

Évaluation des pratiques pédagogiques des enseignants au Maroc : proposition d'une grille à échelle descriptive analytique

Assessment of Teaching Practices of Teachers in Morocco: Proposal of a Descriptive Analytical Scale Grid

Mohamed Ameziane, Ahmed Hamdani

Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la Formation, Casablanca-Settat, Maroc

Aziza Khozima

Académie Régionale de l'Éducation et de la Formation, Casablanca-Settat, Maroc

Mohamed Mziwira, Naima Chikhi

École Normale Supérieure, Université Hassan II, Casablanca, Maroc

Résumé

Dans le cadre de la réforme du processus de formation des futurs enseignants (FE) au Maroc, ces derniers suivent une formation qualifiante de deux ans au sein des CRMEF. Si le stage en première année ne représente qu'environ 20% du volume horaire global réservé à la formation théorique, la deuxième année est entièrement dédiée au stage, au cours duquel les FES sont affectés à un établissement scolaire et assument la responsabilité totale d'une classe. Cette nouvelle et complexe responsabilité, notamment en matière de pratiques pédagogiques, a constamment posé des défis pour son évaluation. Ce travail consiste à présenter le processus de conception d'une échelle descriptive, nommée « Mor-Descatep » (Moroccan Descriptive Scale, Teaching Practices), destinée à évaluer les quatre compétences professionnelles des ES décrites dans le référentiel de compétences, à savoir la planification, la gestion et l'évaluation des apprentissages, et la capacité à faire preuve de réflexivité. Cet outil comporte des critères explicites permettant aux formateurs et aux tuteurs de stage d'apprécier les niveaux de performance des FE lors de leur exercice en salles de classe.

Mots clés : enseignant stagiaire, évaluation des compétences professionnelles, échelle descriptive, conception, Maroc.

Abstract

As part of the reform of the training process for future teachers in Morocco, they follow a two-year qualifying training course within the CRMEF. If the internship in the first year represents only about 20% of the overall hourly volume allocated to theoretical training, the second year is entirely dedicated to the internship, during which student teachers are assigned to a school and assume full responsibility for a class. This new and complex responsibility, especially in terms of teaching practices, has constantly posed challenges for its evaluation. This work aims to present the design process of a descriptive scale named "Mor-Descatep" (Moroccan Descriptive Scale, Teaching Practices). The objective of this scale is to assess the four professional skills of student teachers described in the skills framework, namely planning, management and assessment of learning, and the ability to demonstrate reflexivity. This tool includes explicit criteria allowing trainers and internship tutors to assess the performance levels of future teachers during their practice in classrooms.

Keywords: student teacher, assessment of professional skills, descriptive scale, design, Morocco

I. Introduction et problématique

La formation qualifiante des futurs enseignants est une étape cruciale vu son importance capitale durant les premières années de l'exercice du métier. Il apparaît, selon Lamaurelle et autres (2016), que « *les novices s'accommodent fort mal de l'écart entre travail prescrit et travail réel, ne voyant pas les incohérences entre le modèle convoqué et sa mise en action* ». D'où la nécessité d'un accompagnement professionnel.

C'est pourquoi la majorité des programmes de formation à l'enseignement cherchent à adopter une approche qui alterne la formation théorique et l'accompagnement pratique. Si les stagiaires sont appelés à passer un temps bien déterminé dans les établissements scolaires où ils font face à des situations professionnelles réelles sous la supervision des maîtres de stage, ils sont aussi appelés à se munir de concepts, méthodes et schémas théoriques leur permettant de formaliser leurs pratiques professionnelles par l'intervention des formateurs au sein de l'institution de formation (Théberge et al., 1997).

Apprendre le métier d'enseignant se fait donc par un processus qui alterne la formation théorique et l'accompagnement pratique. Ce procédé suppose que les compétences professionnelles soient acquises par l'interaction dynamique entre l'espace de la formation et l'espace de la pratique (Scalié et Magendie, 2019 ; Vanhulle et al., 2007). D'où la nécessité d'un accompagnement des enseignants stagiaires par des professionnels qui procèdent à leur évaluation durant la période de formation initiale ou qualifiante, notamment lors de la période de stage pratique.

L'évaluation des enseignants stagiaires par les formateurs de terrain est toujours problématique et suscite des questionnements, des préoccupations, des difficultés, voire même des tensions professionnelles comme il a été soulevé par plusieurs chercheurs (Mieusset, 2013 ; Van Nieuwenhoven et al., 2016 ; Portelance & Caron, 2017). Parmi les obstacles retenus, on cite tout particulièrement : la relation de proximité qu'entretiennent le tuteur et le stagiaire et l'opposition entre une logique de contrôle (posture d'évaluateur) et une logique d'accompagnement (posture d'accompagnateur) qui semblent créer un climat de sympathie entre l'évaluateur et l'évalué et par conséquent, le favoriser (Chung Wei & Pecheone, 2010 ; André et Zinguinian, 2017 ; Maes et al., 2020). Cela laisse suggérer une certaine subjectivité de la part du formateur envers le formé, justifiant ainsi la nécessité de mettre en place des normes professionnelles et des outils comportant des critères bien définis afin de garantir une évaluation plus objective des stagiaires.

Au Maroc, la vision stratégique de la Réforme de l'enseignement 2015-2030 (CSEFRS, 2015), élaborée par le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS) insiste sur la professionnalisation des enseignants, mettant particulièrement l'accent sur la réforme de l'évaluation des performances des enseignants qu'elle considère comme un moyen fondamental pour améliorer la qualité des apprentissages.

