

**Safae DAOUDI**

Laboratoire Langues, Humanités et Éducation, École Normale Supérieure, Université Moulay Ismail-Meknès, Maroc.  
safaedaoudi7831@gmail.com

## **La réflexivité au Maroc, un moteur indispensable au développement professionnel des enseignants**

Reçu le 08.02.2022

Accepté le 22.04.2022

Publié le 25.07.2022

### **Résumé**

La réflexivité au Maroc, serait-elle un outil incontournable pour le développement professionnel des enseignants de français? Telle est la question principale de cette contribution. Trois questionnaires de recherche, destinés aussi bien aux enseignants qu'aux formateurs ainsi qu'aux inspecteurs pédagogiques, sont les outils méthodologiques employés afin de montrer que la réflexivité est un moteur indispensable du développement professionnel des enseignants. Les résultats découlant de cette enquête affirment que si la réflexivité est une voie pour mieux enseigner, les bases sur lesquelles elle doit reposer ne peuvent être négligées. Il apparaît que, avant de dresser le profil de l'enseignant réflexif et les outils auxquels il doit faire appel pour réussir son développement professionnel, il faut tout d'abord tâcher de recadrer le cheval de bataille, à savoir les programmes de sa formation initiale et continue, les outils qui y sont dispensés et les conditions dans lesquelles elles se déroulent.

**Mots clés:** Réflexivité, Développement professionnel, Formation Initiale, Formation Continue.

### **Reflexivity in Morocco, an indispensable tool for the professional development of teachers**

#### **Abstract**

Would reflexivity in Morocco be an essential tool for the professional development of teachers? This is the main question of this contribution. Three research questionnaires, intended for teachers; trainers in initial education training centres and educational inspectors, are the methodological tools used to show that reflexivity is an indispensable driver of the professional development of teachers. The results of this survey state that while reflexivity is a path to better teaching, the foundations upon which it must be built cannot be neglected. It appears that, before drawing up the profile of the reflective teacher and the tools he must use to succeed in his professional development, he must first try to reframe the battle horse, namely the programs of his initial and continuing training, the tools provided and the conditions under which they take place.

**Key words:** Reflexivity; Professional development; Initial training ; Professional training.

#### **Pour citer cet article :**

DAOUDI Safae (2022). La réflexivité au Maroc, un moteur indispensable au développement professionnel des enseignants. *Action Didactique*, [En ligne], 9, 190-208. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad9/Daoudi.pdf>.

#### **Pour citer le numéro :**

SADI Nabil et YAHIAOUI Kheira (dirs), (2022). L'enseignement/apprentissage du français : états des lieux, approches et perspectives [numéro Varia]. *Action Didactique* [En ligne], 9. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad9>

## Introduction

En dépit des efforts déployés en réformes entreprises par les pouvoirs éducatifs au Maroc pour la promotion de l'enseignement/apprentissage, sa situation dénote une carence qui semble perdurer. Les résultats découlant des enquêtes sur l'éducation, insatisfaisants, voire catastrophiques et idiosyncrasiques dans quelques cas, aussi bien à l'échelle régionale que nationale, sont unanimes, apportant des preuves irréfutables que le système éducatif est déficient. Ainsi, à l'échelle internationale, le Maroc est classé parmi les derniers en matière d'éducation et d'enseignement. Ce constat de vulnérabilité, affirmé par une panoplie de programmes internationaux n'exclut guère l'enseignement/apprentissage de français au Maroc. En effet, la situation de la langue française au Maroc reste en deçà du niveau requis et des efforts escomptés. Ainsi, les acquis des élèves demeurent fragiles et tout particulièrement précaires. En somme, la qualité du système éducatif marocain, en général, et la situation de l'enseignement/apprentissage de français, en particulier, constitue une problématique urgente. Ce qui nous amène à nous interroger, quelles en sont les causes.

Compte tenu de cette réalité où tous les intervenants s'avèrent être responsables pour relever le défi et améliorer la qualité de l'enseignement, de façon à ce que celui-ci puisse répondre aux vrais besoins du public-apprenant, nous mettons initialement le point sur l'enseignant, pôle important dans le processus d'enseignement/ apprentissage, étant donné que son rôle est prépondérant en tant que gestionnaire du savoir.

A travers cette réflexion dont l'intérêt crucial est de contribuer au développement professionnel de l'enseignant par le biais de la posture réflexive, nous cherchons à répondre à la question suivante :

La réflexivité au Maroc, serait-elle un outil incontournable pour le développement professionnel des enseignants ?

Pour mener à bien cette recherche qui s'inscrit dans le cadre de la didactique professionnelle, un champ de recherche récent mais qui tient du prodige, deux parties structurent le travail dans ses deux volets, théorique et empirique.

La première partie est fondée sur les acquis théoriques sur lesquels nous reposons, les éléments conceptuels auxquels la recherche s'intéresse en l'occurrence, à savoir la réflexivité en rapport avec le développement professionnel des enseignants, conçue être la thématique principale de notre travail.

