

### Chapitre 3. Évaluation des enseignants : fournir un retour d'information et des lignes directrices pour rehausser les normes professionnelles

*L'évaluation des enseignants fait référence à la façon dont les enseignants sont évalués et obtiennent un retour d'information sur leurs compétences pédagogiques. Ce chapitre met en évidence les manques qui existent en matière d'évaluation des enseignants au Maroc, en particulier le manque d'importance accordé aux dimensions de l'enseignement qui importent le plus pour l'apprentissage des élèves. Il fournit des recommandations quant à la manière d'aborder ces problèmes, en élaborant des normes pour les enseignants afin de guider le processus d'évaluation, d'établir une évaluation plus orientée à des fins de développement professionnel au niveau de l'école en redessinant le système d'évaluation externe utilisé à des fins de progression de carrière. Ce chapitre souligne également la façon dont les processus de sélection et de certification des nouveaux enseignants peuvent être rendus plus rigoureux afin de garantir que les nouveaux enseignants acquièrent les attitudes et les compétences qui sont importantes pour l'enseignement.*

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

## Introduction

Le Maroc reconnaît le rôle central qu'occupe l'enseignement dans l'apprentissage des élèves. Sa Vision stratégique 2015-2030 (Vision 2030) donne la priorité à la professionnalisation du corps enseignant, notamment par la réforme de l'évaluation des enseignants qu'elle considère comme un levier essentiel de l'amélioration de la qualité pédagogique. L'évaluation des enseignants fait référence à la façon dont les enseignants sont évalués et obtiennent un retour sur leurs performances et leurs compétences. Lorsqu'elle est efficacement mise en œuvre, l'évaluation peut améliorer le rendement de l'apprentissage des élèves en influençant positivement les comportements, la motivation et les pratiques de classe des enseignants (OCDE, 2013a).

Les importantes lacunes que connaît le système actuel d'évaluation des enseignants du Maroc font que celui-ci n'agit pas aussi efficacement sur les pratiques pédagogiques qu'il le pourrait. Le contexte d'enseignement difficile que de nombreux enseignants marocains rencontrent sur le terrain rend particulièrement important le renforcement de l'évaluation. Les classes peuvent être multiniveaux, très nombreuses, très hétérogènes pour ce qui est des capacités des élèves, et l'investissement des parents dans les activités d'apprentissage à la maison est souvent très faible. Les enseignants dans les écoles rurales et notamment dans les écoles satellites sont souvent isolés. Pour développer un système d'évaluation efficace, en mesure d'apporter à la fois un soutien et une supervision aux enseignants, le Maroc devra élaborer des processus distincts capables de répondre aux deux objectifs d'évaluation différents : l'évaluation régulière à des fins de développement professionnel et l'évaluation externe menée à des moments clés de la carrière des enseignants. Ces mesures devront s'accompagner d'investissements importants dans le développement des capacités dans l'ensemble du système et notamment en favorisant l'émergence faisant évoluer les directeurs et les inspecteurs pédagogiques pour qu'ils deviennent des évaluateurs professionnels.

## Contexte et principales caractéristiques de l'évaluation des enseignants au Maroc

### *Le métier d'enseignant*

*Il existe des lacunes importantes dans le cadre réglementaire appliqué aux enseignants*

Comme dans de nombreux autres pays, les enseignants marocains sont des fonctionnaires (OCDE, 2005). Le statut d'enseignant au Maroc se distingue cependant par l'absence de toute réglementation reconnaissant les exigences spécifiques de la profession par rapport aux autres fonctionnaires. Les enseignants sont employés dans les mêmes conditions que les autres agents publics, définies par le statut général de la fonction publique de 1958 et le statut particulier des fonctionnaires du ministère de l'Éducation de 2003. Ces statuts définissent des dispositions générales telles que la structure des salaires, les procédures disciplinaires, l'entrée dans et la sortie de la fonction publique et les périodes de vacances (MFPMA, 1958 ; MENFPESRS, 2003). Cependant, certaines dispositions ne conviennent pas au métier d'enseignant et il existe des lacunes dans des domaines clés comme les compétences, l'évaluation et le développement professionnel.

En 2011, le ministère de l'Éducation a commencé à élaborer un nouveau statut spécifique aux enseignants dans le but de combler nombre de ces manquements. Le projet de statut définit des procédures spécifiques au corps enseignant notamment en termes de déroulement de carrière, d'exigences en matière de développement professionnel et le rôle de l'évaluation des performances, de la promotion et des procédures disciplinaires.

Toutefois, le ministère n'est pas encore parvenu à un accord avec les syndicats d'enseignants sur les dispositions clés du statut et notamment sur la façon d'évaluer les performances des enseignants. Le statut n'est donc pour le moment pas appliqué mais les discussions avec les syndicats les plus représentatifs se poursuivent

Une autre lacune importante au Maroc est l'absence de normes professionnelles d'enseignement qui viendraient compléter les exigences statutaires. Un nombre croissant de pays de l'OCDE a élaboré des normes qui permettent de dresser un état général des compétences dont les enseignants sont censés faire preuve (OCDE, 2013b). Ces normes permettent d'orienter des aspects importants de la politique applicable aux enseignants, notamment la certification des nouvelles recrues, le développement professionnel initial et continu et l'estimation de la performance des enseignants par le biais de l'évaluation (OCDE, 2013a). Le Maroc a franchi une étape importante en 2010 dans l'élaboration de normes en créant un Référentiel d'emplois et de compétences, qui décrit les responsabilités et les compétences et l'environnement de travail des acteurs éducatifs. Mais à l'instar du statut des enseignants, ces normes n'ont pour l'heure pas été approuvées et ne sont donc pas utilisées.

*La création d'un corps enseignant professionnel est un point central de la Vision 2030*

La nouvelle Vision 2030 du Maroc pour l'éducation prévoit un certain nombre de mesures destinées à redéfinir le métier d'enseignant. Ces mesures sont liées aux pratiques pédagogiques, au leadership, à l'évaluation et à la formation des enseignants (voir encadré 3.1).

### Encadré 3.1. Priorités pour l'enseignement dans la Vision 2030

La Vision 2030 appelle à une professionnalisation du métier d'enseignant, avec :

- La redéfinition des rôles et de la mission de chaque catégorie de personnel scolaire, pour les inspecteurs pédagogiques, les auditeurs et les gestionnaires inclus dans le système ainsi que l'établissement de normes professionnelles claires.
- La clarification des critères permettant d'accéder à la formation initiale des enseignants et à une carrière dans l'enseignement, pour toutes les catégories de personnel incluses dans le système.
- L'élaboration d'une stratégie de développement professionnel continu spécifique à chaque catégorie de personnel tout au long de leur carrière tout en s'assurant de la possibilité d'un développement professionnel intensif pour le personnel déjà inclus dans le système.
- La gestion de la carrière professionnelle par la diversification et la décentralisation du recrutement du personnel et la réforme des systèmes d'évaluation et de progression de carrière.

Source : CSEFRS (2015), *La vision stratégique de la réforme 2015-2030 : pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion*, Conseil supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche scientifique [http://www.csefrs.ma/pdf/Vision\\_VF\\_Fr.pdf](http://www.csefrs.ma/pdf/Vision_VF_Fr.pdf).

#### *La formation initiale des enseignants n'offre qu'une préparation limitée à certaines compétences clés pour l'enseignement*

La formation initiale des enseignants a subi une série de réformes au cours des dix dernières années en vue d'améliorer les savoirs et les savoir-faire des nouveaux enseignants. Cela passe notamment par l'élévation du niveau de qualification pour l'admissibilité ; l'obligation de suivre deux semestres de formation pédagogique dans l'un des 12 Centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF) répartis sur 44 sites dans les Académies régionales d'éducation et de formation (AREF) ; des modifications du contenu des cours ; et une nouvelle licence en éducation, créée en 2010. La formation initiale doit également faire face à une demande accrue de nouveaux enseignants du fait de l'expansion du système éducatif, du vieillissement du corps enseignant et du nombre élevé d'enseignants optant pour une retraite anticipée (voir chapitre 1).

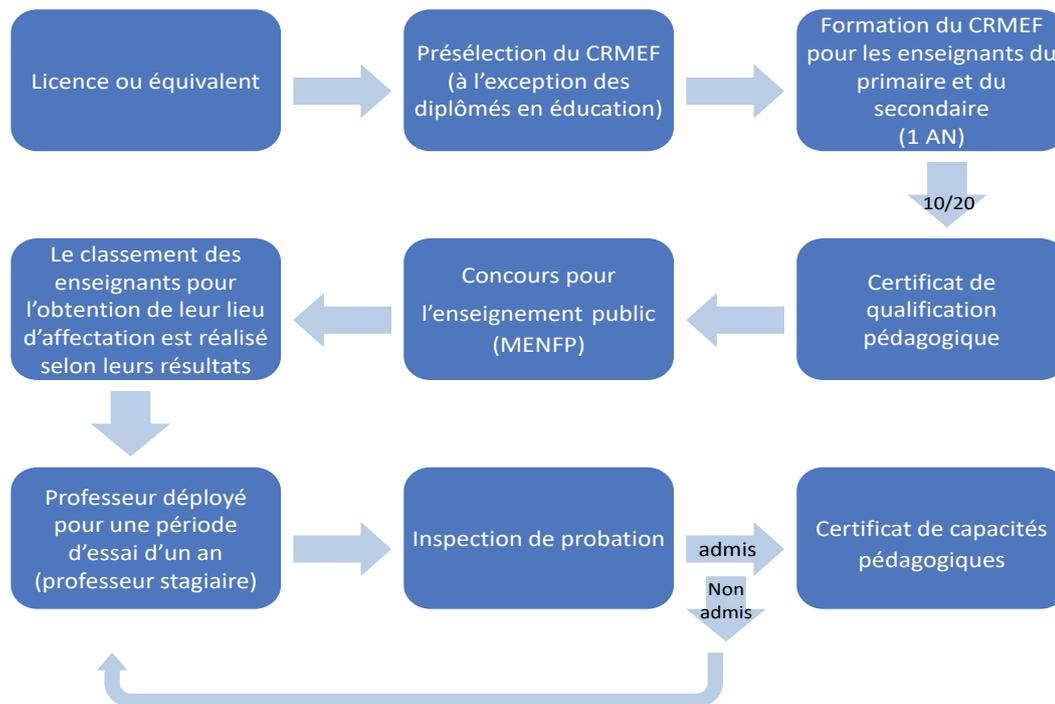
#### Exigences à l'entrée

Depuis 2012, il est exigé de tous les candidats enseignants qu'ils soient au moins titulaires d'un Diplôme d'études universitaires générales (CITE 5) de deux ans et la plupart d'entre eux sont désormais titulaires d'une licence (CITE 6). Par le passé, le niveau minimum de qualification requis pour accéder au métier était un diplôme de l'enseignement secondaire qualifiant, le baccalauréat. Cela signifie qu'en 2015, 67 % des enseignants du primaire et 41 % de ceux du secondaire n'avaient pas fait d'études formelles au-delà du secondaire qualifiant, par opposition aux 4 % et 0 % de moyenne respectivement enregistrés dans les pays de l'OCDE ayant participé à l'enquête TIMSS (Mullis et coll., 2016).

À l'avenir, le Maroc souhaite que l'ensemble des candidats enseignants du primaire et du secondaire aient obtenu la nouvelle licence en éducation au cycle de qualification des enseignants CRMEF. Néanmoins, à l'heure actuelle seulement 2 000 à 3 000 étudiants obtiennent cette licence tous les ans, alors que les besoins du système éducatif sont d'environ de 20 000 nouveaux enseignants chaque année. Par conséquent, les diplômés d'autres programmes universitaires continuent d'être acceptés au CRMEF et constituent une majorité écrasante (environ 90 %) des admissions annuelles.

Outre un diplôme postsecondaire, les participants au programme de formation initiale à l'enseignement dispensé par le CRMEF doivent se soumettre à un processus de sélection en deux étapes : la présélection, fondée sur la candidature du postulant, les notes obtenues à leur diplôme universitaire et une lettre de motivation (CRMEF de Rabat, 2016) ; et un examen écrit suivi d'un entretien (voir graphique 3.1). Les candidats détenteurs d'une licence en éducation sont automatiquement présélectionnés pour présenter l'examen. En moyenne, il y a 120 000 candidats au CRMEF chaque année dont 30 000 sont convoqués aux épreuves écrites. Environ un tiers des candidats convoqués est retenu.

**Graphique 3.1. Accès à la profession d'enseignant**



### Contenu des cours

Le contenu des programmes du CRMEF est élaboré par l'Unité centrale de la formation des cadres au ministère de l'Éducation et est harmonisé entre tous les CRMEF. Il s'organise autour de quatre grandes compétences : la planification pédagogique, la gestion de classe, l'évaluation des élèves et la recherche et la résolution innovante de problèmes. Les programmes se déroulent sur deux semestres pour une durée totale d'environ six à sept mois (INESEFRS, 2014). Environ 40 % du contenu des cours porte sur la théorie et 60 % sur la formation pratique en contexte scolaire.

Le programme des CRMEF a été conçu dans l'hypothèse que les candidats seraient préalablement titulaires d'une licence en éducation. Le fait que ce ne soit pas le cas soulève plusieurs questions quant à la structure actuelle des cours. En particulier, le temps alloué au développement de compétences pédagogiques, à la fois générales et spécifiques à une matière n'est pas approprié pour des diplômés qui arrivent sans expérience antérieure dans ces domaines (USAID, 2014a). Les liens entre la formation théorique et pratique sont également ténus. Les cours théoriques ne font pas l'objet d'un suivi en contexte scolaire et les accompagnateurs responsables de la supervision, de l'évaluation et du retour auprès des élèves professeurs au cours de leur formation pédagogique ne sont pas formés. Une enquête récente a révélé que la vaste majorité des enseignants (87 % des enseignants en formation et 70 % des enseignants en fonction) considéraient que leur formation initiale à l'enseignement était insuffisante pour répondre aux exigences de leur métier (USAID, 2014b).

Les candidats enseignants qui entrent au CRMEF après avoir obtenu une licence en éducation sont confrontés à d'autres défis potentiels et notamment le risque de voir un manque de cohérence entre le programme de cours du CRMEF et les contenus de cours élaborés par les institutions universitaires. Les universités sont autonomes pour décider de leurs programmes et l'assurance de la qualité est limitée. En l'absence de normes applicables aux enseignants et d'autres lignes directrices susceptibles d'indiquer aux aspirants professeurs les compétences qu'ils devraient acquérir au cours de leur cursus, il est possible que des écarts considérables existent entre les institutions. Le développement central des contenus de cours pour le CRMEF présente l'avantage de garantir la cohérence des programmes dans l'ensemble du pays et la concordance de la formation avec les objectifs éducatifs nationaux. Le manque d'exigences claires pour la nouvelle licence représente une lacune significative.

### Certification initiale

Les progrès réalisés par les élèves professeurs au cours du programme du CRMEF sont contrôlés par le biais d'évaluations organisées par les CRMEF, à la fin de chaque semestre. À la fin de l'année, la moyenne de ces notes est calculée ; il faut obtenir 10 sur 20 pour réussir. La réussite à l'évaluation du CRMEF fournit une certification initiale (*Certificat de qualification pédagogique*), qui permet aux enseignants de commencer à enseigner dans le secteur privé. L'écrasante majorité des élèves professeurs (95%) obtient le certificat de qualification pédagogique. Dans la mesure où les évaluations sont définies par chaque CRMEF, cela pose la question de leur fiabilité.

Il existe une étape supplémentaire pour les élèves professeurs souhaitant enseigner dans le secteur public. Ils doivent passer avec succès une évaluation supplémentaire organisée par le MNEFP et administrée par les CRMEF, fondée sur la présentation d'un plan de cours, un test écrit en rapport avec leur spécialité et un entretien oral contenant un test psychométrique et des études de cas. Le taux moyen de réussite est aux alentours de 70 %, même si en 2016 tous les étudiants ont été acceptés du fait de la pénurie d'enseignants. Les élèves professeurs sont classés en fonction de la note reçue à cette évaluation et le classement est utilisé pour déterminer l'école de rattachement d'un nouvel enseignant. Les premiers du classement reçoivent un plus grand choix d'écoles où ils peuvent commencer leur carrière.

### *Un grand nombre d'enseignants contractuels sont recrutés pour répondre à la demande de nouveaux enseignants*

Une petite minorité d'enseignants est également recrutée sur la base de contrats à court terme. Ils n'ont pas le statut de fonctionnaire et celui-ci leur interdit expressément d'en bénéficier (MENFPESRS, 2003). Les enseignants contractuels sont habituellement recrutés à titre exceptionnel pour combler des manques de recrutement par la voie traditionnelle. En 2014, ils représentaient 0,4 % des enseignants du primaire et 5 % des enseignants du secondaire collégial et qualifiant (MENFPESRS, 2014). Toutefois, au vu de la pénurie d'enseignants que connaît aujourd'hui le pays, le Maroc a actuellement recruté 11 000 enseignants supplémentaires sur la base de ces contrats à court terme. Ces derniers ont commencé à enseigner à l'hiver 2017.

Les enseignants contractuels sont recrutés pour deux ans et sont employés par les AREF. La seule exigence est qu'ils soient titulaires d'une licence, toutes disciplines confondues (CITE 6). Ils doivent également obtenir un Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) conçu et géré par le Centre national de l'évaluation, des examens et de l'orientation (CNEEO) du ministère de l'Éducation. L'évaluation pour ce certificat comprend des composantes orales et écrites en sciences de l'éducation, didactique, et un domaine de spécialisation, ainsi qu'un examen des plans de cours. Le Ministère a introduit courant 2017 un dispositif de formation pour les enseignants contractuels. Ce dispositif comprend une formation en ligne visant le développement des compétences professionnelles, et une formation pratique en présentiel dans les CRMEF pendant les vacances scolaires.

### *Le développement professionnel est insuffisant*

Les opportunités de développement professionnel demeurent limitées. Bien que chaque CRMEF organise chaque année cinq journées de cours de développement professionnel, moins d'un enseignant sur cinq en moyenne y participe (MENFPESRS, 2014). Par opposition, presque 9 enseignants sur 10 intervenants dans le premier cycle du secondaire dans les pays participants à l'enquête internationale TALIS ont déclaré avoir pris part à des activités de développement professionnel au cours des 12 derniers mois (OCDE, 2014a). La collaboration et le développement professionnel informels dans les écoles sont également limités au Maroc.

Même si les rapports des inspecteurs pédagogiques sont censés être utilisés par les AREF pour élaborer l'offre de développement professionnel des CRMEF, dans la pratique, c'est rarement le cas. Presque la moitié des enseignants de primaire (47 %) ayant participé à des activités de développement professionnel ont déclaré que celles-ci s'avéraient peu utiles et influaient peu sur leurs méthodes d'enseignement (INESEFRS, 2008).

La participation à des activités de développement professionnel n'est également pas prise en compte lors des évaluations des enseignants à des fins de promotion ou lorsque ceux-ci demandent à être affectés dans d'autres établissements scolaires (INESEFRS, 2014). Le nouveau statut enseignant permettrait d'introduire des exigences minimales en matière de développement professionnel. Dans le cadre de la Vision 2030, il existe aussi des projets visant à améliorer la pertinence du développement professionnel pour les enseignants, en leur offrant un plus grand choix et des projets personnels fondés sur les besoins de formation et les objectifs de développement des enseignants (voir encadré 3.1).