L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OECD) dans un rapport publié en 2013, a révélé que les enseignants sont évalués en fonction des compétences qu'ils sont censés acquérir tout au long de leur carrière (OECD, 2013). La même organisation, en 2018, est revenue sur le même sujet en précisant que l'évaluation des enseignants fait référence à la manière dont leur performance est évaluée et à la façon dont ils reçoivent des commentaires sur leurs compétences pédagogiques (Maghnouj et al., 2018). Toujours selon Maghnouj et ses collaborateurs (2018), le système actuel d'évaluation des enseignants au Maroc comporte des lacunes qui limitent son impact sur les pratiques pédagogiques. D'autre part, le CSEFRS a souligné dans son rapport thématique intitulé : « Le métier de l'enseignant au Maroc à l'aune de la comparaison internationale » (CSEFRS, 2021) que l'absence de normes professionnelles complique l'établissement de grilles d'évaluation des enseignants par le Ministère de l'Éducation Nationale. Cela a également conduit au rejet d'une grille élaborée en 2009 par les inspecteurs pédagogiques en raison de critères jugés trop nombreux, imprécis et non mesurables.

Le présent article fait partie d'une étude plus vaste inscrite dans le cadre d'un projet de recherche qui s'insère dans le programme APPRENDRE (Appui à la Professionnalisation des PRatiqués ENseignants et au Développement des REssources) mis en œuvre par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et financé par l'Agence française de développement (AFD). Ce travail consiste,

entre autres, à examiner les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants stagiaires au Maroc au début de leur carrière, et à déterminer comment leur assurer un processus de formation-accompagnement de qualité.

Si la formation théorique des enseignants est dispensée au centre de formation (CRMEF) par des formateurs, la formation pratique, ou le stage, est effectuée en classe sous la supervision des maîtres d'accueil pour la première année de stage et des maîtres accompagnateurs pour la deuxième année, dans le but de les initier, d'abord au métier de l'enseignement, et de parfaire leurs pratiques professionnelles par la suite. Par conséquent, les encadreurs de stage ou tuteurs assurent l'évaluation des pratiques pédagogiques des ES chaque fois que des classes leur sont confiées. Pour ce faire, il s'avère intéressant de travailler avec un instrument de mesure ou d'évaluation de qualité permettant de collecter les informations requises sur les points forts et les lacunes pour ajuster l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages.

Parmi ces instruments, figurent les grilles d'évaluation, reconnues comme incontournables pour évaluer des travaux complexes où il est difficile de traduire le résultat par un simple chiffre. Ces grilles d'évaluation facilitent la détermination de la mesure dans laquelle un travail atteint les objectifs fixés, totalement ou partiellement (TELUQ, 2021).

Scallon (2004) a défini la grille d'évaluation comme un outil permettant d'évaluer la qualité d'une production, d'une prestation, ou d'un processus, contrairement à une correction objective qui se limite à des réponses simplement bonnes ou mauvaises. Pour être pertinente, selon le même auteur, la grille d'évaluation doit contenir des critères et des éléments observables, chaque élément étant associé à une échelle représentant différents niveaux ou échelons de qualité correspondant au critère. Ainsi, « *si l'évaluation des pratiques pédagogiques renvoie directement à une appréciation sous forme de jugement, il s'agit d'identifier, parmi ce qui peut être observé, les descripteurs qui renvoient à l'activité pratique. Ces derniers sont donc formulés en verbes d'action observables et mesurables car le choix d'un ensemble de verbes d'action, comme le souligne Le Boterf (2002), est caractéristique des types d'activités correspondant à un métier* ».

Il est également important de souligner que la conception d'une grille d'évaluation doit suivre un processus graduel, généralement résumé comme suit : choix des critères et de l'échelle d'appréciation, définition de la manière dont le jugement sera formulé, et assemblage de la grille, expérimentation. Il est également nécessaire de préciser le contexte d'utilisation de la grille (TELUQ, 2021 ; Leroux et Mastracci, 2015 ; Côté, 2014 ; Côté et al., 2011 ; MEQ, 1982¹).

Il s'agit dans ce travail, de concevoir et de valider une échelle descriptive permettant de mieux interroger les pratiques pédagogiques des futurs enseignants depuis la formation qualifiante jusqu'à l'entrée dans la profession. Cette échelle sera élaborée en rapport avec les compétences professionnelles prescrites dans le référentiel de compétences, à savoir (i) la planification des activités pédagogiques, (ii) la gestion des apprentissages au sein du groupe classe, (iii) l'évaluation des performances des élèves, et (iv) enfin, la capacité à faire preuve de réflexivité. Une fois élaboré dans sa version finale, cet outil sera mis à la disposition des maîtres d'accueil, des maîtres accompagnateurs et des formateurs afin d'évaluer et d'attribuer des notes aux futurs enseignants durant leurs stages.

L'intérêt de ce travail réside dans deux aspects majeurs. Premièrement, outre la conception de l'outil lui-même, le caractère novateur du travail réside dans la promotion d'une réflexion collective et collaborative au sein d'un groupe hétérogène et polyvalent de chercheurs. Ce qui représente une divergence par rapport à l'approche traditionnelle basée sur l'effort individuel, habituellement adoptée pour produire ce genre d'outil. Deuxièmement, à notre connaissance, jusqu'à présent au Maroc, aucun outil spécifique ne semble avoir été développé afin de permettre aux chercheurs en général, et aux formateurs ou accompagnateurs d'enseignants en particulier de mesurer, de comprendre et d'évaluer de manière rigoureuse les attitudes des enseignants stagiaires à l'égard de leurs pratiques pédagogiques.

¹ - Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale du développement pédagogique. La gestion des ressources humaines. La formation pratique des étudiants-maîtres en milieu scolaire, 19 mars 1982.

