travail dans le paradigme compréhensif. Nous estimons avoir privilégié l'attitude phénoménologique. C'est-à-dire, selon Weber cité par Pourtois (1979), une approche qui consiste en des constructions objectives de constructions subjectives faites par les acteurs. On en arrive ainsi à construire, en compréhension, des modèles de comportements humains (des modèles « idéal - types »)

### - Descriptif

Nous n'avons pas pour autant exclu le paradigme descriptif. Nous avons, en effet, de par notre profession une prédilection à l'observation éthologique. Nous procédons ainsi à la quête des comportements, des gestes des enseignants dans leurs classes. Mais notre investigation se situe surtout dans l'axe praxéologique ; autrement dit nous essayerons de montrer l'intérêt de favoriser les changements sur le terrain tout en soumettant les propositions à l'interrogation. Ces changements seraient assujettis à une réorientation. Ces évolutions étant toujours liées au projet d'un processus de changement qui peut constituer une hypothétique amélioration. Nous ne prétendons pas être dans une approche certaine, un constat d'éventualité édulcore notre approche. Praxis, en didactique, signifie activité en vue d'un résultat, opposée à la connaissance d'une part et à l'être d'autre part<sup>7</sup>. Nous proposons de mettre en œuvre un mouvement vers la professionnalisation des enseignants. L'évaluation de ce mouvement démontrera son efficacité, sa pertinence (ou non).

Menée prioritairement sur le terrain, la recherche est appliquée : nous partons de l'action, travaillons dans le sens de cette action en vue de trouver des solutions pour cette action ; nous-même faisons partie de cette action. Elle est également impliquée : notre souhait est d'influer un tant soi peu sur le cours des événements ; le niveau des élèves étant ce qu'il est, nous souhaitons contribuer à son amélioration.

Elle est aussi collaborative : inscrivant notre démarche dans une recherche-action ; pour la mener, nous rencontrons de manière régulière et assidue les enseignants de français

---

<sup>7</sup> Dictionnaire : *Petit Robert 1*. Paris, édition 1981.

sur le terrain : dans leurs classes. En dehors du fait que nous jouons un rôle principal dans la chaîne du système éducatif et que nos liens sont étroits avec les autres acteurs et le contexte ; nous jugeons que nous sommes acteur parmi eux et les considérons en tant que partenaires. Nous estimons en effet que les praticiens restent un rouage, un vecteur essentiel pour notre recherche. Nous essayons de partager avec eux des éléments de la connaissance de la situation en vue de bien la problématiser et d'apporter une démarche nouvelle. Nous collaborons avec eux à la réflexion sur leurs perceptions, les difficultés qu'ils rencontrent, leurs pratiques enseignantes, l'évaluation de leur professionnalité. Enfin, elle est engagée : grâce à cette recherche nous nous engageons à changer une situation-problème.

## 5. Outils d'analyse

### - Triangulation de données

Lors de notre enquête, nous avons recouru à ce qu'on appelle une triangulation de données. Nous nous sommes servie des deux paradigmes : données quantitatives et qualitatives. D'un côté, deux questionnaires sont soumis, en vue d'un traitement statistique, à des échantillons d'enseignants. Le premier est adressé à 50 professeurs du cycle secondaire qualifiant. Il porte sur les programmes de français qui sont en vigueur au lycée ainsi que les dispositifs didactiques recommandés (pédagogie du projet, travail par modules et séquences didactiques) et leurs propres pratiques enseignantes. Différents objectifs sont au fait visés de par le recours à ce procédé d'analyse. D'une part, répondre à certaines attentes des enseignants en les mettant à contribution tout en aspirant à une participation réelle et adéquate de leur part. D'autre part, nous espérons que les résultats de l'enquête nous serviront de données de base pour notre recherche au sein du Master de Recherche à Distance Francophone (MARDIF) que nous menons en parallèle. Le dit questionnaire est élaboré en collaboration avec la coordination centrale des inspecteurs. Il est adressé à plusieurs échantillons de la communauté enseignante à travers le royaume.

Le second questionnaire, soumis à 80 professeurs (les deux cycles confondus : collège et lycée), porte sur l'identité personnelle et professionnelle de ces enseignants, leur conception du métier, leur relation à la langue enseignée, leur rapport aux changements, leurs besoins en formation, le rôle de l'inspecteur, les difficultés et les contraintes les plus récurrentes qu'ils vivent...

De l'autre côté, nous avons aussi analysé un corpus (une centaine) de rapports d'inspections et de visites de classe, effectués pendant la période de 2005 à 2007 par des inspecteurs de français exerçant dans l'Académie Régionale d'Enseignement et de Formation de Casablanca (AREF) dont nous faisons partie. Nous sommes au nombre de quatorze inspecteurs. Nous représentons un peu plus de vingt pour cent (20%) de l'ensemble des inspecteurs de français au Maroc.

Ces traces écrites émanant des professionnels de l'encadrement pédagogique représentent, à notre sens, un champ intéressant d'investigation. L'objectif de cette étude nous permet une meilleure compréhension de ce qui se fait en matière d'évaluation professionnelle,

d'encadrement et de formation continue des professeurs de français de la part des inspecteurs pédagogiques.

Nous estimons, à ce niveau de l'analyse, adéquat de donner un bref aperçu sur le profil d'un inspecteur pédagogique dans le système éducatif marocain.

Le titre d'inspecteur s'acquiert, après une certaine ancienneté dans l'exercice du métier d'enseignant, par la réussite aux concours : soit d'accès au Centre de Formation des Inspecteurs (après cinq années d'exercice en classe dans le second cycle du Secondaire) ; formation qui, à son tour, doit être soldée par la réussite à un examen final. Soit par la réussite au concours d'affectation directe (après sept années d'exercice en tant que professeur du second cycle). C'est dire que le métier d'inspecteur requiert, en plus de la réussite aux épreuves précitées, une base expérientielle et une bonne connaissance du terrain. Mais nous avons néanmoins côtoyé des collègues ne répondant pas à l'un ou aux deux critères : d'aucuns avaient très peu fréquenté la classe en tant qu'enseignants ; d'autres n'ayant pas réussi à l'un des deux concours précités. Ces derniers avaient le titre de Chargés d'inspection. A ceux-ci on a donné la possibilité d'intégrer le statut d'Inspecteur Pédagogique de l'Enseignement Secondaire Préparatoire et Qualifiant ; moyennant une recherche du terrain finalisée par un mémoire soutenu devant un jury présidé par le directeur d'Académie régionale<sup>8</sup>.

Voici donc le profil des inspecteurs dont nous avons analysé les rapports de visites de classe et inspections. Sur les quatorze inspecteurs nous dénombrons deux femmes. La moyenne d'âge est de 55 ans. Les titres au niveau des formations à l'encadrement pédagogique les différencient (deux sortant du centre de formation des inspecteurs, douze directement affectés sur le terrain après la réussite au concours et deux chargés d'inspection). Leur expérience de la classe en tant qu'enseignant varie ostensiblement pour atteindre une moyenne de dix années. Tous n'ont pas initialement suivi le cursus de l'enseignement ; l'un d'eux était infirmier au ministère de la santé publique.

Les attributions qui sont assignées à l'inspecteur sont nombreuses. Nous avons choisi de centrer l'attention dans notre investigation sur deux aspects inhérents à ses responsabilités que nous estimons d'autorité à savoir : l'évaluation professionnelle et la formation continue des enseignants. Les textes officiels<sup>9</sup> stipulent « la multiplication des visites de classe de manière à assurer une évaluation objective et encourager les bonnes initiatives » et les considèrent « comme des dispositifs d'encadrement des professeurs avec intervention directe pour les aider à déceler les éventuelles difficultés didactiques et pédagogiques ... »

Pour l'analyse du dit corpus nous avons recouru à trois critères d'évaluation, nous basant sur les travaux de Jorro, (*cf. infra* figure n°6 : schéma de l'activité enseignante). Ce qui découle, premièrement de l'éthique professionnelle, c'est-à-dire les indices se rapportant à la valorisation d'une attitude de citoyen responsable, engagé, participant à l'édification du citoyen accompli. Deuxièmement ce qui relève de la tactique du praticien ; autrement de sa sagacité dans la classe, son aptitude à saisir des opportunités, à improviser, et à ajuster son savoir et savoir-faire à la situation d'enseignement/apprentissage. Et, troisièmement de sa stra-

---

<sup>8</sup> Arrêté ministériel n° 632. 06 du 13 février 2006

<sup>9</sup> Note ministérielle n°115 du 21 septembre 2004

tégie qui relève de la phase dite pré-pédagogique, c'est-à-dire le travail préalable d'organisation et de planification des différentes tâches à mener en classe. Ce troisième volet fait également l'objet du premier questionnaire adressé aux enseignants.

Mais, outre les questionnaires proposés aux enseignants et l'analyse de certains rapports d'inspection, l'entretien de recherche reste parmi les outils que nous avons privilégiés. Nous estimons en effet que les entretiens « se distinguent par la mise en œuvre des processus fondamentaux de communication et d'interaction humaine » (Quivy, Campenhoud, 1995, Droz 2008). Selon la situation, nous nous sommes appuyée sur un certain nombre. Des entretiens pédagogiques individualisés (entretien personnel) sont engagés au terme de l'observation régulière et assidue des praticiens dans leur classe en temps réel. Ces entretiens sont menés suivant un questionnement précis en fonction de la leçon pédagogique observée. Mais également jalonnés de questions semi-ouvertes afin de « faciliter l'expression chez le professeur et de l'amener à un degré maximum d'authenticité et de profondeur. »

De même, après observation d'un cours, d'une leçon de démonstration, des réunions pédagogiques, des conseils d'enseignement ..., en présence d'un groupe de praticiens, des discussions sont animées en vue de tirer les enseignements qui s'y prêtent. Nous essayons de détecter chez les participants leur positionnement vis-à-vis de l'évaluation professionnelle. Sont-ils dans une position de témoignage ou une position réflexive, adhèrent-ils à une auto-critique, ont-ils une aptitude à l'apostrophe évaluative, arrivent-ils à s'auto évaluer de manière objective ?

Enfin, la traduction et l'analyse de documents officiels ainsi que la comparaison, la confrontation de certains faits (comportements et attitudes, pratiques enseignantes, analyse de discours des praticiens), etc., nous ont également servi de base de données : elles concernent le référentiel en matière d'évaluation professionnelle (grille et rapports d'inspection,).

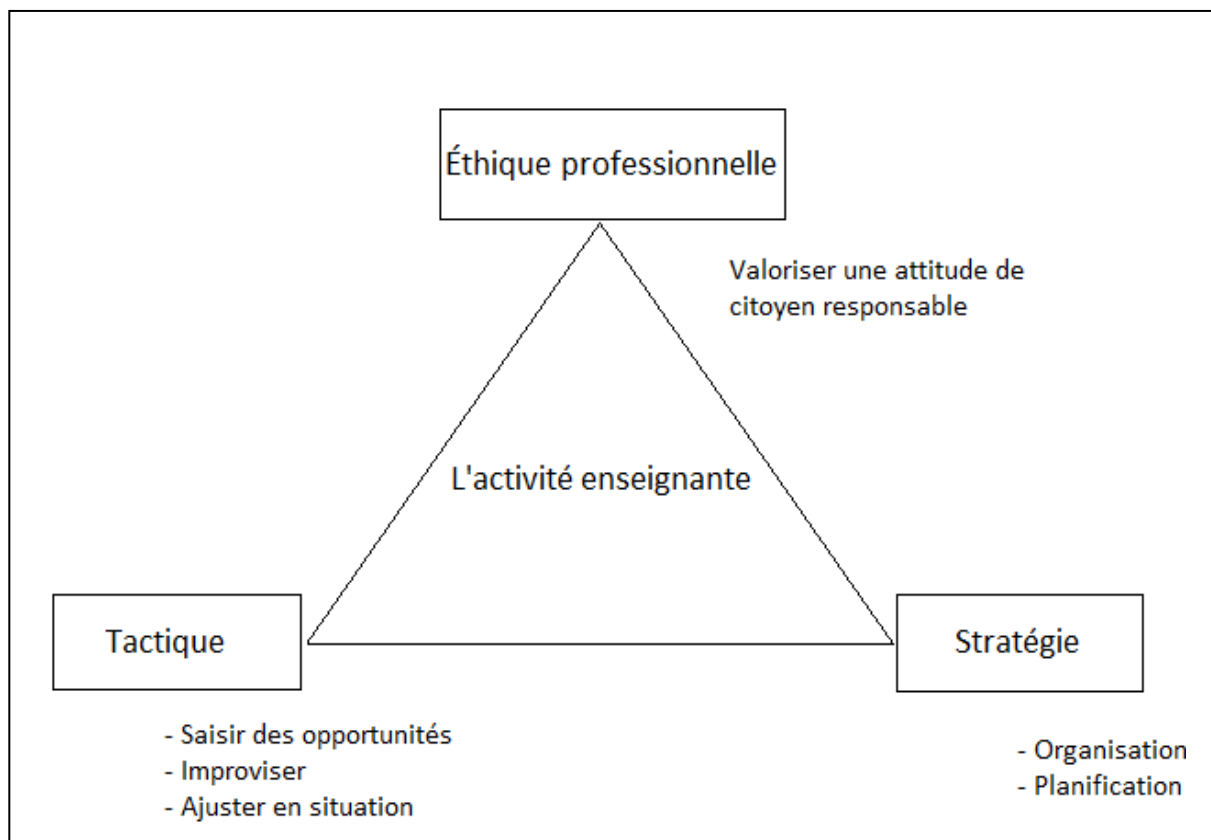
Les travaux de Jorro relatifs à l'activité enseignante et les directives d'analyse de Bélair nous ont inspiré le tableau qui suit (*cf.* figure n°5). Il nous a servi de dispositif d'analyse des données.

<b>Ethique, stratégie ou tactique ?</b>	<b>Questions de recherche</b>	<b>Outils de référence</b>
Questions se rapportant à la stratégie d'enseignement	Les programmes et développement curriculaires, progression d'enseignement, connaissance et organisation de la matière à transmettre : les contenus disciplinaires, sont-ils maîtrisés ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionnaire n°1, portant sur les programmes et les outils didactiques.</li> <li>- Entretiens individualisés.</li> <li>- Rapports d'inspection et visites de classe.</li> </ul>
Questions se rapportant à la fois à l'éthique professionnelle et à la tactique pédagogique	Quelle posture les professeurs de français adoptent-ils à l'égard des difficultés d'apprentissage de leurs élèves ?	<p>Questionnaire n°2, portant sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'identité personnelle et professionnelle;</li> <li>- Les besoins en formation;</li> <li>- Le rôle de l'inspecteur ;</li> <li>- Les difficultés, contraintes et solutions proposées de la part de l'enseignant.</li> </ul>
Questions se rapportant à la stratégie d'enseignement	Comment procède-t-on pour l'évaluation des apprentissages des élèves : de l'écrit, de l'oral?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inspections et visites de classe,</li> <li>- Entretiens individualisés.</li> </ul>
Ethique, stratégie et tactique enseignante.	<p>Les rôles assignés aux inspecteurs, sont-ils accomplis de manière convenable?</p> <p>Les pratiques évaluatives et formatives sont-elles conformes au référentiel métier?</p>	Corpus des rapports d'inspection.

