

Approche par compétences et changement de paradigmes Représentations d'un échantillon d'enseignants à propos de leur métier, de l'apprentissage et de l'enseignement

B. LAGE

Université Mohamed V - Souissi

Mots clés : réforme - apprentissage - enseignement - métier d'enseignant - paradigme d'enseignement - paradigme d'apprentissage - représentation sociale

***Résumé :** L'étude porte sur les représentations d'un groupe de 23 enseignants du lycée collégial et qualifiants (le taux d'encadrement en moyenne est de 480 élèves par enseignant du collégial et de 160 élèves par enseignant du lycée qualifiant) vis-à-vis de l'exercice de leur métier, de l'apprentissage et de l'enseignement après une dizaine d'année de l'implantation d'une réforme curriculaire dans l'enseignement marocain. La théorie des représentations sociales, les paradigmes éducatifs et les théories actuelles de l'implantation de réforme curriculaire en éducation servent de cadre conceptuel. Une analyse qualitative du discours à partir des enregistrements vidéo des entretiens en groupes et individuels ainsi qu'une analyse de séances de cours enregistrées apporte un éclairage sur les éléments représentationnels des rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans l'activité didactique et aussi des conceptions de ces enseignants sur l'apprentissage et l'enseignement. L'association entre ces éléments fait ressortir le paradigme d'enseignement comme cadre de référence aux éléments du discours des enseignants interviewés et non celui d'apprentissage nécessaire à un enseignement par l'approche par compétences. Les représentations ainsi mise en évidence peuvent constituer des obstacles qui relèvent de la facilité et des évidences bien plus que des difficultés ou des blocages à surmonter.*

Introduction

Dans le cadre de la charte de l'éducation et de la formation, la révision des programmes et l'élaboration des manuels scolaires à la fin des années quatre-vingt dix, a été marqué par l'adoption de l'approche par compétences (APC). Celle-ci a remplacé la pédagogie par objectifs (PPO) adoptée par les programmes scolaires depuis les années quatre-vingt. Un changement dans les pratiques des acteurs éducatifs s'avère indispensable pour accompagner cette réforme curriculaire.

Des constats soulevés par le conseil supérieur de l'enseignement (2007) sur la réalité du terrain montrent que :

- le sens de la réforme n'a pas été saisi par les acteurs éducatifs
- la traduction de l'APC au niveau des activités pédagogiques et de l'évaluation des apprentissages a rencontré des difficultés.

Cela nous amène d'emblée à se questionner sur les raisons de ces difficultés, que ce soit dans la compréhension des éléments de la réforme ou dans le changement des pratiques pédagogiques, malgré que les enseignants ont déjà commencé à travailler avec les programmes et les manuels scolaires révisés et à préparer les élèves à un autre type d'évaluation externe.

Pour aborder cette problématique, nous allons en premier étayer en quoi consiste le changement adopté par notre réforme et questionner la littérature sur les conditions nécessaires à une implantation de réforme curriculaire. Par la suite nous tenterons de mettre en évidence les représentations d'un échantillon d'enseignants à propos de l'exercice de leur métier et des concepts d'apprentissage et d'enseignement. Nous déterminerons en dernier lieu les modèles figuratifs qui sont mobilisés comme modèles de références pour expliquer l'apprentissage et l'enseignement et pour comprendre la réalité actuelle du changement.

I/ Changement d'approche pédagogique - changement de paradigme

Dans le cadre de l'opérationnalisation de l'approche par compétences, les enseignants sont appelés à modifier leurs pratiques pédagogiques ainsi que leur rôle selon les objectifs suivants (Rogiers, 2004) :

- S'intéresser à ce que « l'apprenant doit maîtriser » à la fin d'une période déterminée et non à ce qu'ils doivent enseigner. Le rôle de l'enseignant consiste à l'organisation des apprentissages de la meilleure manière possible pour amener ses élèves au niveau attendu.
- Donner du sens aux apprentissages et montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école. Pour cela il est nécessaire de dépasser des listes de contenus matières à retenir par cœur, des savoirs faits vides de sens. L'approche par compétences lui apprend à situer continuellement les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui et à utiliser ses acquis dans ces situations.
- Certifier les acquis des élèves en terme de résolution de situations concrètes et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoirs faire que l'élève s'empresse souvent d'oublier et dont il ne sait pas comment les utiliser dans la vie active.

De telles transformations dans les pratiques pédagogiques s'accompagnent d'un remaniement dans les conceptions de l'enseignant et de l'apprenant vis-à-vis du savoir, de l'apprentissage et de l'enseignement. Celui-ci doit être vu, d'après Tardif (2001) dans le cadre d'un changement de paradigme. Il s'agit, selon le même auteur, de passer d'un

paradigme d'enseignement à un paradigme d'apprentissage, de changer de grille de lecture et de compréhension des faits et de la réalité.

Parler d'un changement dans le paradigme revient à parler d'un changement de concepts et de conceptions que ce soit à propos de l'apprentissage, de l'enseignement ou du métier de l'enseignant. Nous présenterons ci-dessous une comparaison restreinte entre les deux paradigmes d'enseignement et d'apprentissage d'après les travaux de Tardif (2001) et d'Astolfi (2003).

Critères de comparaison	Paradigme d'enseignement	Paradigme d'apprentissage
Concepts (d'après Astolfi 2003)	Transmission	Construction
	Instruction	Formation
	Maître	Médiateur
	Elève	Apprenant
	Programme	Curriculum
	Leçon	Dispositif
	Notion	Concept
	Mémoire	Cognition
	Connaissances	Compétences
	Contrôle	Évaluation
Conception de l'apprentissage (Tardif 2001)	Savoir = connaissances Accumulation des connaissances et associations les unes aux autres	Savoir vs. Connaissances Transformations de l'information et du savoir en connaissances
	Mémorisation	Construction des connaissances et leur intégration dans un schéma cognitif
	Activités élaborées à partir du savoir Activités sous forme d'exercices	Activités élaborées à partir des besoins des apprenants Activités sous forme de situations problèmes, de projets, de recherches...
Conception de l'enseignement (Tardif 2001)	Enseignement et transmission des connaissances d'une façon cumulative	Enseignement de relations et des liens de la structuration des connaissances
	Relation "enseignant-apprenant" verticale	Relation d'interactivité entre enseignant apprenant et entre apprenants entre eux
	Évaluation de la quantité d'informations mises en tête et rarement de la quantité de connaissances acquises	Évaluation de la trajectoire du développement de compétences et de leur transférabilité dans d'autres contextes
	Statut de l'erreur : c'est une faute à laquelle on remédie par la répétition et par la sanction	Statut de l'erreur : constructive qu'on remédie par le travail contre les obstacles

Conception du rôle de l'enseignant (Tardif 2001)	Transmetteur de connaissances Expert du savoir	Médiateur du savoir, créateur de situations de construction de connaissances
	Se préoccupe de l'acquisition des connaissances (responsable de cette acquisition)	Se préoccupe du développement de compétences
	Développe une culture d'autonomie individuelle	Développe une culture d'interdépendance professionnelle
Conception du rôle de l'apprenant (Tardif 2001)	Savoir au centre de l'action éducative	Apprenant au centre de l'action éducative
	Réception de la connaissance/ du savoir	Construction de sa connaissance
	Passif dans son apprentissage	Actif et acteur dans son apprentissage
Conception du métier d'enseignant (d'après Astolfi 2003)	Métier L'enseignant est un exécutant de métier qui applique des routines et des démarches invariables	Profession L'enseignant est un professionnel qui développe des procédures d'analyse et de résolutions de problèmes tout en s'engageant dans un processus incertain selon une pédagogie d'incertitude

Tableau 1: Concepts et Conceptions d'apprentissage, d'enseignement et du métier d'enseignant véhiculées par le paradigme d'enseignement et celui d'apprentissage

Le changement adopté par notre réforme curriculaire qui consiste en un changement d'approche pédagogique nécessite une évolution dans les conceptions des acteurs éducatifs à propos d'un côté, de ce que c'est l'apprentissage et l'enseignement et d'un autre côté de comment ils conçoivent leur métier. Quelles conditions sont-elles nécessaires pour l'implantation d'un tel changement ?