- Ministère de l'Éducation du Québec, L'axe professionnel de la formation des maîtres du primaire et du secondaire, Fiche II, 1982.

Il ne semble pas non plus exister d'instrument adapté pour les futurs enseignants, où l'observation des pratiques enseignantes en classe s'avère parfois très difficile à réaliser. Il s'agit donc d'être précis sur le niveau de maîtrise des compétences attendues des stagiaires, d'identifier les descripteurs de leur progression durant la formation qualifiante afin de les évaluer avec la plus grande assurance. L'objectif primordial est ainsi de repérer les éléments qui révèlent le progrès des enseignants stagiaires, puis à les évaluer avec une rigueur maximale. Le but de l'instrument présenté dans cet article est de soutenir l'activité des personnes responsables de l'évaluation des stages. Les descripteurs identifiés visent à orienter, étayer et hiérarchiser les observations des maîtres de stage et des formateurs, permettant ainsi de planifier leurs interventions de formation et d'encadrement, mais surtout de favoriser la progression du stagiaire dans le développement de ses compétences.

II. Cadre conceptuel

A. Notion de compétence

Nous retiendrons de la notion de compétence, notion polysémique et objet de controverse, la définition proposée par Tardif (2006) qui dit qu'il s'agit d'« *un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations* ». Et à la notion de pratique, nous retenons la définition de Altet (2003) « *c'est le faire, l'agir professionnel, la mise en œuvre des actions que traduisent les manières de faire d'une personne* ». Nous utiliserons cette notion comme équivalente à « geste professionnel » qui renvoie aussi à un contexte ou à une situation professionnelle donnée. Les deux notions renvoient à la façon dont s'y prend l'enseignant quand il exerce son travail en classe.

L'essentiel, comme le soulignent Zinguinian et André (2018) est « *d'arriver à un accord commun local et situé temporellement sur ce qui importe qu'un enseignant maîtrise lorsqu'il entre en fonction* ». Notre souci est donc de donner du sens à ses pratiques et gestes professionnels et de garantir a priori que ce sont bien les compétences mobilisées par le stagiaire et leurs descripteurs de performances qu'il s'agit d'évaluer.

Opérationnellement, on entend par compétence, les quatre compétences professionnelles ciblées par la formation qualifiante des ES telles qu'elles sont décrites dans le référentiel de compétence publié en 2012 par l'Unité Centrale de la Formation des Cadres du Ministère de l'Éducation Nationale. Ces compétences englobent la planification, la gestion et l'évaluation des apprentissages, ainsi que l'analyse réflexive de ses pratiques pédagogiques.

B. Évaluation des compétences

L'évaluation est un processus qui fait appel à des outils et des méthodes servant à recueillir l'information dans le but de prendre des décisions concernant le niveau de maîtrise des acquis d'apprentissage. Selon De Ketele (2010), le terme « évaluer » désigne un processus de jugement impliquant l'examen du degré d'adéquation entre, d'une part, un ensemble d'informations, pertinentes et valides dans le choix, et fiables dans la récolte ; et d'autre part, un ensemble de critères, pertinents dans le choix, valides par rapport aux objectifs et fiables dans leur utilisation, pour attribuer une signification à travers l'attribution d'une valeur aux résultats de cette confrontation, permettant ainsi de prendre une décision juste et équitable.

En ce qui concerne l'évaluation des pratiques enseignantes, Hattie (2009) la définit comme un processus visant à repérer ces pratiques dans l'action pédagogique d'un enseignant afin de caractériser et de mesurer sa performance, voire d'identifier ses compétences. Toutefois, ce genre d'évaluation est problématique et complexe à la fois en ce qui concerne leur référentialisation et la tension entre sur-prescription et sous-prescription présente dans le processus (Zinguinian et André, 2015). De plus, Gérard (2002) a indiqué que toute évaluation reste en principe subjective. Il est donc nécessaire de faire preuve de plus de rigueur et d'assurance tout au long de l'action d'évaluation, depuis le recueil d'informations jusqu'à la prise de décision et l'octroi de la note, car la reconnaissance de cette subjectivité ne veut pas dire un relativisme béat où « *tout serait à prendre, pourvu qu'on en soit convaincu* ». Ainsi, la prise de décision nécessite, au-delà de cette subjectivité, une expertise

professionnelle qui exige de la rigueur et l'appui sur des outils normalisés. À cet égard, Dauvisis (2006) a signalé que pour parvenir à des résultats dépourvus de nuances lors de l'évaluation, il est impératif de mettre en place une ingénierie soutenue par une instrumentation significative.

C. Grille d'évaluation à échelle descriptive

Tremblay (1998) parle de la grille d'analyse comme instrument d'appui comportant des éléments critères décrits en divers degrés de performance. Elle peut être utilisée en situation d'évaluation et permet de faciliter le travail de l'observateur et de lui fournir une liste d'éléments observables au moment de poser son jugement et de se prononcer sur le niveau de performance.

La grille d'évaluation permet d'émettre une appréciation sur la qualité d'une production, d'un produit, de la réalisation d'une prestation ou d'un processus qui ne peuvent pas être simplement qualifiés de bons ou mauvais, contrairement à une question à correction objective (Scallon, 2004).

« L'échelle descriptive présente une description du comportement ou de la caractéristique mesurés. L'avantage de cette forme d'échelle est de permettre à l'observateur de comparer la performance observée avec une description typique de cette performance. [...] elle encadre davantage les perceptions et les jugements de l'observateur » (Morrissette, 1996).

Zinguinian et André (2018) ont souligné que l'utilisation d'échelles descriptives pour évaluer les stages offre une solution bénéfique pour résoudre les problèmes rencontrés aussi bien par l'évaluateur que par l'évalué.