**Figure 5 : Grille d'analyse**

La professionnalité de l'enseignant est observée au niveau des trois pôles afférant à l'activité enseignante : éthique, stratégie et tactique.

Le schéma suivant illustre l'activité enseignante avec les trois pôles cités :



**Figure 6 : schéma de l'activité enseignante**



## B - DEROULEMENT DE LA RECHERCHE

La méthodologie pour laquelle nous avons opté est plutôt *aprioriste*. Nous allons sur le terrain avec l'hypothèse que la professionnalisation des enseignants permettrait une régulation de leurs pratiques enseignantes. Celles-ci seraient, entre autres, à l'origine des défaillances de l'apprentissage de la langue française chez le jeune collégien et lycéen marocain. L'intervention de l'enseignant ayant un effet sur les acquisitions scolaires, (« l'effet enseignant »), certaines des pratiques enseignantes produisent des résultats qui interrogent ...les difficultés au niveau des apprentissages de la langue française, proviendraient de la qualité de l'enseignement de cette langue.

Nous attribuons une place de choix à l'analyse de ces pratiques observées sur le terrain mais également à travers les discours des praticiens. Nous tâchons de trouver une réponse au « comment » ces pratiques et ces résistances seraient à l'origine de ces défaillances, de détecter les causes du dysfonctionnement et « comment » le rapport à l'innovation en matière d'approches et le changement du regard des enseignants sur leurs pratiques et certains gestes professionnels permettraient une régulation de leurs pratiques. Nous essayons de déceler les récurrences, la constance des données recueillies et vérifierons la fidélité, la validité, en vue de confirmer ou d'infirmer les deux hypothèses émises.

### Population/échantillon

L'échantillon est construit à partir d'un contexte spécifique et raisonné : le public composé de 80 individus, relève de la zone où nous opérons. L'échantillon est également représentatif : un peu plus de 54% de la communauté enseignante relevant du territoire de la délégation Hay Hassani à Casablanca.

Remarque : A propos des enquêtes, nous les avons supervisées nous-même. Il nous importe, sur le plan personnel, de nous faire par nous-même une idée plus précise sur la manière de travailler chez les professeurs de français, sur leurs représentations et leurs attentes. Les informant de l'objectif et du cadre de notre recherche, nous estimons contourner, dans des proportions raisonnables les écueils de la subjectivité, car obtenant la réponse d'un public que nous connaissons depuis quelques années déjà, que nous avons l'occasion de voir à l'œuvre, que nous avons encadré et qui, par conséquent, s'interdira certaines allégations ou partis pris, qu'on serait tenté d'avoir sous le couvert de l'anonymat.

## C - ANALYSE ET INTERPRETATION

L'analyse des données a été opérée à partir des réponses des enseignants aux deux questionnaires qui leur sont adressés. Les indicateurs recherchés dans ces réponses portent sur les pratiques enseignantes (conformément au référentiel), les représentations qu'ils ont du métier qu'ils exercent, les difficultés qu'ils rencontrent et les solutions qu'ils prévoient pour y faire face. Sur leur implication, leur engagement dans la tâche qui leur est dévolue (l'éthique professionnelle). Sur les efforts fournis en vue de contribuer au changement. (Comment les amener à adhérer à l'approche par les compétences?).

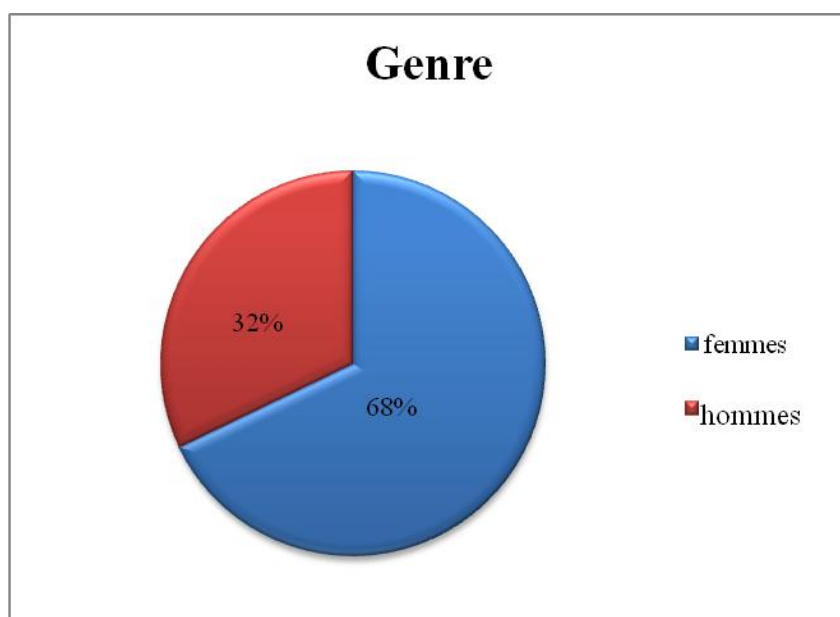
D'autres données sont recueillies à travers les propos des enseignants, lors de leur observation alors qu'ils sont à l'œuvre, des indices en corrélation avec les deux pôles inhérents à l'activité enseignante, ce qui est en rapport avec la tactique de l'enseignant et ce qui relève de sa stratégie. Les données quantitatives aident à connaître le profil des professeurs de français et à comprendre certains faits, mais elles servent aussi à déceler leur position et leurs représentations à l'égard de leurs pratiques enseignantes et leur rapport à l'innovation en matière d'approches et de méthodes d'enseignement.

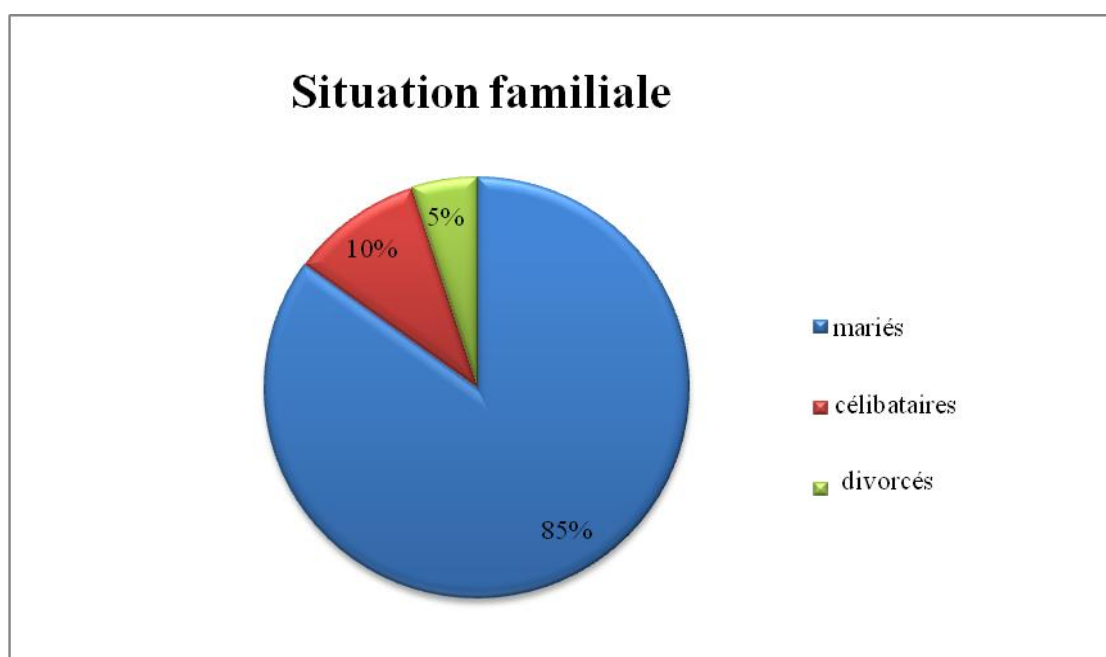
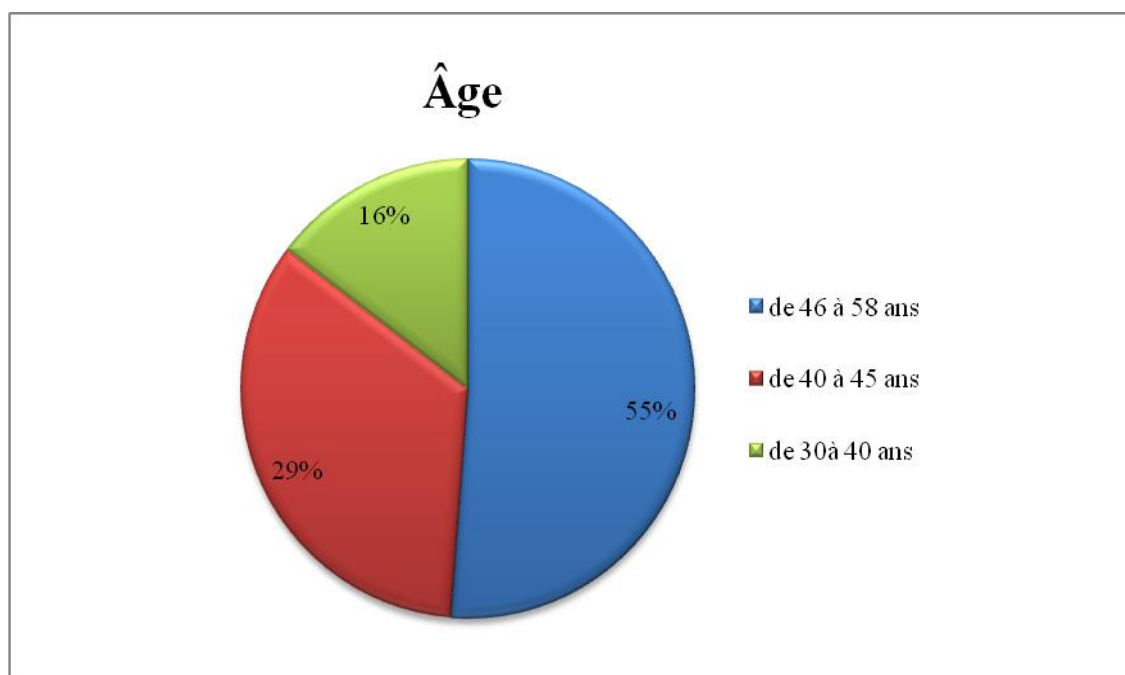
Tableau 1

**Identité personnelle des professeurs interrogés**

Genre	Situation familiale	Nombre d'enfants	Age
55 Femmes	68 mariés	0 : 10	De 30 à 40 ans : 12
25 Hommes	8 célibataires	1 : 8	De 40 à 45 : 26
	4 divorcés	2 : 45	De 46 à 58 : 42
		3 : 12	
		4 : 4	
		6 : 1	

Les variables retenues dans le tableau ci-dessus soulignent l'identité personnelle des 80 enseignants interrogés. Ces variables sont reprises dans les 4 graphiques qui suivent :





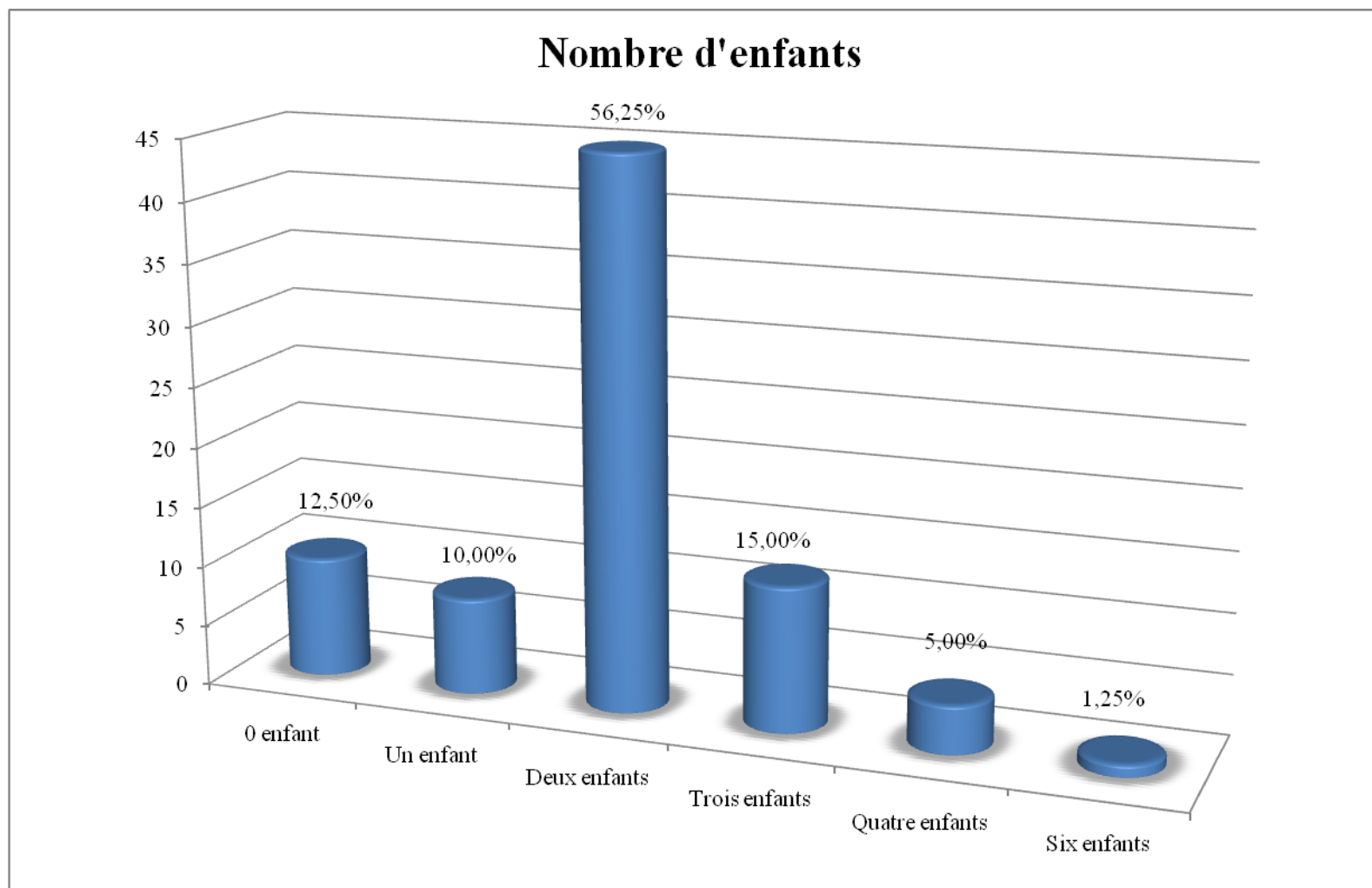


Tableau 2

## Cursus scolaire et professionnel

Ancienneté	Cadre	Dernier diplôme scolaire ou universitaire	Dernier diplôme professionnel
Recrutés - Dans les années 70 : 5 (de 29 à 35 ans d'ancienneté) - Dans les années 80 : 35 (de 19 à 29 ans) - Dans les années 90 : 28 (de 10 à 19) - Dans les années 2000 : 12 (de 3 à 10 ans)	Professeurs - au lycée : 50 - au collège : 30	- Licence en langue et littérature françaises : 68 - DEUG : 5 - DEA ou DES : 3 - Agrégation en littérature française : 2 - Baccalauréat d'enseignement général : 2	CAPES <sup>10</sup> : 80