II. Conditions nécessaires au changement curriculaire :

Le degré d'implantation d'une réforme curriculaire dépend de l'engagement des acteurs dans le changement. Cet engagement est en étroite relation avec leur compréhension des fondements de cette réforme. Pour Gather-Thurler (2000), un changement en éducation dépend de ce que les acteurs de l'école en pensent et en font, individuellement et collectivement. Ils s'impliqueraient davantage s'ils percevaient que les besoins visés par la réforme sont significatifs et que les conditions mises pour leur réalisation vont dans le sens de ces besoins (Huberman et Milles ; 1984). Ainsi une stratégie de changement passe par trois niveaux :

- *Niveau Cognitif **-comprendre le changement-** : savoir quoi changer, pourquoi le changer et comment le changer.
- *Niveau Affectif **-vouloir changer-** : sentir le besoin du changement, trouver de l'intérêt dans le changement...
- *Niveau Pratique **-pouvoir changer-** : s'impliquer dans la formation et dans le développement de nouvelles compétences et nouvelles pratiques.

Ces trois niveaux peuvent être influencés par les représentations des acteurs sur les éléments de base du changement. Nous entendons par représentation l'idée que se fait un individu d'une réalité complexe, à partir d'éléments relevant de l'expérience, de la transaction sociale, de ses propres souvenirs... (dict. pédagogie, 2000). C'est aussi le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique (Abric, 1994).

Ainsi une non-compréhension ou une compréhension erronée des éléments du changement pourrait avoir des conséquences sur le niveau affectif et même sur le niveau pratique. Un changement de pratiques passe avant tout par une évolution des représentations, des identités, des compétences, des gestes professionnels et de l'organisation du travail (Perrenoud ; 1999). Aussi, un refus ou l'absence d'un besoin ou d'un intérêt peut-il influencer les autres niveaux, cognitif et pratique. Dans le même sens, une méconnaissance de quoi faire provoquerait un refus d'un engagement dans un changement.

Par conséquent, les perceptions qu'ont les acteurs pédagogiques en général et les enseignants en particuliers des changements et les représentations qu'ils ont construites sur les éléments de ce changement influenceraient positivement ou négativement l'implantation de la réforme. Ces représentations constituent, d'après Donnay et Charlier (1991), un des noyaux à partir desquels se structurent les comportements d'enseignement et d'apprentissage. Pour un même objet ou une même situation, l'individu peut présenter des représentations complémentaires, reliées entre elles (cause, but, conséquence...) permettant ainsi l'explication de ses conduites et de ses réflexions. Ce réseau de représentations constitue alors des théories personnelles qui peuvent devenir collectives si elles sont partagées par un groupe social. Elles peuvent constituer dans certains cas, des obstacles à la compréhension et à l'adoption de la pédagogie prescrite par la réforme.

Il apparaît ainsi primordial et important de déterminer comment les acteurs pédagogiques se représentent les éléments du changement comme une étape importante dans l'implantation de la réforme. Quelles représentations ont nos acteurs, plus précisément les enseignants vis-à-vis de l'approche adoptée par le système scolaire marocain ? autrement dit, quelles représentations ont-ils sur les éléments de base du changement de cette approche : l'apprentissage, l'enseignement et l'exercice de leur métier d'enseignant ?

Objectifs de recherche :

Dans le cadre de ce travail, nous tenterons de mettre en évidence les représentations d'un échantillon d'enseignants à propos :

- ✓ de l'exercice de leur métier ;
- ✓ des concepts d'apprentissage et d'enseignement ;
- ✓ du rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans le processus d'apprentissage

Nous déterminerons par la suite le ou les modèles figuratifs qui sont mobilisés comme modèles de références pour expliquer l'apprentissage et l'enseignement et pour comprendre la réalité actuelle du changement.

Hypothèses :

Du fait que les enseignants n'ont pas eu de formation continue, ni un accompagnement au cours de l'implantation de la réforme curriculaire :

- *les enseignants se considèreraient comme des exécutants de programmes officiels et non comme des professionnels d'enseignement ;
- *les modèles de références, auxquels ils se réfèrent dans leurs pratiques, appartiendraient au paradigme d'enseignement et non à celui d'apprentissage.

IV. Démarche méthodologique

Nous nous inscrivons dans une recherche de type descriptive à perspective socioconstructiviste qui cherchera à décrire les représentations d'un groupe d'enseignants vis à vis de l'exercice de leur métier, de l'apprentissage et de l'enseignement et de leur rôle ainsi que celui de l'élève dans l'apprentissage.

Cette description tentera de soulever les difficultés et/ou les obstacles qui pourraient influencer la compréhension, l'engagement et l'implication d'un certain nombre d'acteurs pédagogiques dans un changement d'approche pédagogique.

A. Recueil des représentations

Afin de mieux approcher les représentations des enseignants, nous avons diversifié les situations de leur recueil tout en adoptant différents outils qualitatifs, des entretiens en groupe et individuel et des analyses en groupe de séances de cours enregistrées.

L'entretien semble être le plus adapté au recueil du contenu de la représentation (information, attitudes et opinions). Il est à l'heure actuelle, une méthode indispensable à toute étude sur les représentations (Abric, 2001).

Pour repérer l'organisation, la structure interne et les liens entre les éléments de la représentation, nous avons opté pour une analyse de séance visualisée sur vidéo. Des associations entre certains éléments ont été recherchées. Une grille a été proposée dans le but de repérer des liens entre des éléments tout en mettant en évidence le noyau significatif de la représentation. L'analyse d'une séance enregistrée permettrait aux enseignants de discuter sur les mêmes activités et de présenter plus d'arguments sur leurs pratiques. Selon Perrenoud (2005), dans une analyse de situations il y a toujours une dérive normative. La tentation de juger, de normaliser, de donner des conseils renaît constamment chez chacun dans un groupe d'analyse. Cette dérive normative favoriserait une mise en évidence de certains liens et associations entre des éléments des représentations.

Cette analyse, à notre avis, clarifierait mieux les représentations des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques tout en présentant comment ils conçoivent l'exercice de leur métier, ainsi que l'apprentissage, l'enseignement, leur rôle et celui de l'élève dans l'acte d'apprentissage.

Pour résumer, ces différents outils (l'entretien collectif, l'entretien individuel semi directif, l'analyse d'une séance enregistrée) nous permettraient de :

- recueillir les éléments composant la représentation ;
- comprendre l'organisation de ces éléments ;
- identifier, même sous forme de supposition, le noyau structurant (le modèle) de chaque représentation.

Le travail par groupe a été encouragé dans ces recueils, en référence aux fonctions de justification des représentations. En groupe, les enseignants vont essayer d'argumenter leurs points de vue durant la discussion entre pairs.