### *Les enseignants sont relativement bien payés*

Les salaires des enseignants au Maroc sont relativement élevés comparés à ceux d'autres professions du pays et à ceux des enseignants d'autres pays à revenu moyen (voir

chapitre 1). L'évolution des salaires se fonde principalement sur les années d'expérience, même si la progression peut s'avérer plus rapide en fonction d'évaluations positives à des fins de promotion. Il n'existe pas d'incitation par le salaire pour les enseignants qui participent à des activités de développement professionnel ou qui travaillent dans des écoles dites « difficiles » (Banque mondiale, 2016). Même si les salaires en début de carrière sont relativement faibles, un enseignant peut multiplier son salaire par trois au cours de sa carrière.

#### *La progression de carrière est basée sur les années d'expérience*

Les enseignants progressent dans leur carrière suivant les trois principaux grades de la fonction publique, en commençant par le grade 3 pour finir par le grade 1. Il existe un « grade principal » supplémentaire auquel sont promus les enseignants du secondaire qualifiant qui bénéficient du statut spécial de professeur agrégé. Chaque grade se décompose en plusieurs échelons de rémunération successifs (entre 8 et 13). Le grade d'entrée d'un nouvel enseignant dépend de la durée de ses études postsecondaires et du niveau de scolarité auquel il enseigne : une longue formation postsecondaire associée à un niveau d'enseignement élevé entraîne un grade et un salaire plus élevés.

La promotion aux grades supérieurs se fait automatiquement après un nombre déterminé d'années. Par exemple, un enseignant de grade 3 ayant 10 ans d'expérience est automatiquement promu au grade 2. Si les enseignants souhaitent être promus plus rapidement, ils peuvent demander à faire l'objet d'une évaluation à des fins de promotion. Par exemple, un enseignant de grade 2 peut demander une promotion après six années d'expérience. Alors même que la progression implique une augmentation de salaire, elle n'est pas associée à des changements de responsabilités ou de rôle. La progression peut toutefois ouvrir des perspectives de changement de rôle ; ainsi, un enseignant ayant atteint le grade 1 a le droit de passer l'examen pour devenir inspecteur pédagogique. Les enseignants du secondaire qualifiant souhaitant postuler au statut de professeur agrégé doivent être titulaires d'une licence et bénéficier d'un minimum de quatre années d'expérience d'enseignement au niveau du secondaire qualifiant ou être titulaires d'un Master dans leur discipline et ils doivent également passer un examen.

Un enseignant peut demander à être muté dans une autre école tous les quatre ans. Les mutations se font en général en fonction des années d'expérience plutôt que des performances des enseignants. Ce processus est coordonné au niveau national par le ministère et n'implique que peu les écoles ou les AREF. La majorité des nouveaux enseignants sont affectés en début de carrière dans des écoles isolées, rurales où l'on ne se bouscule pas pour aller enseigner. Au fur et à mesure qu'ils acquièrent de l'expérience, nombre d'entre eux rejoignent des écoles dans des zones plus urbaines via le processus de mutation.

#### *Les syndicats d'enseignants sont influents*

Les enseignants au Maroc appartiennent à des syndicats généraux qui représentent une variété de catégories professionnelles différentes ainsi que les enseignants, les inspecteurs et les directeurs d'écoles. Les syndicats sont organisés au niveau national en fonction de leur appartenance politique. Les plus importants comprennent la *Confédération démocratique du travail*, la *Fédération démocratique du travail*, l'*Union générale des travailleurs du Maroc* et l'*Union marocaine du travail*. Les syndicats jouent un rôle influent dans les politiques régissant la profession d'enseignant et sont impliqués dans les négociations avec le gouvernement sur des questions clés telles que la Vision 2030 et le nouveau statut spécifique des enseignants. Les syndicats se sont jusqu'ici opposés à

l'adoption par la loi du nouveau statut ainsi qu'à l'utilisation du référentiel de compétences de 2010 destiné au personnel éducatif, et aux grilles d'inspection pédagogique de 2012.

*Les enseignants n'ont pas assez confiance en leur capacité à venir en aide aux élèves en difficulté et le taux d'absentéisme est élevé*

La stabilité de l'emploi et les salaires relativement élevés associés à l'enseignement font que le métier attire de nombreux candidats, mais ces derniers n'ont pas tous la motivation pour enseigner ni la conviction que tous les enfants peuvent apprendre. Selon une enquête de l'USAID, environ la moitié des enseignants sondés en poste dans le primaire (47 %) ont choisi cette profession par désir d'enseigner, mais plus d'un tiers (32 %) l'ont choisi pour sa garantie de stabilité et son régime de retraite attractif (USAID, 2014b).

Les enseignants ont une faible estime de leur efficacité. Selon la même enquête, plus d'un tiers des enseignants en poste pensent que les difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage de la lecture ne peuvent pas être surmontées par un enseignement de qualité. Les enseignants ayant rencontré l'équipe d'examen de l'OCDE ont indiqué que s'ils se trouvaient confrontés à un élève en difficulté, ils conseilleraient à ses parents de l'orienter vers des cours particuliers. Le taux d'absentéisme des enseignants est élevé ; chaque année dans le primaire, environ 7,5 % du temps d'enseignement est perdu en raison de l'absence des professeurs (Banque mondiale, 2013).

### *L'évaluation des enseignants au Maroc*

À l'instar de nombre de pays de l'OCDE, les enseignants au Maroc sont évalués à des moments clés de leur carrière (Graphique 3.2). Toutefois, les évaluations sont en grande partie fondées sur des critères administratifs afin de s'assurer de la conformité aux procédures nationales et laissent une faible part à l'évaluation des connaissances et des pratiques pédagogiques. Le Maroc dispose de trois types principaux d'évaluation (voir tableau 3.1).

**Tableau 3.1. Évaluations des enseignants et des directeurs d'écoles couvertes par les cadres politiques**

	Périodique obligatoire	Non périodique obligatoire	Pas obligatoire/volontaire	Pas d'évaluation prescrite par la loi	Données manquantes																																			
<b>Enseignants</b>																																								
Achèvement de la période d'essai																																								
Évaluation régulière																																								
Titularisation des enseignants																																								
Évaluation à des fins de promotion																																								
Programmes de récompense																																								
<b>Directeurs d'établissement</b>																																								
Évaluation																																								
	Australie	Autriche	Belgique (Fl.)	Belgique (Fr.)	Canada	Chili	République tchèque	Danemark	Angleterre	Estonie	Finlande	France	Allemagne	Grèce	Hongrie	Islande	Irlande	Israël	Italie	Japon	Corée	Luxembourg	Mexique	Pays-Bas	Nouvelle Zélande	Norvège	Pologne	Portugal	Ecosse	République slovaque	Slovénie	Espagne	Suède	Suisse	Turquie	États-Unis	Brazil	Colombie	Lituanie	Maroc*

Note : \* les informations pour le Maroc sont issues de documents officiels et des notes par pays.

Source : OCDE (2015) Regard sur l'éducation 2015 : indicateurs de l'OCDE, Éditions OCDE, Paris <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>.

### *Les critères d'évaluation*

Deux notes ministérielles relatives à l'évaluation de la période d'essai, à l'évaluation régulière des performances et à l'évaluation à des fins de promotion définissent les

procédures à suivre pour chaque type d'évaluation, mais ne fournissent aucun critère d'évaluation (MENFPESRS, 1986a et 1986b). Le Référentiel d'emploi et de compétences élaboré par la Direction des ressources humaines et de la formation des cadres du ministère fournit des critères d'évaluation pour chaque catégorie de personnel éducatif (enseignants, directeurs, inspecteurs et personnel administratif), mais il n'est pour l'heure pas utilisé. Par ailleurs, le ministère a également élaboré en 2012 des grilles à l'intention des inspecteurs pédagogiques qui fournissent des critères pour l'évaluation des enseignants. Toutefois, ces grilles et leurs critères ne sont pas fondés sur les mêmes normes pour les enseignants que celles qui sont définies dans le référentiel des compétences de 2010 et leur utilisation a elle aussi rencontré une certaine résistance ; néanmoins, certains inspecteurs ont cependant rapporté à l'équipe de l'examen en faire tout de même usage de manière informelle.

**Tableau 3.2. Pratiques prévues pour l'évaluation des enseignants au Maroc**

	Période d'essai	Performances	Promotion
<b>Qui est évalué</b>	Les nouveaux enseignants au cours de leur 1 <sup>re</sup> année	Tous les enseignants chaque année	Les enseignants formulant une demande de promotion
<b>Évaluateur</b>	Inspecteur pédagogique	Inspecteur pédagogique	Inspecteur pédagogique
<b>Procédure</b>	Observation d'une classe par un inspecteur Observations du directeur du nouvel enseignant	Observation d'une classe par un inspecteur Discussion avec l'enseignant Parfois, discussion avec le directeur de l'établissement	Examen écrit (représente 30 % de la note) Visite d'un inspecteur (représente 70 % de la note) et comprend : Observation d'une classe par un inspecteur Discussion avec l'enseignant
<b>Résultats</b>	Note sur 20	Pas de note chiffrée Commentaires et conseils à l'intention de l'enseignant	Note sur 20
<b>Utilisation des résultats</b>	Les nouveaux enseignants qui obtiennent un minimum de 10 sur 20 réussissent leur période d'essai et deviennent des enseignants titulaires	Rapport communiqué à l'enseignant et au directeur de l'établissement Rapport sur les besoins de formation de l'enseignant communiqué à l'AREF	Les enseignants obtenant au minimum 10 sur 20 sont promus sur la base de leurs performances Les enseignants obtenant une note inférieure à 10 sur 20 doivent attendre de comptabiliser le nombre d'années d'expérience requis pour être promu

Sources : MENFPESRS (1986a), Note ministérielle n°160 du 25 janvier 1986 portant sur la titularisation des enseignants sortants des Centres pédagogiques régionaux, ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle ; MENFPESRS (1986b), Note ministérielle n°86 du 29 décembre 1986 portant sur l'inspection pédagogique ; et visites dans le pays.

### *L'évaluation pour valider la période d'essai en vue d'obtenir la titularisation*

Une fois passé l'examen de l'enseignement public, les enseignants stagiaires ont une période d'essai d'un an (voir graphique 3.1). Au cours de cette année, ils sont censés recevoir plusieurs visites d'un inspecteur pédagogique qui suit leur travail et leur offre un accompagnement. Le directeur de l'établissement où ils enseignent émet des observations à mi-parcours sur l'intégration et le comportement de l'enseignant stagiaire en s'appuyant sur un modèle normalisé fourni par le ministère. Un inspecteur effectue une évaluation en classe de l'enseignant stagiaire et rédige un rapport qui indique si le stagiaire a réussi sa période d'essai. Dans ce cas, il reçoit son Certificat de capacité pédagogique, indiquant qu'il est pleinement qualifié pour enseigner dans les écoles publiques.

Presque tous les enseignants stagiaires sont titularisés à l'issue de leur période d'essai la première année. Ceux qui échouent restent enseignants stagiaires pour une année de plus. Les enseignants stagiaires peuvent se soumettre jusqu'à quatre fois à l'évaluation de la période d'essai. Au terme de ces tentatives, ils peuvent bénéficier d'une aide s'ils peuvent justifier d'un motif valable pour expliquer leur échec ou ils sont tout simplement exclus du métier (MENFPESRS, 2003).

### *Évaluation à des fins de promotion*

Les enseignants qui demandent à monter de grade avant que la promotion automatique basée sur les années d'expérience ne s'applique doivent se soumettre à une évaluation à des fins de promotion, même si l'admissibilité à cette dernière repose encore sur les années d'expérience. Pour chaque grade, jusqu'à 11 % des enseignants peuvent bénéficier d'une promotion par année donnée. L'évaluation à des fins de promotion implique la visite d'un inspecteur pédagogique qui s'intéresse en particulier:

- au cahier de classe de l'enseignant où il note ce qu'il a enseigné, quand les évaluations en classe ont été faites et les notes qu'il a mises à ses élèves
- à un exemple de cahier d'exercices d'élève
- à un exemple d'évaluation en classe d'un élève.

La visite de l'inspecteur prévoit également un entretien avec l'enseignant pour échanger sur ses points forts et ses points faibles. À partir de cette visite, l'inspecteur rédige un rapport et octroie une note qui détermine si l'enseignant peut être promu ou non.

### *Évaluation des performances*

Tous les enseignants au Maroc sont censés bénéficier d'une évaluation annuelle de leurs performances menée par un inspecteur pédagogique. Néanmoins, du fait du faible nombre d'inspecteurs et de la priorité accordée aux évaluations de période d'essai et aux évaluations à des fins de promotion, l'évaluation des performances est très irrégulière et pour nombre d'enseignants peu fréquente. L'équipe d'examen de l'OCDE a rencontré un certain nombre d'enseignants expérimentés qui ont signalé n'avoir pas reçu la visite d'un inspecteur depuis plusieurs années, parfois depuis 15 ans.

Dans le cadre de l'évaluation des performances, les enseignants reçoivent la visite d'un inspecteur qui emploie la même procédure que pour une évaluation à des fins de promotion. La visite porte davantage sur le respect des procédures que sur la qualité de l'enseignement. Même si une discussion avec le directeur de l'établissement peut être ajoutée, elle se concentre sur l'assiduité et l'implication de l'enseignant plutôt que sur sa pratique pédagogique. L'évaluation régulière est censée fournir un retour et des conseils aux enseignants sur la façon dont ils peuvent s'améliorer, mais dans les faits, les enseignants ne reçoivent que peu de commentaires formatifs. Aucun lien n'est fait avec le développement professionnel auquel les enseignants doivent ou ne sont censés se soumettre. Dans l'ensemble, ce système induit une évaluation régulière bien moins axée sur le développement professionnel que dans les autres pays de l'OCDE.

### ***Responsabilités et capacité d'évaluation***

#### *Inspecteurs pédagogiques*

Les inspecteurs pédagogiques sont d'anciens enseignants qui ont atteint le grade 1. Ils sont présélectionnés sur candidature et entreprennent normalement une formation d'une durée de deux ans au centre de formation national des inspecteurs qui les prépare à cette fonction.

Cette formation se présente sous la forme de modules et alterne la théorie et la pratique avec des modules sur l'enseignement et les programmes, les compétences professionnelles nécessaires à l'enseignement et sur les sciences de l'éducation. Néanmoins, certains inspecteurs actuels ont été recrutés uniquement sur la base de leur nombre d'années d'enseignement et les fermetures répétées du centre impliquent que certains inspecteurs n'ont reçu aucune formation.

Les inspecteurs sont répartis par niveau de scolarité (p. ex. primaire, secondaire collégial et secondaire qualifiant) et par discipline dans le secondaire. Il existe également des inspecteurs en charge de l'orientation professionnelle. Les inspecteurs sont employés par le ministère, mais sont rattachés à une AREF locale ce qui ne manque pas d'engendrer des ambiguïtés pour déterminer à qui rendre des comptes (voir chapitre 4). Ils sont chacun responsables d'un nombre défini d'enseignants sur un territoire géographique donné. Le nombre d'inspecteurs a diminué de façon significative au cours des dernières années, passant de 6 700 en 2005 à 3 360 en 2015, en partie du fait des fermetures répétées du centre de formation initiale des inspecteurs. En moyenne, chaque inspecteur est aujourd'hui en charge de 118 enseignants (bien que ce nombre puisse varier en fonction de la discipline et du niveau de scolarité considérés) et couvre parfois de vastes territoires.

### *Directeurs*

Les directeurs d'écoles ont avant tout une fonction administrative et n'ont en aucun cas à émettre d'observations ou à fournir un retour sur les pratiques pédagogiques ni à aider à l'amélioration des écoles (voir chapitre 4). Leur rôle dans l'évaluation des enseignants se limite à fournir des observations sur le comportement des enseignants en dehors de la classe en termes d'assiduité, d'implication et d'intégration dans l'école, critères qui font partie des évaluations de période d'essai et des performances.

Les directeurs sont sélectionnés par le biais d'un concours national. Pour être admissibles, les candidats doivent être des fonctionnaires du département de l'éducation de grade 2 ou plus, occuper leur poste du moment depuis au moins 4 ans et être titulaires d'une licence ou d'une qualification équivalente. Avant 2015, les nouveaux directeurs recevaient seulement un cours de six semaines de préparation à leur nouvelle fonction ; mais ils reçoivent désormais un cours d'une année complète dispensé par les CRMEF. La formation comporte 12 modules couvrant la gestion pédagogique pour la réussite scolaire et l'évaluation institutionnelle ainsi qu'une composante pratique, ce qui devrait aider à accroître dans le temps les capacités des directeurs en matière de leadership pédagogique. Les directeurs ayant suivi la nouvelle formation ont déclaré à l'équipe d'examen de l'OCDE qu'elle leur avait paru "utile et pertinente".

### *Accompagnateurs d'enseignants*

Le Maroc a récemment créé la fonction d'« accompagnateurs » d'enseignants pour fournir un soutien de type tutorat aux enseignants. Les accompagnateurs sont des enseignants expérimentés en poste qui participent à une formation de trois jours pour les préparer à leurs nouvelles fonctions. La moitié de leur temps est censée être consacrée à fournir de

l'aide à d'autres enseignants afin qu'ils améliorent leurs pratiques pédagogiques tout en continuant eux-mêmes à enseigner pendant l'autre moitié de leur temps. L'initiative en est à ses balbutiements et les accompagnateurs sont présents dans environ 10 % des écoles primaires, le projet étant de l'étendre du niveau du secondaire. Ils s'efforcent actuellement de venir en aide aux nouveaux enseignants et notamment aux nouveaux enseignants contractuels. Il s'agit d'une utilisation pertinente des ressources existantes si l'on considère l'importance que revêtent les premières années d'enseignement pour le développement des

compétences pédagogiques des enseignants. Les accompagnateurs devraient contribuer à combler certaines lacunes en matière d'opportunités d'apprentissage professionnel au Maroc et plus précisément le type d'aide durable, pratique, active et intégrée à l'emploi que la recherche considère comme étant la plus efficace pour améliorer la pratique professionnelle (Kool et Stoll, 2016). Les accompagnateurs sont également bien placés pour aider les directeurs à mener certaines des évaluations régulières à des fins de développement professionnel et pour venir en aide aux nouveaux enseignants par le biais d'un programme d'intégration structuré (voir levier 3.2 et 3.3).

### *Utilisation des résultats d'évaluation*

Il n'existe pas de lien systématique entre l'évaluation des enseignants et le contenu et l'élaboration de la formation initiale des enseignants ou le développement professionnel. Les rapports des inspecteurs pédagogiques ne sont pas non plus communiqués à l'Unité centrale de la formation des cadres qui élabore le contenu de la formation initiale des enseignants. Toutefois, l'unité centrale soumet des questionnaires aux diplômés des centres de formation pour obtenir leur sentiment sur la formation initiale et certains CRMEF ont de leur propre chef pris l'initiative de sonder leurs propres diplômés et d'utiliser les résultats pour adapter leurs programmes.

## Les principaux leviers de l'évaluation des enseignants

La création d'un système d'évaluation efficace au Maroc demandera du temps, de l'engagement et des ressources. Une priorité immédiate est de créer un cadre cohérent pour l'évaluation des enseignants, incluant des normes applicables à ces derniers, afin d'orienter la politique relative aux enseignants et de donner des lignes directrices au processus d'évaluation. La mise en place de processus plus rigoureux de sélection et de certification des nouveaux enseignants, ainsi qu'un accompagnement plus soutenu, est également important à court terme, afin de profiter de l'opportunité créée par l'augmentation du recrutement d'enseignants pour changer la pratique pédagogique. La première étape pour le développement d'une évaluation efficace à moyen terme sera de créer deux processus d'évaluation distincts pour les différents objectifs d'évaluation. L'un qui recentre l'évaluation des performances sur l'apprentissage professionnel et, un autre, qui redessine l'évaluation externe pour mieux gérer et récompenser la performance.