Les données chiffrées sont représentées graphiquement (*cf. infra*)

---

<sup>10</sup> CAPES : Certificat d'Aptitude Professionnelle à l'Enseignement au Secondaire

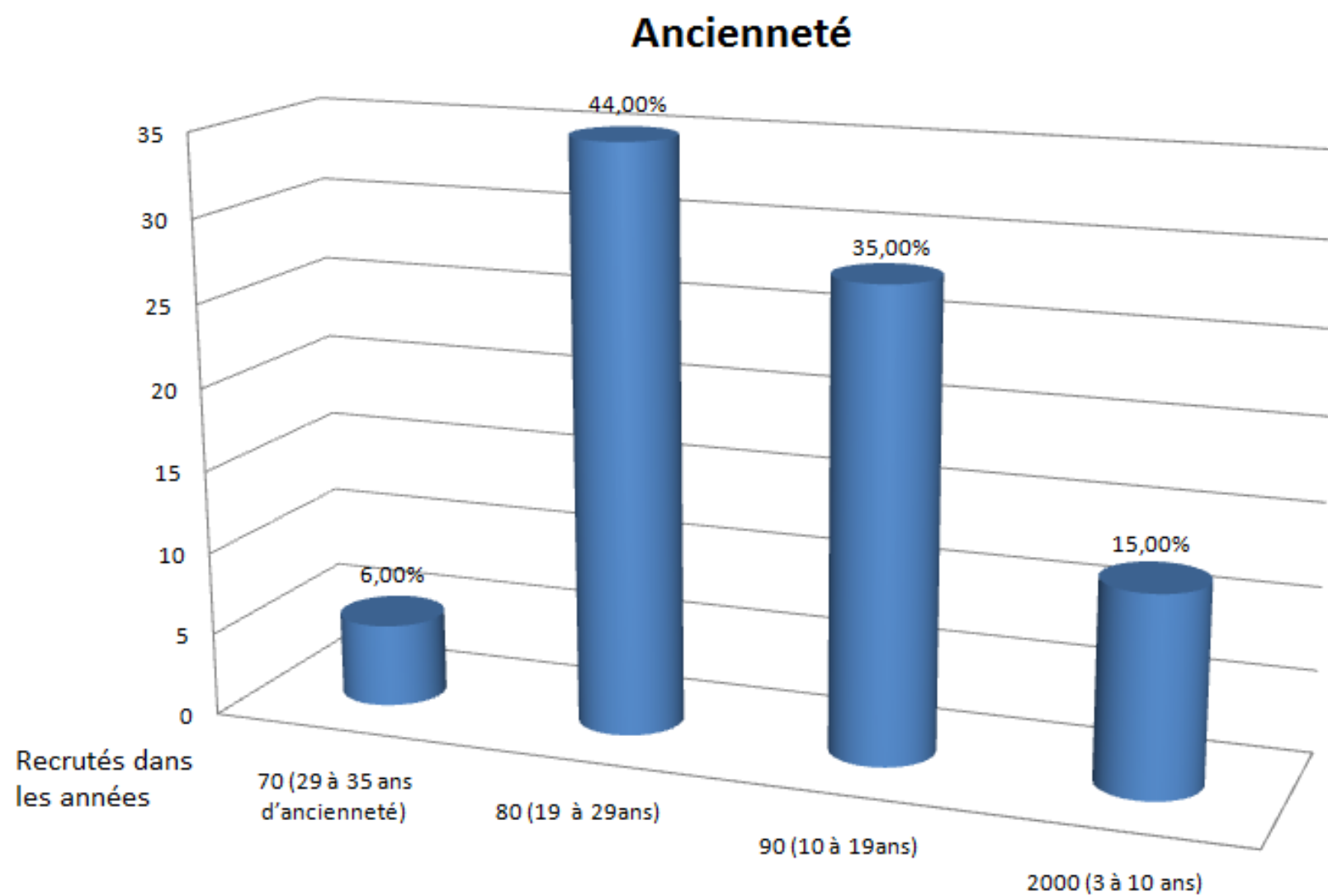


Tableau 3 : Formation initiale et continue et encadrement pédagogique

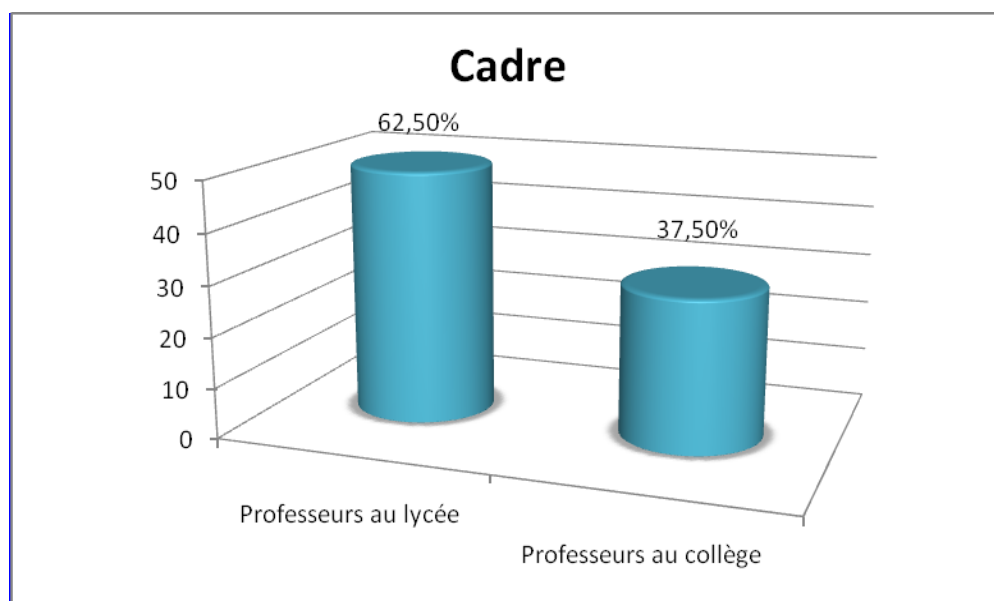
Lieu, durée et contenu de la formation initiale	Forme, fréquence et contenu de la formation continue	Besoins en formation	Rôle de l'inspecteur	Perspective(s) de carrière
<p>ENS<sup>11</sup> : 4 ans</p> <p>CPR<sup>12</sup> : 2 ans</p> <p>CFI<sup>13</sup> : une année.</p> <p>Sans formation initiale : 10</p> <p>Didactique, psychopédagogie, littérature française, linguistique, techniques de la communication</p> <p>48 non satisfaits ;</p> <p>24 assez satisfaits ;</p> <p>8 satisfaits</p>	<p>Réunions pédagogiques,</p> <p>Sujets en rapport avec la profession :</p> <p>Evaluation des apprentissages ;</p> <p>Pédagogie du projet ;</p> <p>Approche par les compétences ;</p> <p>Travail par séquences</p> <p>Fréquence : de manière sporadique</p>	<p>Didactique : 12</p> <p>Pédagogie : 8</p> <p>Connaissances théoriques</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluation : 14</li> <li>• Gestion de l'hétérogénéité des élèves : 52</li> <li>• Littérature : 12</li> <li>• Linguistique,</li> <li>• Techniques de la communication : 16</li> <li>• TICE : 52</li> <li>• Autres : <ul style="list-style-type: none"> <li>- motivation des élèves : 1</li> <li>- discipline : 12</li> </ul> </li> </ul>	<p>Orienteur, encadrant et seule ressource dans la formation continue : unanimité</p>	<p>Projet de formation universitaire: 2</p> <p>Accéder à une échelle supérieure : 47</p> <p>Sans réponse : 31</p>

<sup>11</sup> ENS : Ecole Normale Supérieure (formation en vue d'enseigner au lycée)

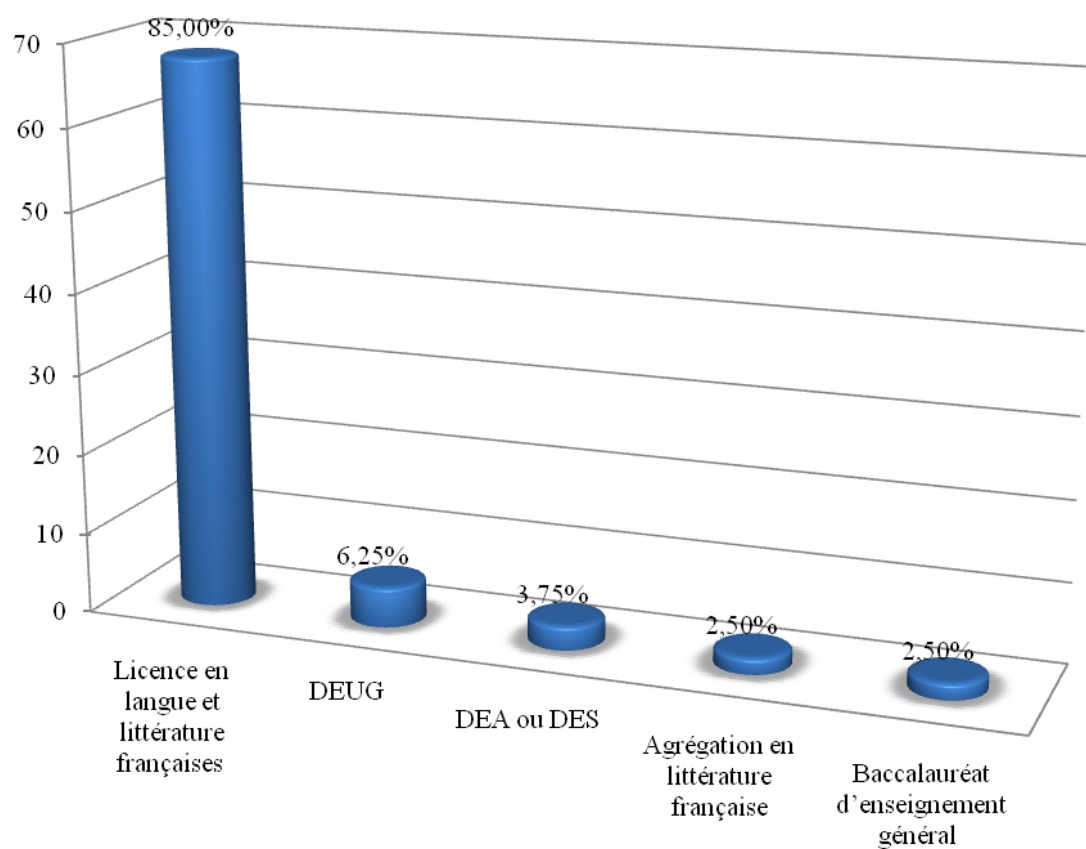
<sup>12</sup> CPR : Centre Pédagogique Régional (formation pour enseigner au collège)