Toutefois, nous tenons à signaler, que nous sommes conscient que les outils utilisés restent incomplets et que les résultats auxquels nous arriverons, restent limités aux enseignants de notre échantillon.

B. Population - Echantillon

Nous avons travaillé avec 23 enseignants des sciences de la vie et de la terre (SVT), de 6 établissements (quatre collèges et deux lycées) du milieu urbain de la délégation d'El Jadida. Celle-ci contient 9 collèges et 5 lycées. Chaque enseignant travaille au moins avec 3 classes pour le qualifiant et 12 classes pour le collégial d'une moyenne de 40 élèves par classe tout cycle confondu. Nous n'avons choisi que le milieu urbain en raison de leur accessibilité à l'information par le biais de l'internet (à la maison, cybers, bibliothèques). Le sexe, l'ancienneté, la formation initiale n'ont pas été maîtrisés car nous avons fait les entretiens avec tous les enseignants de SVT travaillant dans ces établissements. Le choix de la discipline est en relation avec notre spécialité dans l'enseignement.

Les caractéristiques de l'échantillon :

Lycée		collégial		Qualifiant		Total
Sexe		Femme	Homme	Femme	Homme	
Effectif		8	5	5	5	23
Ancienneté (ans)	]0,10]	0°/°	4°/°	4°/°	0°/°	9°/°
	]10,20]	9°/°	0°/°	9°/°	0°/°	17°/°
	]20,30]	26°/°	9°/°	9°/°	17°/°	60°/°
	]30,40]	0°/°	9°/°	4°/°	0°/°	13°/°
Nombre d'années après bac	2 ans	17°/°	13°/°	0	0°/°	30°/°
	4 ans	13°/°	4°/°	13°/°	17°/°	48°/°
	>4 ans	4°/°	4°/°	13°/°	0°/°	22°/°
Formation pédagogique initiale	oui	26°/°	17°/°	22°/°	13°/°	78°/°
	non	9°/°	4°/°	4°/°	4°/°	22°/°

Notre échantillon se compose de 61°/° de femme avec 35°/° du niveau collégial et 26°/° du qualifiant. 73°/° ont plus de 20 ans d'ancienneté. les 9°/° des enseignants qui ont moins de 10 ans d'ancienneté, ont commencé à travailler dans le cadre de la nouvelle réforme mais sans formation pédagogique initiale. Ils ont des niveaux de licence et DESA (diplôme des études universitaires supérieures approfondies). 78°/° ont eu une formation dans les centres pédagogiques dans le cadre de cycle spéciale, Centre pédagogique régional (CPR) et Ecole normale supérieure de l'enseignement (ENS).

C. Présentation des outils

1. L'entretien collectif

L'entretien a été réalisé en langue arabe et enregistré par un caméscope, avec deux groupes de professeurs, (10 professeurs du lycée qualifiant et 13 professeurs du lycée collégial). Ces entretiens avaient pour but de repérer des indicateurs concernant les représentations des enseignants sur l'exercice de leur métier. Deux questions ouvertes ont été posées aux enseignants :

Q1 : A votre avis, pourquoi a-t-on réformé l'approche pédagogique ?

Q2 : Que doit changer l'enseignant dans ses pratiques pédagogiques ?

Nous nous sommes basés sur le fait que les représentations sont mobilisées comme des grilles de lectures de la réalité. Le contenu de ces entretiens nous a permis par ailleurs de soulever d'autres questions que nous avons exploité dans l'entretien individuel.

2. L'entretien individuel semi directif

Une fiche d'aide a été élaborée sur la base du cadre théorique et de l'entretien de groupe (annexe1). L'objectif a été la mise en évidence des représentations des enseignants sur l'apprentissage, l'enseignement et sur le rôle de l'enseignant et de l'élève dans le processus d'apprentissage. Les questions traitent les points suivants :

- ✓ Quelle relation a l'enseignant avec le savoir et avec l'apprenant ?
- ✓ Comment conçoit-il l'apprentissage et l'enseignement ?
- ✓ Comment remédie-t-il aux erreurs des élèves ?
- ✓ À quoi attribue-t-il de l'importance dans l'élaboration de son cours ?
- ✓ À quel modèle d'enseignement se réfère-t-il ?
- ✓ Quel rôle attribue-t-il à l'élève et à lui même dans l'acte d'apprentissage ?

Les entretiens s'étaient déroulés en arabe et enregistrés par caméscope. Avant de passer d'une question à une autre, nous reformulions en un ensemble de points ce qui a été dit dans le but de confirmer ce qui a été avancé par l'interviewé(e). Aussi, l'ordre des questions changeait selon les réponses avancées.

3. Analyse de séance enregistrée

Une séance de cours a été enregistrée par caméscope. Celle-ci traitait le concept de fécondation chez les animaux en exploitant les documents du manuel scolaire de la

deuxième année du collège. Le contenu de la séance a été transcrit dans un tableau (voir annexe2).

L'analyse de la séance a été faite sur la base d'une fiche (annexe 3) que les enseignants ont rempli individuellement au cours de la visualisation des séances avant de ne les discuter en groupe. Cette analyse a été précédée par une étape de mise en évidence des décisions prises par les enseignants au cours de la préparation de leur cours. Selon Charlier (1989), c'est durant la phase de préparation que les enseignants prennent des décisions concernant le projet de leur enseignement. Ces décisions peuvent se référer soit :

- À l'élève, à ses pré-requis, à ses représentations, à ses attentes...
- Au savoir, au contenu à enseigner : précisément au problème de présentation du cours afin de traiter le programme scolaire ;
- Au savoir à enseigner en relation avec l'élève, aux difficultés que peut rencontrer l'élève, aux obstacles épistémologiques pour certains concepts scientifiques...

L'objectif de cette analyse a été de permettre aux enseignants de discuter sur des actes et pratiques précis, tout en avançant des indicateurs et des arguments à partir de la séance visualisée. Des relations et des liens entre des expressions et des jugements avancés pouvant être soulevés et/ou déduits de la discussion.

D. Recueil et interprétation des données

1. Entretien collectif

A partir de l'analyse de la discussion entamée au sujet des questions posées dans les entretiens collectifs, nous avons enregistré les propos suivants¹ :

- 48% des enseignants affirment être au courant des prescrits de la réforme mais n'y adhèrent pas car selon eux, elle ne répond pas aux vrais besoins actuels du système éducatif qui se résument en :
 - conditions difficiles du travail : effectif élevé, programme chargé, élèves non motivés, niveau faible,...
 - éducation des élèves : selon les enseignants du lycée collégial les élèves manquent d'éducation du fait qu'ils ne respectent plus personnes et qu'actuellement l'école leur donne beaucoup de droits.
- 52% des enseignants attendent d'être informés et formés pour adhérer au changement. Ils faut leur montrer comment faire pour changer leurs pratiques.
- 91% ne voient pas exactement ce qu'ils doivent améliorer. Selon eux, leur travail est correct du moment qu'ils consacrent du temps pour expliquer et répondre aux questions des élèves.

1 Dans les groupes interviewés, il y avait des enseignants qui avançaient leurs points de vue et d'autres qui se sont contentés de présenter leurs accords avec l'un ou l'autre enseignant sans apporter d'autres arguments.