La deuxième partie portera à son tour sur les démarches suivies en rapport avec notre question générale. Pour ce faire, il nous est paru impératif de dépister le terrain au travers d'une liste d'outils méthodologiques. Nous avons donc pensé à la nécessité de procéder à l'aide d'une interrogation d'un panel d'enseignants de français au moyen d'un questionnaire de recherche ainsi qu'une enquête avec un échantillonnage composé de formateurs et d'inspecteurs pédagogiques.

Vient enfin la conclusion qui a pour but de reprendre ce qui a été démontré dans cette investigation et de proposer, dans la mesure du possible, des perspectives susceptibles d'introduire quelques changements en vue d'atteindre, si ce n'est la qualité de l'activité professionnelle des enseignants de français, du moins son amélioration.

## **1. La réflexivité**

La revue de la littérature regorge de définitions du terme « réflexivité ». Nous relatons, à cet égard, celles auxquelles nous aurons recours dans cette investigation.

### **1.1. La réflexivité : essai de définition**

D'après la revue de la littérature, l'origine de la réflexivité remonte aux travaux de Shön (1994). Quant à lui, l'agir professionnel ne s'instaure pas à partir des savoirs mais plutôt à partir de la pratique et ce, par le biais de la réflexivité (appelée également « pratique réflexive »). En effet, la réflexivité pour Shön réfère à deux processus mentaux, en l'occurrence la réflexion dans l'action et la réflexion sur l'action. La première concerne le moment précis de l'action et s'élabore de manière spontanée visant la régulation des situations et leur bonne conduite. La deuxième se fait une fois l'action terminée, à travers un examen intrinsèque relevant des situations passées pour pointer de près sa pratique et son agir et pour y repérer les failles et les pertinences afin de les améliorer.

### **1.2. La réflexivité dans le domaine de l'enseignement**

La réflexivité se situe dans la phase post-pédagogique qui suit l'activité didactique. Dans ce remue-méninge, l'enseignant tâche de revenir sur sa prestation et de se rappeler ses actes en vue d'interroger ce qui lui a posé problème, beaucoup plus que ce qui lui est avéré pertinent.

Quant à Tardif (2012), « enseigner c'est être condamné à un régime de réflexivité sur sa propre activité professionnelle et sa propre identité ». En d'autres termes, la réflexivité constitue un élément clé que doit se procurer

tout enseignant ayant le désir de progresser. Cette pratique, considérée à la fois comme compétence et attitude contribue, tant s'en faut, à favoriser les actions des enseignants, conçues être potentiellement les plus délibérées.

Outre le fait que la réflexivité en enseignement, soit un processus d'ajustement métacognitif de la pratique enseignante, elle peut également être perçue en tant que processus d'apprentissage servant de levier au développement professionnel des enseignants. Autrement dit, la réflexivité est à priori un gage de réussite dans sa profession et à fortiori dans le métier d'enseigner.

### **1.3. Le modèle de l'enseignant réflexif**

Quoi que dans l'absolu, le modèle de l'enseignant exemplaire n'existe pas, nous osons quand même avancer qu'un enseignant doit nécessairement être accompli. Son accomplissement est, entre autres, associé à sa volonté de se développer et de refléter une image positive qui défendra par la suite ses valeurs. En effet, par le biais de la réflexivité, l'enseignant développe une myriade d'aptitudes et d'attitudes, investies en vue de l'attente de cet idéal de l'enseignant.

Quant à Maroy (2001) : « l'enseignant doit devenir un praticien réflexif, capable de s'adapter à toutes les situations d'enseignement par l'analyse de ses propres pratiques et de leurs résultats ».

En outre, selon Perrenoud (2012) :

« Un enseignant réflexif ne cesse pas de réfléchir dès qu'il arrive à se débrouiller, à être moins angoissé, à survivre dans sa classe. Il continue à progresser dans son métier, même en l'absence de difficultés ou de crises, par plaisir parce qu'il ne peut pas s'en empêcher, parce que la réflexion est devenue une forme d'identité et de satisfactions professionnelles. Il s'y adonne avec des outils conceptuels et des méthodes, à la lumière de divers savoirs et, autant que possible, dans le cadre d'une interaction avec d'autres praticiens. Cette réflexion construit de nouvelles connaissances, tôt ou tard réinvesties dans l'action. Un praticien réflexif ne se contente pas de ce qu'il a appris en formation initiale, ni de ce qu'il a découvert dans ses premières années de pratique. Il réexamine constamment ses objectifs, ses démarches, ses évidences, ses savoirs. Il entre dans une boucle sans fin de perfectionnement, parce qu'il théorise lui-même sa pratique, seul ou au sein d'une équipe pédagogique. Il se pose des questions, tente de comprendre ses échecs, se projette dans l'avenir ; il prévoit de faire autrement la prochaine fois, ou l'année suivante, il se donne des objectifs clairs et il explicite également ses attentes et ses démarches ».

Ceci implique que ce n'est pas par hasard que nous avons tant insisté dans la noosphère de l'éducation sur l'importance du processus de la réflexivité. Le paradigme du praticien réflexif y est quasi-important.