<sup>13</sup> CFI : Centre de Formation des Instituteurs

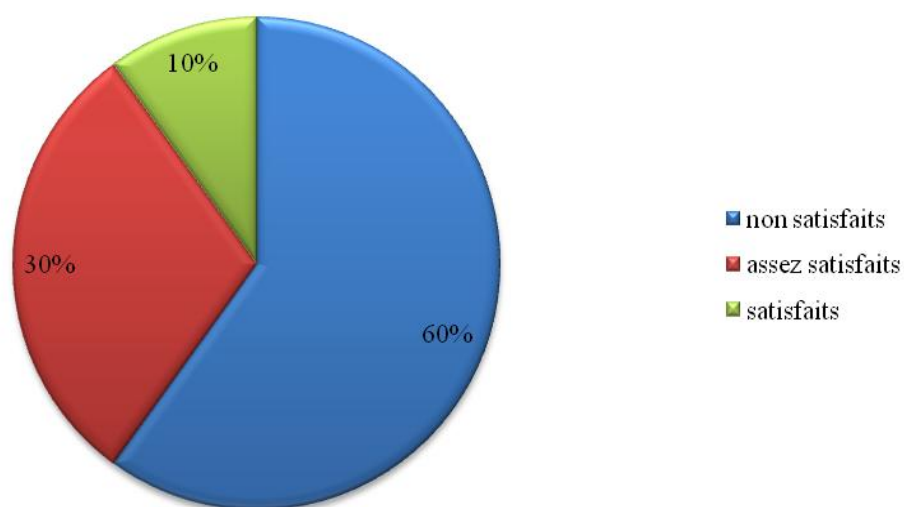


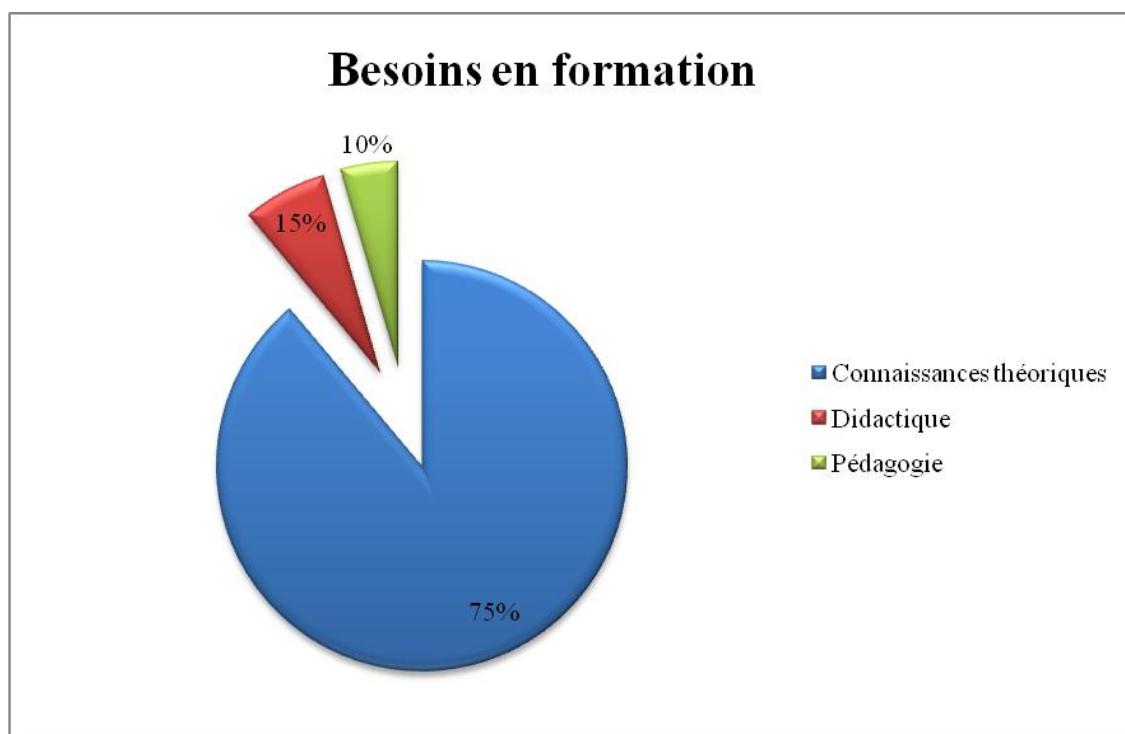


### Dernier diplôme scolaire ou universitaire

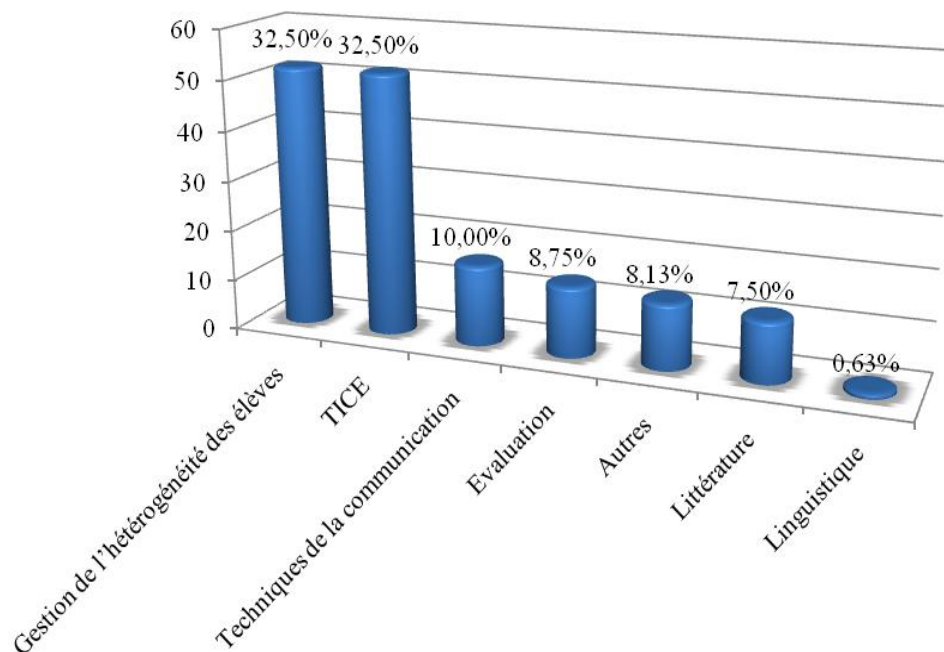


### Satisfaction quant à la formation initiale

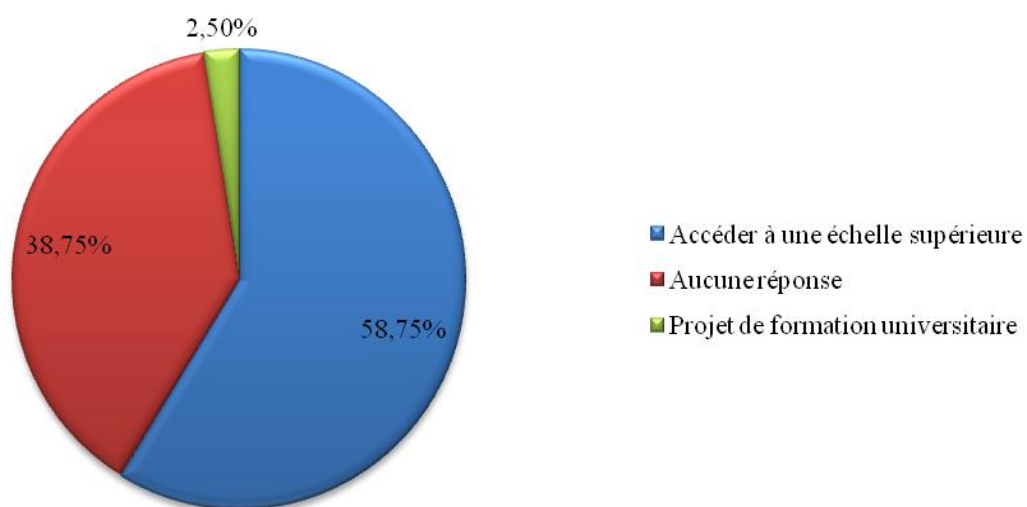




### Connaissances théoriques

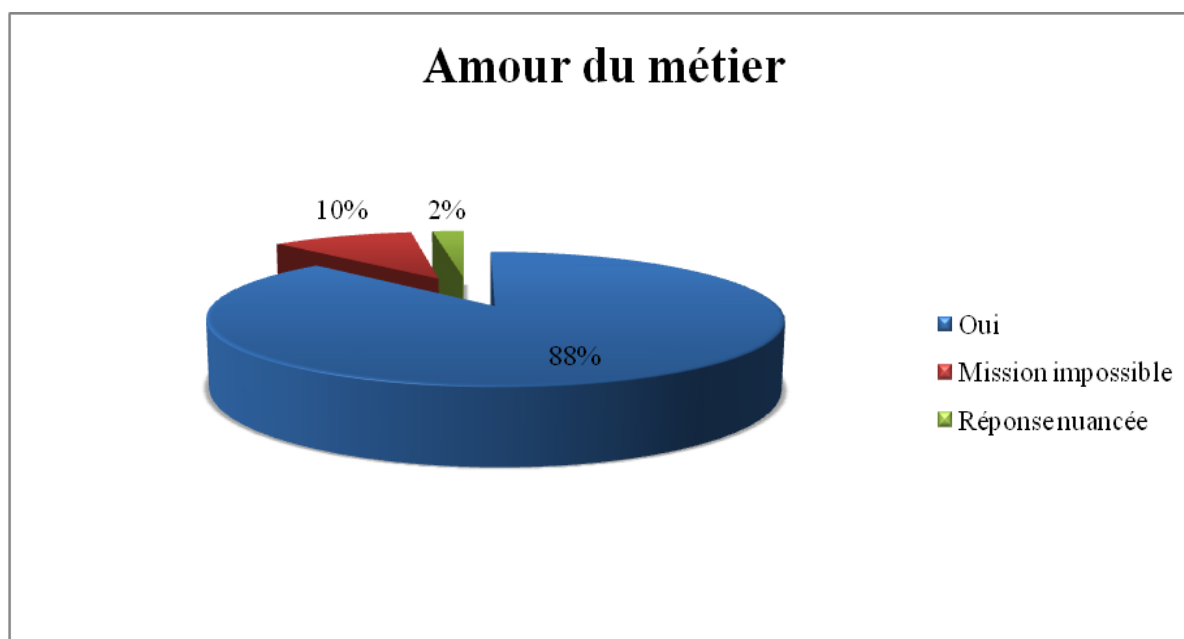


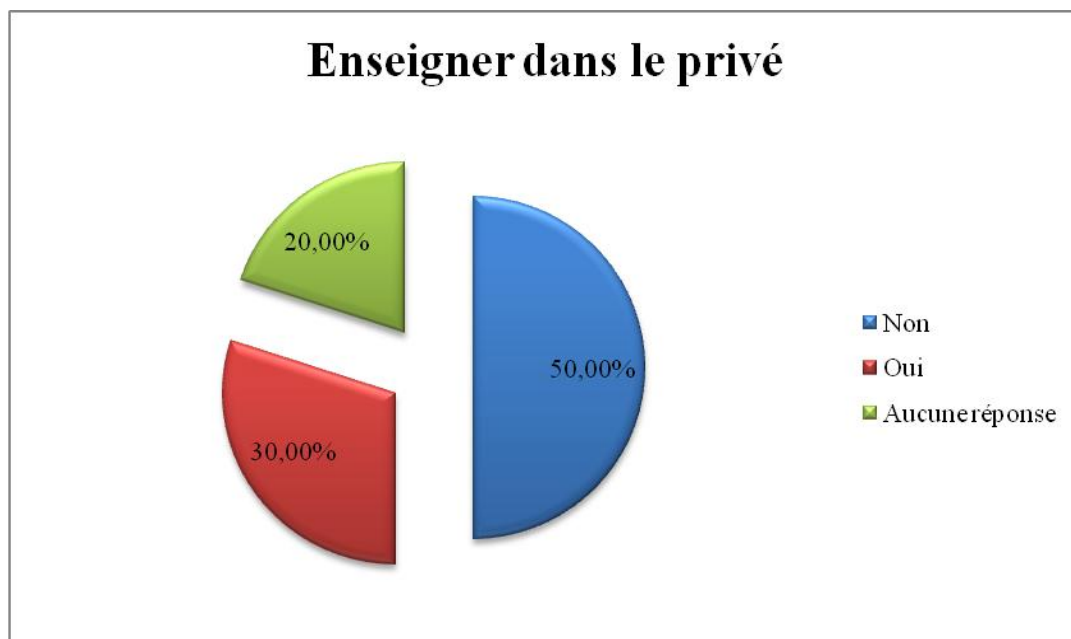
### Perspective(s) de carrière



**Tableau 4 : Représentations et conceptions du métier**

<b>Amour du métier</b>	<b>Difficultés rencontrées</b>	<b>Solutions proposées</b>	<b>Enseigner dans le privé</b>
Oui : 78 Réponse nuancée : 2 Mission impossible : 9	-Effectifs pléthoriques ; -Hétérogénéité des élèves ; -Niveau des apprentissages ; -Discipline	- Patience, - Abnégation, - Discuter avec ses pairs	Oui : 24 ; Non : 40 ; Aucune réponse : 16





Le traitement des données recueillies moyennant les deux questionnaires adressés aux enseignants est au service de la description de leurs représentations, de leurs conceptions du métier, de leur contribution (ou non) à l'amélioration de leur professionnalité. Celles recueillies par le truchement de l'analyse de documents, de la comparaison et de la confrontation de certains faits et témoignages permettent de mettre l'accent sur le degré de leur professionnalité, de comprendre certains gestes et par conséquent de souligner le rôle prépondérant de la professionnalisation des enseignants.

De l'enquête menée auprès de quatre-vingts enseignants exerçant dans le secondaire (collège et lycée), (cf. annexe 5), plusieurs remarques sont à souligner. Sur le plan personnel, il est à noter que le ratio féminin dépasse et de loin celui des hommes (32% seulement). 85% des professeurs sont mariés et ont en moyenne deux enfants. Les 15% restant sont célibataires (10%) veuves ou divorcées (5%). Leur tranche d'âge va de 38 à 52 ans soit un âge moyen de 45 ans.

Sur le plan professionnel, de ceux qui ont intégré l'enseignement dans les années 70, il ne reste que 6,25% des professeurs en activité. Plus de 43% des professeurs ont débuté leur carrière dans les années 80, 35% dans les années 90 et 15% dans les années 2000. 90% d'entre eux sont officiellement des professeurs du secondaire (soit au collège soit au lycée) c'est-à-dire qu'ils ont eu leur diplôme de titularisation dans le cadre des enseignants. Plus exactement ils sont en possession d'un CAPES (certificat d'aptitude professionnelle à l'enseignement au secondaire). 80% des personnes consultées ont été formées soit à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) soit au Centre Pédagogique Régional (CPR). Un pourcentage infime (2%) est passé par l'école normale des instituteurs (actuellement appelée CFI : centre de formation des instituteurs). La durée de cette formation initiale à l'enseignement est de deux

ans pour les licenciés et de quatre années pour les bacheliers. Près de 8% n'a, en revanche, bénéficié d'aucune formation initiale.

En ce qui concerne leurs diplômes scolaires et universitaires, ces enseignants sont à 85% des détenteurs et détentrices d'une licence en langue et littérature françaises et 10% soit d'un DEUG soit d'un baccalauréat d'enseignement général. 5% regroupe les possesseurs d'un DEA ou d'un DES dont une proportion bien infime (2,5%) d'agrégés.

Le contenu de la formation initiale dont ils ont bénéficiée est varié et multidisciplinaire : didactique, psychopédagogie, littérature française, linguistique, techniques de la communication... Toutefois, une grande partie de ces enseignants voit que cette formation demeure insuffisante et ne répond pas à leurs attentes ou encore aux exigences du métier ; soit 60%, tandis que 30% pensent qu'elle est bénéfique et intéressante. 10% avancent qu'ils en sont satisfaits. Autant les intéressés sont partagés à ce niveau, autant ils sont unanimes quant au rôle de l'inspecteur. Ils le considèrent en tant qu'encadrant et leur unique source de formation continue, depuis leur sortie des centres de formation initiale (ENS, CPR ou CFI). Ils estiment aussi qu'il est un adjuvant, un soutien et un orienteur incontournable. La prépondérance de ce rôle est vécue au niveau des réunions pédagogiques, des conseils d'enseignement et des entretiens individuels qui ont lieu au terme des visites de classe.

Par ailleurs, ils ont tous répondu, et sans exception, avoir besoin d'être formés en vue d'améliorer leur action pédagogique, en particulier dans le domaine des TICE, la gestion de l'hétérogénéité des élèves et des difficultés d'apprentissage, soit 65% des personnes interrogées, et à moindre degré en didactique, pédagogie, élaboration de projet, et technique de communication : soit 20%, le reste soit 15%, en connaissances théoriques, littérature...