L'instrument que nous présentons dans cet article est une grille spécifique et adaptée à l'évaluation des compétences professionnelles des enseignants stagiaires à travers les acquis d'apprentissage et les performances escomptés qui sont décrits dans le référentiel de compétences. Elle est donc conçue en tant qu'instrument d'évaluation mis à la disposition des maîtres de stage et des formateurs afin d'évaluer et d'attribuer des notes aux futurs enseignants durant leurs stages pratiques en classe.

III. Méthodologie

A. Point de départ

Pour faire face aux difficultés mentionnées précédemment et dans le but d'être plus rigoureux dans l'évaluation des pratiques pédagogiques, un groupe de travail polyvalent composé de dix personnes (trois enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation et un en didactique, dont deux formateurs au centre de formation des enseignants, deux inspectrices pédagogiques du ministère de l'éducation nationale, trois praticiens de terrains - un enseignant du primaire et deux du secondaire-, et un expert en éducation-formation) s'est mobilisé pour discuter les différentes phases de la conception d'une grille à échelle descriptive depuis l'ébauche jusqu'à la phase de peaufinage.

Étant donné que la grille vise à interroger les compétences des enseignants stagiaires à travers la manifestation de pratiques ou de performances prescrites par la formation, il nous a paru opportun de nous référer, dans la construction de cette grille, aux compétences professionnelles dictées par le référentiel de compétences des futurs enseignants, à savoir la planification des activités pédagogiques, la gestion des apprentissages au sein du groupe classe, l'évaluation des performances des élèves et la capacité à faire preuve de réflexivité.

Avant de commencer la rédaction du contenu de la grille, une série d'entretiens auprès d'un échantillon représentatif de la population cible, en l'occurrence les enseignants stagiaires, a été réalisée dans le but de clarifier les données qui se rapportent aux pratiques pédagogiques à collecter ainsi que les modes d'expression de ces informations.

En s'inspirant de la littérature et à l'issue de cette entrevue, le groupe de travail s'est mis d'accord sur la structure globale de la grille. Elle est subdivisée comme suit : pour chacune des quatre compétences ciblées, ont été définies des activités spécifiques démontrant la compétence, des descripteurs

mesurables décrivant le comportement attendu du stagiaire, et enfin une échelle d'appréciation traduite sous forme de niveaux de maîtrise permettant de consigner le degré de performance à atteindre.

B. Étapes de la rédaction

La grille d'évaluation à échelle descriptive a été élaborée selon les principales étapes illustrées dans le tableau 1 :

Tableau 1. Étapes de conception de la grille d'évaluation « Mor-Descatep »

Étape	Action	Intervenants
1	Rédaction de la version préliminaire en langue française	Deux enseignants chercheurs de spécialités différentes (sciences de l'éducation et didactique) et un cadre du Ministère (inspectrice pédagogique), rédigent un premier draft indépendamment les uns des autres.
2	Révision des trois documents rédigés	Les six membres de l'équipe projet ainsi que l'expert mandaté ont analysé et discuté de manière exhaustive le contenu des trois ébauches préparées tout en veillant à : la conformité aux objectifs de l'utilisation de la grille ; le choix et le nombre de critères, d'éléments observables et des échelles d'appréciation proposées ; la clarté et la compréhension du texte, le respect d'une progression logique, la pertinence des données collectées (gestes, attitudes...), l'estimation du rapport longueur/pertinence du document.
3	Assemblage et rédaction de la version initiale	Après avoir échangé lors de l'étape précédente, les six membres de l'équipe-projet et l'expert se sont entendus et ont procédé au regroupement et fusion des trois documents en un seul, formant ainsi un seul produit final qui représente la version initiale de la grille.
4	Une première révision de la version initiale	Document soumis à la consultation auprès de certains groupes et instances : groupes de recherche au sein du CRMEF de Casablanca-Settat praticiens et praticiennes, inspecteurs pédagogiques, colloque international.
5	Validation de la grille d'évaluation	Relecture par des experts spécialisés pour évaluer la qualité du document.
		Un pré-test sur le terrain auprès d'un échantillon réduit de la population cible pour corriger les éventuelles imperfections de la première version.
6	Rédaction de la version finale améliorée	Les remarques formulées par les experts et les enseignants stagiaires ont permis d'apporter les ajustements et les adaptations nécessaires à la première version de la grille.
7	Mise à l'essai de la grille d'évaluation	Étant donné qu'il s'agit - à notre connaissance - d'un outil nouveau qui n'a jamais été testé auparavant au Maroc, un focus-group a été organisé avec la population cible (ES de la première année et de la deuxième année) pour faire des observations simulées permettant de diagnostiquer les éventuelles faiblesses de l'outil et de les corriger collectivement via les remarques et commentaires formulés.

C. Présentation de la grille d'évaluation « Mor-Descatep »

Le tableau 2 donne un aperçu global de l'échelle descriptive décrite dans cet article.

Tableau 2. Aperçu de la grille d'évaluation à échelle descriptive « Mor-Descatep ».