## **2. Le développement professionnel**

Notre périple dans les dédales de la revue de la littérature, assez foisonnante, qui traite le concept du développement professionnel des enseignants, nous a, en effet, imposé de commencer par d'autres notions qui s'entrecroisent et dont l'importance semble occultée. Il s'agit tout d'abord de la professionnalisation et de la professionnalité. Deux dénominations qui prêtent à confusion.

### **2.1. La professionnalisation et la professionnalité**

Dès les premiers abords, il est jugé adéquat de signaler que par professionnalisation, nous entendons l'idée du développement des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice d'une profession lambda.

Dans le domaine de l'éducation, la professionnalisation enseignante qui interpelle cette exploration, est caractérisée en tant qu'un ensemble de dispositifs et de processus en relation avec le tandem enseignement/apprentissage, et largement associés au développement des compétences effectuées en situation didactique, voire pédagogique.

Quant à Jonnaert et Vander Borgh (2003), la professionnalisation enseignante est le fait de « permettre à l'enseignant de poser des gestes et de réaliser des actes d'enseignement qui ne soient plus simplement du bricolage mais bien des indicateurs de compétences professionnelles. ». A ce sujet, il nous importe de souligner que ce sont initialement des compétences qui permettent de résoudre diverses situations-problèmes à travers la mobilisation des ressources cognitives, motrices, affectives, conatives... de même que des compétences qui permettent d'agir dans l'urgence afin de garantir une professionnalisation optimale.

Sous cet aspect, nous nous demandons quelle distanciation pouvons-nous déceler entre la professionnalisation et la professionnalité ?

Selon Weiss (1983), la professionnalité exprime « la somme des connaissances, capacités et expériences mises en jeu dans une activité ». D'autre part, elle est définie en tant qu'un ensemble de capacités reconnues socialement comme caractérisant une profession quelconque, c'est-à-dire en termes d'identité et d'enjeux sociaux.

Dans le domaine de l'enseignement, le terme professionnalité est entendu par Perrenoud (1994) comme « la capacité à identifier et résoudre des problèmes en situation d'incertitude, de stress et de forte implication personnelle ». En outre, cette notion interroge la combinaison des savoirs et des expériences, ainsi que les composantes liées à l'engagement dans la pratique enseignante. Par ailleurs, d'autres chercheurs tels que Wittorski (2007) et Beckers (2007), avancent que dans la professionnalité enseignante, l'apprentissage collectif, constitué des savoirs didactiques et pédagogiques ainsi que des savoirs nouveaux, pluriels et hétérogènes de l'enseignant lui-même, est essentiellement de mise. Cette définition met donc en relief l'idée selon laquelle la professionnalité s'opère à partir des mécanismes intrinsèques, relatives à l'identité professionnelle de l'enseignant.

## **2.2. Le développement professionnel en enseignement**

Etant donné que la professionnalisation se définit par l'intention d'offrir des dispositifs de formation et la professionnalité désigne les compétences sine qua non à une profession quelconque, le développement professionnel, qui est d'ailleurs l'une des composantes de la professionnalisation, reflète plutôt la dynamique d'apprentissage et les savoirs d'actions qui sont associés à l'offre établie par la professionnalisation.

Ceci implique que le développement professionnel s'opère donc grâce à une réflexion par rapport à l'action. Autrement dit, il s'agit d'une opération réelle qui s'effectue dans les process d'action, dans les connaissances, dans les savoirs et dans les compétences, etc. à la différence de la professionnalisation et la professionnalité qui concernent les tâches à accomplir, y compris ce qui est prescrit.

En somme, par développement professionnel sont entendues les démarches que les individus s'attachent à mettre en place afin de se construire et de se transformer. Le développement professionnel reste donc tributaire de la construction des compétences et de leur transformation dans une profession quelconque.

Dans le domaine de l'éducation, le développement professionnel concerne l'apprentissage permettant à l'enseignant de développer son potentiel en cohérence avec les aspirations personnelles et professionnelles qu'il trace. Il s'agit donc fondamentalement d'un processus individuel ou collectif qui s'effectue de la part de l'enseignant et qui porte essentiellement sur ses connaissances et sur ses attitudes ainsi que sur leur mobilisation sous forme de compétences professionnelles à acquérir pour faire face aux défis auxquels est confrontée sa pratique enseignante. Autrement dit, le développement professionnel réfère initialement à la construction des

connaissances par le biais de la pratique professionnelle de l'enseignant et par voie de conséquence, y réfléchir pour en faire des compétences susceptibles d'être mobilisées dans le processus de l'enseignement/apprentissage.