Face à cette formation aussi bien initiale que continue que certains estiment insuffisante, la majorité des enseignants disent se prendre en charge en lisant ou en effectuant des recherches personnelles via des sites Web. Mais sur les 80 réponses analysées, seules deux ont explicité un sérieux projet d'auto formation professionnelle et se réfèrent à des ouvrages didactiques et /ou pédagogique. En effet, comme perspective de carrière, ces derniers espèrent continuer leurs études universitaires et décrocher un diplôme plus élevé et par là même être plus performants dans l'exercice de leur fonction. Ils sont d'ailleurs les seuls à avoir spontanément donné les titres d'ouvrages et les auteurs auxquels ils se réfèrent pour leur documentation. Les autres ont avancé qu'ils ne s'en rappellent pas. Ces derniers souhaitent néanmoins accéder à une échelle supérieure dans la carrière professionnelle car plus rémunératrice.

En outre, bien qu'ils estiment que les conditions de travail soient défavorables, 90% des enseignants attestent que leur mission n'est pas impossible car ils aiment leur métier et ils l'ont choisi par conviction. D'autre part, ils confirment qu'il est une source d'épanouissement personnel et leur procure plaisir, joie et satisfaction en particulier quand ils atteignent leurs objectifs et arrivent à venir en aide à leurs élèves.

De même, pour remédier aux innombrables difficultés du métier, certains professeurs font preuve d'abnégation et pensent qu'il faut faire preuve de patience et de persévérance. Toutefois, les résultats de l'enquête ont révélé d'autres faits : à la question « enseignez-vous dans un établissement privé ? » ; un peu moins de 20% se sont abstenus à répondre. Près de 30 % travaillent dans des établissements privés relevant du territoire de la délégation de Hay

Hassani. Soit un ratio plus élevé pour les enseignants du lycée 40 % contre 22 au collège. Cette hausse au niveau des lycées s'expliquerait par les emplois du temps ou tableaux de services allégés et donc plus de disponibilité chez les professeurs du cycle qualifiant.

Mais globalement plus de 30 % des enseignants interrogés exercent dans le privé (les deux cycles confondus).

Il est notable de souligner que certains, rares par contre, estiment qu'il est impossible de mener les deux à bien eu égard aux exigences de la classe. Ils sont allés jusqu'à juger le fait d'enseigner ailleurs de malhonnête et de dévalorisant. « *Moi ! Enseigner dans le privé ? Jamais* » (sic). Par contre, il a malencontreusement été relevé le sérieux que démontrent les enseignants au niveau du privé et le laisser-aller au niveau de l'enseignement public.

En conséquence, hormis l'intérêt et l'amour que les professeurs témoignent à leur métier et que malgré les difficultés rencontrées ils sont prêts à se sacrifier ; on ne peut ne pas souligner l'importance que revêt l'enseignement privé dans le paysage éducatif. Dans une certaine mesure, il corrompt les enseignants qui s'épuisent à y donner de leur mieux et viennent en classe de l'établissement public pour « se reposer ». Il est à estimer que certains enseignants chercheraient à se faire de l'argent au détriment de la mission pour laquelle ils sont engagés et pour laquelle ils sont déjà payés. Force donc est de souligner le rôle de l'Institution. La situation matérielle en tant que motivation est à prendre en considération. La formation initiale et continue à l'enseignement telle que souhaitée et suggérée de la part de tous, certes nécessaire pourrait apparaître non suffisante. Les problèmes financiers et économiques des enseignants ne sont peut-être pas à omettre.

D'un autre point de vue, le recours à la concertation entre collègues est assez courant. En effet comme nous l'avons déjà mentionné, la plupart de la population interrogée est en exercice dans le même établissement scolaire depuis, en moyenne une dizaine d'années et des relations de collégialité se sont nouées entre les différents membres.

Enfin, d'autres réflexions laissées à l'initiative des professeurs interrogés ont révélé, à notre sens beaucoup de non dit. La plupart d'entre eux sont à court d'idée, désemparés. Ils ne savent pas quoi entreprendre. Ils se disent prêts à changer de pratiques professionnelles mais ont la crainte du changement. Ils préfèrent se cantonner dans des habitudes ne demandant pas l'effort de réflexion. Ils rejettent tout sur l'institution, les conditions de travail, le niveau des élèves, la démission des parents envers leurs enfants, etc. Ces réflexions et arguments même s'ils sont, dans une certaine mesure, fondés, font obstacle aux changements initiés et limiteraient les apprentissages des élèves et le développement de leurs compétences.

Or un enseignant qui parvient à porter un méta regard à sa posture au regard de ce qui est nouveau, sera à même non seulement d'apprendre et de prendre des décisions de façon plus efficace, mais aussi de questionner, voire de modifier la logique qui guide ses actes. Nous estimons que c'est l'attitude pour laquelle il faudra opter dans le domaine de l'enseignement/apprentissage d'une langue.

Le questionnaire portant sur le « projet pédagogique », « le module » et « les œuvres littéraires » inscrites au programme des trois niveaux du cycle secondaire : tronc commun, 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> années baccalauréat (cf. annexe 4) est soumis à une soixantaine de professeurs. Soit



un ratio d'à peu près 10 % de la population enseignante du secondaire de la région du Grand Casablanca. Il est à préciser que les programmes et les orientations pédagogiques relatives à l'enseignement du français au cycle qualifiant d'avril 2006 préconisent le travail par projets et par modules (OP, p6-7). Les deux dispositifs restent liés aux œuvres littéraires prescrites aux programmes. Au départ, un certain nombre d'enseignants ont manifesté des réticences quant à leur application prétextant le niveau bas des élèves en français, le nombre élevé d'œuvres à étudier durant une année scolaire ou encore le choix inadéquat de ces œuvres.

Il ressort du dépouillement du questionnaire que les professeurs sont unanimes sur l'efficacité du projet pédagogique en tant que dispositif didactique. Et, faisant écho à la première question ; la quasi totalité des personnes interrogées se basent sur un projet pédagogique pour mener toutes les activités. Il en va de même pour le module. La majorité estime qu'il est convenable. Il assure la progression et le décloisonnement des activités. Il permet, selon eux, d'opérer de manière structurée. « *C'est une carte de route qui facilite l'atteinte des objectifs (sic)* », comme l'a qualifié l'un des enseignants interrogés.

Quant aux questions relatives aux œuvres littéraires, il est à noter que les professeurs, à quelques exceptions près, restent d'accord pour garder le même nombre pour les deux niveaux : tronc commun et 2<sup>e</sup> année baccalauréat. Pour la 1<sup>e</sup> année tous les points de vue convergent et appellent une réduction du nombre ou augmenter l'enveloppe horaire. En effet, le temps qui leur est imparti et l'enveloppe horaire (en moyenne 4 heures par semaine) ne permettent pas l'exploitation exhaustive et approfondie des œuvres.

Par ailleurs, quelques enseignants rebutent certaines œuvres qu'ils trouvent « sèches », « ennuyeuses » et, ne concordant pas avec les centres d'intérêts de leurs élèves. Ils en proposent d'autres.

Mais dans ce cadre, d'autres souhaits ont été exprimés. Les enseignants voudraient une aide effective pour remédier aux lacunes des élèves. Ils demandent l'usage d'un manuel scolaire. Actuellement il n'y en a pas et aucun guide ni manuel ne sont inscrits au programme du lycée, ni pour l'élève ni pour l'enseignant. On travaille sur des œuvres littéraires directement, et c'est au professeur d'ériger son propre projet pédagogique où il intégrerait toutes les activités didactiques se basant sur ses propres recherches, ses propres ressources ; en fonction des besoins réels de ses élèves qu'il mettra à contribution. En outre, les enseignants sollicitent le retour aux leçons de langue telles qu'elles étaient enseignées auparavant, de manière isolée : grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe et techniques de la communication. Les orientations pédagogiques de 2006 (p. 10) stipulent le recours à la grammaire de la phrase et celle du texte. Ce recours sera exclusivement lié à la construction du sens du passage étudié des œuvres inscrites au programme.

## Discussion des résultats

De ces dernières remarques et suggestions des enseignants, nous soulignons l'intérêt qu'ils portent à la tâche qui leur est dévolue ; mais également chez certains le manque de réflexivité aux différentes activités menées en classe. Souvent ils prennent comme argent comptant ce qu'on leur propose et font tout pour l'appliquer de manière quelque peu aveugle.

L'exemple est criard avec les projets pédagogiques élaborés par certains et que d'autres essaient d'appliquer dans leur classe. Or la mise en place d'un projet pédagogique requiert avant tout l'implication des élèves ; « négociation et formulation en termes contractuels du projet permettant d'associer les élèves à leur propre production et partant, à leur propre formation » spécifient les OP, p. 6.

A un certain niveau de notre analyse, nous avons a priori détecté l'existence de compétences qui favoriseraient le changement. Les occurrences sont notamment relevées dans les discours des personnes interrogées. En général, les professeurs ont tendance à présenter une image positive d'eux, certains néanmoins, même s'ils ne font pas l'unanimité, se posent des questions, se remettent en question, s'auto critiquent : « *quelle est ma part dans le problème ?* », « *qu'est-ce que je peux faire pour améliorer mon enseignement ? Que me conseillez-vous ? (sic.)* ». Cette attitude illustrerait l'idée qu'il est possible d'amener un praticien à adhérer à d'autres approches. A adapter d'autres positions. Ses pratiques enseignantes seraient régulées et son action pédagogique améliorée.

Il est à estimer qu'il y a une envie de quitter les pénibles conditions professionnelles. La prise massive de conscience de la nécessité de la formation professionnelle est manifeste : aucune différence ne se dessine à ce niveau, ni entre les différentes générations avec leurs divergents cursus scolaires, universitaires, et formation diplômante, ni au niveau des genres. Malgré l'hétérogénéité des profils, une certaine homogénéité des besoins en matière de professionnalité est établie.

Si le degré de satisfaction et de motivation varie entre les praticiens, cela est révélé de façon infime. La plupart des enseignants restent en effet, dévoués à leur métier d'enseignant et exprime leur attachement à leurs élèves. Ils manifestent même de la satisfaction à mener leur tâche qu'ils considèrent valorisante aux yeux de la société même si elle n'est pas toujours gratifiante, au niveau personnel (côté rémunération notamment). Ils expriment ainsi leur compassion vis-à-vis des jeunes qui ne réussissent pas ou abandonnent l'école. Ils ne se remettent pas, par contre, en question ni ressentent une responsabilité éducative à inciter les élèves à réussir leur scolarité. Ils estiment que cela n'est guère de leur ressort. Ils mettent les parents en avant de la scène, l'institution, la société, enfin « les autres » devant de telles responsabilités.

Hormis l'hétérogénéité des profils des enseignants, en raison de la relative diversité de la formation initiale (ou carrément absence de formation pour le cas d'un certain nombre), il est à noter que les relations interpersonnelles sont d'assez bonne qualité. Ce qui nous engage à penser que le travail d'équipe serait aisé. La notion de partage serait de vigueur et donc le concept de mentor en usage. Plus que jamais on recourra à la dimension relationnelle qui revêt une grande importance en raison des bénéfices tirés du travail collectif et collaboratif. Des compétences d'écoute et de dialogue sont alors de mise. Ceux qui se voient prêts aux changements ou qui y adhèrent déjà, hormis leur minorité sont à repérer, en « faire la chasse » comme on fait la « chasse des têtes » dans les entreprises pour dynamiser le métier.

Les résultats des deux enquêtes menées auprès des professeurs de français du second cycle qualifiant visant à évaluer les curricula et programmes de français en vigueur ont, par ailleurs, révélé que la plupart d'entre eux ne se désintéressent guère de la cause de

l'enseignement et que malgré les difficultés innombrables du terrain : effectifs pléthoriques , élèves apparemment de plus en plus agités , de plus en plus désintéressés, conditions précaires des établissements, horaire insuffisant accordé à la matière que nous avons au préalable citées ; la majorité dit être prête à tenter le changement, l'amélioration. Ils sont les premiers à souffrir des conditions où ils opèrent, de la précarité de l'enseignement qu'ils dispensent mais aussi des difficultés des apprentissages de leurs élèves, et tout particulièrement le désintérêt que ces derniers témoignent à l'égard de la discipline.

Toutefois, les mêmes résultats ont révélé, dans une proportion (10%) que nous estimons importante, des partisans du moindre effort. Des enseignants qui ne sont guère portés sur l'innovation. Ils disent être satisfaits de leur formation aussi bien initiale que continue. Alors que celle-ci reste, à notre avis, précaire ou quasi-inexistante, ou bien lorsqu'on en projette, rares sont ceux qui s'y intéressent vraiment et mettent de leur sien pour la réussir. De même, ces mêmes individus se contentent de ce qui se fait depuis des années déjà et perpétuent d'année en année les mêmes erreurs en matière d'enseignement et d'évaluation.

Un autre fait désolant et révélateur d'une habitude courante chez les enseignants : ils ne sont guère portés sur le fait d'écrire ou même de prendre notes à partir de ce qu'ils observent, écoutent ou discutent. Rares sont ceux qui s'équipent d'un calepin et de quoi prendre notes lors des réunions pédagogiques. Pourtant les sujets auxquels ils prennent manifestement part s'inscrivent dans la ligne droite de leur métier et traitent souvent des nouveautés pédagogiques et didactiques. Il en est de même de l'entretien tenu au terme des visites de classe. Nous restons ainsi encore au stade de l'oralité. Or le geste d'écrire est, à plus d'un titre, déclencheur de réflexivité.

Mais il est nodal de noter que des observations et remarques exprimées par les professeurs, certaines de haute occurrence d'ailleurs témoignent, à notre avis, de leur désir de coopérer et du sérieux qu'ils ont manifesté à l'égard de l'enquête. Nonobstant le scepticisme d'une minorité, la plupart ont consigné des remerciements pour le fait que l'institution cherche à connaître leur opinion sur les programmes et les curricula. « *Merci de nous concerter sur des choses qui nous intéressent de près, c'est une aubaine pour nous de participer à ces choix... (Sic)* ».

Les professeurs de français sont donc prêts à suivre les directives qu'on leur prodigue. Nous trouvons néanmoins dommage qu'ils n'aient pas une autre vision des choses : penser par soi-même à des solutions adéquates. Selon les besoins de ses élèves. Il s'agit tout de même de l'apprentissage d'une langue et les moyens de penser cet enseignement ne sont heureusement pas restrictifs. Il y a certes un référentiel, un programme, des méthodes à comprendre, à intégrer... et enfin à respecter ; mais reste la part du professionnel. C'est à ce niveau que nous estimons la nécessité de la professionnalisation du praticien, son implication et son accompagnement, lors de sa formation initiale mais aussi continuée, en vue de le rendre autonome et créatif dans l'exercice de sa profession. Compétences souhaitables dans le métier d'enseigner.