« J'explique le cours plusieurs fois tout en posant des questions pour voir s'ils ont compris. Certains élèves donnent de bon résultat, sont excellents et arrivent à communiquer avec moi, pour d'autres, c'est la catastrophe... Je ne suis pas responsable des élèves qui ne veulent pas travailler ou qui sont faibles et qui ont beaucoup de lacunes(...) Il faut revoir ce qui se passe au niveau primaire et secondaire collégial. Moi, j'ai un programme à faire et à terminer avant l'examen du bac.» (Enseignant du secondaire qualifiant).

« Je leur donne le document, je le fais lire par deux ou trois élèves avant de ne le lire moi-même, j'explique les mots difficiles, j'explique les questions, je laisse le temps pour les réaliser. J'explique les réponses correctes, je leur dicte le résumé, car ils ne savent pas faire des phrases correctes. Quand je demande s'ils ont compris, tous disent oui (...) Au contrôle continu, certains ont des vingt, ce qui montre qu'ils ont bien compris et bien appris, d'autres arrivent à peine à la moyenne, sans parler de ceux qui méritent des zéros. Vraiment c'est décevant, car je fais tout mon possible et ce n'est qu'une minorité qui communique avec moi. Je ne sais en quoi je dois changer mes pratiques. Ce sont les élèves qui ne veulent rien faire, certains n'apportent même pas le cahier, ou n'écrivent même pas leur cours. Que faire dans ce cas ? Et en plus on nous demande de ne pas les punir, et de ne pas les priver des cours (en les faisant sortir de la classe)... Actuellement, les élèves ne s'intéressent plus à la matière. Vraiment il n'y a plus à rien à faire dans l'enseignement ». (Enseignante du secondaire collégien).

- 9% des enseignants qui ont une ancienneté en dessous de 10 ans disent que l'élève est au centre de leur action didactique. Ils travaillent plus par groupe et leur donnent le plus souvent la parole en classe, aussi, ils leur laissent le temps pour écrire leur analyse et leur conclusion sur des brouillons avant de noter les réponses correctes sur les cahiers.

Ces entretiens collectifs nous ont permis de déterminer des éléments de représentations des enseignants sur l'exercice de leur métier, sur leur enseignement ainsi que sur l'apprentissage. Un investissement personnel limité, l'absence d'une analyse singulière de situations sont mis en évidence. En outre, la maîtrise d'un savoir faire qui n'est pas remis en question selon les différentes situations et l'application de routines et de gestes reproductibles s'expliqueraient par le fait que ces enseignants ne voient pas leur enseignement comme des situations problèmes qui nécessitent des réflexions dans et sur l'action. Ces derniers vivraient en effet leur fonction en tant que métier et non en tant qu'une profession.

2. Entretien individuel

L'analyse du discours nous a permis de relever les arguments avancés pour expliquer les pratiques pédagogiques des enseignants. Le tableau ci-dessous résume les arguments les plus répétés par les enseignants de notre échantillon.

Thèmes abordés	Arguments soulevés
Adoption APC	Ne savent pas pourquoi
	Ils attendent qu'on les informe et les forme
	Le changement doit connaître d'autres volets mais pas l'approche pédagogique
	L'APC ne correspond pas à notre enseignement
Changement de pratiques	Rien n'a changé car le problème ne réside pas dans ses pratiques
	S'occuper plus de l'élève
Elaboration des cours	Manuels scolaires (MS)
	IO et manuels scolaires
	Manuels scolaires et autres livres pour comprendre le contenu du MS
Objectifs activités du cours	Aider l'élève à découvrir le savoir
	Mieux comprendre le savoir
	Construire le savoir de l'élève
	Développer des capacités et compétences
	Aider l'élève à construire sa connaissance
But du cours	Transmettre du savoir
	Aider l'élève à développer des compétences
Que doit faire un enseignant pour aider l'élève à apprendre ?	Simplifier son cours
	Bien expliquer le cours
	Faire travailler les élèves sur des activités en cours
	Faire réciter le cours par les élèves au début de chaque séance
	Les encourager
Juger l'apprentissage des élèves	Notes du contrôle continu
	Participation en classe
Causes des difficultés rencontrées ou erreurs commises par les élèves	Manque d'attention
	Absence de révision à la maison
	Présence de lacunes cumulées durant les autres années
	Ne pas comprendre le cours
Comment remédier aux erreurs des élèves	Absence d'assiduité en cours
	Corriger sur place les erreurs en présentant les réponses
	Réexpliquer ce qui n'a pas été compris
Conseils données aux élèves	Donner d'autres exercices pour mieux comprendre
	Réviser continuellement le cours
	Participer en classe
	Ecouter les explications du profs
Profil d'un bon enseignant	Faire les activités demandées
	Maitrise sa discipline
	Maitrise sa classe
	Explique bien son cours
	Termine le programme

Profil d'un bon élève	Respecte ses professeurs
	Assidue en classe
	Participe dans le cours
	Ecoute les explications du professeur
	Révisé ses cours
	Ne s'absente pas
Conseils à donner au nouveaux professeurs	Bien maîtriser la classe
	Bien maîtrise le savoir disciplinaire
	Na pas utiliser le manuel en classe car il contient les réponses
	Ne pas donner la parole aux élèves doublant car ils vont faire échouer la progression
	Pour pouvoir faire tout le programme, il faut demander aux élèves de réaliser les schémas, les tableaux, les courbes... à la maison
Finalité placer l'élève au cœur de l'action didactique	S'occuper plus de l'élève
	Donner des sujets en relation avec sa vie courante
	Laisser les élèves écrire le contenu et les réponses

Pour tous les enseignants, les constats suivants ont pu être dégagés :

- Les préparations de cours se font à partir du contenu des manuels scolaire certifiés par le ministère de l'éducation. Ceux du secondaire qualifiant, ont recours parfois à des livres spécialisées pour mieux comprendre les documents du manuel scolaire. Aucun de ces enseignants n'a fait référence à une préparation du cours sur la base de concepts scientifiques à construire ou en référence aux difficultés des élèves ou à des obstacles à l'apprentissage de certains concepts. Les élèves doivent apprendre ce qui est programmé surtout dans les manuels scolaires. L'enseignant essaie de comprendre le savoir programmé dans le but de pouvoir l'expliquer et le simplifier à l'élève.
- L'apprentissage des élèves est jugé d'une part sur la base de leurs notes au contrôle continu et d'autre part, sur la base de leur participation en classe et sur l'aptitude à réaliser les tâches demandées au sein du groupe classe.
- La majorité des erreurs commises sont dues à un manque de savoir, de savoir faire, d'attention, de travail, de motivation et de révision par les élèves.
- Permettre un apprentissage consiste en une bonne explication du cours avec une vérification de sa compréhension par les élèves. Aussi, l'enseignant est appelé à simplifier la connaissance pour qu'elle soit au niveau des élèves, à contrôler fréquemment, même oralement, au début de chaque séance les connaissances des élèves et à les faire travailler en classe et chez eux. Cela dans le but de les pousser à réviser leur cours et de les engager dans leur formation.
- Un bon enseignant est surtout celui qui maîtrise sa discipline et contrôle sa classe.
- Un bon élève est un élève qui est avant tout discipliné, qui assiste à ses cours et s'applique dans son travail, en réalisant les tâches qui lui sont attribuées. C'est aussi celui qui travaille chez lui, qui fait des recherches, qui pose des questions et participe

en classe. De tels élèves sont souvent les premiers de leur classe et réussissent sans aucune difficulté.