De cet aperçu théorique, il ressort que l'enseignant qui a la maîtrise de sa pratique et qui acquiert son autonomie et son esprit critique ne peut, en effet, qu'être un élément promoteur d'une véritable action pédagogique nécessaire à son développement professionnel. Mieux encore, plus l'enseignant possède un savoir-faire maîtrisé, plus il pourra réussir à développer ses attitudes, sa réalité environnante, mais aussi sa professionnalité dans le but de répondre à des besoins spécifiques à un moment donné. Comme explicité par Day (1999) ; Liberman et Miller (2007), le développement professionnel constitue un processus qui s'alimente par la formation (initiale et continue) et par initialement la mise en place d'une posture réflexive chez les enseignants. Le développement professionnel de l'enseignant, étant une partie intégrante de la professionnalisation enseignante conçue par l'action dans le cadre des objectifs assignés par le Ministère de l'Education, est un processus qui a besoin de temps pour se concrétiser. Ceci dit, il repose sur de moults efforts capables d'impacter positivement les compétences de l'enseignant, sa capacité d'adaptation, voire d'esprit-critique sur ses propres prestations, lesquels efforts entrent dans le cadre des objectifs cruciaux de la réflexivité.

## **2.Troisième partie : méthodologie et recueil de données**

Cette partie empirique vise à dépister les représentations des acteurs sociaux que sont les enseignants de français du secondaire au Maroc, les formateurs dans les Centres de formation ainsi que les inspecteurs pédagogiques du cycle secondaire, sur la réflexivité et son rendement sur le développement professionnel de l'enseignant. En vue de répondre convenablement à notre problématique, une enquête principale ainsi qu'une autre complémentaire ont été mobilisées.

### **3.1. L'enquête principale destinée aux enseignants de français du cycle secondaire<sup>1</sup>**

Afin de dresser une conclusion qui donnerait une idée sur la présence du processus de réflexivité chez les enseignants de français du secondaire au Maroc, nous avons visé d'entreprendre la réalisation d'un questionnaire exploratoire à visée initialement qualitative. Ledit questionnaire permettra de ressortir les avis d'une cinquantaine d'enseignants (es) de français du cycle

---

<sup>1</sup> Voir Annexe 1

secondaire (34% du collège et 66% du lycée) sur diverses questions liées principalement à leur formation initiale et continue ainsi qu'à leur pratique enseignante.

De manière générale, 47 personnes, soit 94% ont bénéficié d'une formation initiale à l'enseignement dont la majeure partie (57,4%) sont des lauréats du CRMEF vu la population dominante étant recrutée dans les années 2010 ; la plupart du reste (25,9%) sont passées après leur réussite au concours d'accès soit par l'ENS ou par le CPR.

En général, la durée de la formation initiale qui domine est d'un an compte tenu du système actuel, entre autres de la dernière décennie, caractérisé par la diminution de l'enveloppe horaire consacrée aux cours théoriques au sein des centres de formation ainsi que les MSP2 réalisées dans les établissements d'application.

D'autre part, l'efficacité de la formation initiale à l'enseignement, bien que les opinions semblent quelque peu mitigées a été soulignée. Globalement, elle est qualifiée de congruente.

A son tour, le volet de la formation continue a été traité. En effet, les chiffres collectés vont à l'encontre de ce que nous avons prévu. Nous avons constaté qu'une partie des enseignants totalisant 52% de l'ensemble des enquêtés, a bénéficié d'une formation continue, assurée par son institution. Cependant, pratiquement la moitié de ces répondants (10,26) ont confirmé en avoir profité de façon annuelle tandis que les autres (12,26) ont estimé n'en avoir impétré qu'occasionnellement. Cette position que soutiennent les douze dernières personnes pourrait alors renvoyer à l'idée de l'absence d'une entité bien ficelée qui pourrait abriter les programmes de formation continue au Maroc et ce, selon les besoins immédiats d'aussi bien les élèves que les enseignants. Cela dit, au Maroc, la formation continue est souvent non instituée, se réalisant dans la plupart des cas de façon aléatoire et sans réglementation. En outre, elle ne semble pas du tout obligatoire et le suivi de son impact sur terrain n'est pas forcément pris en considération.

Entre autres, force est de constater que ces enseignants qui ont déjà bénéficié de programmes de formation continue, ont majoritairement confirmé qu'elle est insuffisante. Cette idée pourrait aussi induire à une réticence envers ces programmes de formation, lesquels sont rares et limités dans le temps. En effet, ils sont plus de 84% à avoir choisi cette réponse.

Pour répondre au mieux aux objectifs recherchés à partir de ce questionnaire, il fallait avoir une idée sur les différentes perceptions des

---

<sup>2</sup> Mise en situation professionnelle

enseignants sur la réflexivité ainsi que le regard qu'ils ont sur son implication dans leur pratique enseignante.

Les données recueillies à ce sujet montrent que les enseignants confirmant avoir connaissance de ce que c'est que la réflexivité sont les plus nombreux (33,50). La grande moitié de ces 33 personnes (54,5%) atteste que l'origine de leurs connaissances provient initialement de leur formation, initiale ou continue. A travers ces résultats, nous comprenons que la réflexivité est incluse dans les programmes de formation. D'autre part, la moitié de nos enquêtés (15,33) ayant majoritairement infirmé en avoir entendu parler durant leur formation, laisserait penser que ces personnes dispensent probablement d'une propension naturelle à la curiosité, à la recherche et à l'innovation et sont, estimons-nous, passionnées par le métier auquel elles se dédient. Sur les 33 réponses obtenues, 22 réponses sont valides compte tenu du fait qu'elles sont proches du sens de ce que c'est que la réflexivité chez l'enseignant. Sur les 11 réponses qui restent, 4 s'avèrent sans aucun contenu et 7 autres sont des définitions émanant des interprétations faussées. Parmi ces dernières, une grande partie confond la réflexivité et la réflexion, la réflexivité et la métacognition ; d'autres, par manque de concentration, en parlent plutôt du côté de l'apprenant.