Quant à l'analyse des rapports d'inspections et visites effectuées par les inspecteurs, il en est ressorti deux aspects. D'abord la divergence des discours construits. Ensuite l'absence d'outils évaluatifs fiables pour mesurer l'acte pédagogique. A titre d'exemple, une leçon de

langue dont le contenu est le même, est sujette à plusieurs appréciations : certains sous leur loupe de bons observateurs passent au crible l'activité : phase pré pédagogique (fiche technique, ressources) ; méthodologie (démarche suivie par l'enseignant : de la mise en situation à l'appropriation du fait de langue, de l'application voire au suivi (tâche à exécuter en dehors de la classe par l'élève), contenu, participation de l'ensemble de la classe ; répartition de la parole ; attitude du professeur, sa réaction face à l'erreur ; organisation de la classe ; place de l'activité par rapport à la séquence d'apprentissage en cours ou par rapport au projet pédagogique ; évaluation, sans pour autant omettre la phase post pédagogique, à savoir l'entretien mené au terme de la leçon : contenu, questionnement, durée, part de la parole donnée à l'enseignant... Enfin ce genre de rapport- faisant l'exception- rend compte d'une évaluation menée au peigne fin, de manière exhaustive. D'autres, à contrario, très succincts relatent des remarques globales et très approximatives. Donc des façons d'évaluer diamétralement opposées : d'une évaluation habile, appuyée de conseils méthodiques dits avec éloquence, on passe à une approximation vague. Souvent les remarques reflètent une certaine complaisance, de la complicité « *devant l'inertie des élèves, on ne peut faire grief au professeur qui a beaucoup de qualités pédagogiques* (sic) ». De même, des expressions toutes faites, sans portées didactiques ou pédagogiques apparentes ont été relevées sur plusieurs écrits. Celles-ci révèlent une négligence accentuée.

Si le document d'évaluation quoique, à notre sens, archaïque (il date des années 70) est standardisé (cf. annexe 1), les contenus sont, à plus d'un titre, révélateurs de conceptions très divergentes. Mais de manière globale, rares sont les rapports qui portent le signe de la rigueur et du pragmatisme, voire du professionnalisme de la part de certains inspecteurs pédagogiques, autrement une évaluation pédagogique, une mesure des pratiques didactiques qui permettraient au professeur de français de réajuster ses actes pédagogiques.

Cet état de fait souligne à notre avis le manque d'expertise dont devrait faire preuve un professionnel de l'enseignement et *a fortiori* un formateur, un encadrant. Or, une réalité notoire a été soulignée : le côté formateur n'apparaît vraiment pas de façon claire dans la quasi-totalité des écrits des inspecteurs dont les attributions sont, entre autres, la formation de l'enseignant aussi bien en début de carrière que tout au long de celle-ci.

Une certaine professionnalisation de l'inspecteur est aussi toute souhaitée. Repenser sa formation initiale en centrant l'effort sur son expérience en tant qu'enseignant. De même, son rôle est à dynamiser en rationalisant son jugement et assurant son omniprésence sur le terrain. Ceci nous semble être une voie pour un encadrement efficient, de qualité.

Un besoin de normalisation au niveau de la tâche menée par les hommes et les femmes de l'encadrement se fait d'ailleurs sentir. Lors des rencontres pédagogiques, il est question de standardiser le rapport d'inspection. Ou encore d'uniformiser le discours ; plusieurs remarques émanant de la part des enseignants font d'ailleurs sentir que les inspecteurs ne sont pas toujours d'accord sur ce qu'ils entreprennent, ce qu'ils conseillent en matière d'enseignement.

Une formation adéquate dispensée à l'égard de l'inspecteur pédagogique et à celle de l'enseignant demeure indispensable pour les aider à assumer chacun son rôle dans la chaîne

éducative. Les responsabilités de l'un et de l'autre sont à réfléchir avec sérieux. Concernant l'enseignant, sa professionnalité résiderait dans la faculté à agir dans un contexte de précarité du système scolaire, d'incertitude et à répondre à la complexité des situations. Certains professeurs ne sont pas préparés à changer leurs pratiques de classe, ni trouver des solutions aux diverses situations susceptibles de s'y produire. À les observer et à écouter certains de leurs propos à l'égard de leur métier, de leurs élèves, certains semblent même souffrir malgré l'amour qu'ils lui portent.

Trouver des solutions en matière d'éducation et d'enseignement viendrait à propos. L'effort à notre sens devrait se concentrer sur la professionnalité du praticien mais également sur son identité professionnelle. Insuffler chez lui le sentiment de fierté d'appartenir à une catégorie des gens privilégiés par l'apprentissage serait par exemple une étape qui le préparerait à mieux assumer ses responsabilités. Cet apprentissage à caractère exceptionnel qui procure l'envie, le désir de continuer à apprendre ; de ne jamais s'arrêter d'apprendre, atout que l'on doit au métier d'enseignant. Nous utilisons ici le verbe « apprendre » dans la « réciprocité » de son sens. Sens exclusivement réservé à la langue française.

Donc, il serait adéquat de réfléchir une formation stimulant l'acquisition d'autres expériences qui engageraient le praticien dans le processus d'un vrai apprentissage dont la devise serait : plus on apprend plus on a envie d'apprendre. Un processus et une dynamique relatifs au développement professionnel.

En guise de discussion des résultats obtenus, une première lecture inductive confirme la précarité de l'enseignement et de l'apprentissage du français dans le système marocain. La demande à la remédiation est massive. On note l'unanimité des avis sur le déclin de cet enseignement. On ressent une certaine pénibilité de la tâche, notamment à dispenser une formation univoque. L'origine en serait l'hétérogénéité au sein de la communauté enseignante : diversité des cursus scolaires et universitaires, de la formation à l'enseignement, d'identité professionnelle. D'un autre côté, l'évaluation professionnelle telle qu'elle est pratiquée reste superficielle.

Le recours à la revue de littérature confirme certains faits : le niveau académique de certains enseignants, leur ignorance des principes de base, des concepts pédagogiques aussi bien pratiques que théoriques, l'absence d'une formation professionnelle adéquate, le manque d'esprit critique vis-à-vis de leurs gestes professionnels, auraient des incidences sur l'apprentissage.

Etant dans une approche praxéologique, le contact avec les acteurs et l'analyse de leurs discours nous ont inspiré d'autres réflexions insoupçonnées au départ de notre enquête. L'analyse des rapports de visites et inspections élaborés par les inspecteurs dont nous faisons aussi partie, avait comme objectif de déceler le côté formatif à l'égard de l'enseignant. Mais le terrain nous renvoie d'autres faits qui interrogent aussi certaines pratiques professionnelles qui relèvent des compétences de l'inspecteur. Une analyse des différents profils des membres de cette cohorte laisse voir, d'un côté, une sensible hétérogénéité quant à leurs cursus personnel et professionnel (diplômés avec expérience de la classe, sans expérience, lauréats des centres de formation et personnes recrutées sur le tas et chargés d'inspection). Et de l'autre

côté, manque d'outils, de grilles d'évaluation obéissant à des critères objectifs, valides et fiables qui canaliserait le jugement de l'inspecteur.

Ceci nous a amenée à réfléchir sur notre propre métier : une expertise fait défaut à l'encadrant pédagogique. Le recrutement des inspecteurs est à revoir : une expérience préalable de la classe est nécessaire, « si on n'est pas forgeron, on ne peut apprécier les difficultés et l'art du forgeron ».

Conséquemment, à l'instar de l'enseignant, l'inspecteur demande aussi à être professionnalisé

Nous déduisons néanmoins que notre discussion est bel et bien située dans le contexte théorique de la didactique et des apprentissages, auquel nous avons fait référence au début de notre étude. Elle pourrait même être placée dans un contexte théorique d'actualité des sciences de l'éducation, celui de « l'approche par les compétences » et de la « professionnalisation des enseignants ».

Des réserves sont toutefois émises : en traitant de la professionnalité des professeurs de français, avons-nous vraiment mis le doigt sur ce qui présente problème dans l'enseignement/apprentissage du français au Maroc ? Notre proposition de les professionnaliser dans l'approche par les compétences, ne serait-il pas restrictif comme moyen de développement professionnel ? Serait-ce le chemin le plus adéquat pour remédier à la précarité de cet enseignement ? D'autres pistes seraient plus révélatrices et d'autres suggestions mieux médiatrices à la problématique soulevée dans notre étude ? Nous estimons néanmoins après confrontation avec des théories reconnues dans le domaine pédagogique et didactique (professionnalité, professionnalisation, évaluation formative, développement des compétences, professionnalisme, constructivisme...) que la thèse soutenue reste tout à fait défendable.

Entre le point de départ et l'aboutissement de notre enquête, le chemin n'était pas sans embûches. Certaines difficultés ont désenchanté nos croyances et même freiné quelque peu notre élan. Nous prenons l'exemple du contact avec certains enseignants (très rares cependant) à qui l'enquête ne disait rien ou encore craignaient de répondre aux questionnaires ou de collaborer à leur propre évaluation professionnelle ou essayaient de décourager leurs collègues dans certaines actions (lors des leçons d'observation, au cours des séances de la formation continue : programme GENIE, ou encore se rapportant à la matière enseignée, etc.)

### Validation des hypothèses

Une deuxième lecture des résultats de l'enquête viennent corroborer dans des pourcentages probants les hypothèses émises. Chez une bonne proportion des enseignants observés et interrogés, l'innovation est contestée. Le manque d'effort et de disponibilité à essayer d'autres démarches, d'autres méthodes d'enseigner est récurrent, on est dans un esprit d'assistanat, de dépendance ; l'effort personnel n'est pas l'apanage de la majorité. De plus, le rudiment du rituel d'un enseignant est quasi inexistant : rares sont ceux qui lisent ou écrivent ou se documentent de manière substantielle dans les domaines afférant à leur métier. Ou encore se portent volontaires à appliquer d'autres démarches dans l'enseignement du français.

Concernant les tâches dévolues à l'inspecteur pédagogique, nous avons souligné un manque de méthodologie, d'expertise, une absence d'outils évaluatifs, des divergences des discours. Les protocoles d'inspection et de l'évaluation professionnelle des enseignants sont archaïques. Ces usages ne sont plus en phase avec l'évolution du métier. D'un côté l'outil évaluatif, en l'occurrence le rapport d'inspection, en application depuis plus de quatre décennies, devient vétuste : il ne répond pas à des exigences d'objectivité et d'expertise en évaluation professionnelle. Et de l'autre, les visites de classes et inspections sont sporadiques et de ce fait auraient moins de portée sur l'action enseignante. Enfin, lorsqu'il y a une perspective de changement ; les réticences jaillissent de tout côté. Les inspecteurs sont les premiers porteurs de cet emblème.

La problématique de recherche et les hypothèses émises consistaient à déceler les liens qui existeraient entre la professionnalité de l'enseignant et son rapport à l'innovation. Nous avons supposé que sa professionnalisation dans l'approche par les compétences favoriserait l'intégration de la dite approche dans l'enseignement du français.

Nous estimons qu'il n'était pas hasardeux non plus d'avoir avancé qu'effectivement le développement de certaines compétences chez l'enseignant est nécessaire à l'exercice du métier, à l'amélioration de sa professionnalité. Celle-ci étant observée sous l'angle de la mobilisation de compétences en situation et posture éthique.

Nos deux hypothèses semblent donc confirmées.

## Synthèse / conclusion

Nous sommes partis de certains constats récurrents :

- ✚ Le profil du bachelier marocain est en deçà des attentes. Les étudiants marocains ont du mal à intégrer certaines universités occidentales : ils sont amenés, depuis quelques années déjà, à recevoir une mise à niveau en langue française avant de poursuivre n'importe quel cursus universitaire.
- ✚ Les résultats, au niveau des examens certificatifs (brevet et baccalauréat notamment) sont dérisoires.
- ✚ Une évaluation normalisée menée par des experts, a révélé que le niveau des apprentissages des élèves est moyen à faible,
- ✚ Certaines pratiques enseignantes ne répondent pas au b.a.-ba du métier.
- ✚ Leurs gestes sont à interroger.
- ✚ L'institution tente une réforme de son système éducatif. Elle opte, entre autres pour l'enseignement par compétences. Mais *a priori*, il paraît difficile d'intégrer cette approche, en particulier dans la classe de français. Les praticiens restent réticents, voire rejettent les changements.

L'enquête menée nous a révélé que la professionnalité des enseignants de français est à revoir. Nous avons émis l'hypothèse que la professionnalité des enseignants, entendue comme mobilisation de compétences en situation et posture éthique, en dehors des fonctions spécifiques à assumer, les compétences à mettre en œuvre agirait sur leur rapport à l'innovation. Et que ce rapport favoriserait l'intégration de l'approche par les compétences dans l'enseignement du français.

A travers notre travail nous avons essayé d'apporter des réponses à certaines questions nous basant en particulier sur la recherche en didactique qui connaît un grand essor. L'accent est, entre autres, mis ces dernières années sur les compétences, l'évaluation formative, la formation à l'enseignement, la professionnalisation des enseignants...

La démarche suivie se veut exploratoire. Les conclusions auxquelles nous avons abouti confirment bien nos hypothèses, elles seraient dans des proportions probantes en adéquation avec la problématique initiale.



## CONCLUSION

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au Maroc recèle bien des insuffisances profondes et structurelles. La professionnalité de certains enseignants entrave l'intégration de nouvelles approches. La recherche a notamment essayé de mettre l'accent sur le rapport des enseignants à l'innovation. Leur professionnalisation dans l'approche par les compétences favoriserait l'intégration de celle-ci.

Toutefois, nonobstant la représentativité des échantillons de population choisis pour notre enquête et procédés utilisés en vue de vérifier nos hypothèses de départ, nous émettons des réserves quant à la professionnalisation de tous les acteurs de la profession dans l'approche par les compétences de la même manière. En effet, différents et variés sont les horizons d'où ils proviennent. De plus, la dite approche est complexe. Elle doit être pensée en mobilisation de compétences en situations complexes et en posture éthique. La recherche aurait donc le mérite d'avoir abordé le sujet de la posture éthique, un volet que, d'habitude, on a tendance à occulter.

L'enquête a aussi démontré que, tels qu'ils sont assurés actuellement, l'encadrement pédagogique et l'évaluation professionnelle révèlent des déficiences. C'est l'un des principaux enseignements tirés de l'enquête. La professionnalisation des inspecteurs pédagogiques est, au même titre que celle des enseignants, inéluctable.