Compétences professionnelles	Activités	Descripteurs (savoir, savoir-faire et savoir-être)	Niveaux de maîtrise des acquis			Score partiel (sous palier)	Score palier
			M. min	M. moy	M. sup		
1. Planifier ses activités pédagogiques	1.1. Procéder à l'évaluation des prérequis des élèves	1.1.1. Planifier des outils d'évaluation diagnostique				/12 pts	/39 pts
		1.1.2. Catégoriser les performances des élèves					
		1.1.3. Définir les difficultés d'apprentissage					
		1.1.4. Identifier les besoins des apprenants					
	1.2. Définir les objectifs spécifiques à atteindre de la séquence	1.2.1. Planifier des séquences d'apprentissage cohérentes avec le programme prescrit				/18 pts	
		1.2.2. Identifier les objectifs de la séquence					
		1.2.3. Définir les supports didactiques à utiliser					
		1.2.4. Déterminer l'approche pédagogique à adopter en classe (collective, individuelle ou en groupe)					
		1.2.5. Choisir les techniques d'animation les plus appropriées					
		1.2.6. Concevoir les outils et les modalités d'évaluation des apprentissages					
	1.3. Identifier et analyser les contenus à enseigner	1.3.1. Maîtriser les connaissances dispensées				/9 pts	
		1.3.2. Identifier les difficultés liées au contenu à enseigner					
		1.3.3. Concevoir des alternatives pour y remédier					
2. Gérer les activités enseignement-apprentissage au sein du groupe-classe	2.1. Définir les tâches à réaliser et clarifier les consignes	2.1.1. Exploiter les résultats de l'évaluation diagnostique				/9 pts	
		2.1.2. Inciter les élèves à être autonomes dans leur apprentissage					
		2.1.3. Assurer le suivi et l'accompagnement des élèves afin de les aider à progresser					
	2.2. Adapter et réguler ses interventions en fonction des besoins d'apprentissage	2.2.1. Maîtriser la didactique de la discipline enseignée				/12 pts	
		2.2.2. Analyser les difficultés des élèves					
		2.2.3. Proposer des tâches afin de surmonter les difficultés d'apprentissage					
		2.2.4. Diversifier les situations d'apprentissage à des fins de régulation					
	2.3. Utiliser les supports numériques dans ses interventions de planification,	2.3.1. Être capable d'exploiter les TICE dans les situations d'enseignement-apprentissage (Power point, sites multimédia...)				/24 pts	

	gestion et évaluation						
	2.4. Diversifier ses choix en matière de techniques d'animation du groupe classe	2.4.1. Prendre en compte la diversité des élèves et leurs besoins particuliers					
		2.4.2 Créer un climat bienveillant et opportun					
	2.5. Adopter une démarche active en impliquant les élèves dans des tâches individuelles ou collectives	2.5.1. Encourager la participation et l'implication des élèves dans les tâches proposées					
		2.6. Encourager l'autonomie des apprenants	2.6.1. Inciter les élèves à l'auto-apprentissage et l'auto-évaluation				
	2.7. Gérer le temps et l'espace pour obtenir un climat propice à la réalisation de la tâche	2.7.1. Veiller à la création de conditions optimales à faire progresser les élèves					
		2.8. Proposer un réinvestissement des acquis	2.8.1. Établir les liens entre le savoir enseigné et d'autres apprentissages réalisés par les élèves				
	2.9. Gérer les demandes d'aide des élèves en difficulté	2.9.1. Répondre aux demandes des élèves et les réguler					
3. Évaluer les apprentissages des élèves	3.1. Évaluer les performances des élèves et le niveau de maîtrise des acquis d'apprentissages	3.1.1. Faire le point de ce qui est acquis ou pas et ce qui est en cours d'acquisition				/9 pts	/27 pts
		3.1.2. Donner des rétroactions permettant aux élèves de prendre en charge leur apprentissage					
		3.1.3. Remédier aux lacunes des élèves					
	3.2. Élaborer et exploiter des outils à des fins d'évaluation et de suivi	3.2.1. Concevoir des outils de suivi et d'évaluation (barème, grilles d'évaluation...)				/9 pts	
		3.2.2. Utiliser des outils pour vérifier la progression des élèves					
		3.2.3. Faire la synthèse des acquis d'apprentissage					
	3.3. Superviser et contrôler les difficultés des élèves	3.3.1. Prêter attention aux difficultés des élèves				/9 pts	
		3.3.2. Identifier l'origine des difficultés des élèves					
		3.3.3. Remédier aux erreurs des élèves					
4. Agir en tant que praticien réflexif	4.1. Réfléchir à ses propres pratiques	4.1.1. Être capable d'identifier ses propres difficultés				/9 pts	/27 pts
		4.1.2. Justifier ses choix didactiques et pédagogiques opérés					
		4.1.3. Être capable de s'auto-évaluer et procéder à la régulation de son enseignement					

	4.2. Suivre et évaluer son intervention	4.2.1. Faire preuve d'une réflexion pédagogique et didactique étayée				/9 pts	138
		4.2.2. Évaluer les résultats de ses interventions					
		4.2.3. Exploiter les résultats de sa réflexion à des fins de promotion					
	4.3. S'inscrire dans une démarche de formation tout au long de la vie	4.3.1. Capitaliser les bonnes pratiques				/9 pts	
		4.3.2. Construire un parcours professionnel					
		4.3.3. Développer son expérience professionnelle					

D. Précisions sur la structuration de la grille et son utilisation

1. Structure de la grille et organisation des paliers de compétences

L'instrument conçu, fruit d'une analyse des pratiques enseignantes et du référentiel de compétences professionnelles à développer chez les futurs enseignants, est structurée de manière hiérarchisée. Par conséquent, dans le but d'évaluer ces compétences, le groupe de travail a adopté lors de la conception de l'outil les principes suivants :

- Identifier les activités attachées à chacune des compétences ciblées par la formation,
- Faire correspondre à chaque activité des acquis d'apprentissage sous forme de savoir, savoir-faire et savoir-être,
- Segmenter la maîtrise des acquis en trois niveaux : maîtrise minimale, maîtrise moyenne et maîtrise supérieure,
- Accorder au cumul de points correspondant à l'activité un score partiel, et octroyer au cumul des points correspondant à la compétence un score palier.