Dans le but de recentrer l'enquête sur le thème qui nous intéresse et éviter qu'il s'en écarte, nous avons visé de réintégrer toute la population interrogée à travers une pseudo-définition comprenant la signification de la réflexivité chez l'enseignant. La question posée à ce sujet concerne le recours à cette pratique. A ce titre, les résultats laissent voire que la majorité écrasante de notre population (94%) l'affirme. Ce nombre, comparé à l'échantillon interrogé reste tout de même important. Quoiqu'il apparaisse peu ou prou surprenant, il représente toutefois une réponse déterminante à l'un de nos questionnements constituant en partie notre problématique générale. De même, il nous oriente vers d'autres réflexions portant initialement sur ce qui est plutôt procédural, en termes de réalité empirique. A cet égard, nous aurons alors à nous assurer de la véracité de ces données à travers d'autres outils méthodologiques, les entretiens d'auto-confrontation à titre d'exemple.

En outre, les données collectées à travers les réponses à cette question ont, en quelque sorte, confirmé les hypothèses émises à partir des résultats de la première question de cette section. Bien évidemment, il existe parmi les répondants, des personnes qui possèdent cette posture réflexive, entre autres, critique sur leur pratique enseignante, bien qu'elles n'en soient pas du tout informées.

Concernant les raisons qui expliquent ce recours à la réflexivité, les enseignants qui ont répondu à cette question ont des réponses quelque peu

partagées. En effet, certains disent que leur recours s'explique initialement par leur volonté de développer leur rendement en corrigeant leurs gestes professionnels ainsi que leurs manières d'agir, lesquels peuvent être inappropriés. Un nombre important confirme également que la réflexivité est la voie qui mène vers le perfectionnement de la capacité à maîtriser le déroulement de l'opération de l'enseignement/ apprentissage. Cela dit, ils sont d'accord pour dire que l'enseignant parfait est celui qui se remet en question, qui se construit une représentation de sa pensée avant d'agir et qui est toujours en perpétuelle quête de l'efficace et de l'efficacité de ses méthodes.

Quant aux divers procédés auxquels ces enseignants font appel pour réussir ce processus de réflexivité, les réponses les plus fréquentes portent sur la standardisation de l'approche par compétences. Nous expliquons cette réponse par le simple fait de concevoir l'approche par compétences en tant que processus dont la visée est strictement personnelle. Autrement dit, il appartient plutôt à la personne elle-même sans implication externe. Il serait, peut-être, évident vu qu'il consiste en un travail sur soi visant à amener la personne à revoir sa position et à reconstruire son répertoire cognitif de façon à ce qu'il soit conforme à la situation souhaitée. Certes, comme l'indiquent Boutin et Julien (2000), l'approche par compétences entrevoit une vision limitée de l'éducation vu qu'elle repose sur un aspect réifiant mettant de côté l'aspect social et interpersonnel du processus de l'enseignement/ apprentissage.

D'autre part, il faudrait de même souligner que les éléments les plus pertinents que nous avons pu relever sont ceux de l'auto-formation, de l'auto-évaluation, de la co-évaluation, de la recherche scientifique et de l'auto-observation. Dès les premiers abords, ces éléments bien qu'ils soient pertinents, ils nous conduisent vers une réflexion beaucoup plus structurée sur les divers dispositifs dont disposent ces enseignants pour les mettre en place. En d'autres termes, ces enseignants sont-ils bien outillés pour pouvoir les réaliser convenablement ? Les structures et les institutions formatives tâchent-elles de leur permettre des enseignements adéquats dans ce sens ?

### **3.2. L'enquête complémentaire destinée aux formateurs dans les centres de formation ainsi qu'aux inspecteurs pédagogiques<sup>3</sup>**

L'enquête que nous avons menée se considère comme étant à usage complémentaire. Basée sur les données collectées au préalable, elle est postérieure à l'enquête par questionnaire destinée aux enseignants de français du cycle secondaire. Cette phase comprend deux questionnaires de

---

<sup>3</sup> Voir Annexe 2 et Annexe 3

recherche : l'un est destiné à une trentaine de formateurs des enseignants de français pour révéler la réalité de leur recours à la réflexivité dans le terrain de la formation initiale à l'enseignement ; l'autre est réservé à un panel composé de 30 inspecteurs pédagogiques du cycle secondaire visant à pointer de près l'intégration d'une dimension réflexive dans le cadre des programmes de formation continue. Ces deux catégories d'enquêtés sont, à notre sens, les mieux placés compte tenu de leur position pédagogique en tant qu'encadrants des différentes pratiques professionnelles de l'enseignant, ainsi que leur mission de contrôle et de guidance.

