

L'évaluation de la performance de l'enseignant et Le développement professionnel au Maroc : cas des enseignant d'un lycée collégial

Teacher performance appraisal and professional development in Morocco: the case of teachers in a junior high school.

Auteur 1 : OUBERKA Yahia

Auteur 2 : MESSAOUDI Abderrahman .

OUBERKA Yahia, (Doctorant.)
Laboratoire Nouvelles Pratiques de Gestion
Cadi Ayyad, FSJES, Marrakech, Maroc

MESSAOUDI Abderrahman, (Directeur de thèse)
Laboratoire Nouvelles Pratiques de Gestion
Cadi Ayyad, FSJES, Marrakech, Maroc

Déclaration de divulgation : L'auteur n'a pas connaissance de quelconque financement qui pourrait affecter l'objectivité de cette étude.

Conflit d'intérêts : L'auteur ne signale aucun conflit d'intérêts.

Pour citer cet article : OUBERKA .Y & MESSAOUDI .A (2024) « L'évaluation de la performance de l'enseignant et Le développement professionnel au Maroc : cas des enseignant d'un lycée collégial », African Scientific Journal « Volume 03, Numéro 22 » pp: 0769 – 0795.

Date de soumission : Janvier 2024

Date de publication : Février 2024



DOI : 10.5281/zenodo.10803869
Copyright © 2024 – ASJ



Résumé

Cette étude empirique se veut l'étude de la corrélation entre l'évaluation de la performance de l'enseignant (EPE) et le développement professionnel (DP). Les données ont été recueillies auprès de 8 enseignant(e)s d'un lycée collégial moyennant un entretien de face à face. Leur analyse a été effectuée à l'aide du logiciel Nvivo. Les résultats démontrent que l'EPE s'appuie principalement sur les observations de l'inspecteur pédagogique et l'auto-évaluation. De plus, il est révélé que la majorité des enseignants s'engagent dans des formations continues. Cependant, l'autoformation reste le dispositif le plus déployé pour répondre à leurs besoins. A cet égard, l'étude fait ressortir certaines des propositions des participants pour moderniser les systèmes de l'EPE et du PD. A vrai dire, cette recherche est une contribution primordiale à l'enrichissement de la littérature sur le sujet de l'EPE et le DP. Elle représente, indéniablement, un diagnostic partiel de certaines défaillances dans la gestion des RH dans le domaine de l'éducation publique au Maroc.

Mots clés : évaluation de la performance des enseignants ; développement professionnel des enseignants ; Maroc

Abstract

This enquiry aims at investigating the correlation between teacher performance appraisal (TPA) and professional development (PD). The data have been gathered from 8 junior high school teachers working in the same school via a face-to-face interview. Their analysis has been carried out via Nvivo software. The results show that the TPA is mainly executed by the virtue of the pedagogical inspectors' classroom observation and the teachers' self-assessment. Furthermore, the findings indicate that almost all teachers take part in in-service training. However, self-training remains the medium frequently harnessed to meet the professional needs. With this regard, the study brings out some of the teachers' proposals to modernize TPA and PD systems. Indeed, this research is of paramount importance for the literature about TPA and PD. It is, undeniably, a partial diagnosis of some shortcomings in HRM in public education in Morocco.

Keywords : teacher professional appraisal; teacher professional development; Morocco

Introduction

Dans une économie de connaissance, la compétitivité d'un pays dépend fortement de la capacité de son système éducatif d'améliorer constamment la qualité de son capital humain (Elliott, 2015). Ainsi, les politiques publiques en matière d'éducation penchent sur l'analyse des facteurs ayant un effet sur la performance de l'école (Milanowski, 2004). Dans ce sens, la qualité de l'enseignant débouche, bel et bien, sur l'accroissement des résultats des apprenants (OECD, 2009a).

Conscient du rôle incontournable des ressources humaines dans la mise en place réussie des réformes (Datnow, 2020), le ministère de tutelle fait de l'évaluation de l'enseignant et le développement professionnel une clé de voûte des chantiers de la réforme au Maroc. Dans ce sillage, la charte nationale de l'éducation et de la formation et la vision stratégique 2015-2030 soulignent la nécessité de revoir les critères d'évaluation de l'acteur pédagogique. Ainsi, elles appellent à la révision des missions dévolues à l'enseignant et la mise en place d'un référentiel de compétences conformément à des normes internationales dans ce domaine (CSEFRS, 2015). En outre, le nouveau modèle de développement au Maroc met l'accent sur l'incontournable rôle de l'éducation en stipulant que « *Sans une transformation profonde du système éducatif, aucun des objectifs de développement du Maroc ne pourra être atteint* ». Partant, la renaissance éducative requiert le rehaussement des compétences et l'encadrement du corps enseignant par l'instauration des normes professionnelles rigoureuses (CSMD, 2021).