### Levier 3.1 : Mettre en place un cadre cohérent pour l'évaluation des enseignants

Les normes professionnelles applicables aux enseignants fournissent une définition complète de ce qu'un bon enseignant devrait savoir et devrait être capable de faire (OCDE, 2013b). Elles fixent les lignes directrices pour les domaines importants de la politique relative aux enseignants, tels que l'élaboration et l'évaluation de la formation initiale des enseignants et de leur développement professionnel, et elles contribuent à assurer l'efficacité de l'évaluation en fournissant les normes nécessaires pour évaluer la qualité de l'enseignement et assurer équité et fiabilité. De telles normes aident également les enseignants à comprendre ce qui est attendu d'eux et ce à quoi ils devraient travailler à différents stades de leur carrière.

Alors que, pour ces raisons, de nombreux pays de l'OCDE ont développé ces dernières années des normes professionnelles d'enseignement, ce n'est toujours pas le cas au Maroc. Cela réduit l'efficacité de l'évaluation, car il n'existe pas de référence cohérente pour évaluer l'enseignement et aider à identifier les domaines à améliorer. Cela affecte également

d'autres domaines tels que la qualité et la cohérence des formations initiale et continue des enseignants. L'objectif de la Vision 2030 d'élaborer un cadre de compétences pour les enseignants met en avant un engagement à répondre à ce besoin et à introduire des normes applicables aux enseignants. Il sera important de tenir compte des leçons tirées des tentatives passées d'élaborer des normes au Maroc, ainsi que de l'expérience internationale lorsqu'il s'agit de recueillir du soutien pour une politique qui est essentielle à la mise en place d'un corps enseignant professionnel. Les normes devront également être accompagnées d'une réforme statutaire, c'est-à-dire d'une loi spécifique aux enseignants. La consolidation d'une profession enseignante de qualité, et notamment la mise en place de nombre des recommandations de ce chapitre, sera difficile à réaliser sans ce cadre législatif.

### *3.1.1 Compléter, améliorer, valider et mettre en œuvre les normes professionnelles d'enseignement*

Bien que les normes d'enseignement varient d'un pays à l'autre, certaines caractéristiques communes sont associées à leur efficacité, telles que (Louden, 2000):

- Brièveté
- Transparence (de sorte que ce qu'on attend des enseignants soit bien clair)
- Spécificité (par discipline, par niveau de développement des élèves)
- Mise en contexte (montrer dans quel contexte la performance attendue doit être mise en évidence ou de quelle manière les éléments concrets doivent être recueillis pour faire ressortir la performance)
- Attention particulière portée à l'enseignement et à l'apprentissage

Le Référentiel d'emplois et de compétences élaboré en 2010 au ministère par la Direction des ressources humaines partage certaines de ces caractéristiques. Il fournit des critères spécifiques pour les catégories générales d'enseignants comme, par exemple, les enseignants du primaire et du secondaire collégial et du secondaire qualifiant. Cependant, il y manque de nombreux aspects qui, d'après la recherche, caractérisent des normes de qualité. En particulier, le cadre et les critères pourraient être plus transparents, en fournissant une description plus claire de ce qui est attendu des enseignants, pas seulement dans chaque catégorie d'enseignement, mais aussi aux différentes étapes de la carrière d'un enseignant. Il pourrait être plus précis quant à la façon dont cela peut être mis en évidence en contexte d'enseignement ; c'est essentiel pour orienter l'évaluation, mais aussi pour aider les enseignants eux-mêmes à comprendre à quoi ressemble un enseignement de qualité et comment ils peuvent s'améliorer. Plus important encore, l'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage devrait être renforcé, en insistant davantage sur les compétences, dont la recherche montre qu'elles ont un effet positif sur les résultats des élèves.

#### *Mettre davantage l'accent sur l'enseignement et l'apprentissage*

La première étape dans l'élaboration de normes pour l'évaluation des enseignants consiste à définir les aspects clés associés à un bon enseignement. Le référentiel de 2010 du Maroc repose sur trois aspects qui caractérisent un enseignant (MENFPESRS, 2010):

- **ce que les enseignants savent** : par exemple, la maîtrise d'un enseignant des langues arabe, française et éventuellement amazighe et des connaissances de base en psychopédagogie

- **ce que les enseignants savent faire** : par exemple, la capacité d'un enseignant à planifier l'enseignement et l'apprentissage et à maîtriser les techniques d'évaluation
- **les qualités générales des enseignants** : par exemple, être une personne ouverte à l'écoute et au dialogue, dynamique, organisée et créative.

Bien que ces aspects mettent en avant des éléments importants d'un bon enseignement, ils ne traitent pas suffisamment des pratiques pédagogiques de classe que la recherche indique pourtant comme étant importantes pour l'apprentissage des élèves. Plutôt que de traiter séparément des connaissances, des compétences et des qualités des enseignants, les normes d'enseignement des pays de l'OCDE tendent à mettre l'accent sur la façon dont les enseignants peuvent mobiliser ces attributs conjointement afin de permettre l'apprentissage dans différents domaines du travail professionnel de l'enseignant. Par exemple, le « Framework for Teaching » (Cadre référentiel de l'enseignement) de Danielson, qui a influencé le développement de systèmes d'évaluation dans de nombreux pays de l'OCDE, regroupe les responsabilités des enseignants en quatre domaines principaux (Danielson, 1996 et 2007) :

- **Planification et préparation** : démontrer la connaissance du contenu, de la pédagogie et des élèves ; sélectionner les objectifs pédagogiques ; concevoir une instruction cohérente ; évaluer l'apprentissage des élèves
- **Environnement de la salle de classe** : créer un environnement de respect et de bonne entente ; établir une culture de l'apprentissage ; gérer les mécanismes de classe et le comportement des élèves ; organiser l'espace physique.
- **Instruction** : communiquer de manière claire et précise ; utiliser des techniques de questionnement et de discussion ; inciter les élèves à apprendre ; donner un retour aux élèves ; faire preuve de souplesse et de réactivité.
- **Responsabilités professionnelles** : réfléchir sur l'enseignement ; tenir des dossiers exacts ; communiquer avec les familles ; apporter une contribution aux activités de l'école et à son voisinage ; mûrir et s'améliorer professionnellement ; faire preuve de professionnalisme.

Ces domaines renvoient directement à des pratiques pédagogiques concrètes dont il est prouvé qu'elles ont un impact positif sur l'apprentissage des élèves et qui peuvent être évaluées. Lors de l'élaboration des nouvelles normes, le Maroc pourrait envisager d'adapter un cadre similaire, en mettant l'accent sur les compétences relatives aux pratiques de classe des enseignants.

Il sera également important d'aligner beaucoup plus directement les normes sur les objectifs d'apprentissage tels qu'ils sont exposés dans le curriculum national. Le cadre référentiel de 2010 ne renforce pas suffisamment les types de pratiques pédagogiques qui permettraient de soutenir une approche fondée sur les compétences et centrée sur les élèves. En particulier, l'accent n'est pas suffisamment mis sur des actions qui permettent de s'assurer que tous les élèves progressent vers des objectifs d'apprentissage nationaux, tels que des pratiques d'évaluation diagnostiques et formatives efficaces. Cet examen recommande au Maroc d'être plus spécifique concernant les normes d'apprentissage des élèves, en s'appuyant sur le travail accompli pour clarifier les compétences de base dans les premières années du primaire (voir chapitre 2). Ces normes d'apprentissage doivent façonner de façon directe les normes d'enseignement auxquelles devront se conformer les enseignants pour assurer que les normes d'apprentissages et d'enseignement soient alignés autour d'objectifs communs.

Si les enseignants doivent favoriser de manière efficace l'apprentissage des élèves, ils doivent également être aidés pour s'épanouir professionnellement. Le cadre référentiel de 2010 ne tient pas suffisamment compte de la nécessité pour les enseignants d'avoir accès au développement professionnel. C'est d'autant plus important au Maroc où il reste encore des progrès à faire pour que les enseignants mesurent l'importance de la formation continue. L'introduction au Maroc de formes d'évaluation plus axées sur le développement sera difficile à moins que les enseignants eux-mêmes ne reconnaissent le développement professionnel comme une dimension centrale d'un enseignement de qualité.

Une dernière lacune notable dans le cadre référentiel de 2010 est le manque de références aux responsabilités professionnelles plus larges des enseignants. Le travail des enseignants implique bien davantage que les seules activités d'enseignement direct (OCDE, 2013b). Au Maroc, il existe un besoin reconnu d'établir de meilleurs liens entre les écoles, les familles et la communauté afin de s'assurer que l'apprentissage des élèves est renforcé de manière positive à la maison et de contrebalancer les facteurs qui influent sur l'abandon scolaire (UNICEF, à paraître). Il est également nécessaire d'encourager une plus grande collaboration entre les enseignants au sein des écoles, de renforcer les capacités professionnelles et de partager les bonnes pratiques (voir chapitre 4). Les normes devraient donc renforcer ces pratiques.

#### *Fournir des critères de performance clairs*

Des critères de performance clairs, dans le cadre des normes, indiquent comment les enseignants peuvent mettre en évidence leur performance conformément aux normes attendues. C'est important afin d'assurer la cohérence dans le processus d'évaluation de sorte que tous les enseignants soient évalués de manière équitable. Cela permettra également à la communauté de l'éducation, en particulier aux enseignants, de mieux appréhender ce qui constitue un enseignement efficace et les types de pratiques pédagogiques qui sont importants pour l'apprentissage des élèves.

À l'heure actuelle, les trois principales catégories de compétences du cadre de compétences des enseignants du Maroc sont subdivisées en éléments individuels, en fonction du niveau d'éducation dont l'enseignant est responsable. Par exemple, il est attendu de tous les enseignants du primaire qu'ils aient une compréhension des concepts scientifiques de base, reflétant la nature interdisciplinaire de leur fonction, alors qu'il est attendu des enseignants du secondaire collégial qu'ils maîtrisent le contenu disciplinaire lié à la matière qu'ils enseignent.

Les enseignants doivent démontrer leur maîtrise de chaque compétence sur une échelle de 1 à 5. Le niveau de performance attendu est prescrit dans les normes et dépend du niveau auquel l'enseignant enseigne. Par exemple, les enseignants du primaire et du secondaire collégial doivent faire preuve d'un « bon » niveau (niveau 2) dans l'élaboration de documents et d'outils pédagogiques, alors qu'un enseignant du secondaire qualifiant doit être « excellent » (niveau 1) dans cette compétence. Cependant, il n'existe aucune indication sur ce qui est attendu d'un enseignant en termes d'élaboration de documents et d'outils pédagogiques ou sur les différences de performance attendues entre un enseignant de niveau 2 et un enseignant de niveau 1.

Bien qu'il y ait des niveaux de maîtrise prescrits pour chaque compétence, il n'y a pas de niveaux de performance décrivant la performance attendue d'un enseignant vis-à-vis d'une compétence donnée, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de description des degrés de maîtrise. C'est important si les normes sont destinées à orienter l'évaluation et le retour d'informations aux enseignants, c'est pourquoi de nombreux pays disposant de normes applicables aux

enseignants ont également développé une échelle de performance et des descripteurs (voir encadré 3.2). Nombre de ces pays se sont inspirés de l'échelle de performance à quatre points du « Framework for Teaching » de Danielson. Par exemple, dans le cadre référentiel de Danielson, une composante de l'environnement de classe consiste à créer un environnement de respect et de bonne entente, apprécié en évaluant « l'interaction des enseignants avec les élèves » selon l'échelle suivante (Danielson et McGreal, 2000):

- **Insatisfaisante** : l'interaction avec au moins quelques élèves est négative ou inappropriée par rapport à l'âge ou à la culture des élèves ; les élèves montrent un manque de respect pour l'enseignant.
- **Basique** : l'interaction est généralement appropriée, mais peut contenir des incohérences, du favoritisme ou du mépris pour la culture des élèves ; les élèves montrent un respect minimal pour l'enseignant.
- **Compétente** : les interactions sont amicales, témoignent de chaleur, de bienveillance et de respect, et sont adaptées aux normes culturelles et de développement ; les élèves montrent du respect pour l'enseignant.
- **Exceptionnelle** : l'enseignant fait preuve d'une bienveillance et d'un respect véritables pour les élèves pris individuellement, et les élèves respectent l'enseignant en tant qu'individu.

### Encadré 3.2. Niveaux de performance et critères dans le cadre de référence d'un enseignement de qualité du Chili

Le cadre de référence d'un enseignement de qualité (« Good Teaching Framework ») qui oriente l'évaluation au **Chili** définit quatre domaines de responsabilités pour les enseignants (préparation à l'enseignement ; création d'un environnement favorisant le processus d'apprentissage ; enseignement permettant un processus d'apprentissage pour tous les élèves et responsabilités professionnelles). Chaque domaine est lié à un ensemble de critères spécifiques auxquels les enseignants doivent répondre pour chaque domaine, ainsi qu'à des descripteurs qui indiquent de quelle manière les enseignants sont censés répondre à ces critères :

Domaines	Critères (l'enseignant(e) devrait être prêt(e) à :)	Exemples de descripteurs
<b>A- Préparation à l'enseignement</b>	<p>A1 Maîtriser les matières enseignées et le cadre du cursus national</p> <p>A2 Connaître les caractéristiques, les connaissances et l'expérience de ses élèves.</p> <p>A3 Maîtriser la didactique des matières ou des disciplines qu'il/elle enseigne.</p> <p>A4 Organiser les objectifs et les contenus conformément au cadre du cursus et aux caractéristiques d'élèves particuliers.</p> <p>A5 Utiliser des stratégies d'évaluation qui sont cohérentes avec les objectifs d'apprentissage, la matière enseignée et le cadre du cursus national, et permettre à tous les élèves de montrer ce qu'ils ont appris.</p>	<p>Descripteurs pour le critère A1. L'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- connaît et comprend les principes et concepts fondamentaux impliqués par le(s) sujet(s) ou discipline(s) qu'il/elle enseigne.</li> <li>- connaît les différentes perspectives et les nouveaux développements dans le (s) sujet (s) ou discipline (s) qu'il/elle enseigne.</li> <li>- comprend la relation entre les contenus qu'il/elle enseigne et les contenus enseignés dans d'autres matières ou disciplines.</li> <li>- maîtrise les principes du cadre du cursus et comprend l'intérêt du sous-secteur qu'il/elle enseigne.</li> </ul>

Quatre niveaux sont utilisés pour décrire la performance des enseignants par rapport aux normes attendues – exceptionnel, compétent, basique et médiocre. À chaque niveau, des exemples de performance sont fournis pour chaque descripteur. Le tableau ci-dessous présente les niveaux de performance pour le descripteur A.1.1. – « l'enseignant connaît et comprend les principes et concepts fondamentaux impliqués par le(s) sujet(s) ou discipline(s) qu'il/elle enseigne » :

<b>Exceptionnel</b>	L'enseignant(e) dispose d'une connaissance approfondie des contenus qu'il/elle enseigne et établit des liens entre ces contenus et les différents aspects de son sujet ou de sa discipline en les reliant à la réalité, et en montrant qu'il/elle met en permanence à jour ses connaissances
<b>Compétent</b>	L'enseignant(e) témoigne d'une connaissance solide des contenus qu'il/elle enseigne et établit des liens entre ces contenus et les différents aspects de son sujet en les reliant à la réalité.
<b>Basique</b>	L'enseignant(e) montre une connaissance de base des contenus qu'il/elle enseigne, mais est incapable d'établir des liens avec d'autres aspects de son sujet ou de les relier à la réalité.
<b>Médiocre</b>	L'enseignant(e) commet des erreurs quant au contenu du sujet qu'il/elle enseigne, et/ou est incapable de se rendre compte des erreurs commises par les élèves.

Source : Santiago, P., et coll. (2013), *Teacher Evaluation in Chile 2013*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Éditions de l'OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264172616-en>.

### *Créer des normes pour les différentes étapes du déroulement de carrière d'un enseignant*

Au Maroc, comme dans de nombreux pays de l'OCDE, la carrière d'un enseignant est relativement linéaire, avec peu de possibilités de prendre davantage de responsabilités et de voir ses bonnes performances reconnues (OCDE 2013a). Une structure de carrière définie avec des rôles et des responsabilités clairement définis, récompensant les performances et leur permettant progressivement d'assumer des rôles et des responsabilités supplémentaires, peut contribuer à motiver les enseignants et à créer des liens solides entre évaluation et développement de carrière (voir levier 3.4).

La définition des étapes de la carrière d'un enseignant (par exemple, débutant, confirmé et expérimenté) peut également aider à s'assurer que les enseignants sont évalués en fonction des connaissances et des compétences qu'ils ont besoin d'acquérir aux différentes étapes de leur carrière pour soutenir les objectifs d'apprentissage nationaux (OCDE, 2013a). Au Maroc, compte tenu de la nécessité d'élever le niveau des nouveaux enseignants entrant dans la profession, le pays pourrait suivre l'approche de l'Écosse et d'autres pays qui, pour la certification initiale et la titularisation, ont créé des étapes spécifiques et y ont associé des normes (voir encadré 3.3). Cela offre une différenciation nette dans les compétences de plus en plus complexes qui sont attendues des nouveaux enseignants alors qu'ils avancent vers la titularisation. Ces normes fourniraient une base pour évaluer les nouveaux enseignants à chacune de ces étapes afin de s'assurer qu'ils possèdent les savoirs et savoir-faire minimaux requis pour enseigner. Le Maroc devrait également élaborer des normes pour les enseignants plus expérimentés, qui orienteraient les évaluations à des fins de promotion (voir levier 3.4). La création de profils supplémentaires pour les enseignants en classes multiniveaux ou dans les écoles satellites contribuerait à centrer l'attention sur les défis spécifiques associés à ces contextes d'enseignement particuliers.

#### ***3.1.2 Obtenir le soutien des enseignants pour les nouvelles normes***

Les principaux syndicats d'enseignants ont été consultés lors de l'élaboration du cadre de compétences de 2010. Cependant, ce dernier ne reçoit pas le soutien des enseignants ni de leurs syndicats. La résistance des syndicats est liée à la façon dont le travail des enseignants serait évalué, à l'objectivité de ce processus et à la nécessité d'une évaluation permettant de tenir compte des différentes conditions dans lesquelles les enseignants sont amenés à travailler. À partir de cette expérience, le Maroc devrait développer un processus de consultation plus étendu pour ses nouvelles normes applicables aux enseignants. Cela signifie que les enseignants, plutôt que seulement leurs syndicats, pourront fournir des commentaires et un retour au sujet des nouvelles normes, et que certains d'entre eux pourront être directement impliqués dans sa rédaction. Les nouvelles normes devraient également faire un meilleur usage de la recherche afin que les propositions avancées s'appuient sur des exemples concrets de pratiques pédagogiques ayant démontré leur efficacité.

### Encadré 3.3. Les normes écossaises pour la titularisation provisoire et définitive des enseignants

**L'Écosse** a des normes distinctes pour la titularisation provisoire et la titularisation définitive des enseignants (ainsi que d'autres normes pour les étapes suivantes de la carrière des enseignants, telles que la formation continue, le leadership et la direction d'établissements scolaires). Les normes présentent ce qui est attendu des nouveaux enseignants dans les catégories suivantes : valeurs professionnelles et engagement personnel ; compréhension et connaissances professionnelles ; et compétences et aptitudes professionnelles. Les deux dernières catégories sont divisées en sous-catégories où la « norme » en termes de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes des enseignants est définie pour les enseignants visant une titularisation provisoire et les enseignants visant une titularisation définitive.