- À la question relative au mode d'apprentissage des élèves et aux conseils qu'on peut leur attribuer pour orienter leurs apprentissages, les enseignants du secondaire qualifiant ont évoqué en priorité le travail continu sur la base du cours donné en classe, ainsi que sur la base du contenu des manuels tout en faisant des exercices et des problèmes à partir des livres spécialisés. Selon eux, ce qui est donné dans le cours reste insuffisant pour réussir au lycée et un travail individuel est encouragé et reste indispensable à l'apprentissage de l'élève. Pour ceux du lycée collégien, comprendre le cours donné, le mémoriser est suffisant pour apprendre les SVT et réussir aux examens.

L'analyse des arguments ainsi avancés par les enseignants interviewés montre que le rôle de l'enseignant se résume dans la présentation et l'explication du cours alors que celui de l'élève se résume à l'écoute et la compréhension de ce qui est présenté par le professeur. L'apprentissage correspondrait plus à une accumulation de connaissances après les avoir compris. L'erreur est corrigée par la répétition que ce soit du contenu de cours ou des activités. L'enseignant s'intéresse au savoir à transmettre à l'élève et non à comment aider l'apprenant à construire ses connaissances. Ces différents arguments reflètent des éléments de représentations appartenant au paradigme d'enseignement.

À partir des réponses des enseignants, nous pouvons supposer que l'élève n'est pas au centre de l'action éducative et ce n'est qu'avec la réforme actuelle qu'on commence à s'intéresser à lui. Une question s'impose d'elle-même, l'ancienne réforme curriculaire avec l'approche pédagogique par objectifs a-t-elle atteint ses finalités ou non ? Avec quelle approche pédagogique travaillent les enseignants actuellement ?

3. Analyse de la séance visualisée

Dans un premier temps, et dans l'objectif d'apporter des éclairages sur leurs représentations sur l'apprentissage et l'enseignement, les enseignants ont été appelés à présenter les questions qu'ils se posent généralement pour préparer leurs cours. Celles-ci portent essentiellement sur le savoir à enseigner, savoir présent dans le manuel scolaire, et la façon de le transmettre. Les questions relatives à la construction des connaissances par l'apprenant ne sont pas soulevées.

Dans un second temps, et à l'issue de la discussion au sujet des activités réalisées par les élèves, des types de réponses avancées, des erreurs commises, de l'évaluation des apprentissages, nous avons soulevé les idées suivantes :

- Les élèves apprennent quand ils participent en classe en répondant aux questions posées par l'enseignant ou celles présentes dans les exercices;
- Les réponses « fausses » avancées par les élèves sont souvent rejetées. Parfois elles sont reprises par l'enseignant et posées aux élèves dans le but de vérifier le degré de leur compréhension et du suivi du cours ;

- Les erreurs ont pour causes : la non-révision des cours précédents, l'inattention et le non suivi du cours entamé, la non-compréhension de ce qui est avancé, le faible niveau des élèves (des élèves qui trouvent des difficultés à formuler et à rédiger des phrases correctes...);
- Les objectifs de la leçon sont atteints quand les élèves arrivent à faire les activités programmées.

Par ailleurs, durant la séance visualisée, il y avait plus que 50% des élèves qui ne participent pas et ne font qu'écrire les réponses dictées par le professeur ou parfois par les autres. Aucun enseignant ne s'est préoccupé de ces élèves. Cela a été expliqué par le fait qu'ils sont faibles et ont beaucoup de lacunes. Une enseignante du cycle collégial, approuvée par l'ensemble de ses collègues, a dit : Les élèves qui sont faibles attendent toujours qu'on leur dicte ce qu'ils doivent écrire. Nous travaillons surtout avec ceux qui veulent écouter et participer. Pour les autres, les faibles, il n'y a rien à faire. On fait notre possible seulement pour les faire taire et les garder en classe. Ils perturbent notre travail et nous font perdre du temps.

Ceci nous conduit à se poser les questions suivantes : quels objectifs d'enseignement et d'apprentissage sont réalisés dans les cours de ces enseignants ? quel soutien est apporté aux élèves en difficultés d'apprentissage ?

F. discussion des résultats

Vers la recherche de modèles de références

Les représentations sont à rechercher dans ce qui existe derrière ce qui est dit, dans les interstices du déclaré. Car ce que déclare un enseignant ne correspond pas à un fait mais à sa conviction en références à certaines situations (Rouiller, 2005).

Dans cette discussion, nous tenterons d'organiser les éléments de représentations déduits des différentes interactions avec les enseignants de notre échantillon. Cela dans le but de déterminer le ou les modèles auxquels se réfèrent ces derniers et ainsi déduire le noyau central de leurs représentations, bien que nous sommes conscients que les outils utilisés dans cette recherche restent à compléter.

L'entretien collectif, l'entretien individuel et l'analyse de la séance enregistrée, nous ont permis de déduire les propositions ci-dessous :

- L'apprentissage est la conséquence d'une compréhension d'un savoir simplifié, bien expliqué et bien présenté. Apprendre c'est connaître. Il est le résultat d'une compréhension et d'un enregistrement d'une connaissance non connu auparavant ;
- L'apprentissage nécessite la réalisation de plusieurs exercices, ainsi que la maîtrise de certaines astuces ;
- Les erreurs commises par les élèves sont des fautes causées par un manque de travail, d'attention, de révision, de pré-requis. L'élève est responsable en grande

partie de ses erreurs. Une reprise du cours et une ré-explication de ce qui n'a pas été compris permettent de les corriger ;

- L'élève est responsable de son apprentissage, dans le sens de l'accumulation des connaissances et non dans le sens d'une construction de la connaissance. Les représentations, les intérêts ainsi que les besoins des élèves ne sont pas pris en considération dans la préparation et la réalisation du cours ;
- L'enseignant ne s'occupe pas à faire apprendre à l'élève comment apprendre, ni comment construire ses connaissances, ni comment les mobiliser dans différentes situations. Il ne travaille pas à partir des pré-acquis des élèves. Il ne prépare pas son cours dans l'intention de créer les conditions pour permettre à l'élève de construire ses connaissances.
- L'autorité, la maîtrise des élèves et leur contrôle sont des critères indicatifs d'un bon enseignant, surtout au collégial. Sans cela, l'enseignant ne pourrait transmettre le savoir programmé et le faire apprendre à l'élève.

Des différents éléments soulevés ci-dessus, nous pouvons avancer que l'apprentissage, selon ces enseignants, est subordonné à l'enseignement. Sans l'enseignement d'un savoir, il ne peut y avoir d'apprentissage. Une telle conception de l'apprentissage est reflétée par les modèles du paradigme d'enseignement (Tardif, 2001) qui sont le modèle transmissif et le modèle béhavioriste.

Dans le discours de nos enseignants, l'élève est incapable de comprendre le contenu du savoir programmé dans le manuel scolaire, qu'il lui est destiné, sans simplification et explication du professeur. Ces propos s'accordent plus avec l'idée de l'apprentissage véhiculée par le modèle transmissif (Giordan in Asensio, Astolfi, Develay) ainsi, qu'avec l'idée d'un métier et d'une exécution des tâches par l'enseignant (Astolfi, 2003). L'acquisition du savoir se fait par une transmission de la connaissance de celui qui connaît vers celui qui ne connaît pas.

Concernant les erreurs, elles sont considérées comme des fautes et comme des déficiences que ce soit chez l'élève ou dans la démarche de certains enseignants. Elles ne sont pas exploitées comme des symptômes des modes de pensées des élèves ou comme des éléments permettant de caractériser des états des lieux cognitifs.