Autrement dit, chacune des compétences visées est subdivisée en un ensemble d'activités ou pratiques pédagogiques qui la définissent. Et chaque activité est déterminée de manière opérationnelle par un ensemble de descripteurs (savoir, savoir-faire et savoir-être) facilitant ainsi l'évaluation des acquis. Trois niveaux de maîtrise sont identifiés : niveau minimal, niveau moyen et niveau supérieur. La somme des notes cumulées pour une activité correspond à un sous palier de la compétence à évaluer. L'ensemble des sous-paliers forme un palier qui correspond à un corpus d'activités. La compétence est considérée comme acquise si tous les paliers qui lui correspondent sont validés par le stagiaire. Si la compétence est réputée « non acquise », le maître d'accueil ou l'accompagnateur procédera à l'identification des paliers non acquis, tout en veillant à en informer le stagiaire et à l'orienter dans son parcours de formation/consolidation afin de lui permettre d'en tenir compte pour valider ces paliers.

De ce fait, exercer le métier d'enseignant exige la maîtrise de compétences jugées inéluctables. Elles sont organisées de manière progressive sous forme de paliers. Ainsi, le premier palier consiste à ce que le futur enseignant soit capable de planifier ses activités. Ensuite, il est tenu de gérer les activités d'enseignement-apprentissage du groupe classe. En troisième temps, il doit faire preuve de capacité d'évaluer et suivre les apprentissages ou les performances des élèves. Et enfin, être capable d'agir en tant que praticien réflexif.

Cela ne signifie donc pas que le travail entier de l'enseignant est abusivement réduit à ces quatre compétences : ce travail est donc plus complexe qu'une formulation synthétisée. Notre choix est ancré autant dans des savoirs expérientiels que dans des modèles fondés scientifiquement. L'échelle ainsi conçue prend place entre le référentiel de compétences qui renvoie à l'aspect pratique de la formation et les activités observées de l'enseignant stagiaire in situ. Les activités retenues ainsi que les acquis (savoir, savoir-faire et savoir-être) à évaluer les décrivant, ont donc pour but de guider les observations

des tuteurs et formateurs, de les hiérarchiser de manière à planifier leurs interventions d'accompagnement et de formation, et à soutenir la progression de l'enseignant stagiaire dans le développement de ses compétences.

2. Mode d'emploi de l'échelle descriptive et attribution de la note

C'est cette rigueur que le groupe de travail a cherché à soutenir grâce à cette échelle descriptive des pratiques pédagogiques proposée. Les repères qu'elle déclare n'éliminent en aucun cas l'appréciation personnelle de l'expert, mais cherchent à la soutenir en permettant aussi bien de réfléchir sur le recueil des données nécessaires (procéder à l'évaluation des prérequis des élèves, définir les objectifs spécifiques à atteindre de la séquence, identifier et analyser les contenus à enseigner...) que leur interprétation tout en tenant compte du contexte de l'activité.

Globalement, l'échelle vise l'évaluation de quatre compétences qui la composent : chacune d'elles est liée systématiquement à des activités qui la décrivent de manière opérationnelle. Et chaque activité est formalisée en un ensemble d'acquis d'apprentissage à évaluer au travers des descripteurs faisant référence à des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Trois niveaux de maîtrise des acquis sont inventoriés : maîtrise minimale ou faible, maîtrise moyenne ou passable et maîtrise supérieure ou excellente.

Lors de l'évaluation des acquis, une note variante entre 1 et 3 points est attribuée en fonction de ce que doit réaliser le stagiaire. À titre d'exemple, au cumul des notes des acquis évalués, relatifs à la première activité « procéder à l'évaluation des prérequis des élèves » relevant de la 1^{ère} compétence, correspond à un score partiel (sous palier) sur 12 points. Ainsi, trois classes de performances sont distinguées : 4-6 points (niveau de maîtrise faible), 7-9 points (niveau de maîtrise moyen) et 10-12 points (niveau de maîtrise supérieur). La somme des scores partiels renvoie à un score palier qui correspond au niveau de maîtrise de la compétence visée. Ainsi, trois classes de performances sont spécifiées pour la 1^{ère} compétence : 13-21 points (niveau de maîtrise faible), 22-30 points (niveau de maîtrise moyen) et 31-39 points (niveau de maîtrise supérieur).

Dans la même optique, l'évaluation de la 2^{ème} compétence professionnelle « gérer les activités d'enseignement-apprentissage au sein du groupe-classe » renvoie au cumul des scores partiels (sous paliers) des neuf activités qui la composent. Par conséquent, on peut distinguer de manière générale trois classes de performances : 15-25 points (niveau de maîtrise faible), 25-35 points (niveau de maîtrise moyen) et 35-45 points (niveau de maîtrise supérieur).

Pour évaluer les deux dernières compétences professionnelles (la 3^{ème} et la 4^{ème}), et en suivant la même logique, on peut dire que la somme des scores partiels (sous paliers) relatifs aux trois activités qui composent chacune d'elles fait distinguer trois classes de performances : 9-14 points (niveau de maîtrise faible), 15-20 points (niveau de maîtrise moyen) et 21-27 points (niveau de maîtrise supérieur).

Par conséquent, une note globale peut être octroyée à chaque compétence (palier) ou à l'ensemble des compétences. De ce fait, la note globale pour l'ensemble des compétences peut être attribuée selon le score global cumulé des quatre compétences. Ainsi, on peut distinguer les trois classes de performances suivantes : 46-76 points (niveau de maîtrise faible), 77-107 points (niveau de maîtrise moyen) et 108-138 points (niveau de maîtrise supérieur).

3. Notation à l'aide d'un exemple

L'échelle récapitule les énoncés des compétences, des activités, des descripteurs ainsi que les niveaux de maîtrise à atteindre à la fin du stage. La collecte des informations par le tuteur ou le formateur lui permet aisément d'octroyer une note selon le degré de maîtrise identifié.