Exemple de normes écossaises pour la titularisation – 2 compréhension et connaissances professionnelles

2.1 Curriculum	
Les normes pour la titularisation provisoire	Les normes pour la titularisation définitive
<b>2.1.1 Avoir une bonne compréhension et une bonne connaissance de la nature du curriculum et de son développement</b>	
<b>Actions professionnelles</b> <b>Élèves professeurs :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Développer une compréhension des principes de la conception du curriculum et des contextes d'apprentissage</li> <li>❖ Connaître et comprendre les processus de changement et de développement du curriculum</li> <li>❖ Développer une prise de conscience des liens avec les autres matières, étapes et secteurs du curriculum.</li> </ul>	<b>Actions professionnelles</b> <b>Enseignants titulaires :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Avoir une compréhension solide et détaillée des principes de la conception du curriculum et pouvoir les appliquer dans quelque contexte d'apprentissage que ce soit</li> <li>❖ Avoir des connaissances professionnelles fiables et comprendre en détail les processus de changement et de développement du curriculum</li> <li>❖ Savoir comment identifier et mettre en évidence les connexions avec les autres matières, étapes ou secteurs du curriculum, et promouvoir l'apprentissage au-delà des limites de la matière.</li> </ul>

Source : The General Teaching Council for Scotland (2012), *The Standards for Registration: mandatory requirements for Registration with the General Teaching Council for Scotland*, The General Teaching Council for Scotland, <http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/standards-for-registration-1212.pdf>.

#### *Impliquer les enseignants dans l'élaboration des normes*

Afin d'associer plus largement les enseignants aux normes, le Maroc pourrait envisager en amont d'inviter les enseignants à faire part de leurs propositions lors de la rédaction des normes et par la suite d'inciter les enseignants, les directeurs d'école et inspecteurs pédagogiques à fournir un retour sur l'ébauche de normes avant leur finalisation, comme cela a été fait en Australie (voir encadré 3.4). Parallèlement, il existe différentes manières par lesquelles le Maroc pourrait impliquer les enseignants directement dans le processus même de rédaction des normes, ce qui pourrait contribuer à renforcer son appropriation et à améliorer sa valeur pratique. L'expérience mexicaine, qui a vu la création d'une équipe de rédaction des normes avec des profils divers, comprenant des enseignants, des directeurs d'école et des chercheurs, est un bon exemple de la façon dont ces différents types de profils pourraient être combinés au sein d'une équipe multidisciplinaire (voir encadré 3.4).

Il serait important que les deux processus – consultation et rédaction – englobent une gamme de profils d'enseignants de différentes régions, écoles, domaines de sujets, niveaux d'éducation et d'expérience, ainsi que des directeurs d'école et des inspecteurs. Ces deux processus doivent également être transparents et communiqués de manière appropriée afin que les enseignants soient pleinement conscients de la marche à suivre.

L'identification d'un acteur en tant que défenseur des normes peut aider à établir un large consensus. Qu'il soit du gouvernement ou un tiers parti externe, cet acteur doit inspirer le respect et avoir la confiance de la profession. Si tel est le cas, il pourra coordonner et faire progresser le processus de consultation, avec pour responsabilité de le faire aboutir.

#### **Encadré 3.4. Consulter et impliquer les enseignants dans l'élaboration de normes professionnelles d'enseignement**

De nombreux pays ont recours à des consultations approfondies avec des enseignants, des pouvoirs publics locaux et des universitaires pour renforcer l'appui des enseignants à de nouvelles normes. En **Australie**, les enseignants ont été consultés à de nombreuses reprises sur leurs normes d'enseignement. Le processus de consultation pour la mise à jour des normes de 2009 a impliqué la participation d'experts des gouvernements au niveau fédéral, provincial (d'État), et territorial, des autorités de régulation, des syndicats d'enseignants, des écoles et des enseignants. Plus de 120 propositions ont été reçues et prises en compte dans le processus de rédaction des nouvelles normes. Le projet de normes a été testé dans tous les États australiens, avec environ 6 000 enseignants et directeurs dans des centaines d'écoles.

Certains pays impliquent également directement des enseignants dans la rédaction des normes afin d'aider à obtenir leur soutien et pour s'assurer que ces normes reflètent bien les pratiques pédagogiques. **Le Mexique** a élaboré une ébauche de cadre référentiel en ayant recours à une équipe de 16 membres, provenant de neuf états différents. Il y avait quatre enseignants en activité, deux experts en technologie pédagogique, deux hauts fonctionnaires du centre de ressources pédagogiques local (*Centros de Maestros*), un directeur d'école primaire, trois experts ayant travaillé dans des activités d'apprentissage tout au long de la vie au niveau de l'État, un universitaire spécialisé dans la formation des enseignants et trois membres de la Direction générale pour la formation continue des enseignants en activité du ministère de l'Éducation.

*Source* : OCDE (2013b), "Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study", *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, No, 99.

#### *Veiller à ce que les normes s'appuient sur des preuves empiriques de l'efficacité des pratiques pédagogiques*

Des normes valables doivent s'appuyer sur des éléments concrets ou des recherches sur les pratiques pédagogiques qui ont un impact sur les apprentissages des élèves (Ingvarson et Kleinhenz, 2007). Cela peut inclure des recherches internationales, telles que le cadre référentiel de Danielson, mais les recherches fondées sur l'apprentissage dans le contexte marocain seront également importantes. Pour appuyer cela, le Maroc pourrait envisager d'impliquer plus directement dans l'élaboration de ses normes un organisme de recherche ou une université telle que la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Rabat. Au Chili et au Mexique, les normes pour les enseignants ont été développées par des institutions de recherche pour le compte du ministère (OCDE, 2013a). Cela peut également

aider à dépolitiser le processus et fournir une base d'éléments concrets reconnus pouvant être utilisés dans la recherche d'un consensus.

### *3.1.3 Établir un cadre juridique pour un corps enseignant professionnel*

La plupart des pays disposent d'une législation qui reconnaît que les exigences de la profession enseignante sont différentes de celles d'un fonctionnaire ordinaire. Le statut enseignant en cours d'élaboration vise à répondre à cette problématique, notamment en ce qui concerne les exigences en matière de développement professionnel continu et le rôle de l'évaluation des performances, de la promotion et des procédures disciplinaires. Toutefois, la manière exacte dont certaines de ces mesures fonctionneront reste peu claire. Il sera important de veiller à ce que cette nouvelle législation accorde suffisamment de spécificité à chacun de ces aspects. Il est également important que le nouveau statut fasse référence aux normes pour les enseignants et à leur rôle dans de nombreux aspects de la politique qui les concerne. Les normes elles-mêmes, notamment la façon dont elles sont mises en œuvre et évaluées, peuvent être définies dans une documentation distincte complémentaire.

Une absence notable dans le projet de législation au moment où le présent examen a eu lieu, concerne le statut des enseignants contractuels. Étant donné que les enseignants contractuels ne sont pas considérés comme des fonctionnaires, les procédures définies à la fois dans les statuts existants et dans le nouveau statut enseignant ne s'appliquent pas à eux. Cela crée des lacunes évidentes dans la politique relative aux enseignants contractuels, par exemple pour déterminer s'ils sont tenus d'entreprendre un développement professionnel, de quelle manière ils sont évalués et quelles procédures disciplinaires s'appliquent à eux. Le nouveau statut pourrait inclure un chapitre distinct portant sur les enseignants contractuels, qui spécifierait comment ils sont recrutés, quelle est leur fonction, quelles sont leurs responsabilités et comment ils sont évalués.

Le Maroc pourrait envisager de mettre en place progressivement le nouveau statut. En Colombie, pays qui a récemment adopté un nouveau statut enseignant, ce dernier s'applique uniquement aux enseignants qui ont été titularisés depuis son entrée en vigueur. Les enseignants actuels sont régis par l'ancien statut, et ont la possibilité d'opter pour le nouveau statut s'ils le souhaitent (OCDE, 2016a). Bien que cela comporte le risque de créer une profession à deux vitesses, cela permet de faire avancer les réformes en l'absence d'un consensus total. Au Maroc, l'augmentation actuelle des départs anticipés à la retraite et le recrutement de nouveaux enseignants fait que le nouveau statut s'appliquera à une part importante des enseignants.

### **Levier 3.2 : Veiller à ce que l'évaluation permette de s'assurer que l'ensemble des nouveaux enseignants ont acquis les compétences pédagogiques requises**

Le Maroc exige que les enseignants passent par un vaste ensemble de procédures de sélection et d'évaluation afin de recevoir leur certificat et d'être titularisés pour enseigner (voir graphique 3.1). Cependant, ces procédures ne sont pas bien centrées sur les compétences et les qualités associées à un bon enseignement. La révision des procédures de sélection pour accéder à la formation initiale et lors des certifications initiale et définitive, afin qu'elles se concentrent sur les compétences et les attitudes clés importantes pour les nouveaux enseignants, aidera à garantir que l'ensemble des nouveaux entrants dans la profession soient compétents pour enseigner.

Le corps enseignant vieillissant du Maroc rend ces révisions particulièrement opportunes. Un tiers des enseignants du Maroc ont 50 ans ou plus. Les retraites et les départs anticipés à la retraite devraient continuer à augmenter jusqu'en 2030 (MENFPESRS, 2014), et le recrutement de 11 000 enseignants contractuels à l'automne 2017 indique que ces prévisions ont peut-être été sous-estimées. L'afflux de nouveaux enseignants fournit une occasion importante d'améliorer la qualité de l'enseignement. Cela appelle à une utilisation plus efficace de la sélection et de l'évaluation des nouveaux enseignants, afin de s'assurer que tous les nouveaux enseignants maîtrisent les compétences essentielles à l'enseignement.

### *3.2.1 S'assurer que la certification initiale garantit des standards de qualité minimaux*

Les enseignants ayant reçu une certification initiale pour enseigner dans le secteur public au Maroc ont déjà passé trois étapes de sélection et d'évaluation. Celles-ci comprennent:

- un processus d'évaluation en deux étapes pour participer au programme de formation initiale des CRMEF
- une évaluation pendant et à la fin du programme des CRMEF
- une évaluation pour enseigner dans le secteur public.

Malgré des efforts notables pour sélectionner des candidats motivés et ayant un potentiel pour enseigner, les processus de sélection et d'évaluation ne permettent pas de garantir actuellement que les nouveaux enseignants possèdent les savoirs, les savoir-faire et les attitudes essentielles associées à un enseignement efficace. La révision de ces processus pour se concentrer sur la pratique pédagogique et la motivation à enseigner contribuerait à assurer la qualité des nouveaux enseignants entrant dans la profession et à améliorer globalement les normes d'enseignement.

#### *Réviser les méthodes de sélection dans les programmes de formation initiale pour identifier les meilleurs candidats à l'enseignement*

Le manque d'étudiants brillants qui candidatent pour devenir enseignants constitue l'un des principaux défis auxquels est confronté le processus de sélection au Maroc. Bien qu'il y ait un manque de données fiables, les entretiens effectués au cours de la visite d'évaluation et les résultats de récentes enquêtes auprès des enseignants indiquent que le niveau de compétences académiques de ceux qui cherchent à entrer dans le métier d'enseignant est faible (USAID, 2014a).

Rendre l'enseignement plus attractif pour les étudiants doués prendra du temps et nécessitera de mettre en place toute une variété d'approches. Il s'agira notamment d'élever le niveau d'exigence pour l'entrée en formation initiale. De ce fait, il sera important que la nouvelle licence en éducation soit exigeante et accessible uniquement à ceux qui ont la capacité et la motivation d'enseigner. Une fois élaborées, les normes d'enseignement recommandées devraient fournir des lignes directrices sur les critères d'admission et le contenu du programme, ainsi que sur les procédures d'accréditation qui seront importantes pour garantir la qualité.

Toutefois, à court et à moyen terme, la grande majorité des nouveaux enseignants continueront à entrer dans les CRMEF sans avoir préalablement terminé leur licence en éducation. De ce fait, il est important que le Maroc se concentre sur l'amélioration de la rigueur et de la qualité du processus de sélection pour entrer dans les CRMEF. Le moyen

le plus efficace d'identifier les meilleurs candidats à la formation initiale à l'enseignement est d'utiliser des mécanismes de sélection qui garantissent que les candidats ont un niveau minimum de littératie et de numératie, de solides qualités relationnelles et aptitudes à la communication, une volonté d'apprendre et une motivation à enseigner (Barber et Mourshed, 2007). Pour que la sélection se concentre davantage sur le repérage de ces qualités, le Maroc pourrait :

- **Créer un processus de présélection plus rigoureux** comme c'est le cas dans de nombreux pays de l'OCDE, notamment au sein des systèmes éducatifs très performants comme ceux de la Finlande et de la Corée, le Maroc pourrait envisager de prendre en compte la note d'un candidat à la fin de l'examen du secondaire, le baccalauréat (OCDE, 2014a). Étant donné le manque d'assurance dans la qualité de l'enseignement postsecondaire, il est probable que cela fournisse un indicateur plus fiable des compétences académiques de base que les notes reçues dans le cadre du diplôme universitaire.
- **Revoir l'examen d'entrée écrit afin d'évaluer les compétences de base des candidats en littératie et en numératie** : c'est important au Maroc, où il est prouvé que les compétences de base de nombreux élèves à la fin de leur scolarité sont très faibles et que peu d'étudiants de haut niveau sont attirés par la profession d'enseignant.
- **Adapter les entretiens avec les candidats pour se concentrer sur l'identification des qualités relationnelles et des aptitudes à la communication, ainsi que sur la motivation à enseigner** : ces qualités sont difficiles à identifier par d'autres moyens. En Finlande, la phase finale de la sélection pour la formation des enseignants est un entretien universitaire destiné à évaluer la motivation des candidats à enseigner et à apprendre, leurs compétences en communication et leur intelligence émotionnelle (Sahlberg, 2012).
- **Élaborer des critères pour aider les CRMEF lors de la sélection des candidats** : cela pourrait inclure des critères et des systèmes de notation pour le processus de présélection, ainsi que des thèmes et des types de questions qui devraient être utilisés lors de l'entretien. Cela pourrait être élaboré par le ministère afin d'encourager la cohérence dans les procédures de sélection dans les différents CRMEF. Les nouvelles normes d'enseignement et, en particulier, les types d'attitudes qui sont attendues chez les bons enseignants devraient être utilisés pour élaborer les critères et les conseils pour les entretiens avec les candidats.

#### *Réviser le contenu de la formation initiale des enseignants*

Le programme de formation initiale des enseignants des CRMEF n'offre pas une préparation suffisante à la grande majorité de ses étudiants qui y entrent directement sans avoir obtenu au préalable une licence en éducation. Le manque de préparation initiale des enseignants au contenu pédagogique, qui leur permet de rendre ce contenu accessible aux élèves, constitue une lacune majeure de leur formation (USAID, 2014a). À court terme, une option consisterait à allonger le cursus des CRMEF d'une année ou d'y ajouter des cours supplémentaires pour les candidats qui n'ont pas de licence en science de l'éducation. Ces révisions devront refléter les nouvelles normes d'enseignement dès qu'elles seront disponibles. Une approche plus structurée de la formation pratique, de sorte que les stagiaires reçoivent des occasions claires de pratiquer ce qu'ils ont appris en théorie, est également importante. Les CRMEF pourraient jouer un rôle plus actif dans la coordination avec les écoles et leur personnel afin de s'assurer que les stagiaires aient cette opportunité,

accompagné d'un meilleur suivi et retour avec le personnel des écoles au sujet de l'expérience des stagiaires. Les résultats des rapports d'évaluation de la période d'essai par les inspecteurs pédagogiques devraient être régulièrement transmis à l'Unité centrale de la formation des cadres du ministère, qui élabore le contenu de la formation initiale des enseignants, afin de combler les lacunes systématiques dans les savoirs ou les savoir-faire des enseignants récemment formés pour la génération suivante de stagiaires.

La capacité des CRMEF devra également être renforcée. Les formateurs des CRMEF sont pour la plupart des anciens enseignants ou des inspecteurs. Des responsables de CRMEF ont rapporté à l'équipe de l'OCDE avoir des difficultés à recruter des formateurs ayant un profil sciences de l'éducation. Le ministère pourrait travailler avec les universités qui proposent la licence en éducation afin de fournir aux formateurs des CRMEF des cours en sciences de l'éducation et en pédagogie.

#### *Utiliser la certification initiale pour garantir des compétences et des connaissances minimales pour l'enseignement*

La certification initiale à la fin de la formation des enseignants au Maroc s'appuie sur plusieurs types d'évaluation, offrant aux élèves professeurs la possibilité de démontrer une gamme de compétences et de connaissances différentes. Cela est positif, de même que l'accent mis sur l'observation directe de la pratique pédagogique, qui est un indicateur important de la performance d'un futur enseignant (D'Agostino et Powers, 2009). Cependant, l'approche de l'évaluation de la performance des stagiaires pourrait être améliorée. Les réponses des nouveaux enseignants indiquent que des compétences importantes pourraient ne pas être systématiquement évaluées. Par exemple, parmi les enseignants stagiaires du niveau primaire interrogés, 40% ont indiqué qu'ils n'avaient pas eu la possibilité de donner ou d'être évalués sur un cours de lecture (USAID, 2014a). En outre, les tuteurs qui attribuent les notes pour la composante pratique n'ont aucune formation spécifique permettant de les aider à évaluer la performance d'un élève professeur (USAID, 2014a). Les notes données par les tuteurs peuvent donc différer considérablement d'une école et d'une classe à l'autre et ne pas suffisamment s'attacher à la qualité de l'instruction.

Pour garantir la qualité et la cohérence de l'évaluation pour la certification initiale, le ministère devrait élaborer des critères et des lignes directrices pour les CRMEF, fondés sur les nouvelles normes applicables aux enseignants pour la certification initiale. Ces normes devraient définir le seuil minimum requis dans les compétences clés pour la certification initiale, en matière de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes de l'enseignant. Les CRMEF pourraient également élaborer un court programme pour les tuteurs, accompagné de lignes directrices, afin que leurs évaluations des élèves professeurs pendant leur stage pratique soient plus fiables et se concentrent sur les aspects essentiels d'un bon enseignement. Les enseignants ne dépassant pas le seuil minimum requis dans toutes les compétences d'enseignement pourraient être tenus de suivre à nouveau un cours ou une formation supplémentaire jusqu'à ce qu'ils soient en mesure d'atteindre le seuil requis dans la compétence en question.

#### *Réviser l'évaluation pour enseigner dans le secteur public*

L'évaluation pour enseigner dans le secteur public restera un contrôle de qualité important dans l'avenir proche. Cependant, à l'heure actuelle, elle ne met pas en œuvre des normes minimums pour l'enseignement. Le contenu de cette évaluation est défini par chaque CRMEF, ce qui signifie que les normes et la qualité varient. Alors qu'en moyenne, seulement

70% des élèves professeurs passent l'évaluation avec succès, la demande en nouveaux enseignants a fait que tout le monde l'a réussie en 2016.

Le ministère prévoit déjà de réviser cette évaluation afin de créer une évaluation unique et standardisée, qui comprendra deux examens écrits et deux examens oraux. En plus d'en améliorer la fiabilité, cela fournira au ministère des données comparables sur l'efficacité de chaque CRMEF pour la production de candidats bien préparés. Lors de la conception de l'examen, le ministère devrait veiller à ce que les questions et la notation des composants écrits et oraux soient alignées sur les nouvelles normes d'enseignement. Une gamme de questions ouvertes et orientées vers la pratique sera nécessaire pour évaluer la connaissance des matières enseignées ainsi que les connaissances pédagogiques des enseignants. Le Maroc pourrait envisager de conserver le curriculum qui fait partie de l'évaluation actuelle, car cela fournit une mesure plus authentique de la capacité d'un élève professeur. L'examen oral pourrait être conçu comme un entretien permettant d'évaluer la motivation, les compétences relationnelles et attitudes clés qui sont importantes pour l'enseignement.