Malgré le consensus autour de l'importance de l'évaluation de performance de l'enseignant (EPE) et de développement professionnel (DP) dans la réussite de tout système pédagogique, on constate un manque des recherches empirique mettant la lumière sur la relation entre lesdits éléments dans le contexte marocain. Ainsi, cette recherche met en exergue la corrélation entre l'évaluation de la performance de l'enseignant (EPE) et le développement professionnel (DP) au Maroc en essayant de répondre à la problématique ; à **quel point l'évaluation de la performance de l'enseignant débouche-t-elle sur le développement professionnel ?**

Alors que les éléments à fouiller pour répondre à cette problématique restent tellement multiples et divers, il importe de cerner dès le départ les objectifs opérationnels de l'étude. Ainsi, des sous-questions spécifiques ont été soulevées dans le but de collecter des données pertinentes sur l'évaluation de la performance de l'enseignant et le développement professionnel et la nature de leur corrélation ; (a) quels sont les modes de l'EPE dominants dans le contexte

marocain ? ; (b) Quelles sont les activités du DP disponibles pour les enseignants ? ;(c) Quelles sont les propositions des enseignants pour promouvoir le système d'EPE et les programmes de DP ?

En fait, cette recherche vise à identifier les modalités de l'évaluation mobilisées pour examiner le rendement à l'école des enseignants du secteur public. Elle aspire, également, à mettre en avant les programmes du DP accessibles toute en déterminant de leur efficacité. En outre, cette étude ambitionne à démontrer à quel degré l'EPE induit les instituteurs de promouvoir leurs compétences pédagogiques. Enfin, ce document fait ressortir non seulement les défaillances dans les systèmes de l'EPE et du DP, mais aussi mettre en valeur les propositions réalistes des acteurs pédagogiques travaillant sur le terrain pour les booster.

Si l'effet de stimulation de l'évaluation sur le développement professionnel apparaît intuitivement plausible, cette conclusion est toujours remise en question au niveau international (Delvaux et al., 2013). Ainsi, cette étude revêt une valeur scientifique et pratique. D'une part, elle va non seulement apporter des preuves concrètes à propos de l'existence d'un effet positif l'évaluation de l'enseignant sur la promotion du développement professionnel, mais elle permettra aussi d'approfondir nos connaissances sur les deux concepts dans la mesure où des ambiguïtés accompagnent souvent leurs significations dans la littérature (Brodeur et al., 2005). De plus, les résultats de la recherche contribueront au jugement au, moins partiellement, de l'efficacité de système d'évaluation actuel dans l'amélioration des pratiques professionnelles des enseignants au Maroc. Partant de l'idée que la réussite d'une réforme est conditionnée par la participation des parties prenantes notamment les enseignants, les outputs de cette recherche sont précieux pour les décideurs politiques en la matière.

Dans cet article, dans un premier temps, nous allons définir les concepts clé de notre problématique à savoir l'évaluation de la performance de l'enseignant et le développement professionnelle. Ensuite, nous mettrons en relief les résultats des principaux résultats des études empiriques réalisées dans ce sens. Après cela, nous essayerons d'évoquer les choix épistémologiques et méthodologiques de la recherche. Par la suite, nous déclinons et discuterons les résultats de l'analyse des données collectées. Finalement, nous conclurons cette étude en mettant l'accent sur certaines des implications théoriques et managériales de cette recherche et les propositions pour bonifier les travaux futurs.

1. La revue de littérature

1.1. L'évaluation de la performance de l'enseignant (EPE)

L'évaluation de la performance est une opération intégrante dans la gestion des ressources (Aloo et al., 2017). Elle renvoie à un processus continu utilisé pour identifier, mesurer et développer la performance d'un individu conformément aux objectifs stratégiques d'une organisation (Elliott, 2015).

Après la revue de littérature, il apparaît que l'évaluation de performance de l'enseignant et l'évaluation de l'enseignant sont interchangeables. D'après (Pandey, 2021), l'EPE est généralement considérée comme « un processus formel utilisé par une école pour évaluer les performances et l'efficacité des enseignants en classe ». Cette conceptualisation focalise sur la performance comme un jugement de rendement professionnel en classe.

L'évaluation d'un enseignant fait référence à « *l'évaluation individuelle d'un enseignant pour juger sa performance et/ou fournir un retour d'information pour l'aider à améliorer sa pratique* » (OCDE, 2013, page 11). Ainsi, l'EPE est un processus qui aide les acteurs pédagogiques, les décideurs et d'autres parties prenantes à découvrir l'enseignant et l'enseignement (Almutairi & Shraid, 2021).