Le modèle constructiviste qui prend en compte les erreurs des élèves en les utilisant comme révélateurs des obstacles semble éloigné du modèle utilisé par ces enseignants. Il ne nous est pas apparu dans leur discours, de possibilité de construction d'apprentissage par résolution de problèmes soulevés par les élèves. Ces derniers sont appelés à réaliser les activités proposées par les professeurs sans qu'ils arrivent à s'impliquer dans leur action afin de s'approprier les enjeux de leur apprentissage et de s'inscrire dans un projet de développement.

Dans tous les cas, le rôle de l'enseignant reste celui du maître enseignant transmetteur du savoir, qui d'après Paquay (1994, 2006) enseigne tout en se basant sur des activités qui correspondent à des tâches à accomplir par l'élève en tant qu'un exécutant. Dans ce

sens, l'activité de l'enseignant est loin de permettre un apprentissage par l'action et une réflexion sur l'action.

L'initiative, la création, l'innovation, la réflexion sur les stratégies adoptées ou sur les jugements avancés sont des éléments absents dans le discours de ces enseignants. La réflexion sur l'action qui permet généralement, une distanciation, une mise en conscience des processus cognitifs sous jacents et une construction justifiée des connaissances sur les pratiques, serait influencée d'après Paquay (1994, 2006) par le modèle didactique transmissif d'un côté et par celui du maître « instruit », « technicien » d'un autre côté. Même si certains enseignants (ceux qui avaient moins de 10 ans d'ancienneté) sont conscients que ce soit de l'importance de donner du sens à l'apprentissage, ou de l'importance du développement de la personne dans l'apprentissage, n'arrivent pas à innover et à travailler autrement et différemment des autres.

Les représentations qu'ont les enseignants de notre échantillon sur comment apprendre et sur le rôle de l'enseignant constitueraient des obstacles aux changements de leurs pratiques. Aussi, l'absence d'une formation permettant une réflexion sur l'action et une conceptualisation résultant de la confrontation à des grilles de lectures théoriques (Paquay, in Pastré, 2006) ne leur permet pas de faire évoluer et de développer des compétences professionnelles. Ils ne peuvent être considérés comme des professionnels, si on ne se base que sur leur seul discours. Selon Perrenoud (2001), un professionnel, « est censé réunir les compétences du concepteur et celles de l'exécutant : il identifie le problème, le pose, imagine et met en œuvre une solution, assure le suivi ». Nos enseignants identifient le problème et mettent en œuvre des solutions selon leur cadre de référence et selon leurs répertoires cognitifs mais dans le cadre d'un paradigme d'enseignement et non celui de l'apprentissage. Les représentations qu'ils ont sur leur rôle en tant qu'exécutant pourraient être des obstacles à un investissement personnel et réfléchi dans des situations complexes.

Conclusion

La prise en compte des représentations des principaux acteurs dans un changement s'avère une action importante sinon indispensable dans l'implantation d'une réforme curriculaire. Ces représentations peuvent être des obstacles aux changements prescrits et induire ainsi des résistances à l'implantation de la réforme.

Dans notre étude, le changement auquel nous nous intéressons consiste en un changement de pédagogie et l'adoption de l'approche par compétences. Celle-ci nécessite un changement de paradigme, et le passage du paradigme d'enseignement à celui d'apprentissage. Pour cela, la conception de l'apprentissage, de l'enseignement, du rôle de l'enseignant et de l'apprenant sont appelées à changer et à être construits dans le cadre du paradigme d'apprentissage. L'enseignant évoluerait vers un professionnel, plutôt que de rester un exécutant de tâches précises d'autant plus que l'approche par compétences nécessite des innovations et des créations dans les démarches d'enseignement et d'apprentissage. Cependant, les représentations que peuvent avoir les enseignants sur ces

éléments influenceraient leur engagement et leur implication dans ces changements.

Il ressort ainsi, de l'analyse des résultats de notre étude - entretiens collectifs, individuels semi-directifs, analyse de séance enregistrée - que les enseignants de notre échantillon se considèrent comme des exécutants des tâches précises de leur métier, plutôt que comme des acteurs intervenants sur les conditions de leur travail et dans l'apprentissage de leurs élèves ou comme des professionnels cherchant et développant des procédures d'analyse et de résolutions de problèmes.

Ces représentations sur l'exercice de leur métier seraient en relation avec celles qu'ils ont sur l'apprentissage, l'enseignement, le rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans l'acte de l'apprentissage. Ces enseignants se considèrent comme les transmetteurs d'un savoir programmé (dans les manuels scolaires) qui doit être appris par les élèves. Ils se considèrent aussi comme des contrôleurs des apprentissages. Les élèves étant les principaux responsables de leur échec.

Les informations ainsi recueillis et déduits vont dans le sens de nos hypothèses de réflexion. Les enseignants se considèrent comme des exécutants de leur métier et pensent l'apprentissage, l'enseignement dans le cadre du paradigme d'enseignement. Dans ce sens, leurs représentations pourraient influencer leur compréhension et leur engagement dans le changement d'approches pédagogiques. Elles pourraient être considérées comme des obstacles relevant de la facilité et des évidences qui s'imposent aux enseignants bien plus que des difficultés ou des blocages à surmonter. Elles correspondent d'après Astolfi (1999) au résultat d'un mode de fonctionnement intellectuel commode, bien installé chez le sujet et satisfaisant pour lui. Une recherche future dans ce sens serait souhaitable. Elle permettrait de vérifier l'existence ou l'absence d'une relation entre ces représentations et la compréhension des changements prescrits par la réforme.

Compte tenu des limites de cette étude, nous sommes conscients que ces conclusions ne peuvent être généralisables et que des perspectives d'élargissement de cette recherche s'imposent, tenant compte notamment de :

- l'effectif réduit de notre échantillon ne comportant que les enseignants d'une seule discipline. Nous pensons qu'un nombre élevé d'enseignants, de différentes ancienneté et disciplines permettrait sans doute d'étayer nos hypothèses. Aussi, la prise en compte du discours d'autres acteurs pédagogiques tels que les inspecteurs, les administrateurs, les élèves, pourrait compléter nos résultats et engager une réflexion sur les modalités de formation et d'accompagnement de ces acteurs dans la mise en place de la réforme.
- Les limites d'action de notre démarche méthodologique : un entretien avec les responsables des séances filmées et une confrontation entre ce qu'ils disent et leurs pratiques auraient enrichi nos résultats. Egalement une présentation des résultats aux enseignants interviewés nous aurait permis de les discuter et de les travailler afin d'accroître leur validité, mais surtout afin de vérifier la centralité des modèles déduits.

Toutefois ces résultats restent importantes même pour un effectif de 23 enseignants. Ces enseignants s'occupent de l'enseignement et de l'apprentissage d'un grand nombre d'élèves (le taux d'encadrement en moyenne est de 480 élèves par enseignant du collégial et de 160 élèves par enseignant du lycée qualifiant).

Tenant ainsi compte de nos résultats qui sont loin de refléter ce que devraient être les éléments de la réforme, nous soulevons les questions suivantes :

Comment peut-on espérer développer des compétences chez l'apprenant avec des acteurs pédagogiques se considérant davantage comme des exécutants que comme des professionnels ? Comment intervenir pour permettre à ces enseignants de faire évoluer leurs représentations dans le cadre de cette réforme, d'autant plus que ces représentations peuvent être les causes des résistances au changement et à l'implication et l'engagement des enseignants dans leur apprentissage et dans leur formation ? Quelle formation continue et quel accompagnement peut-on programmer ? Enfin, que devrait-on mettre en œuvre pour s'assurer du succès de cette réforme ?