Un seuil de compétences minimales devrait être introduit à l'examen pour enseigner dans le secteur public. Si, en raison de la forte demande en nouveaux enseignants, cela n'est pas possible, alors ceux qui n'atteignent pas ce seuil devraient recevoir une formation et un accompagnement supplémentaires. Cela pourrait provenir des enseignants accompagnateurs et de cours de formation continue dispensés pendant leur année de mise à l'essai. Les nouveaux enseignants devraient alors être obligés de refaire l'évaluation l'année suivante.

En fin de compte, les qualités d'un enseignement efficace ne peuvent pas être dissociées des compétences mesurées par un test unique. Cela signifie que la performance des enseignants lors de leur formation initiale, en particulier la composante liée à l'enseignement pratique, sera souvent un meilleur prédicteur des performances pédagogiques futures qu'un examen écrit (D'Agostino et Powers, 2009). Les recommandations faites ci-dessus dans ce rapport, qui appellent à une sélection plus rigoureuse à l'entrée et à la fin de la formation initiale des enseignants, et l'amélioration de la qualité de la formation initiale des enseignants elle-même en sont d'autant plus critiques.

### ***3.2.2 Fournir aux enseignants une supervision et un accompagnement suffisants pendant leurs premières années***

Les premières années de la carrière d'un enseignant influent fortement sur sa performance future. Au Maroc, le caractère limité de la formation initiale des enseignants et les faibles contrôles de qualité à l'entrée dans la profession rendent particulièrement important le fait d'avoir un programme d'intégration et une évaluation de la période d'essai. L'évaluation de la période d'essai garantit que les nouveaux enseignants disposent du potentiel pour enseigner et sont en mesure d'identifier les besoins d'apprentissage à combler par le biais du développement professionnel. En outre, une fois dans la classe, les enseignants peuvent se poser des questions sur leur rôle pédagogique et développer des qualités qui ne se manifestent qu'une fois qu'ils sont dans un véritable contexte d'enseignement.

#### ***Clarifier le cadre d'évaluation de la période d'essai***

Dans la plupart des pays, l'évaluation pendant la période d'essai s'appuie sur des cadres de référence élaborés à partir de normes d'enseignement nationales ou locales, ou d'une fiche de poste (OCDE, 2013a). Au Maroc, les critères utilisés pour évaluer les nouveaux enseignants pendant la période d'essai ne sont pas clairs. Ni le cadre de compétences de 2010 ni les grilles d'évaluations des inspecteurs pédagogiques de 2012 ne sont actuellement utilisés et ni l'un ni l'autre ne fournit de critère s'appliquant spécifiquement aux nouveaux enseignants. L'évaluation de la période d'essai devrait s'appuyer sur les critères de

titularisation définitive énoncés dans les nouvelles normes d'enseignement (voir levier 3.1). Les nouveaux critères devraient être accompagnés d'une grille d'évaluation qui permettrait aux évaluateurs de justifier et d'évaluer si les enseignants possèdent les compétences requises. Pour être reçus suite à l'évaluation de leur période d'essai, les enseignants devraient avoir fait la preuve qu'ils ont atteint un seuil minimum de compétences (c'est-à-dire, l'équivalent de « basique » dans le cadre de référence de Danielson) dans chacune des compétences clés.

Le Maroc pourrait également envisager d'étendre la période d'essai à deux ans. Dans certains systèmes, tels que Boston et Chicago aux États-Unis, la période d'essai dure trois ou même quatre ans (OCDE, 2013a). Des périodes d'essai plus longues permettent aux stagiaires de recevoir un soutien, un encadrement et un accompagnement supplémentaires. Cela peut également permettre de prendre une meilleure décision quant au potentiel d'enseignement de l'enseignant, en particulier si un retour fiable sur sa pratique quotidienne du métier peut être obtenu du directeur lors de l'évaluation.

### *Renforcer le rôle des directeurs d'école dans l'évaluation des enseignants*

Compte tenu des enjeux élevés associés à l'évaluation de la période d'essai des nouveaux enseignants, il est approprié que les inspecteurs pédagogiques continuent à prendre la décision finale sur la période d'essai. Mais leur décision doit être fondée sur de multiples instruments qui reflètent la pratique de classe réelle des enseignants. Ces instruments comprennent l'observation en classe, les dossiers des enseignants, les preuves concrètes de l'apprentissage des élèves et les entretiens avec la direction d'école et ses rapports (Santiago, P. et coll., 2013). Peu de ces instruments sont actuellement utilisés au Maroc lors de l'évaluation de la période d'essai. Alors que les inspecteurs rendent effectivement visite aux enseignants dans leur classe, ils n'observent pas la pratique pédagogique. En outre, le nombre limité d'inspecteurs signifie qu'ils ne sont pas en mesure d'effectuer des observations de classe à une fréquence suffisante. Des observations de classe précises n'ont pas besoin d'être longues, mais elles devraient être menées fréquemment tout au long de l'année. En Angleterre, par exemple, les enseignants débutants doivent être observés à intervalles réguliers au cours de leur première année par leur tuteur d'intégration, qui peut être un autre enseignant de l'école ou le directeur (ministère de l'Éducation, 2016). Alors que les directeurs d'école marocains fournissent un rapport à l'inspecteur qui se concentre sur l'intégration des enseignants dans leur école, le rapport ne fournit pas en général de retour sur les pratiques pédagogiques (MENFPESRS, 1987).

Pour remédier à certaines de ces lacunes, le Maroc devrait tirer davantage parti du point de vue des directeurs d'école sur les pratiques pédagogiques des stagiaires dans leurs écoles. Dans la plupart des pays de l'OCDE, les personnes servant d'évaluateur au niveau d'une école participent à l'évaluation des périodes d'essai, soit conjointement avec un évaluateur externe, soit seuls (OCDE, 2013a). L'implication des directeurs dans les observations en classe est particulièrement importante, car le nombre limité d'inspecteurs implique que ces derniers ne sont pas en mesure d'effectuer ces observations avec la fréquence nécessaire. Le rapport d'évaluation de l'inspecteur, ainsi que ses décisions, devront tenir compte du point de vue du chef d'établissement. Ce point de vue résulte en effet d'observations et de constats quant au potentiel d'un nouvel enseignant et à son intérêt pour l'enseignement. Le rapport des directeurs sur les nouveaux enseignants devrait être élargi afin de refléter cela. Dans le cadre de leur visite pour l'évaluation d'une période d'essai, les inspecteurs devraient toujours effectuer une observation de classe, qui compléterait le rapport du directeur. Les directeurs d'école et les inspecteurs devront être soutenus pour effectuer des observations de classe centrées sur la pratique pédagogique, selon les modalités décrites ci-dessous (voir

également l'enjeu politique 3.4), avec des lignes directrices spécifiques pour l'observation des nouveaux enseignants.

#### *Fournir un accompagnement sur le terrain pour les nouveaux enseignants*

La majorité des pays de l'OCDE (26 sur 35) fournissent aux nouveaux enseignants un programme d'intégration, et cela est même obligatoire dans la moitié des pays de l'OCDE (OCDE, 2014b). Un tel accompagnement sur le terrain peut aider à améliorer l'efficacité des nouveaux enseignants, leur satisfaction au travail et la probabilité qu'ils restent dans la profession. Les programmes d'intégration visent à accompagner les nouveaux enseignants et comprennent généralement un tuteur qui fournit un accompagnement individuel pour développer la pratique professionnelle du nouvel enseignant et faciliter son intégration dans la profession et son école (OCDE, 2010).

Les enseignants stagiaires au Maroc sont censés recevoir des visites régulières en classe d'un inspecteur pédagogique pour accompagner et encadrer leur travail. Toutefois, en raison de la pénurie d'inspecteurs, il a été signalé à l'équipe d'examen de l'OCDE que ces visites régulières n'avaient pas toujours lieu. Étant donné que les inspecteurs sont des acteurs extérieurs responsables d'une décision à enjeu élevé pour la carrière d'un enseignant, ils ne sont pas bien placés pour fournir ce type d'accompagnement régulier aux nouveaux enseignants.

En tant que pairs, les nouveaux enseignants accompagnateurs sont mieux à même de remplir cette fonction. Le projet du Maroc de concentrer initialement ces accompagnateurs sur les nouveaux enseignants est prometteur. Le Maroc peut également envisager d'élaborer un projet spécifique sur la façon dont ces accompagnateurs devraient travailler avec les nouveaux enseignants lors de leurs premières années, c'est-à-dire définir le nombre de visites, préciser un nombre d'observations de classe, organiser des visites autour de différentes compétences, créer un programme d'intégration structuré (voir, pour exemple, l'encadré 3.5). Cela contribuera à garantir que le programme est d'une qualité constante et maximise l'impact sur le développement des nouveaux enseignants. Étant donné les connaissances utiles des accompagnateurs en ce qui concerne les pratiques et attitudes des nouveaux enseignants, une interview de ces accompagnateurs pourrait fournir aux inspecteurs des éléments supplémentaires utiles pour les évaluations de stage.

Le Maroc devrait également reconsidérer son approche de l'affectation des enseignants sur la base des années d'expérience, ce qui a pour conséquence que de nombreux nouveaux enseignants sont affectés dans des écoles rurales éloignées. Cela isole les nouveaux enseignants, à un moment où le soutien professionnel des collègues est crucial. Cela crée également une instabilité dans ces écoles, car, au fur et à mesure que les enseignants gagnent en expérience, ils ont tendance à se faire muter dans des écoles plus urbaines. Cela signifie également que les élèves de ces écoles, souvent issus de milieux moins favorisés et qui tireraient profit de compétences supérieures en matière d'enseignement, n'ont que peu de chance de recevoir ce soutien. Au lieu de cela, le Maroc devrait envisager des programmes ou des incitations pour attirer les enseignants plus expérimentés dans les écoles en difficulté des zones défavorisées, c'est à dire là où ils sont le plus nécessaires. Par exemple, en France, les enseignants qui travaillent dans les écoles défavorisées bénéficient d'une prime, d'un nombre d'élèves par classe plus faible et de plus de temps pour travailler en collaboration avec leurs collègues (ministère de l'Éducation nationale, 2017).

Un enseignant peut demander à être muté dans une autre école tous les quatre ans. Les mutations se font généralement sur la base des années d'expérience plutôt que sur la performance. Le processus est coordonné à l'échelle nationale par le ministère avec peu

d'implications des écoles ou des AREF. La plupart des nouveaux enseignants sont initialement affectés dans des écoles rurales éloignées où l'on ne se bouscule pas pour aller enseigner. Au fur et à mesure qu'ils acquièrent de l'expérience, nombre d'entre eux rejoignent des écoles dans des zones plus urbaines via le processus de mutation.

### Encadré 3.5. Intégration à Singapour

Les enseignants débutants à Singapour bénéficient d'une intégration à la fois au niveau national et au niveau de l'école. Au cours des deux premières années d'enseignement, le Structured Mentoring Programme (ou Programme structuré de tutorat) fournit un accompagnement au niveau de l'école. Ce programme permet aux enseignants débutants d'acquérir des connaissances et des compétences pratiques grâce à l'aide de tuteurs qui leur sont affectés et qui sont des enseignants expérimentés ou confirmés de l'école. L'école a l'autonomie de personnaliser le programme en fonction des besoins d'apprentissage des nouveaux enseignants. Outre les compétences pratiques, ce programme aide à approfondir la compréhension qu'ont les nouveaux enseignants des valeurs et de l'éthique de leur profession. Ceci est complété par un programme d'intégration de trois jours, appelé Beginning Teachers Orientation Programme (ou Programme d'orientation des enseignants débutants), mené par le ministère de l'Éducation de Singapour. Ce programme souligne l'importance du rôle des enseignants dans l'éducation de l'enfant dans son ensemble et permet aux enseignants débutants de consolider leur apprentissage à l'institut des enseignants.

Source : OCDE (2014a), *Résultats de TALIS 2013: Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, TALIS, Éditions de l'OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr>.

### 3.2.3 S'assurer que tous les enseignants contractuels sont certifiés et évalués

Au Maroc, les enseignants contractuels ne sont pas fonctionnaires et ne sont donc pas soumis aux mêmes évaluations pour obtenir leur certification initiale et leur titularisation. Cependant, pour s'assurer que tous les élèves reçoivent l'enseignement d'un enseignant compétent, il est essentiel que les enseignants soient régulièrement évalués et obligés de faire la preuve qu'ils respectent les mêmes normes minimales que celles requises pour l'ensemble des enseignants afin de pouvoir continuer à travailler en classe. Ils doivent également être soutenus en termes d'opportunités de développement professionnel continu et d'encadrement, à l'instar des autres enseignants.

Bien que les enseignants contractuels soient censés obtenir le CAP pour commencer à enseigner, ce n'est pas toujours le cas. Il a été signalé à l'équipe d'examen de l'OCDE que certains enseignants contractuels ont commencé à enseigner sans CAP, dans l'attente qu'ils l'obtiennent plus tard. Les enseignants ne devraient pas être en classe sans avoir de certification. Compte tenu de la nécessité de recruter rapidement un grand nombre d'enseignants, cela peut ne pas être possible à l'heure actuelle. Cependant, le Maroc pourrait fixer un objectif réalisable, comme cinq ans, pour retirer des classes tous les enseignants contractuels sans CAP. Cela devra être accompagné d'un plan pour atteindre l'objectif comme, par exemple : examiner le nombre actuel d'enseignants sans CAP ; fournir un accompagnement et une formation supplémentaires à ceux qui échouent au CAP la première fois ; recruter davantage d'enseignants contractuels afin de compenser ceux qui

ne réussissent pas le CAP la première fois ; et renvoyer ceux qui n'obtiennent pas leur CAP après avoir reçu une formation supplémentaire.

Le Maroc prévoit déjà d'offrir aux nouveaux enseignants contractuels un accompagnement supplémentaire au cours de leurs deux premières années, grâce au nouveau dispositif d'enseignants accompagnateurs et aux CRMEF, ce qui devrait les aider à développer les mêmes compétences pédagogiques que les autres enseignants. Au cours de leur premier contrat de deux ans, ils devraient également être évalués annuellement de la même manière que les enseignants stagiaires en période d'essai afin de confirmer leur compétence pédagogique et de déterminer tout besoin particulier d'accompagnement ou de formation, ou la nécessité d'un renvoi. Après la fin de leur premier contrat de deux ans, les enseignants contractuels devraient être soutenus par une évaluation annuelle à des fins de développement professionnel, comme les autres enseignants. Tous les deux ans, pour chaque renouvellement de contrat, ils devraient faire l'objet d'une évaluation externe pour renouveler leur certification afin de confirmer leur compétence pédagogique.

Les enseignants contractuels devraient également avoir la possibilité d'obtenir le statut d'enseignant permanent s'ils le souhaitent, afin d'assurer des normes communes à l'ensemble du corps enseignant. Cela pourrait se faire en suivant l'équivalent de la préparation, de l'expérience et de l'évaluation des enseignants. Cela serait conforme à la tendance internationale d'éliminer progressivement les enseignants contractuels, en faveur d'un corps enseignant bien formé employé selon des termes et des conditions standards (ILO/UNESCO, 2007 et 2010). Il est recommandé que les pays élaborent et mettent en place des stratégies qui mettent fin aux systèmes parallèles entre enseignants permanents et contractuels et permettent l'intégration des enseignants contractuels dans le corps enseignant traditionnel.

### **Levier 3.3 : Recentrer l'évaluation de la performance sur la formation et le développement professionnel**

Le principal objectif de l'évaluation des enseignants est l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage (OCDE, 2010). Cet objectif nécessite un système d'évaluation des enseignants qui permette de recevoir un retour régulier sur leur pratique professionnelle et des indications sur les aspects à améliorer et comment y parvenir à travers des passerelles vers le développement professionnel. Au Maroc, les enseignants sont censés recevoir une évaluation annuelle de leur performance qui mène à un entretien portant sur leurs points forts et leurs points faibles. Mais cette évaluation a rarement lieu et, lorsqu'elle a lieu, elle se concentre presque entièrement sur l'assurance que l'enseignant se conforme aux exigences administratives, par exemple le respect du calendrier central du contenu pédagogique et la gestion des évaluations scolaires.

En outre, et bien que cette évaluation n'ait pas de conséquences directes sur la progression de carrière de l'enseignant, elle est réalisée par un inspecteur pédagogique extérieur à l'école et également responsable des décisions concernant les promotions. Les évaluations sommatives réalisées aux étapes clés de la carrière d'un enseignant, par exemple à la fin de la période de probation, devraient être distinguées des évaluations continues et plus informelles qui sont centrées sur l'amélioration des enseignants (OCDE, 2005). C'est pourquoi, dans de nombreux pays, l'évaluation régulière à des fins de développement professionnel est réalisée en interne dans les écoles (OCDE, 2016b). Le recours à des évaluateurs appartenant à l'école présente plusieurs avantages. Il établit une distinction entre ce processus et d'autres évaluations aux enjeux élevés. De plus, l'évaluateur étant

bien connu de l'enseignant, ce dernier se sentira plus à l'aise pour discuter en toute confiance de problèmes éventuels.

Il est important que le Maroc crée cette distinction entre les différents types d'évaluation. La révision du processus d'évaluation annuelle de la performance pour qu'elle soit menée par les directeurs, se concentre sur la pratique pédagogique et des liens plus directs avec des opportunités de développement professionnel sont essentiels si l'évaluation doit accompagner l'amélioration de la pratique pédagogique et des résultats des élèves. Si cette évaluation est bien conçue, elle aidera à combler le décalage entre d'une part les pratiques pédagogiques existantes, centrées sur l'instruction par l'enseignant et la mémorisation, et d'autre part un environnement d'apprentissage inclusif, centré sur l'élève, qui correspond à la vision du pays pour ses écoles.

### *3.3.1 Centrer l'évaluation régulière sur la pratique pédagogique*

Comme pour tous les types d'évaluation, l'évaluation régulière devrait se concentrer sur la pratique pédagogique et s'appuyer sur les multiples sources d'information que sont l'observation de classe, l'entretien avec l'enseignant, l'auto-évaluation de l'enseignant et son dossier (OCDE, 2013b). Elle devrait également être menée régulièrement, fournir à l'enseignant un retour constructif sur ses points forts et ses besoins de formation, et être reliée aux possibilités de développement professionnel qui l'aideront à s'améliorer.

#### *Développer de nouveaux critères d'évaluation*

La grille des inspecteurs pédagogiques de 2012 fournit un ensemble standard de critères pour évaluer l'enseignement dispensé pendant la visite de l'inspecteur (voir encadré 3.6). Les compétences couvertes semblent accorder plus d'importance à l'enseignement en classe et à l'interaction de l'enseignant avec sa classe que le cadre des compétences 2010 (voir levier 3.1). Bien que cet aspect soit positif, le décalage entre les critères d'évaluation et le projet de cadre de compétences est problématique. De plus, d'importantes lacunes subsistent dans les grilles. Par exemple, sont absents des critères d'évaluation les tâches professionnelles de l'enseignant effectuées en dehors de la classe en tant que membre du Comité directeur du Projet d'Établissement (voir chapitre 4), la collaboration avec d'autres enseignants, les liens avec la communauté et la participation au développement professionnel.