Quant à l'enquête réalisée auprès des formateurs, elle nous a clairement permis de constater que l'introduction de la formation à la réflexivité dans les programmes de formation initiale à travers différents modules, tels que l'atelier Analyse des Pratiques Professionnelles ; Gestion des apprentissages ; Planification des apprentissages et évaluation de l'enseignement de français ; Compléments de formation est bel et bien une réalité. A travers leurs témoignages, il en ressort qu'ils sont tous (87,5%) conscients de ce concept et en usent de différentes manières. D'ailleurs leurs avis rejoignent celui des enseignants quant à l'importance de son implication et son gage pour leur développement professionnel. Selon ces enquêtés, la pratique réflexive vise à acquérir le réflexe de l'auto-analyse et de la critique, lequel permet à l'enseignant de prendre suffisamment conscience de ses points forts et ses manques en vue de réajuster sa pratique professionnelle.

Quant aux dispositifs de formation à travers lesquels ces informateurs s'attachent à favoriser le recours des enseignants à la réflexivité, les six outils que nous leur avons proposés (le cahier de bord ; la grille d'auto-évaluation ; le portfolio ; l'entretien pédagogique ; le projet pédagogique et la vidéo-scopie) semblent être tous recommandés, à peu près dans les mêmes proportions. Néanmoins, un fait notoire est à annoncer au sujet de ces dispositifs de formation qui ne sont exemptes d'imperfections compte tenu de leur rapport à une planification minutieuse, à un usage judicieux et à une évaluation bien ficelée de la part du superviseur. En effet, quoiqu'ils soient des outils de travail réflexif par excellence, de par leur accréditation dans les curricula, plusieurs entorses peuvent être relevées à l'encontre de leur usage qui n'aurait de portée que lorsqu'ils sont menés de manière appropriée. Bien que ces outils soient basés sur des supputations, des vicissitudes, des doutes ainsi qu'un questionnement entre les notions théoriques et les pratiques adoptées en classe, lequel peut inviter l'enseignant à interpréter, critiquer et adopter de façon sous-jacente une posture réflexive, ils ne peuvent certainement pas faire l'unanimité chez les enseignants praticiens. Par ailleurs, ces outils peuvent également être conçus en tant qu'écueils à contourner. Cela dit, ils peuvent faire preuve d'une mauvaise utilisation de la

part de certains enseignants qui, sans adaptation presque aucune, sans aucun effort et sans aucune remise en question, recourent aux travaux de leurs collègues et essaient d'appliquer à la lettre ce qui l'en est. Etant donc manigancés de la sorte, ces outils auraient peu ou pas d'impact positif sur le développement de leur posture réflexive.

En ce qui concerne les témoignages des inspecteurs pédagogiques interrogés, il va sans dire que leurs avis sur la formation continue ne viennent que confronter les résultats que nous avons déduits lors de la phase principale de l'enquête avec les enseignants. Bien que la quasi-totalité des inspecteurs pédagogiques soient prédisposés à intégrer une formation à la réflexivité, pour une raison ou pour une autre, par manque de formation ou par incapacité (elle n'est pas dans leurs programmes), elle demeure majoritairement absente des programmes de formation continue. Selon l'avis des inspecteurs, même dans les cas où elle s'avère présente, sa durée reste réduite et limitée, voire insuffisante.

Quant au contrôle des inspecteurs pédagogiques du recours des enseignants à cette pratique réflexive, un résultat favorable a découlé à ce propos. Les inspecteurs pédagogiques assurent de manière générale leur rôle en tant que contrôleurs de ce recours, sauf qu'il reste à dire qu'ils doivent nécessairement jouir des moyens suffisants pour prendre en charge le pilotage et la guidance de cette formation.

D'autre part, concernant l'application de la réflexivité chez les enseignants marocains, la majorité des inspecteurs pédagogiques confirment que ce processus nécessite des compétences de haut niveau professionnel, telles que les compétences didactiques et pédagogiques, entre autres, celles indispensables à la pratique enseignante ; les compétences en psychologie ; les compétences en matière d'auto-évaluation, d'auto-critique et d'agir professoral, de plus que celles en rapport avec leur niveau intellectuel et théorique. Ces compétences, bien qu'elles soient tout à fait normales et d'apparence, transversales, voire indispensables au profil de l'enseignant ayant bénéficié d'une formation de base, quasi-plurielle, dans le contexte marocain, elles sont catégoriquement de haut niveau et nécessitent donc un travail structuré, outillé et de longue haleine, de planification et d'organisation.

Selon l'avis des inspecteurs pédagogiques, la grande majorité trouve que l'acquisition d'une posture réflexive est en rapport avec l'exhortation au processus d'auto-formation. Cela implique que l'enseignant est en mesure d'adopter une posture plurielle qui rassemble à la fois le praticien, l'analyste et le formateur. Cependant, il reste à savoir si le profil de l'enseignant

marocain est capable d'alimenter ce processus et si ses conditions l'autorisent.