Bibliographie

- ABRIC, J.C. (sous dir.) (1994 ; 1997). «Pratiques sociales et représentations». In J. Rouiller (2005) opt. Citée ci dessous
- ABRIC, J. C. (2001). «Méthodologie de recueil des représentations sociales». In Recherche INRP – IUFM de Limoges – Le multimédia à l'école primaire, Rapport d'étape 2001- 2002
- http://www.inrp.fr/Tecne/Rech40126/rap_limoges02.pdf
- ARENILLA, L. GOSSAT, B. ROLLAND, M. C. ROUSSEL, M.P. (2000). *Dictionnaire de pédagogie*. Bordas, Paris
- ASENSIO, J.O. ASTOLFI, J.P. DEVELAY, M. (2002). Enseigner par tous ses modèles. Cours de licence des sciences de l'éducation, apprentissage et didactique chapitre IV, Université Rouen
- http://campus.sciencedu.org/mardif_ressources/ApprentissageDidactique/027002tg4.pdf
- ASTOLFI, J.P. (1999). «Le travail d'obstacles en sciences : postures nouvelles d'enseignants et résistances». In *Questions de Recherches en Education* – 1, Laboratoire CIVIC, Université Rouen, Educations, INRP Paris p. 105-113
- ASTOLFI, J.P. (2003). «Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles». In J.P. Astolfi (dir.), *Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Collection Pédagogie, ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux, p. 23-52
- BARTH, B. M. (2005). «Organiser des rencontres avec le savoir, un changement de paradigme». Propos recueillis par Luce Brossard, *Vie Pédagogique* 134, février-mars
- http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/134/vp134_7-9.pdf
- CHARLIER, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Pédagogies en développement, Nouvelles pratiques de formation, De Boeck, Bruxelles
- CHARTE NATIONALE DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION:

<http://194.204.205.38/NR/rdonlyres/CAF0FEC1-2E4D-4A54-9C6A-9-CB26780C33F/0/Chartenationale.htm>

- Conseil supérieur de l'enseignement (2007), « étude évaluative des curricula des cycles primaire et secondaire collégial » rapport de synthèse. www.cse.org.ma
- COSEF (Commission spéciale d'éducation et de formation) (2005). *Réforme du système d'éducation et de la formation*, 1999-2004. Bilan d'étape et condition d'une relance, juin. In
- URL <http://www.cosef.ac.ma/rapports/Reforme-du-systeme-Education-et-de-Formation-99-04.pdf>
- DONNAY, J. & CHARLIER, E. (1991). *Comprendre des situations de formation. Formation de formateurs à l'analyse*. Pédagogies en développement, Nouvelles pratiques de formation, De Boeck, Bruxelles
- FOULQUE, P. (1962). *Dictionnaire de la langue philosophique*. PUF Paris
- GATHER-THURLER, M. (2000). *Innovier au cœur de l'établissement scolaire*. ESF, Paris
- http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/livres/alpha/G/Gather_Thurler_2000_A.html
- HUBERMAN, M. MILLES, M. (1984). «Innovation up close» in L. Paquay (2002) opt. Citée ci dessous
- HUBERMAN, M. (1989). «La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession». In J. Rouiller (2005) opt. Citée ci dessous
- JODELET, D. (1984). «Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie». In M. Pascal & A. Martos (2005). *La fonction génératrice de sens du noyau des représentations sociales : une remise en cause*. PSR, Online, vol. 14 p. 3-1.3-12
- http://www.psr.jku.at/PSR2005/14_03Mol.pdf
- JODELET, D. (1994). *Les représentations sociales*. PUF Paris Extrait p. 36 – 57 présenté par B. DANTIER. Représentations, pratiques, société et individu sous l'enquête des sciences sociales: Denise Jodelet, Les représentations sociale. édition électronique 2007
- http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/jodelet_denise/representations_pratiques_individu/representations_texte.html#
- PURL <http://dx.doi.org/doi:10.1522/25022684>
- MASSE, D. «Les leviers et stratégies de mobilisation au changement». In Th. Ouellet & M. L. Elliot. Cahier de participation, Session de formation à la gestion Participative, Le développement organisationnel. Novembre 2006, PROCADDEM, Rabat, Maroc (Document de formation de formateurs et multiplicateurs)
- PASTRE, P. (2006). «Apprendre à faire». In E. Bourgeois & G. Chapelle, *Apprendre et faire apprendre*, (109-121) PUF, Paris
- PAQUAY, L. (1994). *Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ?* Recherche et Formation.
- PAQUAY, L. (2002). «A quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes!» in Bbehrens, M. (dir.). *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Education - Recherche, Presses de l'université

du Québec

- PERRENOUD, Ph. (1999). Construire des compétences, tout un programme. Propos recueillis par Luce Brossard, Vie pédagogique n° 112 16-20
- http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/112/vp112_16-20.pdf
- PERRENOUD, Ph. (2005). D'où viennent les savoirs mobilisés dans une analyse de pratiques ? Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève
- http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_14.html
- ROEGIERS, X. DE KETELE, J. M. (col.) (2000). Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. De Boeck & Larcier, Bruxelles
- ROEGIERS, X. (2004). Approche par les compétences, curriculums, équité et réduction de la pauvreté. UNESCO, Genève, communication, 10 novembre 2004
- ROEGIERS, X. (2004). Former des formateurs dans l'approche par les compétences. Agence intergouvernementale de la francophonie, Pool d'experts en sciences de l'éducation, Dakar 2004, [document adopté dans la formation continue des acteurs pédagogiques dans le système scolaire marocain, Mars 2006 ; p :46]
- ROUILLER, J. (2005). De la place et du rôle des conceptions de l'autoévaluation développées par les formateurs en enseignement primaire et en soins infirmiers dans l'accompagnement des pratiques professionnelles en formation initiale. Analyse comparative de deux métiers de l'Humain. Thèse n° 347, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève, encadrée par Philippe PERRENOUD
- URL : <http://www.unige.ch/cyberdocuments/theses2005/RouillerJ/these.pdf>
- TARDIF, J. in SAUVE P. (2001). De l'enseignement à l'apprentissage. Virage express, édition spéciale, vol. 3, n° 6, 2 février 2001, p.3 URL : http://www.mels.gouv.qc.ca/virage/journal_fr/Express_3_6.pdf#search=%22paradigme%20apprentissage%20reforme%22