La formation enseignante, initiale et continue, demande d'être réajustée et menée autrement qu'elle se pratique. Installer des gestes professionnels réfléchis chez l'enseignant serait gage de l'engager dans le processus de la professionnalisation. Outre les savoirs académiques c'est-à-dire les connaissances théoriques propres à la discipline enseignée et à la profession qu'il doit maîtriser, le praticien devra développer des compétences qui lui permettront de s'adapter à toute situation nouvelle. Nous pensons notamment au savoir-analyser afin de réajuster son action et l'adapter à la situation d'apprentissage. Il s'engagera alors dans une démarche réflexive. D'après Loisel(2006), « une démarche de pratique réflexive suppose de porter un regard critique sur son propre fonctionnement, mais aussi d'effectuer une analyse à la fois autant individuelle et collective de ses actions pédagogiques autant *a priori*, en cours d'action, qu'*a posteriori* ».

En revanche, nous estimons qu'il est du ressort de l'institution, d'un côté d'encourager les initiatives prises en matière de formation et de la recherche, en divulguant l'information. Et de l'autre, de recourir à des experts (exemple en évaluation des compétences) afin d'identifier les vrais besoins en formation professionnelle et de mettre en œuvre les processus adéquats mais en procédant toujours à une professionnalisation *in situ*. On tiendra compte de la réalité de l'école marocaine afin d'améliorer l'encadrement des professeurs de français. Le rôle de l'institution est déterminant. S'il est vrai que des réformes sont engagées, on est en droit de se demander qui les conçoit. Les enseignants ne devraient-ils pas être les premiers à

consulter? Et sur le terrain, y a-t-il vraiment un suivi et des évaluations conséquentes de ces réformes ?

Enfin, en guise d'ouverture, les concepts d'identité et de reconnaissance professionnelle sont à investir. D'après Ardouin (2008), l'identité professionnelle est « la combinaison de son identité personnelle, son identité sociale, son parcours de formation et d'emploi... ». Constituant autrefois la pierre angulaire de la profession enseignante, l'identité professionnelle est à quérir, d'après Gohier (2007), dans l'efficacité de l'action auprès des élèves et donc des savoirs et des compétences que cette action mobilise. Ces compétences développées au sein de la classe sont le socle sur lequel se construit l'identité professionnelle des enseignants. En outre, les notions d'identité et de reconnaissance professionnelle font écho à l'évaluation professionnelle et peuvent lui succéder, voire la remplacer, surtout lorsque la reconnaissance est le signe d'une évaluation positive (Jorro, 2009). L'auteur développe l'idée que « le positionnement professionnel de l'acteur en situation de formation ou de travail permet d'entrer dans la singularité du contexte professionnel pour y développer l'activité ». Cette thèse nous encourage à poursuivre l'investigation dans cette voie.

Le projet nous interpelle à mener une recherche sur le terrain. Une enquête auprès des professeurs de français dans le système éducatif marocain nous éclairera davantage sur les processus et la manière de les réinvestir en vue d'une amélioration de l'agir professionnel. La nécessité de la posture réflexive chez l'enseignant d'un côté, et de l'autre, la dimension identitaire et l'impact de la reconnaissance professionnelle sur les acteurs ont déjà été repérés lors de l'actuelle investigation. Elles seront approfondies dans le cadre d'une prochaine recherche. Comment le praticien, novice ou expérimenté, s'engage-t-il dans la profession? Quels gestes professionnels utilise-t-il pour s'intégrer dans la communauté professionnelle? Comment s'identifie-t-il dans son métier? Comment procède-t-il pour faire valoir un ethos professionnel? Un questionnement, à notre avis transposable dans un milieu de l'éducation autre que celui du monde occidental et auquel, outre l'enquête sur le terrain, l'interrogation de la théorie émergente et la revue de la littérature apporteront des réponses appropriées. Une problématique que personnellement, nous comptons étudier dans le cadre d'une thèse.

## BIBLIOGRAPHIE COMMENTEE

Astolfi J. P. (2008), *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris ESF. Université de Rouen. [En ligne], [http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/larecherche/Pages/2008/96\\_JPAstolfi.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/larecherche/Pages/2008/96_JPAstolfi.aspx) Consulté en 2010.

Dans l'entretien que Jean Pierre Astolfi accorde à François Jarraud à propos de son livre, il est question, entre autres, de réconciliation entre savoirs disciplinaires et constructivisme. Pour l'auteur « Apprendre suppose une reconstruction personnelle par chaque apprenant (élève ou adulte) de ce qui a été déjà construit par les disciplines mais qui lui est encore étranger. Et qui dit reconstruction, dit d'abord déconstruction, c'est-à-dire une réorganisation mentale lente et complexe de tout un système de représentations qui vient de loin ». Il explique, par ailleurs, que si chaque discipline développe des savoirs « extraordinaires », c'est parce qu' « elle renverse la table de nos certitudes et propose des interprétations imprévues, voire sidérantes sur tous les objets de la connaissance ».

Mais dans cet ouvrage, il s'agit surtout de convaincre de recentrer l'école sur la saveur du savoir et le plaisir d'apprendre.

Hafdi, A., (2007), « Didacticiens des langues étrangères face aux nouvelles technologies d'information et de communication », dans *Alamat Tarbaouia*, n°21, p.35-41.

L'article a fait l'objet d'une communication présentée lors du 5<sup>ème</sup> colloque des usages des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères, à l'Université de Compiègne (France). C'est une réflexion sur certains usages des TICE dans l'enseignement/apprentissage, en particulier, du français langue étrangère au Maroc.

Mais il s'agit aussi du compte rendu d'une expérience qui se veut une recherche-action. Parmi les objectifs phares de la recherche, on retient les apports du multimédia dans la saisie et la conservation de la tradition orale des contes dits en arabe et en berbère par des autochtones du Moyen Atlas (Maroc) et leur traduction en français. L'accent est surtout mis sur certains des enjeux de l'intégration des TICE : dimension culturelle, plurilinguistique et éducative entre autres.

Jorro, A., (2009). *La reconnaissance professionnelle en éducation. Evaluer, valoriser, légitimer*. Presses de l'Université d'Ottawa.

Cet ouvrage collectif réunit des travaux de chercheurs d'Europe et du Québec. Il est le fruit des colloques et symposiums traitant de la thématique de la reconnaissance professionnelle. Inédite dans le champ doctrinal, la reconnaissance professionnelle constitue un volet

important dans l'évaluation professionnelle. Deux parties composent l'ouvrage : « Les formes de reconnaissance professionnelle » et « Processus de reconnaissance professionnelle ».

Lebel, C., (2009), « L'interprétation d'un référentiel en situation d'évaluation », dans *Perspectives de recherches en évaluation*, n°22, p.41-54. Presses universitaires du Mirail.

Cet article traite de la formation à l'enseignement. L'analyse critique des pratiques évaluatives des superviseurs et des formateurs, et des écrits portant sur l'évaluation des compétences professionnelles en formation initiale a révélé l'importance du jugement professionnel. D'après l'auteur ; observé selon certaines conditions ; le jugement professionnel serait à même de favoriser chez l'évalué sa mobilisation et son développement professionnel.

Meirieu, Ph. (1991), *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*, ESF éditeurs, Paris

Les trente-deux chapitres qui composent l'ouvrage de Meirieu, tous afférents à la réflexion éducative, se veulent un essai. « Le métier d'éduquer », « la sanction », « l'exigence du meilleur et l'acceptation du pire », « l'obstination didactique et la tolérance pédagogique », « l'analyse des causes et l'invention des solutions », « du transfert de la connaissance »... sont parmi les thèmes que l'auteur y traite. Il s'adresse aux éducateurs avec le vœu de leur « donner à penser », et de « reconnaître la place irréductible de l'interrogation éthique dans les pratiques et la réflexion éducatives ».

Roegiers, X. (20004), *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck.

L'ouvrage traite la question du développement des compétences dans l'enseignement. Une première partie du livre est consacrée à « Un cadre conceptuel pour l'intégration des acquis ». La deuxième, à la manière de « Pratiquer la pédagogie de l'intégration ». Il est basé, d'un côté, sur des travaux théoriques, entre autres de De Ketele J.M. Ceux-ci portent sur l'intégration des acquis dans l'enseignement. Et d'un autre sur des travaux empiriques relatifs à différents niveaux d'enseignement (primaire, secondaire et universitaire), différentes disciplines dans des contextes très variés (La Tunisie, La Belgique, La Mauritanie, Le Vietnam et Le Kazakhstan). Il s'intéresse à l'élaboration des curriculums d'enseignement, les pratiques de classe, l'évaluation des acquis des élèves et les manuels scolaires.

## BIBLIOGRAPHIE COMPLEMENTAIRE

Allal, L. (1993), « Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? », dans L. Allal, Bain, D. et Ph. Perrenoud (dir.), *Evaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 81- 98.

Allal, L. (1999), « Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation: promesses et pièges de l'auto-évaluation ». In Depover, C.& Noel, B. (eds) *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, Bruxelles: De Boeck.

Ardouin, T. (2008), *D'une ingénierie programmatique à une ingénierie constructive. Pour une nouvelle problématisation en formation des adultes*, Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences de l'Education.

Astolfi, J.P.(1992), *L'école pour apprendre*, Paris: ESF

Astolfi, J-P. & Michel Develay (2002), « Les didactiques, la didactique, le didactique », dans *La didactique des sciences*, Paris : Puf, Que sais-je ?

Bélair, L.-M. (1996), *Profil d'évaluation. Une analyse pour personnaliser votre pratique* Guide du formateur Les Editions de La Chenelière, dans Bélair, L. *L'évaluation formative*, cahier PEPO, M.E.O., Toronto, 1993.

Bélair, L.M. (1999), *L'évaluation dans l'école ; nouvelles pratiques*, Paris : USF.

Bélair, L.-M. (2001), « Dossier sur l'évaluation des apprentissages : un sens à trouver », *Vie pédagogique* n° 120, septembre - octobre 2001.

Bélair, L.-M. (dir.) & al. (2007), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*, Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Bélair, L.-M. (2009), « Formes plurielles de la reconnaissance professionnelle » dans Jorro, A. *La reconnaissance professionnelle en éducation. Evaluer, valoriser, légitimer*. Presses de l'Université d'Ottawa.

Boutin, G. et Julien, L. (2000), *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*, Editions Nouvelles (Montréal) p. 60.

Curie, J. (1995), « La compétence en tant qu'imputation causale », *Performances Humaines et techniques*, 75- 76,56-57.

Dolz, J. et Ollagnier, E. (1999), *L'énigme de la compétence en éducation*, Raisons éducatives n°2, Bruxelles, De Boeck, p. 7-24 c.

Dufay J-L (2002), « L'évaluation au cours de français langue première dans l'enseignement secondaire », dans Paquay, L. & al., *L'évaluation des compétences chez l'apprenant Pratiques, méthode et fondements*, Presses Universitaires de Louvain. p. 58

Droz, J.P, (2008), *Le développement des compétences dans un dispositif hybride de formation, selon les approches praxéologique et située des compétences*, Université de Rouen - Master 2 sciences de l'éducation, ingénierie et conseil en formation.

Gillet, P. (1991), *Construire la formation*. (p.69), Paris, ESF

Gohier, C, et Jeffrey, D. (dir.) (2005), *Enseigner et former à l'éthique*, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Jorro, A. (2005), « Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes », dans *Mesure et évaluation en éducation*, vol 27, n°2, p. 33-47.

Jorro, A., (2006,b), « Devenir un ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels », dans *Mesure et évaluation en éducation*, Vol.29, n° 1, pages 31 à 44

Jorro, A., (2006, a), *Reconnaissance de la professionnalité enseignante*, communication présentée à la biennale de l'éducation et de la formation, Lyon.

Jorro, A., (2009), *La reconnaissance professionnelle en éducation. Evaluer, valoriser, légitimer*. Presses de l'Université d'Ottawa.

Lebel, C. et Bélair, L., (2006), « Evaluer les compétences des élèves à l'aune de l'imaginaire pédagogique traditionnel un enjeu de taille » dans Loisel, J. (dir.) & al. *L'innovation en formation à l'enseignement. Pistes de réflexion et d'action*, Presses de l'Université du Québec, p. 58 et p.65

Le Boterf G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris ; Les Editions d'Organisation.

Loiselle, J. (dir.) Lafortune, L. et Rousseau, N. (2006) « La pratique réflexive : le sens et le rôle en formation à l'enseignement » dans *L'innovation en formation à l'enseignement : Pistes de réflexion et d'action*, Presses de l'Université du Québec.

Paquay, L. (2000) *Quelles stratégies de futurs enseignants et de futurs infirmiers adoptent-ils dans le cadre de dispositifs de co-évaluation consécutifs aux stages de terrain ? Etude de quelques conditions pour favoriser le développement de la capacité à s'auto évaluer*. Actes du premier congrès des chercheurs en éducation 24-25 mai 2000, Bruxelles.

Paquay, L. & al. (2002) *L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthode et fondements* Presses Universitaires de Louvain.

Pelletier, G. (2007), « La professionnalisation du personnel d'encadrement », dans Bélair, L-M. Laveault, D. et Lebel, C. (éd.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*, Ottawa, PUO, p. 131-142.

Perrenoud, Ph. (1994, b), « Les droits imprescriptibles de l'apprenant ou comment rendre le métier d'élève plus vivable », *Educations*, n°1, déc. 94- janv.95 P.5 6-62.

Perrenoud Ph. (1999) *Enseigner : agir dans l'urgence décider dans l'incertitude* ESF éditeur, Paris p. 57-58.

Perrenoud, Ph. (2001), *Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ?* Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. (p.7),

Perrenoud, Ph. (2004, a). *Construire des compétences dès l'école*. ESF éditeur

Perrenoud, Ph. (2004, b) « Evaluer des compétences ». *L'éducateur*, 8-11.

Pourtois J.-P., Desmet H. et Lahaye W, (1979) *Les points-charnières de la recherche scientifique*, p.5 ; Paris, PUF.

Rey B. (1996), *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.

Roegiers, X. (1999), *Pour une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck.

Roegiers, X. (2004), *Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeck.

Roegiers, X. (2006), *Pédagogie de l'intégration en bref* Rabat (Maroc).

Tagliante, C. (1991) *L'évaluation* (Techniques de classe) Clé international/Paris.

Vandenschrick, J. (2002) *L'évaluation des compétences chez l'apprenant*, dans Paquay & al. Chapitre 6 *Réjouir le fantôme. Essai de cadrage compréhensif des questions relatives à l'évaluation des compétences* .p. 80.

Viau, R. (1999), *La motivation dans l'apprentissage du français*. Editions du renouveau Pédagogique.