D'après les informateurs, la médiocrité des profils d'entrée des enseignants, la faiblesse de leur formation initiale dont le socle est fortement théorique, leur recours à la consommation des approches sans y porter un regard critique, la pression due à la surcharge des programmes et à la pluralité des activités, le manque constaté chez la plupart des enseignants en matière d'esprit de recherche scientifique, l'absence d'accompagnement et l'insuffisance des programmes de formation continue, leur démotivation et leur résistance aux changements à visée innovante, leur méconnaissance de son utilité pour le développement de la qualité de leur activité professionnelle...sont autant de résistances qui entravent l'implication de la réflexivité chez l'enseignant marocain.

### **Conclusion**

A partir de cette recherche qui s'inscrit dans le cadre de la didactique professionnelle, nous sommes arrivée à affirmer les postulats qui suivent :

Avant de dresser le profil de l'enseignant réflexif et les outils auxquels il doit faire appel en vue de réussir son développement professionnel, il faut tout d'abord tâcher de recadrer le cheval de bataille, à savoir les programmes de sa formation (initiale et continue), les outils qui y sont dispensés et les conditions dans lesquelles elles se déroulent. Mais si la formation (initiale et continue) joue, certes, un rôle prépondérant dans la prédisposition de l'enseignant à devenir réflexif, les savoirs théoriques ne sont guère reluisants. La théorie, avec ses divers concepts indispensables aux sciences de l'éducation et au métissage entre didactique, pédagogie et psychologie, reste, sans conteste aucune, le complément d'une posture réflexive bel et bien solide.

Du côté de la formation enseignante et des savoirs théoriques, il faut aussi tableur sur la formation et exhorter à l'auto-formation, un outil idoine de la posture réflexive. Bien entendu, ce processus d'auto-formation doit obligatoirement être suivi à travers l'accompagnement continu qui a pour but de générer une réflexion sur les incidences de ce processus sur l'adoption d'une posture réflexive.

Enfin, les dispositifs qui favorisent l'adoption d'une posture réflexive dont il est question dans ce travail, ne sont guère exemptes d'imperfections. Cela dit, en vue de les utiliser en bonne et due forme, il faut tout d'abord amener les enseignants à connaître leur utilité et à les utiliser convenablement, et ce, à travers une formation approfondie, planifiée et suivie de manière

minutieuse par un personnel compétent, voire performant. De même, il faut tâcher de reconsidérer ces outils afin de permettre à l'enseignant de marquer un passage du modèle « applicationniste » vers celui du praticien réflexif, vu que dans la plupart des cas, ils ne sont utilisés que techniquement parlant, entre autres, parce que l'Institution les obligent.

### Références bibliographiques

- Bardin, L., (1977), *L'analyse de contenu*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Beckers, J., (2004), « Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ? », *Recherche et formation*, Numéro 46, pp. 61-80.
- Blanchard-Laville, C., et Fablet, D., (1998), *Analyser les pratiques professionnelles*, L'Harmattan, Paris.
- Bourdoncle, R., (2000), « Autour des mots "Professionnalisation, Formes et dispositifs" », *Recherche et formation*, Numéro 35, pp. 117-132.
- Boutin, G. et JULIEN, L., (2000), *L'obsession des compétences...Son impact sur l'école et la formation des enseignants*, Editions Nouvelles, Montréal.
- Broyon, M-A., (2006), « Métacognition, cultures et pensée réflexive : applications de la recherche dans la formation », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, Numéro 4, pp. 105-119.
- Cifali, M., (1998), *Réfléchir sur la pratique, un levier pour la formation professionnelle des enseignants*, De Broeck Supérieur, Bruxelles.
- Cosnefroy, L., (2004), *Le savoir d'action : géographie conceptuelle*, Presses universitaires de Rouen et du Havre, Rouen.
- Dali, M., Jebbah, H., Bardai, S. et Chiadli, A. (2009), « Professionnalisation du métier des enseignants du primaire au Maroc: mise en œuvre et évaluation et suivi du processus », Hanoï: 8 et 9 décembre 2009.
- Day, C-F., (1999), *Developing teachers. The challenge of lifelong learning*. Palmer Press, Londres.
- Day, C-F., (2001), « Développement professionnel et pratique réflexive : finalités, processus et partenariats », *Carrefour de l'éducation*, Numéro 2, pp. 40-54.
- Descotes, M. et Langlade, G., (1993), *Le projet pédagogique en français : séquences et modules au lycée*, Bertrand-Lacoste, Paris.
- Jonnaert, P., & Vander Borght, C., (2003), *Créer des conditions d'apprentissage : Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, De Boeck supérieur, Paris.