À titre illustratif, les descripteurs à interpréter pour la première activité « procéder à l'évaluation des prérequis des élèves » liée à la compétence « planifier ses activités pédagogiques », sont de différentes natures :

Tableau 3. Descripteurs pour la compétence de planification d'activités pédagogiques

Compétence cible : Planifier les activités pédagogiques				
Activité	Descripteurs (savoir, savoir-faire et savoir-être)	Niveaux de maîtrise des acquis		
		M. min	M. moy	M. sup
1.1. Procéder à l'évaluation des prérequis des élèves	1.1.1. Planifier des outils d'évaluation diagnostique			
	1.1.2. Catégoriser les performances des élèves			
	1.1.3. Définir les difficultés d'apprentissage			
	1.1.4. Identifier les besoins des apprenants			

4. Quelles informations recueillir pour évaluer l'activité ?

- 1.1.1. Mise en place d'un système de méthodes et d'outils destinés à évaluer le niveau de connaissances et les compétences des élèves.
- 1.1.2. Recueil des données sur le niveau actuel de performance et de compréhension des élèves.
- 1.1.3. Collecte d'informations sur le niveau actuel de performance et de compréhension des élèves. Classification des performances en fonction de critères pertinents. Détection d'éventuelles difficultés ou lacunes.
- 1.1.4. Repérage des points forts et des points faibles individuels, ainsi que la catégorisation des besoins de soutien spécifiques à chaque élève.

5. Quelle interprétation faire des informations recueillies ?

- 1.1.1. Niveau de flexibilité des méthodes et des outils employés lors de l'évaluation diagnostique.
- 1.1.2. Adéquation des données collectées en termes de compréhension et de performance, ainsi que la distinction entre les divers niveaux de performance.
- 1.1.3. Détection des lacunes et leur régularité.
- 1.1.4. Élaboration de stratégies d'intervention en tenant compte de la nature et de la gravité des problèmes (soutien spécifique, renforcement général, etc.).

6. Quel niveau de maîtrise désigner ?

- Le niveau de maîtrise minimal formalise ce que le stagiaire doit réaliser pour que son geste soit, à la rigueur, acceptable. Ce qui correspond à un seuil minimal qui évite l'échec.
- Le niveau de maîtrise moyen formalise ce que doit réaliser le stagiaire pour que son geste soit qualifié de niveau passable (plus que « accepté » et moins que « supérieur »). Ce qui correspond à un seuil moyen.
- Le niveau de maîtrise supérieur formalise ce que doit réaliser le stagiaire pour que son geste soit estimé supérieur.

L'utilisation de l'échelle prévoit une méthode ascendante de gauche à droite : la pratique observée est comparée au descripteur du niveau minimal. Si la performance est jugée inférieure, on accorde (1pt) puisque le geste professionnel du stagiaire n'est pas encore stabilisé et nécessite forcément des ajustements. Cela correspond à un minimum exigible. Si la pratique observée dépasse le seuil minimal, on accorde (2pts) puisque le geste professionnel du stagiaire dépasse le seuil minimal sans pour autant

atteindre le niveau supérieur. Si la pratique est jugée d'un niveau supérieur, alors on accorde (3pts) puisque le geste professionnel du stagiaire dépasse largement le niveau moyen.

Conclusion

Le travail présenté dans cet article vise la présentation d'une échelle descriptive des pratiques pédagogiques des futurs enseignants en stage. Il ne s'agit pas de présenter un instrument dans sa version finalisée mais c'est le résultat d'une première modélisation. D'une part, la conception de l'échelle est bien évidemment fondée d'abord sur l'analyse tant de l'exercice du métier que des compétences visées par la formation. D'autre part, elle tient compte des facteurs contextuels inhérents à l'exercice du métier. Soucieux de la qualité de l'instrument, l'attention a été accordée à la fois aux savoirs théoriques issus des travaux de recherche et aux savoir-faire expérimentiels issus de la pratique. À cela s'ajoute la prise en considération des textes réglementant le métier de l'enseignant dans le contexte marocain.

L'intérêt de ce travail réside dans le fait qu'un tel outil d'évaluation des pratiques pédagogiques est porteur d'enjeux tant pour les formateurs que pour les maîtres de stage. D'abord pour les premiers dans la mesure où les savoirs théoriques dispensés trouvent leur écho dans les pratiques et les gestes professionnels in situ. Ensuite pour les seconds dans la mesure où ils ont souvent le souci d'être subjectifs dans leur évaluation et se réfèrent souvent à leur intuition plutôt qu'à un modèle. L'instrument d'évaluation va tenir lieu de référence tout en mettant en valeur les compétences visées par la formation. Il est donc essentiel de maintenir une rigueur tout au long du processus d'évaluation, de la collecte d'informations à la notation finale. Reconnaître la présence de subjectivité ne doit pas conduire à un relativisme béat.

L'échelle conçue est située entre le référentiel de compétences prescrites, qui demeure la norme pour la structuration de la formation, et les activités pratiques observées in-situ. Le groupe de travail a tenté de créer une référence qui intègre simultanément diverses expériences professionnelles tout en se basant sur des contributions significatives de la recherche.

C'est une échelle descriptive qu'on peut lire de manière ascendante et progressive, l'attention porte d'abord sur le niveau minimal, puis dans un deuxième temps sur le niveau supérieur pour autant que la pratique pédagogique du futur enseignant dépasse le niveau minimal exigible. Par conséquent, un enseignant est jugé compétent s'il obtient un score au moins moyen pour chacune des quatre compétences évaluées. Les scores supérieurs mettent en évidence une professionnalité plus affirmée. Ainsi, l'échelle décrit concrètement ce que le futur enseignant en période de stage doit maîtriser et le montrer via ses pratiques et gestes professionnels pour obtenir une note plutôt qu'une autre.