#### **Encadré 3.6. Grilles d'évaluation des enseignants de 2012**

Les grilles destinées à guider l'évaluation des enseignants par les inspecteurs pédagogiques et élaborées en 2012 se concentrent sur cinq compétences pédagogiques:

1. Connaissances de l'enseignement et rôle pédagogique
2. Évaluation de la performance des élèves
3. Organisation, planification et gestion de classe
4. Conduite professionnelle et éthique
5. Compétences académiques et pédagogiques

Chacune de ces compétences est associée à une liste d'indicateurs. Par exemple, la première compétence « Connaissances de l'enseignement et rôle

pédagogique » est associée à des indicateurs qui incluent la maîtrise par l'enseignant du contenu disciplinaire adapté à son rôle, sa capacité à répondre clairement aux questions des élèves et ses techniques pédagogiques.

Pour chaque compétence, l'inspecteur note l'enseignant sur 5 (ou 10 pour la compétence « Connaissances de l'enseignement et rôle pédagogique »).

*Source : MENFPESRS (2012), Grille d'évaluation du corps enseignant, grille de l'inspecteur spécialiste en la matière, ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.*

Pour remplacer la grille existante, le Maroc devrait développer pour l'évaluation régulière des descripteurs de performance fondés sur les nouvelles normes applicables aux enseignants. Ces descripteurs devraient mettre en évidence les comportements, les connaissances et les compétences dont un enseignant devrait faire preuve dans chaque domaine spécifique de compétences et pourraient être utilisés par le ministère pour élaborer une nouvelle grille d'évaluation. Cette nouvelle grille devrait aider l'évaluateur à fournir un retour qualitatif qui mettra l'accent sur les points forts et les points faibles de l'enseignant et qui évitera de donner une note chiffrée sommative. Les descripteurs de performance et la grille devraient cependant permettre aux évaluateurs de déterminer quand l'enseignant n'atteint pas les seuils minimaux, de façon à ce que les mesures permettant de remédier à une sous-performance puissent être prises (voir levier 3.4).

#### *Utiliser plusieurs sources d'éléments concrets relatifs à la pratique pédagogique*

L'évaluation de la performance implique actuellement une visite de l'évaluateur à l'enseignant dans sa classe et un entretien entre enseignant et évaluateur, mais, comme pour d'autres types d'évaluation, l'objet de la visite de classe est de vérifier la conformité et ne se concentre pas sur l'observation de la pratique pédagogique. Il s'agit d'une occasion manquée, car l'observation de classe est l'une des sources d'information les plus pertinentes sur la performance de l'enseignant puisque la plupart des aspects de l'enseignement se révèlent quand l'enseignant interagit en classe avec ses élèves (OCDE, 2013b). Pour l'évaluation régulière, le Maroc devrait développer l'observation en classe, tout comme d'autres moyens de collecte d'éléments concrets.

#### Observation de classe

La qualité de l'observation de classe repose à la fois sur l'excellence des instruments et la bonne formation des observateurs (OCDE, 2013a). Les évaluateurs au Maroc devront s'appuyer sur une liste de contrôle ou une grille élaborée par le ministère en fonction des nouvelles normes pour les enseignants et qui définit les informations qu'ils devraient recueillir et les points sur lesquels ils devraient se concentrer lors d'une observation de classe (voir chapitre 4). Ces listes de contrôle et lignes directrices devraient être élaborées pour les enseignants aux différents stades de leur carrière et pour différents contextes, tels que les classes multiniveaux et les écoles satellites, qui mettent en évidence les pratiques pédagogiques spécifiques importantes dans de tels contextes. Comme évoqué plus haut, des observations de classe précises doivent être réalisées fréquemment, ce qui n'est pas possible pour les inspecteurs. C'est l'une des raisons pour lesquelles le Maroc devrait faire du directeur le principal acteur de l'évaluation régulière. Mais les directeurs d'écoles au Maroc n'ont à l'heure actuelle aucun rôle de leadership pédagogique et n'ont aucune expérience pour fournir un retour sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Ils auront

donc besoin d'une formation et d'un soutien importants pour assurer ce nouveau rôle (voir ci-dessous).

#### Entretien entre enseignant et évaluateur

L'entretien peut apporter une perspective différente sur le style et l'approche pédagogique d'un enseignant. Bien qu'au Maroc cela fasse officiellement partie de l'évaluation régulière, les enseignants ont signalé à l'équipe d'examen de l'OCDE qu'ils ne trouvaient pas l'entretien particulièrement utile pour leur pratique et leur développement professionnels. Dans de nombreux pays, les enseignants sont tenus de se fixer des objectifs de performance et de réfléchir au niveau d'atteinte de ces objectifs dans le cadre de l'entretien d'évaluation. Le Maroc devrait envisager le développement d'un tel processus dans le cadre de l'évaluation régulière. Le ministère pourrait élaborer des questions et des conseils qui aideraient à la fois l'évaluateur et l'enseignant à préparer et à conduire l'entretien enseignant-évaluateur. Le processus d'évaluation comprendrait également une phase d'auto-évaluation. L'auto-évaluation peut aider à impliquer l'enseignant dans son propre développement professionnel et lui donner l'occasion de réfléchir sur les facteurs personnels, organisationnels et institutionnels qui ont un impact sur sa performance (OCDE, 2013a). Il peut également inclure des questions liées à ses responsabilités professionnelles plus larges et au développement scolaire, par exemple la façon dont un enseignant a contribué aux objectifs de l'école.

#### Mise en évidence de l'apprentissage des élèves

Le nouveau statut enseignant comprend le projet d'inclure des informations portant sur les résultats des élèves dans l'évaluation régulière de performance et dans l'évaluation à des fins de promotion. Le type exact d'information et son utilisation doivent cependant être clarifiés. À certains égards, cela est positif, car la faille majeure qui existe aujourd'hui dans l'évaluation de l'enseignant est sa déconnexion de l'apprentissage des élèves. Les systèmes d'évaluation de l'enseignant qui prennent en compte des preuves des acquis des élèves devraient créer de plus fortes incitations pour que les enseignants s'engagent à veiller à ce que tous les élèves atteignent les objectifs nationaux d'apprentissage (OCDE, 2013a). Le Maroc devra cependant étudier attentivement la manière dont les acquis des élèves sont utilisés dans l'évaluation des enseignants.

Certains pays, comme le Mexique, utilisent les résultats de l'évaluation standard des élèves comme élément concret pour l'évaluation. L'équipe d'examen de l'OCDE a été informée que ce principe était envisagé au Maroc. Cela ne semble pas faisable aujourd'hui, car il n'existe pas de mesure standardisée de l'apprentissage des élèves en dehors de la composante nationale du baccalauréat. L'évaluation nationale intitulée le programme national d'évaluation des acquis des élèves (PNEA) n'est conduite jusqu'à présent que sur un échantillon de la population (voir chapitre 5). De plus, une telle approche présente plusieurs risques. Les acquis des élèves sont largement influencés par un ensemble de facteurs variés qui dépassent les contributions spécifiques de chaque enseignant, telles que les compétences de l'élève lui-même, ses attentes, sa motivation, le soutien familial, le contexte scolaire et ses enseignants précédents (OCDE, 2013a). Les modèles à valeur ajoutée peuvent aider à mieux distinguer l'influence d'un enseignant, mais ils requièrent des évaluations standardisées solides et régulières que le Maroc n'a pas. De plus, le fait de lier d'importants enjeux pour l'enseignant à l'évaluation des élèves peut l'encourager à se concentrer sur l'ensemble étroit des compétences ou des connaissances qui sont mesurées dans cette évaluation (OCDE, 2013a).

Un moyen plus efficace d'utiliser les preuves des acquis des élèves pour justifier l'évaluation de l'enseignant serait d'exiger l'inclusion d'exemples d'apprentissage des élèves en classe au cours de l'année. Le processus actuel d'observation de classe au Maroc demande déjà que l'enseignant fournisse des éléments concrets des évaluations menées en classe et les notes reçues par les élèves. Bien que ce processus soit actuellement centré sur la conformité, il pourrait être revu afin que l'évaluateur se concentre sur la façon dont l'enseignant donne un retour à ses élèves et sur la démonstration des acquis et des progrès des élèves au fil du temps. La mise en place d'un dossier de l'élève permettrait de faire la preuve des progrès réalisés par les élèves et pourrait faire partie de l'évaluation régulière (voir chapitre 2).

#### Enquêtes menées auprès des élèves

Les enquêtes menées auprès des élèves peuvent être peu coûteuses et sont particulièrement utiles pour donner une idée de la perception par les élèves (ou parents) des pratiques de l'enseignant (Peterson, Wahlquist et Bone, 2000). Il a été constaté que ces enquêtes, lorsqu'elles étaient bien conçues, étaient une mesure fiable de l'efficacité de l'enseignant (Fondation Bill & Melinda Gates, 2010). Des enquêtes menées auprès de leurs élèves sont régulièrement utilisées par les enseignants en Suède pour obtenir un retour sur leurs pratiques. Les enseignants au Maroc pourraient être encouragés à obtenir un retour de leurs élèves. Ils pourraient utiliser de simples questionnaires d'évaluation rétroactive ou une discussion avec les élèves à la fin de chaque semestre ou année à propos de ce qu'ils ont aimé et ce qu'ils n'ont pas aimé et ce qu'ils ont trouvé intéressant, facile ou difficile. Pour encourager l'enseignant à le faire, l'entretien d'évaluation conduit par l'évaluateur pourrait inclure une question à l'enseignant sur le retour qu'il a reçu de ses élèves.

#### ***3.3.2 Clarifier les responsabilités dans l'évaluation régulière à des fins de développement professionnel***

Dans la plupart des pays, l'évaluation régulière est menée par les directeurs d'école, car ils ont de fréquentes occasions d'observer les pratiques de classe de l'enseignant, ils peuvent donc développer une meilleure compréhension des points forts de l'enseignant et de ses besoins de développement. Les directeurs d'école peuvent également associer les points forts et les domaines d'amélioration des enseignants aux priorités plus générales de l'école. Donner aux directeurs d'école la responsabilité principale de l'évaluation régulière contribue également à mettre en évidence la fonction formative de l'évaluation et à la distinguer des évaluations externes à fort enjeu pour la carrière de l'enseignant. Mais c'est aussi la seule option réalisable pour la plupart des pays étant donné que chaque école dispose d'un directeur. Le nombre d'enseignants et la régularité annuelle de l'évaluation régulière montrent qu'elles ne peuvent pas être menées par un acteur extérieur. Cela est clair au Maroc où de nombreux enseignants, sinon la plupart, ne font pas l'objet d'une évaluation annuelle de la performance par un inspecteur pédagogique. Pour toutes ces raisons, le Maroc devrait transférer la responsabilité de l'évaluation de la performance des inspecteurs pédagogiques vers les écoles et renforcer la capacité des directeurs et autres acteurs au niveau de l'école afin qu'ils puissent mener ce processus de façon appropriée. Cela aiderait à améliorer la valeur de l'évaluation pour le développement et, plus largement, à encourager une culture de la formation professionnelle continue au sein des écoles.

### *Développer le rôle des directeurs d'école en tant qu'évaluateurs*

Pour dépasser le rôle principalement administratif qu'ils ont à l'heure actuelle, les directeurs d'école auront besoin de lignes directrices et d'accompagnement dans la façon de mener les évaluations régulières. L'une des façons de faire réside dans une formation aux directeurs d'école, formation qui les aidera à jouer un rôle de leadership plus pédagogique (voir encadré 3.7). La formation initiale des directeurs d'école au Maroc, qui comprend déjà un module sur l'évaluation et le leadership pédagogique, pourrait être élargie et inclure ces aspects et une formation dédiée serait dispensée aux directeurs en place. Les directeurs d'école devraient également recevoir des conseils sur la façon de mener les évaluations régulières, y compris sur la façon d'évaluer les enseignants selon les critères prévus par les nouvelles normes pour les enseignants et sur la façon de recueillir les éléments probants du travail des enseignants, par exemple comment effectuer les observations de classe. L'introduction d'un nouveau processus d'évaluation externe à l'école (voir chapitre 4) impliquerait également que les inspecteurs peuvent examiner les processus d'évaluation régulière et fournir aux directeurs d'école un retour et des conseils qui les aideront à développer leurs compétences pour l'évaluation à des fins de développement professionnel.

#### **Encadré 3.7. Renforcer les compétences d'évaluation des évaluateurs**

La **Norvège** a introduit en 2009 un programme national de formation des directeurs afin de mieux les armer dans leur rôle de leaders, en particulier pour guider des processus d'enseignement et d'apprentissage à l'école. Les directeurs norvégiens n'avaient pas l'habitude d'observer régulièrement les classes et le programme avait pour objectif de les aider à se sentir plus confiants dans l'évaluation de leur personnel enseignant et le retour apporté. Le programme visait initialement les nouveaux directeurs en poste depuis moins de deux ans, puis a été étendu à des directeurs plus expérimentés. Un autre objectif du programme était de faire en sorte que les enseignants acceptent plus facilement les directeurs dans leur rôle d'observateurs en classe et d'évaluateurs de la performance pédagogique. Il repose sur un cadre qui définit quatre compétences principales pour les directeurs d'école, notamment les compétences et les attitudes que les directeurs doivent maîtriser pour évaluer et conseiller les enseignants : (1) fixer des objectifs pour le travail pédagogique (2) établir des normes de qualité dans les processus de travail et pouvoir les faire respecter (3) faire un suivi et donner un retour individuel aux collègues (4) créer de la fierté, des aspirations et un désir d'obtenir des résultats chez les enseignants (5) conseiller et donner un retour aux enseignants et (6) mettre les enseignants au défi et définir des exigences claires de qualité.

L'une des forces de l'approche de l'évaluation des enseignants au **Chili** (Docentemás) est l'implication de nombreux enseignants en exercice comme évaluateurs. Les enseignants en exercice peuvent jouer deux rôles clés dans le processus d'évaluation : en tant que « correcteurs » du dossier des enseignants dans l'un des centres de correction mis en place dans différentes universités par Docentemás et en tant qu'évaluateurs de leurs pairs en conduisant des entretiens de pairs et en participant aux Commissions communautaires d'évaluation. Pour ces deux rôles, les enseignants reçoivent une préparation et une formation intensives. Les pairs évaluateurs sont sélectionnés et formés par l'équipe nationale de Docentemás ou l'université locale en charge du processus. Seuls les enseignants

qui ont déjà été jugés « exceptionnels » ou « compétents » peuvent postuler et devenir évaluateurs de leurs pairs. Ils suivent une formation de deux séminaires d'une journée entière, au cours de laquelle ils apprennent les six questions à poser lors de l'entretien et les rubriques à respecter dans l'attribution des niveaux de performance. La formation comprend également des exercices et le retour d'information aux participants. À la fin de cette phase de formation, un autre processus de sélection intervient et tous ceux initialement sélectionnés ne seront pas finalement retenus en tant que pairs évaluateurs.

Source : OCDE (2013c), « *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching* », Éditions de l'OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264193864-en>.

### *Soutenir les écoles satellites et les grandes écoles*

Lorsqu'un directeur est responsable de plusieurs écoles, un professeur expérimenté enseignant au sein de l'école pourrait être désigné par le directeur pour gérer l'évaluation à des fins de développement professionnel du personnel dans chaque école satellite. Dans de telles écoles, un groupe d'enseignants expérimentés ou des enseignants accompagnateurs pourraient également jouer un rôle dans l'évaluation régulière des enseignants à des fins de développement professionnel (voir ci-dessous).

Dans les écoles de plus grande taille, les équipes de direction peuvent assumer certaines responsabilités en matière d'évaluation des enseignants afin de partager efficacement le travail et le rendre plus parlant, en utilisant par exemple le responsable du département des sciences pour mener l'évaluation régulière des autres enseignants en sciences. L'implication d'un éventail plus large d'acteurs dans chaque école contribuera également à développer la connaissance et la sensibilisation à cette nouvelle façon de travailler et à encourager le changement à travers l'école.

### *Recourir à des enseignants expérimentés pour l'évaluation par les pairs*

Dans des pays comme le Maroc, où les directeurs n'ont pas l'habitude d'observer les pratiques pédagogiques, il faudra peut-être un peu de temps avant que les enseignants considèrent légitimes ou utiles le retour de leur directeur sur leur performance. Dans certains pays, l'évaluation régulière est partiellement ou entièrement menée des pairs tels que d'autres enseignants, seuls ou en groupe. Des enseignants expérimentés et respectés peuvent être plus facilement acceptés par les autres enseignants et leur participation peut contribuer à faire en sorte que l'évaluation régulière soit perçue comme un processus de développement plutôt qu'un processus administratif. Au Maroc, la conduite de l'évaluation régulière pourrait être une tâche ou une responsabilité spécifique des enseignants plus expérimentés dans les nouvelles normes de l'enseignant, comme c'est le cas en Australie (voir encadré 3.8). Elle pourrait également impliquer des groupes d'enseignants expérimentés tels que les conseils pédagogiques existants. Ces enseignants devraient recevoir une formation et un accompagnement spécifiques et le Maroc peut apprendre des pays où l'évaluation par les pairs fait officiellement partie intégrante de l'évaluation (voir encadré 3.7). L'implication dans l'évaluation régulière d'autres enseignants comme évaluateurs faciliterait également l'apprentissage et les observations par les pairs, ce qui, avec un retour centré sur la pratique de l'enseignant, pourrait être utile à la progression et à l'amélioration professionnelles (Goldstein, 2007 ; Jackson et Bruegmann, 2009).

### 3.3.3 Lier l'évaluation au développement professionnel

L'impact de l'évaluation de l'enseignant sur l'enseignement et l'apprentissage repose sur ce qui la relie à un développement professionnel de qualité (OCDE, 2013a). Parmi les 19 pays de l'OCDE qui pratiquent une évaluation régulière, les résultats influencent systématiquement ou devraient influencer les opportunités de développement professionnel dans la grande majorité (15) (OCDE, 2013a). Bien que l'évaluation régulière des enseignants au Maroc soit censée aboutir à des rapports qui donnent aux enseignants des recommandations sur les besoins de développement et qui informent les CRMEF (via les AREF) des opportunités de développement professionnel, cela ne se passe pas comme cela. Des inspecteurs pédagogiques ont informé l'équipe d'examen de l'OCDE que les rapports adressés aux AREF relevaient plus de l'exercice bureaucratique destiné à démontrer que l'évaluation avait eu lieu que d'une base de données concrètes destinée à élaborer une formation plus pertinente. Les programmes de développement professionnel élaborés par le ministère et les CRMEF ont tendance à refléter les priorités nationales et les enseignants y participent apparemment pour obtenir des crédits plutôt que pour se développer professionnellement (INESEFRS, 2014).

#### *Assurer un retour de qualité pour les enseignants*

Pour que l'évaluation ait un impact sur le développement, les enseignants doivent recevoir un retour spécifique qui les aide à développer une compréhension de leur propre pratique pédagogique, notamment ce qu'ils font bien et ce qu'ils font moins bien, ainsi que des conseils à l'intérieur et à l'extérieur de l'école sur sa façon d'aborder les domaines des besoins d'apprentissage identifiés. Le retour que les enseignants reçoivent actuellement est très général, sans exemple tangible de ce qu'ils pourraient faire différemment dans leur pratique quotidienne et le soutien associé à l'école. Le MENFPESRS pourrait élaborer des conseils et un modèle pour aider les évaluateurs à donner un retour utile aux enseignants. Ce retour devrait s'appuyer sur des exemples spécifiques de pratique pédagogique pour illustrer les points forts et les besoins de formation. Tous les besoins de formation mis en évidence devraient être accompagnés de suggestions pratiques sur ce que l'enseignant pourrait faire pour s'améliorer et où il pourrait obtenir un soutien.