- Lafortune, L., (2008), « L'accompagnement et l'évaluation de la réflexivité en santé: Des applications en éducation et en formation », Presses de l'Université de Québec, volume 10, pp. 01-17.
- Lafortune, L., (2012), Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences. La formation en éducation et en santé, Presses de l'Université du Québec, Québec.
- Lang, V., (1999), La professionnalisation des enseignants, PUF, Paris.
- Lieberman, A. et Miller, L., (2004), Teacher leadership, Jossey-Bass, San-Francisco.
- Maroy, C., (2001), « Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête », Les Cahiers de Recherche du Girsef, Numéro 12, pp. 07-18.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G., (2006), « La didactique professionnelle, Un point de vue sur la formation et la professionnalisation », *Revue Française de Pédagogie*, pp. 145-198.
- Pastre, P., (2012), Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation, Octarès Editions, Toulouse.
- Perrenoud, P., (1994). La formation continue comme vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant, L'Harmattan, Paris.
- Perrenoud, P., (2012), Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, ESF, Paris.
- Schön, D., (1993), Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Éditions Logiques, Montréal.
- Schön, D., (1994), Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Les éditions logiques, Montréal.
- Schön, D., (1996), Letournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas, Éditions Logiques, Montréal.
- Tardif, M., Borges, C. et Malo, A., (2012), Le virage réflexif en éducation, où en sommes-nous 30 ans après Schön ?, De Boeck supérieur, Bruxelles-Belgique.
- Vinatier, I., (2012), Quel dispositif d'analyse pour permettre à des professionnels de terrain de s'approprier leur activité?, dans Pastré, P., Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation, Octarès Editions, Toulouse.
- Wittorski, R., (2007), Professionnalisation et développement professionnel, L'Harmattan, Paris.

**Annexes :****Annexe 1 :**
**QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE DESTINE AUX ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS  
DU SECONDAIRE AU MAROC**

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche qualitative. Sa visée est de déceler l'avis des enseignants, en tant que gestionnaires du processus de l'enseignement/apprentissage, à propos de la réflexivité et son influence sur leur pratique enseignante. Veuillez répondre précisément et concisément aux questions proposées. Merci de votre collaboration.

**SECTION 1 : INFORMATIONS PERSONNELLES**

- **Vous êtes :**  
-Femme -Homme
- **Vous enseignez au :**  
-Collège -Lycée
- **Vos années d'expérience professionnelle :** -----
- **Année de votre recrutement :** -----
- **Votre dernier diplôme universitaire obtenu :** -----

**SECTION 2 : LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE**

- 1- **Avez-vous bénéficié d'une formation initiale au métier de l'enseignement ?**  
-Oui - Non

**-SI OUI :**

- **Dans quel(s) Centre(s) de Formation ?**  
-CPR -ENS -CRMEF -Autre (A préciser) -----
- **Quelle est sa durée ?**  
-Un an -Deux ans -Autre (A préciser) -----
- **Comment pourriez-vous la qualifier ?**  
-Efficace - Peu efficace - Pas du tout efficace

- 2- **Tout au long de votre cursus académique, avez-vous bénéficié d'une formation continue, assurée par votre institution ?**

-Oui -Non

**-SI OUI :**

- **A quelle fréquence se fait-elle?**  
-De façon annuelle -De façon mensuelle - Autre (A préciser) -----
- **Est-elle suffisante ?**  
-Oui -Non



La réflexivité au Maroc, un moteur indispensable au développement professionnel ...

- 1- La formation à l'analyse des pratiques, figure-t-elle parmi vos programmes de formation initiale à l'enseignement au Maroc?  
 Oui Non

- 2- Arrivez-vous à intégrer le volet de réflexivité dans vos modules de formation initiale ?  
 Oui Non

**-SI OUI :**

- A quelle fréquence ?

Toujours      Souvent      Parfois      Rarement      Jamais

- Quel(s) module(s) ?
- 

- Par quel(s) dispositif(s) de formation favorisez-vous le recours des enseignants à la réflexivité?

Le journal de bord	la grille d'évaluation
La vidéoscopie	Le portfolio
L'entretien pédagogique	Le projet pédagogique
Autre(s) -----	

- Justifiez votre/vos choix :
- 

**-SI NON :**

- Etes-vous pour l'intégration de la dimension réflexive dans les programmes de formation initiale ?

Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Sans opinion
Plutôt pas d'accord	Pas tout à fait d'accord	

- Pourquoi ?-----

**Annexe 3**

**QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE DESTINE AUX  
 INSPECTEURS PEDAGOGIQUES AU MAROC**

Dans le cadre d'une recherche exploratoire sur la réflexivité chez les enseignants et son influence sur leur développement professionnel, nous vous prions de bien vouloir apporter votre collaboration en répondant au questionnaire suivant. Sachez que votre aide nous est précieuse.

Merci de votre contribution.

**I. LE RECOURS A LA REFLEXIVITE DANS LES PROGRAMMES DE FORMATION CONTINUE AU MAROC :**

- 1- Avez-vous déjà encadré une formation continue sur la réflexivité en enseignement ?  
 Oui Non

**-SI OUI :**

- Pensez-vous que sa durée est suffisante ?

Oui Non

- Par quel(s) dispositif(s) de formation favorisez-vous le recours des enseignants à la réflexivité?
-