Sitographie

www.men.gov.ma

<http://www.cosef.ac.ma/>

<http://www.ibe.unesco.org>

<http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/>

<http://classiques.uqac.ca/>

<http://www.psr.jku.at/>

<http://www.ore.uqam.ca/Documentation/>

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/>

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html

<http://www.cjlt.ca/archivedissues.html>

http://www.mels.gouv.qc.ca/renouveau/index.asp?page=virage_archives

Annexe 1

Questions	Attentes
Partie I : renseignements personnels	Introduire une discussion / Détendre le climat
Le système scolaire marocain connaît depuis des années une réforme curriculaire. Q1/ Qu'est ce que vous connaissez de cette réforme ? Pourquoi, à votre avis a-t-on réformé notre démarche pédagogique ? Pourquoi a-t-on adopté l'approche par compétences ?	Rechercher si l'enseignant est au courant du changement préconisé par la réforme Déduire l'intérêt qu'il lui attribue. Possibilité de déduire même son point de vue sur ce changement, par la façon avec laquelle il parlera de la réforme
Q2/ Avez-vous senti le besoin de modifier votre démarche et méthode pédagogique ? Si oui, à quoi cela est-il dû ?	Déterminer si le besoin du changement est senti et s'il critique ses approches et ses pratiques ou s'il attribue les raisons à des facteurs externes (niveau des élèves, programme...)
Q3/ Sur la base de quoi vous juger l'apprentissage des élèves ?	Comment conçoit-il l'apprentissage ? S'agit-il d'une construction par l'élève ou d'une transmission par le professeur? À qui attribue-t-il les causes des erreurs ?
Q4/ Pourriez-vous nous dire les causes des difficultés rencontrées chez les élèves, en cours ou sur les copies du contrôle continu ?	
Q5/ Sur quoi vous vous basez pour élaborer vos activités ?	Déterminer l'importance donnée au savoir et à l'élève dans l'élaboration du cours Déterminer comment il conçoit le rôle du savoir dans son enseignement
Q6/ Le contenu de votre cours permet-il de répondre à quel type de problèmes ? Problèmes du manuel ou des élèves ?	
Q7/ A votre avis, que doit faire un enseignant pour permettre un apprentissage chez les élèves ?	Déterminer le modèle d'enseignement auquel il se réfère
Q8/ Quel est le but principal de la majorité des activités d'enseignement que vous réalisez ?	
Q9/ Quelles explications et conseils donneriez-vous à un enseignant débutant (qui n'a reçu aucune formation initiale), à propos de : La finalité : placer l'élève au cœur de l'action éducative ; Objectifs des activités à préparer ; La préparation des activités du cours ; L'exploitation des activités du manuel scolaire ; L'évaluation des apprentissages réalisés ; Le but de l'utilisation de l'évaluation diagnostic, formative et sommative ; Comment remédier aux erreurs des élèves enregistrées durant le cours ou sur les copies du contrôle continu ? Rôle de l'enseignant et celui de l'élève dans l'apprentissage.	Vérifier et appuyer les réponses enregistrées aux questions ci-dessus au sujet des conceptions sur l'apprentissage, l'enseignement, le rôle de l'enseignant et de l'apprenant. Aussi concernant l'exercice de son métier. (En parlant de conseils pour un autre enseignant débutant, nous pensons qu'il essaierait de synthétiser ses idées)
Q10/ À votre avis comment les élèves apprennent-ils ? Quels conseils peut-on leur donner pour améliorer leur apprentissage ?	apprentissage
Q11/ Selon vous, quel est le but de l'enseignement de votre matière ?	enseignement
Q12/ Selon vous, quel est le profil d'un bon enseignant	Rôle de l'enseignant
Q13/ Selon vous, quel est le profil d'un bon élève ?	Rôle de l'apprenant

Annexe 2

التلميذ	الاستاذ
اجوبة شفوية من طرف بعض التلاميذ	طرح شفويا تساؤل حول ما يعرفه التلاميذ بخصوص الاخصاب
الاجابة في دفتر الانشطة تقديم بعض التلاميذ لأجوبتهم تدوين الاجوبة الصحيحة في الدفتر	تقديم النشاط الأول اكتشاف الاخصاب عند قنفذ البحر يضم النشاط وثيقة 1 بها تجربة الاخصاب عند قنفذ البحر طرح التساؤلات التالية: (1) ما الفرق بين الذكر والأنثى عند قنفذ البحر؟ (2) كيف يتم الاخصاب عند قنفذ البحر؟
تقديم بعض التلاميذ شفويا أجوبتهم تدوين على السبورة مراحل الاخصاب	توزيع خطاطة تبرز مراحل الاخصاب عند قنفذ البحر طرح السؤال التالي: ماذا تمثل الخطاطة؟
تدوين الملخص	تقديم ملخصا حول ظاهرة الاخصاب
العمل ضمن مجموعات الاجابة في دفتر الانشطة تقديم بعض التلاميذ لأجوبتهم تدوين الاجوبة الصحيحة في الدفتر	تقديم وثيقة من الكتاب المدرسي حول التوالد الجنسي عند الحصان. طرح تساؤلات: (1) اين يتم الاخصاب (2) هل يمكن ان يحدث الاخصاب بدون تزاوج؟
كتابة على السبورة اجوبة احدى المجموعات التعليل عن صحة او عدم صحة الاجوبة تعديل الاجوبة وتدوينها في الدفتر	تقديم وثيقة من الكتاب المدرسي حول التوالد الجنسي عند الضفدعة. طرح تساؤلات: (1) اين يتم الاخصاب (2) اقترح تفسيراً لضعف حظوظ التقاء الامشاج في حالة الاخصاب الخارجي
تدوين الاجوبة	تقديم خلاصة الدرس تضم تعريفا لكل من ظاهرة الاخصاب والاخصاب الخارجي والداخلي

Annexe 3

Éléments à analyser	Intentions de la discussion en groupe
Objectifs de la leçon (à déduire à partir de l'observation)	Expliciter en quoi consiste pour eux transmettre un savoir ou développer des capacités... À quoi se réfèrent-ils eux dans leur cours ?
Origines du Contenu (manuel, professeur, élève...) :	Vérifier si les professeurs sont d'accords sur l'origine du contenu du cours qui est le manuel scolaire. Comment conçoivent-ils cela ?
Activités proposées (exercices, problèmes, questions directives...) :	Comment comprennent-ils le concept de problème vs exercice, de résolution de problème ?
But des activités (poser un problème, formuler des hypothèses, tester une hypothèse, illustrer une connaissance, résoudre un problème...)	Quels buts primordiaux attribuent-ils aux activités ?
Type de questions posées (fermées ; ouvertes ; directives...) aussi (de connaissances ; de méthode ; de compréhension ; d'application ; de synthèse ; d'évaluation...) :	Comment conçoivent-ils les questions posées aux élèves ? Que font-ils ? pourquoi ? dans quel but ?...
Type de réponses avancées (directes, indirectes, sous formes de questions...) :	Leur avis sur les réponses avancées par le professeur. Doit-il répondre ou pas ? comment est l'encouragement ? donne de l'importance aux réponses des élèves ?...
Son comportement avec les élèves (autoritaire ; absent ; importance donnée aux productions des élèves, à leur manière de répondre...) :	Quelle relation doit-on avoir avec l'élève ? De quoi doit-il s'occuper le plus ? Comment peut-il faire participer une majorité des élèves ? Comment arriverait-il à les faire travailler ?...
Les activités réalisées par l'élève : types de questions posées, de réponses avancées Comportement des élèves entre eux et avec l'enseignant (il fait ce qu'on lui demande, il critique les réponses avancées, il critique l'information présentée, il écoute ses collègues quand ils parlent...)	Comment les enseignants arrivent à juger le travail des élèves, leur apprentissage, leurs difficultés ? Peuvent-ils s'annoncer sur l'atteinte des objectifs ? comment ? Comment préfèrent-ils les élèves ?
Comment l'enseignant remédie-t-il aux erreurs des élèves?	Comment l'enseignant doit remédier aux erreurs des élèves ? pourquoi ? Quelles peuvent être les causes de ces erreurs?...
Comment évalue-t-il les apprentissages	Comment savoir s'il y a eu un apprentissage ? de quel apprentissage s'agit-il ?...