Ainsi, pour valider les acquis, le stagiaire démontre-t-il sa compétence à planifier ses activités pédagogiques, à gérer les activités d'enseignement-apprentissage, à procéder à l'évaluation des performances des apprenants, à analyser ses interventions et effectuer des choix qu'il peut étayer tant d'un point de vue didactique que pédagogique, et à ajuster son enseignement en conséquence.

Remerciements

Le présent papier a été préparé dans le cadre du programme APPRENDRE. Nous remercions l'AUF et l'AFD pour leur appui scientifique et financier ; nous exprimons également notre gratitude envers l'ENS de l'UH2 de Casablanca d'avoir accueilli notre projet de recherche, ainsi qu'à tous les membres de l'équipe-projet pour leur contribution.

Références

Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10, 31-44.

André, B., Zinguinian, M. (2017). L'absence de cadre comme obstacle dans l'évaluation des stagiaires par les formateurs de terrain dans les formations à l'enseignement. *Revue Phronesis*, 6(4), 11-21.

Chung Wei, R. R., & Pecheone, R. L. (2010). Assessment for learning in Preservice Teacher Education. In M. Kennedy (Ed.), *Teacher Assessment and the Quest for Teacher Quality: a Handbook*. San-

Francisco: Jossey-Bass.

Côté, F. (2014). *Construire des grilles d'évaluation descriptives au collégial. Guide d'élaboration et exemples de grille*. Québec : Les presses de l'Université du Québec.

Côté, R. et Tardif, J. (2011). *Élaboration d'une grille d'évaluation. Atelier pédagogique à l'intention des enseignants universitaires*. Groupe ECEM (Enseignants Compétents/Étudiants Motivés), Université du Québec.

CSEFRS (Conseil Supérieur de l'Éducation et la Formation et la Recherche Scientifique) (2021). *Le métier de l'enseignant au Maroc à l'aune de la comparaison internationale*. Rapport thématique, Rabat, Maroc.

Dauvisis, M.-C. (2006). L'instrumentation en évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 45-66. [En ligne] <https://doi.org/10.7202/1086967ar>

De Ketele, J. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV, 25-37.

Gérard, F.-M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation. *Antipodes*, 156, 26-34.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. London: Routledge.

JAD (2021). *Les grilles d'évaluation*. Université TÉLUQ. [En ligne] <https://jenseigneadistance.teluq.ca>

Lamaurelle, J.-L., Lapeyrère, H. et Gervais, T. (2016). *L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants*. Paris : Hachette éducation.

Le Boterf, G. (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Éditions d'Organisation.

Leroux, J.L. et Mastracci, A. (2015). Concevoir des grilles d'évaluation à échelle descriptive. Dans Leroux, J.L. (dir.) *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. Montréal : Chenelière Éducation.

Maes, O., Van Nieuwenhoven, C., et Colognesi, S. (2020). La coévaluation de stage... source de préoccupations, de difficultés, voire de tensions pour le superviseur de HEP. *Évaluer, Journal International de Recherche en Éducation et Formation*, 6(3), 3-23.

Maghnouj S., Bélanger J., Clarke M., Fordham E., Kitchen H. et McGregor, I. (2018). *Examens de l'OCDE du cadre d'évaluation de l'éducation : Maroc*. Éditions OCDE : Paris. [En ligne] <https://doi.org/10.1787/9789264301832-fr>.

Mieusset, C. (2013). *Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publié, Université de Reims Champagne-Ardenne.

Morrisette, D. (1996). *Évaluation sommative : guide pratique*. Montréal : ERPI.

Portelance, L. et Caron, J. (2017). Logique du stagiaire dans son rapport à l'évaluation. *Phronesis*, 6(4), 85-98. [En ligne] <https://doi.org/10.7202/1043983ar>

Scalié, G., et Magendie, E., (dir.) (2019). *Alternance intégrative et formation des enseignants*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux. [En ligne] <http://books.openedition.org/pub/46370>

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : ERPI.

OECD (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OCDE éditions.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.

Théberge, M., Bourassa, M., Lauzon, Y. & Huard-Watt, G. (1997). Vers un modèle de cohérence entre

formation pratique et formation théorique. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 345–370. [En ligne] <https://doi.org/10.7202/031920ar>

Tremblay, M.-C. (1998). Élaboration d'une grille d'auto-évaluation : instrument de réflexion sur son enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 21(2), 37–63. [En ligne] <https://doi.org/10.7202/1091305ar>

Unité Centrale de la Formation des Cadres UCFC (2012). *Référentiel de compétences des enseignants*. Ministère de l'Éducation Nationale, Rabat, Maroc.

Van Nieuwenhoven, C., Picron, V. et Colognesi, S. (2016). Accompagner les premiers pas des stagiaires de terrain : quels enjeux et quelles tensions pour les formateurs ? Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXIe siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (pp. 139-150). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Vanhulle, S., Merhan, F. et Ronveaux, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. Dans F. Merhan (dir.), *Alternances en formation* (pp. 7-45). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. [En ligne] <https://doi.org/10.3917/dbu.merha.2007.01.0007>

Zinguinian, M et André, B. (2015). Approche comparative de deux instruments d'évaluation relatifs à l'aptitude à enseigner. *Évaluer, Journal International de Recherche en Éducation et Formation*, 1(3), 73-93.

Zinguinian, M. et André, B. (2018) La construction d'échelles descriptives pour évaluer des stages en enseignement : analyse d'un processus à visée consensuelle. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 23 (2), 229-247.