Wittorski, R. (2007), *Professionalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.



## SITOGRAPHIE

<http://www.curiosphere.tv/video-documentaire/1-pedagogie/107563-reportage-philippe-meirieu-leleve-au-cur-du-systeme>

[http://www.esen.education.fr/fileadmin/user\\_upload/Modules/Ressources/Conferences/flash/07-08/jp\\_astolfi\\_acquis-elv/jp\\_astolfi\\_acquis-elv\\_FlashLD\\_335x680.html](http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Conferences/flash/07-08/jp_astolfi_acquis-elv/jp_astolfi_acquis-elv_FlashLD_335x680.html)

<http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00112326/fr/>

[http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/larecherche/Pages/2008/96\\_JPAstolfi.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/larecherche/Pages/2008/96_JPAstolfi.aspx)

<http://id.erudit.org/iderudit/502035ar>

## ANNEXES

### Annexe 1

Canevas du rapport d'inspection ou bulletin de visite (outil d'évaluation de l'enseignant, en vigueur depuis bien quatre décennies) en comparaison avec la grille d'évaluation lancée en février 2009 (*cf.* annexe 2). Celle-ci ; comme nous l'avons commenté auparavant a suscité beaucoup de remous et est en cours de révision.

ROYAUME DU MAROC



Ministère de l'Education Nationale,  
de l'Enseignement Supérieur, de la Formation  
des Cadres et de la Recherche Scientifique

Académie régionale de l'éducation et de  
La formation de la région du Grand Casablanca

Délégation :

Etablissement : Classe inspectée : Nombre d'élèves :

Inspection ou visite effectuée par : Date d'inspection :

Localité :

RAPPORT D'INSPECTION  
OU BULLETIN DE VISITE

Nom et prénom de l'enseignant S.O.M<sup>14</sup>

--	--

Nationalité : Cadre :

Précédente inspection ou visite : Date : Note :

Effectuée par :

Note /20

Rapport établi par :

Le délégué :

Le chef d'établissement :

Lu et pris connaissance, le ... l'intéressé(e) :

<sup>14</sup> S.O.M (ou DOTI) : équivalent du matricule d'un fonctionnaire de l'Etat.

**Annexe 2**

ROYAUME DU MAROC

Ministère de l'éducation nationale,

De l'enseignement supérieur de la Formation

Des cadres et de la recherche scientifique

Direction des ressources humaines et de la formation des cadres

Guide pour l'évaluation professionnelle des fonctionnaires

Secteur : enseignement scolaire

Novembre 2008

Partie III : Grille d'évaluation du personnel de l'Education Nationale

Grille d'évaluation professionnelle : encadrement et contrôle pédagogique (*cf.* p.23)**Identité du professeur**

-Nom :	CIN <sup>15</sup> :
-Prénom :	SOM :
- Cadre et échelle	- Etablissement :
- Matière enseignée	- Délégation :
	- Classes :

---

<sup>15</sup> CIN : Carte d'Identité Nationale

**Visite**

Date :	Leçon didactique :
Classe :	Préparation pré pédagogique :
Nombre d'élèves :	Date de la dernière inspection :

<u>Critères</u>		<u>Indices</u>	<u>Note/3</u>	<u>Remarques</u>
	<u>Sous critères</u>	- Exactitude des concepts, de la terminologie et des règles		
		- Réponses claires aux questions des élèves		
		- Transfert des connaissances		
		- Respect du déroulement de la leçon		
		- Répartition adéquate de la séance en fonction des activités		
	I- Maîtrise des connaissances relatives à la discipline enseignée	- Exploitation, réinvestissement des acquis, du pré requis ;		
		- Interdisciplinarité ;		
		- Progression logique dans la construction des apprentissages ;		
		- Partir d'une situation problème ;		

Réalisation des tâches pédagogiques et didactiques		- Déduction des lois et des règles (approche expérimentale, scientifique ; basée sur l'observation...) ;		
		- Centrer les activités sur les compétences visées ;		
		- Participation de tous les apprenants ;		
	II- Maîtrise de la méthodologie de l'enseignement et de l'animation.	- Recours aux nouvelles méthodes d'enseignement.		
		- Varier les activités d'enseignement ;		
		- Varier les questions : formulation et degrés de difficultés ;		
		- Tenir compte du niveau d'apprentissage des élèves ;		
		- Déterminer les niveaux d'apprentissage		
		- Rendre l'apprenant capable de s'auto-former		
	III- Connaissance approfondie des stratégies d'apprentissage et respect des différenciations	- Emploi correct de la langue d'enseignement/ appropriée au niveau des élèves ;		
		- Varier les techniques d'expression ;		
		- Clarté de la prononciation, élocution et adéquation du ton et du geste ;		

Rendement ou rentabilité	I- Maîtrise des procédés de la communication	- Suivi des documents et des productions des apprenants ;		
		- Prise en compte des propositions et des intérêts des élèves ;		
	II- Initiation des apprenants à la culture du dialogue, de l'entraide et la co-organisation ;	- Entraide, mutualité effective entre élèves ; adéquation des ressources aux activités ;		
	III- Évaluation des apprentissages	- S'assurer de l'atteinte des objectifs		
		- Authentifier les résultats de l'évaluation		
		- Développer la culture de l'autoévaluation chez l'élève		
		- Venir en aide, quand c'est nécessaire, aux apprenants		
		- Exploiter les résultats de l'évaluation dans la répartition des élèves		
		- Investir les résultats dans la confection de méthodes d'enseignement		
		- Choisir le moment opportun pour l'évaluation.		
		- Actualiser, mettre à jour les documents		
		- Adéquation du planning avec les besoins des apprenants		

Faculté d'organisation	I-Préparation et actualisation des documents pédagogiques	- Formulation des compétences et des tâches.		
		- Délimitation des outils évaluatifs		
		- Délimitation des positions ou stade de l'évaluation : avant, pendant ou après l'apprentissage		
		- Répartition réfléchie de la séance d'enseignement.		
	II-Gestion de la classe	- Recours aux ressources au moment opportun;		
	III-Implication dans le travail de groupe	- Communication avec les apprenants;		

Note partielle: /24

<u>Critères</u>	<u>Sous critères</u>	<u>Indices</u>	<u>Note/3</u>	<u>Remarques</u>
Comportement professionnel	Développer des valeurs éducatives chez les élèves	- Impliquer les élèves à établir et à respecter un règle- ment.		

Note partielle: /4

<u>Critères</u>	<u>Sous critères</u>	<u>Indices</u>	<u>Note/3</u>	<u>Remarques</u>
Recherche et initiative, création	Résolution des problèmes, et encouragement à l'innovation	- Exploitation d'autres ressources relatives à l'environnement de l'établissement.		
		- Élaboration de la part de l'enseignant d'un plan écrit et authentifié, en vue d'améliorer son expérience professionnelle.		
		- Auto-formation et formation institutionnelle		
		- participation authentifiée à l'évaluation des curricula.		
		- Intégrer et opérationnaliser les nouveautés.		
	Développement de l'expérience			

Note partielle: /15

Total des notes partielles obtenues : /162

Note de l'évaluation professionnelle : /30

La note de l'évaluation professionnelle octroyée par l'inspecteur est calculée comme suit :

Note de l'évaluation professionnelle =  $\frac{\text{Total des notes partielles} \times 30}{\text{Nombre d'indices} \times 3}$

Remarque : En vue de garder l'authenticité du document, nous avons tenu à le traduire et à rendre son contenu tel quel ; même si nous avons relevé certaines redondances ou encore des critères non appropriés à la situation de l'évaluation d'une séance d'enseignement/ apprentissage.  
Exemple : « venir en aide aux élèves »; il faut supposer en évaluation, etc.



### Annexe 3

Suite aux remous et réticences engendrées par la grille ci-dessus ; le ministère a émis au mois de mars 2009 une autre plus simplifiée dont voici le modèle que nous avons traduit de l'arabe :

1- Identité du fonctionnaire					
- Nom :		N° CIN :			
-Prénom :		DOTI :			
2-Cursus professionnel					
Cadre et échelle :					
Etablissement :					
Date d'effet dans l'échelle :					
Date de recrutement :					
Fonctions occupées (1):					
3- Note					
	Barème de notation	Echelle de notation	Note du directeur ou du proviseur	Note de l'inspecteur	Note du délégué
1	Réalisation des tâches pédagogiques/ didactiques	/5			
2	Rendement	/5			
3	Conduite professionnelle	/5			
4	Organisation pédagogique	/3			
5	Recherche / Créativité	/2			
Total		/20			

Remarques			
Décision proposée (2)			
<input type="checkbox"/> Promu <span style="margin-left: 150px;"><input type="checkbox"/> Reporté (3)</span>  Signature et cachet :			
Du directeur	De l'inspecteur	Du délégué	Du directeur d'académie
Etabli à :   Date :			

1 Joindre justificatifs

2 Mettre une croix dans la case qui convient.

3 Joindre un rapport justifiant le report de l'avancement.

## Annexe 4

Questionnaire élaboré par la coordination centrale de français, il est adressé aux professeurs du cycle secondaire qualifiant :

### 1- Le projet pédagogique :

Le projet pédagogique vous semble-t-il convenable pour l'enseignement /apprentissage du français dans le cycle secondaire qualifiant ?

Oui ☐ Non ☐

Travaillez-vous toujours à partir d'un projet pédagogique ou vous contentez-vous d'une exploitation de l'œuvre

Oui ☐ Non ☐

### 2- Le module :

Le travail par module vous est-il convenable ? Expliquez pourquoi :

Oui ☐ Non ☐

### 3- Les œuvres littéraires au programme :

Faut-il garder le même nombre d'œuvres (4) ? Expliquez pourquoi.

Oui ☐ Non ☐

Pour chaque œuvre, veuillez répondre en utilisant les signes suivants : très : +++ / assez : ++ / peu : + /pas du tout : 0.

Titre de l'œuvre	Motivante.	Accessible.	Enrichissante.
------------------	------------	-------------	----------------

Proposez-vous d'autres œuvres littéraires?

Lesquelles ?

(Le même questionnaire est proposé pour les trois niveaux scolaires : tronc commun ; première année et deuxième année baccalauréat)

## Annexe 5



AREF du Grand Casablanca.

Délégation Hay Hassani.

Inspection de français.

L.Chekli inspectrice de l'enseignement secondaire.

## Fiche de renseignements/Questionnaire

- Etablissement :
- Nom et prénom :
- Situation familiale : - Nombre d'enfants :
- DOTI :
- Date et lieu de naissance:
- Date de recrutement : - Date d'affectation dans l'établissement:
- Cadre :
- Echelle : - Echelon:
- Dernière visite ou inspection :
- Note :
- Enseignez-vous dans un établissement privé ? Lequel (quelle délégation ?)
- Dernier diplôme scolaire ou universitaire:
- Dernier diplôme professionnel:
- Adresse personnelle: - Courriel: - N° Tél. :
- Lieu et durée de votre formation initiale (à l'enseignement):
- Son contenu :
- Que pensez-vous de votre formation initiale?
- De quelle(s) formation(s) avez-vous bénéficiée(s) durant votre carrière enseignante ?
- Que pensez-vous de votre formation continue ?
- Comment voyez-vous le rôle de l'inspecteur ? (Formation continue, encadrement et contrôle pédagogique)
- Sentez-vous le besoin d'être formé(e)?
- Dans quel(s) domaine(s) ? (Didactique? TIC? Pédagogique ? Connaissances théoriques ? (Evaluation, gestion de l'hétérogénéité, des élèves en difficultés? Littérature ? Linguistique ? Technique de la communication ? Autres.)
- Qu'entreprenez-vous pour votre auto-formation ?
- Quel(s) est (sont) vos ouvrages de référence ?
- Quelle(s) est (sont) votre (vos) dernière(s) lecture(s) ?

**Représentations et attentes :**

- Comment concevez-vous votre travail :
  - Une mission impossible? Dites pourquoi ?
  - Une source d'épanouissement personnel? Dites pourquoi ?
- Aimez-vous enseigner ? Pourquoi?
- Quelles sont vos perspectives de carrière ? (Préparation aux concours d'accès à une échelle supérieure, autres) ?
- Quelles sont les contraintes les plus récurrentes que vous rencontrez dans votre action enseignante?
- Que faites-vous pour les surmonter?
- Autres réflexions:

Merci pour votre collaboration.

## Annexe 6

Bélair, L. (1996) *Profil d'évaluation Une analyse pour personnaliser votre pratique. Guide du formateur*, Les Editeurs de La Chenelière, Cahier PEPO, M.E.O., Toronto, 1993

Tableau 8 : L'évaluation formative

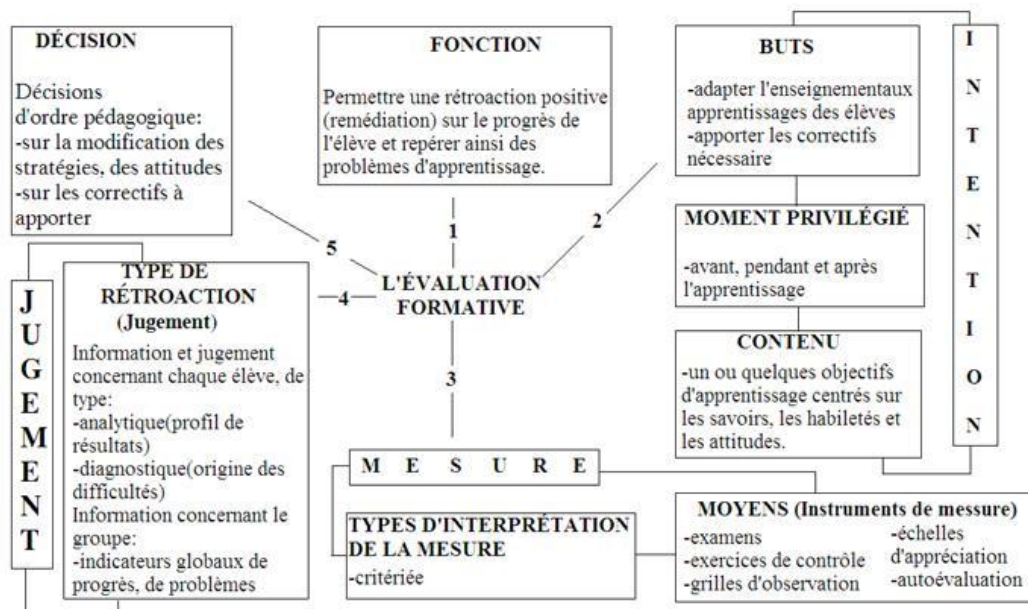


Tableau 9 : L'évaluation sommative