#### *Développer des plans de formation professionnelle*

L'introduction de plans individuels de formation professionnelle proposée dans la Vision 2030 permettrait de s'assurer que l'évaluation est liée à la formation professionnelle. Les plans de formation sont plus efficaces lorsqu'ils identifient des objectifs de développement professionnel spécifiques, pratiques et qui sont liés à la classe, avec un échéancier réaliste et des exemples concrets d'activités pouvant conduire au changement (Cole, 2012). Un certain nombre de systèmes éducatifs les intègrent déjà dans leur système d'évaluation des enseignants. Par exemple, les enseignants en Écosse (Royaume-Uni), en Estonie et en Ontario (Canada) développent des plans de formation individuels fondés sur leurs besoins de développement tels qu'ils ont été identifiés lors d'entretiens avec leurs responsables (OCDE, 2013a). Les enseignants marocains pourraient utiliser l'entretien entre l'enseignant et son évaluateur mené dans le cadre de l'évaluation régulière pour élaborer un plan de formation annuel. Ce plan devrait inclure:

- les domaines de développement concernés (identifiés lors de l'évaluation)
- les actions spécifiques qui définissent la façon dont seront abordés les domaines de développement et le développement professionnel sur lequel l'enseignant s'appuiera

- les objectifs en termes d'amélioration de la pratique de l'enseignant et de l'apprentissage des élèves
- un calendrier pour l'action et l'amélioration.

Au cours de son évaluation régulière de l'année suivante, l'enseignant devrait réfléchir au développement professionnel qu'il a entrepris, à l'impact sur son développement et au niveau d'atteinte des objectifs qu'il s'était fixés pour lui-même.

#### *Développer une culture de la formation professionnelle au sein de chaque école*

Le développement professionnel est plus efficace lorsqu'il ne sort pas l'enseignant de sa classe, mais plutôt lorsqu'il est collaboratif, intégré dans son travail et qu'il comprend des activités telles que des discussions de groupe, l'observation de classe, la préparation collective du matériel pédagogique, l'accompagnement et le tutorat (Schleicher, 2011). Le Maroc a déjà introduit des enseignants accompagnateurs qui fourniront à ces derniers des opportunités de formation par les pairs et intégrées à l'emploi qui se sont avérées les plus efficaces pour le développement professionnel. D'autres efforts devront être faits pour développer les opportunités de développement professionnel au niveau de l'école pour se débarrasser de l'idée que le développement professionnel ne se passe qu'au niveau des CRMEF. Le développement de la carrière professionnelle de l'enseignant à travers ses différentes étapes aidera également à reconnaître les enseignants talentueux au sein de chaque école. Une des responsabilités de ces enseignants pourrait être le développement et la coordination du développement professionnel au sein de leur école, par exemple les groupes de discussion d'enseignants où sont abordées les bonnes pratiques de classe.

Les écoles auront besoin de ressources et de soutien du gouvernement central et des AREF locales pour développer des opportunités de développement professionnel (Kools et Stoll, 2016). Les ressources humaines du ministère, la formation des enseignants et les unités de « vie scolaire » pourraient travailler ensemble pour élaborer des lignes directrices et dégager des ressources pour aider les écoles à développer une culture de la formation professionnelle. Cela pourrait inclure des conseils sur la façon d'adapter les emplois du temps pour donner aux enseignants du temps pour collaborer entre eux et un financement attribué aux écoles pour qu'elles développent des initiatives visant à promouvoir les pratiques collaboratives. Les enseignants ont également besoin de plus de temps pour collaborer avec leurs pairs, pour discuter des pratiques pédagogiques, et pour la préparation du groupe et le développement professionnel (Darling, Hammond et Rothman, 2012). Les systèmes éducatifs performants comme en Finlande, au Japon, en Corée et à Singapour consacrent beaucoup de temps aux activités au niveau de l'école liées à l'amélioration de l'enseignement. Au Japon, 40 % du temps de travail des enseignants est consacré à ce type d'activités. Améliorer le développement professionnel au niveau de l'école est particulièrement important au Maroc, car de nombreuses écoles dans des zones rurales sont isolées et la capacité nationale à aider à répondre aux besoins des enseignants est assez limitée.

#### *Veiller à proposer des opportunités pertinentes de formation professionnelle*

Le ministère continuera d'exercer un rôle dans la conception des programmes centraux de formation dans le cadre des programmes nationaux ou de nouvelles initiatives. Par exemple, les efforts visant à renforcer les compétences clés dans les premiers niveaux devront être accompagnés par une formation significative des enseignants. Pour soutenir les enseignants, le Maroc peut également envisager de développer des ressources numériques qui se sont révélées efficaces par ailleurs. Par exemple, le Costa Rica a utilisé

des vidéos pour présenter les stratégies pédagogiques nécessaires à la mise en œuvre d'un nouveau cursus basé sur les compétences. Les enseignants qui ont accédé à l'aide en ligne en complément à la formation se sont montrés plus confiants et plus compétents dans l'utilisation des nouvelles approches pédagogiques (OCDE, 2017). De tels outils seraient particulièrement importants pour les enseignants des zones rurales et des écoles satellites, qui sont souvent isolés et qui enseignent dans un contexte très difficile et avec peu de soutien.

Afin de s'assurer que les opportunités professionnelles répondent aux besoins locaux, il sera important que les AREF et les CRMEF travaillent avec les écoles et les inspecteurs locaux lors de la conception des ressources pédagogiques. Un point positif est que les rapports individuels des inspecteurs sont censés être utilisés pour justifier les opportunités de formation professionnelle, mais il n'est pas possible aux AREF d'analyser ces rapports individuels sur les enseignants. Au lieu de cela, l'avis des directeurs sur les besoins de développement du personnel (qu'ils définiraient lors des évaluations régulières à des fins de développement professionnel) devrait se refléter dans les rapports d'évaluation de l'école. Ces rapports devraient être communiqués aux AREF et aux CRMEF au niveau local afin qu'elles puissent élaborer des programmes de développement professionnel qui reflèteront les besoins des enseignants.

### **Levier 3.4 : Refondre l'évaluation externe pour mieux gérer et récompenser la performance**

L'évaluation sommative afin de déterminer l'avancement de carrière, de récompenser la performance et d'identifier la sous-performance, est un complément essentiel à l'évaluation à des fins de développement professionnel. Au Maroc, l'évaluation à des fins de promotion peut conduire à davantage de responsabilités externes et des incitations en termes d'augmentation de salaire. Toutefois, et étant donné que tous les enseignants ne cherchent pas à obtenir de promotion via l'évaluation et qu'au lieu de cela ils bénéficient automatiquement d'une promotion basée sur les années d'expérience, les enseignants peuvent progresser dans l'échelle des salaires sans être l'objet d'une évaluation qui pourrait vérifier leurs compétences. Cette situation nuit au développement d'un parcours de carrière plus axé sur la performance et crée un important écart dans les niveaux de responsabilité des enseignants. Cet écart est particulièrement important compte tenu du niveau historiquement faible des exigences à l'entrée dans l'enseignement, des limites de la formation initiale des enseignants et du caractère sporadique des évaluations de la performance. Mettre fin à la possibilité de promotion basée uniquement sur l'ancienneté et instaurer une évaluation pour renouveler la certification permettraient de veiller à ce que tous les enseignants soient périodiquement soumis à une évaluation externe pour confirmer leur compétence pédagogique.

#### ***3.4.1 Utiliser l'évaluation à des fins de promotion pour encourager de meilleurs standards d'enseignement***

À l'heure actuelle, l'évaluation en vue d'une promotion entraîne une augmentation de salaire, mais n'offre pas aux enseignants la possibilité d'endosser de nouveaux rôles et responsabilités. Lier la promotion à différentes étapes d'une carrière pédagogique structurée créerait plus d'opportunités et de motivation pour que les enseignants développent en continu leurs compétences en matière d'enseignement et aident à reconnaître et utiliser les compétences des enseignants talentueux. L'évaluation en fin de

période d'essai devrait éviter de donner une note chiffrée et plutôt s'attacher à fournir des informations descriptives sur les compétences pédagogiques de l'enseignant.

*Lier l'évaluation à des fins de promotion aux étapes d'un plan de carrière structuré*

Afin de développer un plan de carrière structuré en ses différentes étapes, le Maroc pourrait remplacer les grades actuels associés aux augmentations de salaire et à l'ancienneté par des rôles différents associés à des niveaux supérieurs de compétence pédagogique et de responsabilité. Cela pourrait inclure des étapes telles que professeur compétent, expérimenté, expert ou principal (en complément des premières étapes que sont la titularisation initiale et définitive). De nombreux pays de l'OCDE ont développé au cours des dernières décennies des déroulements de carrière structurés et leurs modèles pourraient servir d'exemple au Maroc lors de l'élaboration du nouveau déroulement de carrière des enseignants (voir les exemples de l'encadré 3.8).

Au Maroc, un nouveau plan de carrière pourrait inclure la prise de responsabilités à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, par exemple le rôle nouveau d'enseignant accompagnateur, un rôle dans l'évaluation régulière des enseignants aux fins de développement professionnel et la coordination des activités d'apprentissage professionnel dans le cadre de l'école. Le Maroc devrait intégrer l'agrégation actuelle dans le plan de carrière. À ce jour, ces agrégés sont censés contribuer à l'élaboration du matériel pédagogique et à la conception des programmes scolaires, mais ils pourraient également contribuer plus directement au développement de leur école et de la profession d'enseignant.

### Encadré 3.8. Les normes professionnelles d'enseignement en Australie

Les normes d'enseignement de l'**Australie** définissent ce que les enseignants devraient connaître et être capables de faire à quatre étapes de la carrière d'enseignant. Ces quatre étapes donnent des repères qui permettent de reconnaître l'évolution professionnelle des enseignants tout au long de leur carrière. Les descripteurs des quatre étapes de carrière représentent des niveaux croissants de connaissances, de pratiques et d'engagement professionnel des enseignants. La progression d'étape en étape décrit une compréhension croissante exercée avec une sophistication croissante dans un éventail plus large et plus complexe de situations.

Professeurs diplômés	Professeurs compétents	Professeurs hautement talentueux	Professeurs principaux
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Répondent aux exigences de la formation initiale d'enseignant</li> <li>• Possèdent les connaissances et les compétences requises pour planifier et gérer les programmes d'apprentissage des élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfont aux exigences de la titularisation</li> <li>• Créent des expériences d'enseignement et d'apprentissage efficaces pour leurs élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sont reconnus comme des praticiens de la classe hautement qualifiés et efficaces</li> <li>• Travaillent habituellement de façon indépendante et de manière collaborative pour améliorer leur propre pratique et la pratique de leurs collègues</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sont reconnus et respectés comme enseignants exemplaires par leurs collègues, les parents/tuteurs et la communauté</li> <li>• Font preuve d'une pratique pédagogique cohérente et novatrice au fil du temps</li> </ul>

Les descripteurs décrivent également les rôles et les responsabilités que les enseignants assument à mesure qu'ils progressent dans les étapes de leur carrière. Par exemple, les professeurs hautement talentueux et les professeurs principaux sont censés soutenir les enseignants stagiaires pour améliorer leur pratique de classe. Les professeurs principaux doivent également mettre en place un dialogue professionnel au sein de leur école ou de leurs réseaux d'apprentissage professionnel et identifier, amorcer et exploiter les opportunités qui font participer les parents et tuteurs aux progrès de l'apprentissage de leurs enfants et aux priorités éducatives de l'école.

Source : Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011), « Australian Professional Standards for Teachers », [www.aitsl.edu.au/docs/defaultsource/general/australian\\_professional\\_standard\\_for\\_teachers\\_final.pdf?sfvrsn=399ae83c\\_2](http://www.aitsl.edu.au/docs/defaultsource/general/australian_professional_standard_for_teachers_final.pdf?sfvrsn=399ae83c_2).

Le développement d'un nouveau plan de carrière aurait besoin de s'accompagner d'un réexamen de l'échelle des salaires. Celle-ci est déjà prévue dans le cadre du nouveau statut enseignant et il faudrait préciser la relation entre l'augmentation de la rémunération et la progression dans le nouveau déroulement de carrière de l'enseignant. Le Maroc devrait envisager de supprimer le plafond actuel des promotions fixé à 11%, car cela peut signifier que des enseignants excellents ne sont pas promus. Des critères de promotion plus rigoureux rendront le contrôle de la qualité plus efficace.

#### *Centrer l'évaluation à des fins de promotion sur la pratique pédagogique*

Comme pour d'autres types d'évaluation, les éléments probants de l'évaluation devraient s'appuyer sur le travail effectif de l'enseignant au sein de son école et de sa classe et donner

une image complète des compétences de l'enseignant. Les examens écrits ne constituent pas un outil utile pour révéler les compétences en matière d'enseignement et surtout pour évaluer les compétences pédagogiques plus complexes des enseignants plus expérimentés. Parmi les pays de l'OCDE, un seul pays, le Mexique, utilise des tests pour évaluer les enseignants en vue d'une promotion (OCDE, 2015). Si le Maroc conserve ce type d'examen, il devrait s'assurer que ce qu'il évalue est pertinent par rapport aux compétences attendues pour la fonction à laquelle l'enseignant postule et que l'objet de l'évaluation soit connecté à la pratique de classe. Pour les étapes supérieures de la carrière d'enseignant, cela pourrait inclure la démonstration d'une compréhension plus sophistiquée des techniques pédagogiques à travers des questions qui montrent sa compréhension de la nature des concepts d'apprentissage et de psychométrie.

Les ressources du Maroc seront plus efficacement utilisées en améliorant les autres sources d'éléments concrets d'évaluation que sont l'observation de classe et l'entretien avec l'enseignant afin de veiller à ce qu'elles offrent une perspective précise et fiable sur la pratique et les capacités professionnelles de l'enseignant. Les décisions de promotion prises par les inspecteurs pédagogiques devraient également s'appuyer sur l'avis qu'a le directeur sur l'enseignant, car celui-ci connaît mieux l'enseignant et sa pratique pédagogique.

*S'assurer que tous les enseignants font l'objet d'une évaluation externe au moins une fois tous les six ans*

La possibilité de promotion automatique en fonction des années d'expérience devrait être supprimée. Les enseignants peuvent encore progresser sur l'échelle des salaires à l'intérieur de chaque grade, mais le passage à un nouveau grade, qui est associé à une augmentation de salaire et, à l'avenir, à de nouveaux rôles et responsabilités dans le cadre d'une carrière structurée, devrait faire l'objet d'une évaluation à des fins de promotion. Étant donné que les enseignants qui ne postulent pas volontairement à une promotion ne feront pas l'objet d'une évaluation externe, ils devraient cependant faire obligatoirement l'objet d'une évaluation pour obtenir une nouvelle certification, en tant que vérification externe de leur compétence pédagogique. Tous les enseignants devraient faire l'objet d'une évaluation externe au moins une fois tous les six ans. Bien que cela puisse être contesté par les enseignants et leurs syndicats, il convient de souligner qu'il s'agit d'une réforme essentielle pour garantir les compétences pédagogiques et aligner le Maroc sur les pratiques internationales. La mise en place pourrait être progressive et s'appliquer aux nouveaux enseignants, comme cela est suggéré pour le nouveau statut.

### **3.4.2 Identifier et remédier à la sous-performance**

Étant donné l'impact négatif qu'ont les enseignants inefficaces ou peu performants sur les résultats des élèves, de nombreux systèmes d'évaluation donnent les moyens d'identifier et de remédier à la sous-performance des enseignants. Au Maroc, la révision des processus de mise à l'essai et d'évaluation régulière et l'introduction d'une nouvelle évaluation de titularisation créeront les outils nécessaires pour identifier les enseignants qui ne respectent pas les normes minimales d'enseignement. Pour chaque type d'évaluation, l'enseignant devrait être obligé d'atteindre dans chaque compétence requise au moins un niveau « de base » lié à son étape dans la carrière. Si l'enseignant se situe en dessous de ce seuil minimum, il pourra être considéré comme sous-performant. Le Maroc devra également développer un processus juste et standard pour remédier à une sous-performance selon le type d'évaluation et sa fonction:

- **Sous-performance lors de l'évaluation en fin de période d'essai.** Les enseignants stagiaires sous-performant devraient non seulement être en mesure d'être évalués à nouveau l'année suivante, mais également bénéficier d'une formation professionnelle qui devrait répondre aux besoins d'apprentissage identifiés. Les enseignants stagiaires qui échouent à l'évaluation en fin de période d'essai peuvent actuellement se représenter jusqu'à quatre fois. Comme l'une des fonctions clés de l'évaluation consiste à identifier les nouveaux enseignants qui n'ont pas les compétences requises et à les exclure de la profession, le Maroc pourrait réduire la possibilité de se représenter à l'évaluation en fin de période d'essai à une ou deux fois (OCDE, 2010).
- **Sous-performance lors de l'évaluation pour le renouvellement de certification.** Dans les pays de l'OCDE, une sous-performance lors de l'évaluation de titularisation a le plus souvent des conséquences sur le contrat, l'avancement professionnel ou le niveau de salaire et peut également être associée à une formation obligatoire et d'autres évaluations (OCDE, 2013a). Au Maroc, un enseignant qui se montre sous-performant ne devrait pas recevoir son renouvellement de certification. Cela signifierait qu'il ne pourrait pas bénéficier d'une promotion ni d'une augmentation de salaire. Il devrait alors travailler avec un inspecteur pédagogique ou le directeur de l'établissement pour élaborer un projet sur la façon de satisfaire les besoins d'apprentissage identifiés au cours de l'année suivante. Sa participation au développement professionnel devrait également être obligatoire. Au bout d'un an, l'enseignant serait à nouveau évalué par un inspecteur et, s'il est constaté qu'il est encore sous-performant, il pourrait être renvoyé de la profession ou transféré dans une fonction non enseignante.
- **Sous-performance lors de l'évaluation régulière.** L'évaluation régulière est principalement axée sur le développement, ce qui nécessite que l'enseignant se sente à l'aise pour discuter de ses points forts et de ses besoins de formation et pour se fixer des objectifs un peu ambitieux. L'identification d'éventuelles sous-performances ne devrait donc pas être l'objectif principal de l'évaluation régulière, car cela peut créer des tensions et des craintes qui nuisent à la fonction de développement de l'évaluation (Klinger et coll., 2008). Cependant, ce point devrait être abordé si l'enseignant se montre sous-performant. Dans la plupart des pays de l'OCDE, cette situation est résolue par une formation obligatoire et d'autres évaluations (OCDE, 2013a). Le Maroc pourrait apporter un soutien supplémentaire à ces enseignants, sous la forme d'un enseignant accompagnateur. D'autres évaluations régulières permettraient de déterminer si ces besoins de formation ont été satisfaits efficacement. Si la sous-performance persiste, le directeur peut demander que l'enseignant soit exceptionnellement évalué par un inspecteur qui confirmera la capacité de l'enseignant à enseigner.

### 3.4.3 Développer la capacité d'évaluation externe

Une évaluation efficace exige que les évaluateurs possèdent les connaissances et les compétences nécessaires pour évaluer les enseignants selon les critères établis (OCDE, 2013a) et les recommandations de ce chapitre nécessiteront des investissements importants dans les connaissances et les compétences professionnelles des inspecteurs pédagogiques. Pour ce faire, le Maroc peut:

- **Augmenter leur nombre et veiller à ce qu'ils soient équitablement répartis à travers le pays :** le nombre d'inspecteurs doit être suffisant pour s'assurer que tous

les enseignants fassent l'objet d'une évaluation externe en fin de période d'essai, à des fins de promotion ou pour le renouvellement de certification au moins une fois tous les six ans et pour qu'ils puissent assumer de nouveaux rôles dans le processus d'évaluation scolaire. Les inspecteurs n'ont pas besoin d'être tous des fonctionnaires à plein temps. Dans d'autres pays, les inspecteurs externes sont souvent des consultants indépendants sous contrat avec le service central d'inspection et parfois des enseignants retraités recrutés dans ce but.

- **Confier la gestion des inspecteurs aux AREF** : cette formule clarifiera les ambiguïtés actuelles qui entourent la gestion des inspecteurs et leur cadre de redevabilité. De plus, elle permettra aux AREF de jouer un plus grand rôle dans l'amélioration de l'éducation et du développement professionnel. Si les inspecteurs sont gérés par les AREF, des groupes de discussion les réunissant pourraient être créés afin qu'ils puissent apprendre les uns des autres. Les AREF pourraient être chargés de la mise en place de ces groupes au début.
- **Poursuivre les plans de développement des compétences professionnelles** : Le Maroc devrait poursuivre ses plans de clarification de la réglementation pour les inspecteurs dans le cadre d'un statut spécifique et de développement des compétences professionnelles. Les compétences des inspecteurs pédagogiques devraient correspondre aux nouvelles normes pour les enseignants, afin qu'ils puissent aider les enseignants à développer des compétences pédagogiques essentielles.
- **Baser l'admissibilité à la fonction d'inspecteur pédagogique sur le grade de professeur expert ou professeur principal dans le déroulement de carrière de l'enseignant** : l'exigence actuelle consistant à atteindre le grade 1 ne permet pas de mesurer la compréhension qu'a un candidat de la complexité de l'enseignement. Baser l'admissibilité à la fonction d'inspecteur sur l'atteinte d'une étape importante du nouveau parcours de carrière de l'enseignant, telle que professeur expert ou expérimenté, reflétera les compétences pédagogiques supérieures des candidats.
- **S'assurer que tous les nouveaux inspecteurs reçoivent une formation initiale et une préparation pratique suffisante** : le centre de formation des inspecteurs devrait rester ouvert et bénéficier des ressources financières suffisantes pour que tous les nouveaux inspecteurs puissent recevoir une formation initiale complète. La formation initiale devrait être révisée afin de refléter les réformes de l'évaluation des enseignants une fois en place. La formation devrait apporter suffisamment d'opportunités pratiques et inclure le développement des compétences relationnelles afin que les inspecteurs puissent mettre à l'aise les enseignants et les écoles. La formation devrait inclure des conseils sur l'évaluation efficace des enseignants aux fins de développement professionnel et fournir un retour formatif pour que les inspecteurs puissent aider les directeurs d'école à assumer ce rôle dans le cadre des évaluations scolaires.

## Conclusions et recommandations

Afin que l'évaluation des enseignants au Maroc puisse devenir le levier efficace pour améliorer la qualité de l'enseignement, son renforcement nécessitera d'importantes modifications du cadre existant et des investissements dans les capacités d'évaluation. Le développement de pratiques actuellement sous-utilisées telles que l'évaluation aux fins de développement professionnel, l'observation de classe et le retour formatif demandera du temps et un engagement durable. Mais les efforts déployés seront largement compensés par les bénéfices nés de la création d'un corps enseignant professionnalisé où enseignants, directeurs et inspecteurs pédagogiques travailleront ensemble pour une amélioration continue et un développement professionnel conduisant à une éducation de meilleure qualité pour tous les élèves au Maroc.

**Tableau 3.3. Recommandations politiques pour l'évaluation des enseignants au Maroc**

Leviers	Recommandations	Actions
3.1 Mettre en place un cadre cohérent pour l'évaluation des enseignants	3.1.1 Compléter, améliorer, valider et mettre en œuvre les normes professionnelles d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> <li>Faire de l'enseignement et de l'apprentissage un élément central des normes.</li> <li>S'assurer que les normes définissent des critères précis de performance.</li> <li>Développer des normes pour les différentes étapes de la carrière de l'enseignant.</li> <li>Susciter les propositions des enseignants sur les nouvelles normes et recueillir leur retour sur les projets de normes.</li> </ul>
	3.1.2 Obtenir le soutien des enseignants aux nouvelles normes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Envisager de faire participer des enseignants, des directeurs et des inspecteurs pédagogiques à la rédaction des normes.</li> <li>Utiliser les éléments probants des pratiques pédagogiques nationales et internationales et leur impact sur les résultats d'apprentissage pour élaborer les normes.</li> </ul>
	3.1.3 Établir un cadre juridique pour un corps enseignant professionnel	<ul style="list-style-type: none"> <li>Progresser dans le projet d'élaboration d'un statut qui définit des politiques spécifiques pour la profession enseignante.</li> </ul>
3.2 Veiller à ce que l'évaluation permette de s'assurer que l'ensemble des nouveaux enseignants ont acquis les compétences pédagogiques requises	3.2.1 S'assurer que la certification initiale garantit des normes minimales	<ul style="list-style-type: none"> <li>Créer des méthodes de sélection plus rigoureuses dans les programmes des CRMEF en : <ul style="list-style-type: none"> <li>tenant compte de la note du candidat à la fin de l'enseignement secondaire qualifiant</li> <li>évaluant les compétences de base en littérature et en numération du candidat</li> <li>utilisant l'entretien pour identifier les compétences relationnelles et de communication</li> <li>élaborant des lignes directrices centrales pour les procédures de sélection des CRMEF</li> </ul> </li> <li>Envisager d'ajouter des cours supplémentaires au programme initial des CRMEF pour les élèves professeurs qui n'obtiennent pas la licence en éducation</li> <li>Mettre en œuvre les projets d'introduction d'une évaluation standardisée à l'échelle nationale permettant d'enseigner dans le secteur public. S'assurer que l'évaluation utilise un éventail de questions diverses pour évaluer le contenu et les connaissances pédagogiques.</li> </ul>
	3.2.2 Fournir aux enseignants un soutien et un contrôle suffisants pendant leurs premières années	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les inspecteurs pédagogiques devraient systématiquement tenir compte du retour du directeur d'établissement sur un nouvel enseignant, en particulier sa pratique pédagogique, avant de prendre des décisions sur la période d'essai.</li> <li>Déployer des enseignants accompagnateurs pour qu'ils fournissent une aide sur le terrain aux nouveaux enseignants. Envisager d'élaborer un projet structuré sur la façon de travailler des accompagnateurs avec les nouveaux enseignants.</li> </ul>
	3.2.3 S'assurer que tous les enseignants contractuels sont certifiés et évalués	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mettre en place un plan et des objectifs de retrait progressif des enseignants contractuels n'ayant pas le CAP.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluer les enseignants contractuels au cours de leurs deux premières années de la même manière que les enseignants stagiaires en période d'essai.</li> <li>• Les enseignants contractuels doivent faire l'objet d'une évaluation externe de recertification à l'occasion de chaque renouvellement de contrat</li> <li>• Afin de promouvoir des normes communes dans l'ensemble de la profession, les enseignants contractuels devraient également faire l'objet après leurs deux premières années d'une évaluation annuelle aux fins de développement professionnel et pouvoir obtenir, s'ils le souhaitent, un statut permanent.</li> </ul>
<b>3.3 Recentrer l'évaluation de la performance sur la formation et le développement professionnels</b>	3.3.1. Centrer l'évaluation régulière sur la pratique pédagogique.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Élaborer une grille d'évaluation ou des critères pour l'évaluation régulière, selon les nouvelles normes applicables aux enseignants.</li> <li>• Mettre l'accent pour l'évaluation régulière sur la pratique pédagogique comme source d'éléments concrets tels que :             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ fréquentes observations de la classe</li> <li>○ entretiens entre enseignant et évaluateur</li> <li>○ des preuves du progrès des élèves, par exemple sur un dossier d'élèves</li> <li>○ retour des élèves.</li> </ul> </li> </ul>
	3.3.2. Clarifier les responsabilités dans l'évaluation régulière à des fins de développement professionnel.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Développer le rôle des directeurs d'école en tant qu'évaluateurs, avec l'aide de professeurs expérimentés pour les évaluations régulières.</li> </ul>
	3.3.3. Lier l'évaluation au développement professionnel.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettre en œuvre les projets de développement des plans de formation professionnelle pour les enseignants dans le cadre du processus d'évaluation régulière.</li> <li>• Développer une stratégie nationale de formation pour combler les importantes lacunes existant dans la compétence des enseignants, par exemple en enseignant l'approche du curriculum fondée sur les compétences.</li> <li>• Créer une petite équipe au sein de chaque AREF responsable de la mise à disposition de développement professionnel répondant aux besoins des enseignants locaux.</li> </ul>
<b>3.4: Refondre l'évaluation externe pour mieux gérer et récompenser la performance</b>	3.4.1 Utiliser l'évaluation à des fins de promotion pour encourager de meilleurs standards d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lier l'évaluation à des fins de promotion aux étapes du déroulement de carrière structuré afin que les enseignants puissent assumer de nouveaux rôles et responsabilités à mesure qu'ils avancent dans leur carrière.</li> <li>• Fonder l'évaluation à des fins de promotion sur les compétences pédagogiques, les décisions étant prises en fonction d'un ensemble d'éléments liés au travail de l'enseignant. Reconsidérer l'utilité d'un examen écrit.</li> <li>• Les enseignants qui ne demandent pas volontairement de promotion devraient faire l'objet d'une évaluation pour le renouvellement de certification une fois tous les six ans.</li> </ul>
	3.4.2 Identifier et remédier à la sous-performance	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Élaborer un processus juste et standard destiné à remédier à la sous-performance pour chaque type d'évaluation.</li> </ul>
	3.4.3 Développer la capacité d'évaluation externe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Développer la capacité des inspecteurs pédagogiques à mener une évaluation externe en:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ augmentant leur nombre,</li> <li>○ assurant leur gestion au niveau des AREF,</li> <li>○ élaborant des normes pour les inspecteurs,</li> <li>○ fondant l'admissibilité au recrutement sur une compétence pédagogique démontrée,</li> <li>○ s'assurant que tous les inspecteurs suivent une formation initiale de qualité</li> </ul> </li> </ul>

## Références

- Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011), *Australian Professional Standards for Teachers*, [www.aitsl.edu.au/docs/defaultsource/general/australian\\_professional\\_standard\\_for\\_teachers\\_final.pdf?sfvrsn=399ae83c\\_2](http://www.aitsl.edu.au/docs/defaultsource/general/australian_professional_standard_for_teachers_final.pdf?sfvrsn=399ae83c_2).
- Banque mondiale (2013), « *Enquête entreprises* » (base de données).
- Banque mondiale (2016), SABER “*Teachers Country Report 2016: Morocco*”, <http://documents.worldbank.org/curated/en/794731500375467180/pdf/117561-WP-SABER-Teachers-Morocco-CR2016.pdf>.
- Barber, M. and Mourshed, M., (2007), *How the world’s best-performing school systems came out on top*, McKinsey & Company, London.
- Cole, P. (2012), *Linking effective professional learning with effective teaching practice*, Australian Institute for Teaching and School Leadership, Melbourne.
- CRMEF de Rabat (2016), *Présentation du Centre régional des métiers de l’éducation et de la formation de Rabat*, [http://www.crmefrabat.ma/images/crmef/presentation\\_crmef\\_juin2016.pdf](http://www.crmefrabat.ma/images/crmef/presentation_crmef_juin2016.pdf).
- CSEFRS (2015), *La Vision stratégique de la réforme 2015-2030 : pour une école de l’équité, de la qualité et de la promotion*, Conseil supérieur de l’Éducation, de la Formation et de la Recherche scientifique, [www.csefrs.ma/pdf/Vision\\_VF\\_Fr.pdf](http://www.csefrs.ma/pdf/Vision_VF_Fr.pdf).
- D’Agostino, J. V. and S. J. Powers (2009), “*Predicting Teacher Performance with Test Scores and Grade Point Average: A Meta-Analysis*”, *American Educational Research Journal*, Vol. 46, No. 1, pp. 146-182.
- Danielson, C. (1996, 2007), “*Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*” 1<sup>re</sup> et 2<sup>nd</sup>e éditions, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria, Virginia.
- Danielson, C. and T. McGreal (2000), “*Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*”, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria, Virginia.
- Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (2012), “*Teacher Education Around the World: Changing Policies and Practice*”, Routledge, London.
- Department for Education (2016), “*Induction for newly qualified teachers (England), Statutory guidance for appropriate bodies, head teachers, school staff and governing bodies*”, Department for Education, [www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/580039/Statutory\\_Induction\\_Guidance\\_December\\_2016.pdf](http://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/580039/Statutory_Induction_Guidance_December_2016.pdf).
- Fondation Bill & Melinda Gates (2010), *MET study: Learning About Teaching: Initial Findings from the Measures of Effective Teaching Project*, [www.metproject.org/downloads/Preliminary\\_Findings-Research\\_Paper.pdf](http://www.metproject.org/downloads/Preliminary_Findings-Research_Paper.pdf).
- Goldstein, J. (2007), “*Easy to dance to: Solving the problems of teacher evaluation with peer assistance and review*”, *American Journal of Education*, Vol. 113, pp. 479-508.
- ILO/UNESCO (2007), “*Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel : Report*”, 9<sup>e</sup> session, Genève, 30 octobre–3 novembre 2006, Genève.
- ILO/UNESCO (2010), “*Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel: Report*”, 10<sup>e</sup> session, Paris, 28 septembre–2 octobre 2009, Paris.

- INESEFRS (2014), « *La mise en œuvre de la Charte nationale de l'éducation et de la formation 2000-2013 : Acquis, déficits et défis* », Conseil supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche scientifique, [www.csefrs.ma/pdf/Rapport%20analytique.pdf](http://www.csefrs.ma/pdf/Rapport%20analytique.pdf).
- INESEFRS (2008), « *État et perspectives du système d'éducation et de formation, Volume 4 : Métiers de l'enseignement* », Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche scientifique, [www.csefrs.ma/pdf/vol4%20vf1.pdf](http://www.csefrs.ma/pdf/vol4%20vf1.pdf).
- Ingvarson, L., and Kleinhenz, E. (2007), “*Standards for advanced teaching: A review of national and international developments*”.
- Jackson, C.K. and Bruegmann, E. (2009), “*Teaching students and teaching each other: The importance of peer learning for teachers*”, *American Economic Journal: Applied Economics*, 1(4), pp.85-108.
- Klinger, D.A., L.M. Shulha and C. DeLuca (2008), “*Teacher evaluation, accountability, and professional learning: The Canadian perspective*”, *Rev. Pensamiento Educativo*, Vol. 43, pp. 209-222.
- Kools, M. and Stoll L. (2016), “*What Makes a School a Learning Organisation?*”, Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, No. 137, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>.
- Louden, W. (2000), “*Standards for standards : the development of Australian professional standards for teaching*”, *Australian Journal of Education*, Vol. 44/2, pp. 118-134.
- MENFPESRS (2014), « *Indicateurs de l'éducation : Édition 2014* », ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, [www.men.gov.ma/Documents/Indicateurs2014fr.pdf](http://www.men.gov.ma/Documents/Indicateurs2014fr.pdf).
- MENFPESRS (2012), « *Grille d'évaluation du corps enseignant, la grille de l'inspecteur spécialiste en la matière* », ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.
- MENFPESRS (2010), « *Référentiel d'Emplois et de Compétences (REC) – Corps enseignant* », Version juin 2010, ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.
- MENFPESRS (2003), « *Décret n° 2-02-854 du 8 hijra 1423 (10 février 2003) portant statut particulier des personnels du ministère de l'Éducation nationale* », ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.
- MENFPESRS (1986a), « *Note ministérielle n°160 du 25 janvier 1986 portant sur la titularisation des enseignants sortants des Centres pédagogiques régionaux* », ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.
- MENFPESRS (1986b), « *Note ministérielle n°86 du 29 décembre 1986 portant sur l'inspection pédagogique* », ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.
- MFPMA (1958), « *Dahir n° 1.58.008 du 4 chaabane 1377 (24 février 1958) portant Statut général de la fonction publique (1)* », ministère de la Fonction publique et de la Modernisation de l'administration.
- Ministère de l'Éducation nationale, (2017), « *L'éducation prioritaire* », <http://www.education.gouv.fr/cid187/l-education-prioritaire.html> (consulté le 16 août 2017).
- Mullis, I. et coll. (2016), *TIMSS 2015” International Results in Mathematics*”, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Boston, <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results>.
- OCDE (2017), “*Education in Costa Rica, Reviews of National Policies for Education*”, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264277335-en>.

- OCDE (2016a), “*Education in Colombia, Reviews of National Policies for Education*”, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264250604-en>.
- OCDE (2016b), “*PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*”, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.
- OCDE (2015), “*Education at a Glance 2015: OCDE Indicators*”, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>.
- OCDE (2014a), “*TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*”, TALIS, OCDE Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OCDE (2014b), “*Indicator D6: What does it take to become a teacher?*”, “*Education at a Glance 2014: OCDE Indicators*”, Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/888933120252>.
- OCDE (2013a), “*Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*”, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- OCDE (2013b), “*Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study*”, Document de travail OCDE Education, N° 99
- OCDE (2013c), “*Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*”, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264193864-en>.
- OCDE (2010), “*Improving Schools: Strategies for Action in Mexico*”, Éditions OCDE, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087040-en>.
- OCDE (2005), “*Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*”, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>.
- Peterson, K., C. Wahlquist and K. Bone (2000), “*Student surveys for teacher evaluation*”, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, Vol. 14, N° 2, pp. 135-153.
- Sahlberg, P. (2012), “*The most wanted: Teachers and teacher education in Finland*”, *Teacher Education Around the World: Changing Policies and Practices*, Routledge, London.
- Santiago, P. and F. Benavides (2009), “*Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and Examples of Country Practices*”, OCDE, Paris, [www.oecd.org/edu/evaluationpolicy](http://www.oecd.org/edu/evaluationpolicy).
- Santiago, P., et al. (2013), “*Teacher Evaluation in Chile 2013, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*”, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264172616-en>.
- Schleicher, A. (2011), “*Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from Around the World*”, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en>.
- The General Teaching Council for Scotland (2012), “*The Standards for Registration: mandatory requirements for Registration with the General Teaching Council for Scotland*”, The General Teaching Council for Scotland, <http://www.gtc.org.uk/web/FILES/the-standards/standards-for-registration-1212.pdf>.
- UNICEF (à paraître), « *Tous à l'École* », « *Moyen-Orient et Afrique du Nord Initiative mondiale en faveur des enfants non-scolarisés* », « *Maroc : Rapport national sur les enfants non-scolarisés* ».
- USAID (2014a), “*Research on Reading in Morocco: Analysis of Initial Teacher Training, Final Report: Component 2*”, Rabat, <https://iercpublicfiles.s3.amazonaws.com/public/resources/Study%202020Teacher%20Training%20ENGLISH.pdf>.
- USAID (2014b), “*Research on Reading in Morocco: Analysis of Teachers' Perceptions and Practices, Final Report – Component 3*”, Rabat.



Extrait de :

## OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Morocco (Abridged Version)

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264301818-en>

### Merci de citer ce chapitre comme suit :

Maghnouj, Soumaya, *et al.* (2018), « Évaluation des enseignants : fournir un retour d'information et des lignes directrices pour rehausser les normes professionnelles », dans *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Morocco (Abridged Version)*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264301832-7-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à [rights@oecd.org](mailto:rights@oecd.org). Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) [info@copyright.com](mailto:info@copyright.com) ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) [contact@cfcopies.com](mailto:contact@cfcopies.com).