L'évaluation de l'enseignant se répartit en deux types ; d'une part, une évaluation formative qui se réfère à l'évaluation des performances de l'enseignant afin de l'aider à améliorer son professionnalisme. Autrement dit, elle vise à mettre en évidence les points faibles et forts au travail de l'éducateur et lui fournir des conseils et les formations nécessaires pour surmonter les lacunes. D'autre part, l'évaluation sommative qui renvoie à l'appréciation de la performance pédagogique de l'éducateur afin de mesurer à quel point elle se conforme aux normes en vigueur. Ce type d'évaluation dans la plupart des pays y compris le Maroc est une formalité administrative de rémunération et/ou de promotion (OECD, 2013).

Bien que ces deux genres d'évaluation soient apparemment distincts en termes de modalités et d'objectifs, il y a un fort appel à les intégrer. Dans cette optique, une évaluation à la fois formative et/ou sommative devrait contribuer conjointement à l'amélioration de DP et à l'accroissement de responsabilisation (OECD, 2013). Cependant, entremêler la professionnalisation et la responsabilisation dans un système d'évaluation est un défi. Le pragmatisme humain est à la base de cette difficulté. En effet, les enseignants ont tendance à révéler leurs faiblesses lorsque l'évaluation vise l'amélioration leurs compétences. À l'inverse,

ils sont enclins à les cacher lorsque l'évaluation pourrait toucher à leurs intérêts personnels ; salaire, promotion, etc. (Isoré, 2009).

D'après Tuytens & Devos (2011) nombreux problèmes peuvent empêcher un système d'évaluation des enseignants d'atteindre ses objectifs à savoir; le manque d'exactitude et d'équité des systèmes d'évaluation, la quantité et la pertinence de feed-back fourni, l'incohérence entre l'évaluation et le DP et la réticence des évaluateurs à assumer leurs responsabilités. Pour remédier à ces dysfonctionnements, Delvaux et al. (2013) suggèrent la mise en place d'un système d'évaluation ayant les caractéristiques suivantes : (a) la clarté des objectifs et transparence des critères d'évaluation ; (b) la perception de l'équité du système en termes de précision et de justice ; et (c) la satisfaction de l'enseignant quant à la relation avec l'évaluateur.

Pour une évaluation efficace, de nombreux pays ont opté pour un système basé sur des normes (Tuytens & Devos, 2014)). Il s'agit d'un ensemble de normes qui décrivent explicitement ce qu'un enseignant doit savoir et être capable de faire. En effet, ce système normatif constitue la base de toute évaluation à condition qu'il existe un consensus général parmi les intervenants dans cette opération et une compréhension commune des aspects de l'enseignement de qualité (Elliott, 2015). À vrai dire, l'évaluation des enseignants basée sur des normes représente une stratégie permettant à la fois d'améliorer l'enseignement et de répondre aux attentes des parties prenantes externes qui souhaitent que les enseignants soient tenus responsables de leurs performances (Milanowski, 2004).

Il existe une série d'instruments à utiliser pour évaluer la performance de l'enseignant. Le tableau ci-dessous synthétise les principaux outils :

Tableau 1 : les outils de l'évaluation de la performance de l'enseignant

Instrument	Description
La fixation des objectifs	L'atteindre dans un intervalle temps et la tenue d'un entretien pour discuter le degré de leur réalisation ainsi que les facteurs ayant influencé ce processus
L'auto-évaluation	La réflexion menée par un enseignant sur ses pratiques pédagogiques et aux différents éléments personnels ou bien institutionnels intervenant dans son expérience professionnelle.
Le portefeuille de l'enseignant	Tous les documents utilisés en classe, tels que le plan de cours, le cahier de l'enseignant, etc. Il peut être une source précieuse sur la performance de l'enseignant.
Les résultats des élèves	Ils sont utilisés dans certains pays pour évaluer les performances d'un enseignant.
L'enquête	Il est réalisé auprès des parents et des élèves fournissent eux aussi des informations sur la performance de l'enseignant.
L'observation	L'observation en classe de l'interaction entre l'enseignant et ses élèves durant une séance d'enseignement.

Source : l'auteur

Force est de noter que la pondération de ces instruments dans les systèmes d'évaluation des enseignants diffère d'un pays à l'autre. Cependant, une évaluation efficace doit faire appel à de nombreux évaluateurs. La diversité et la richesse de feed-back permettent à l'enseignant de se faire une idée globale de son expérience professionnelle et de détecter ses points faibles et forts (OECD, 2013). En outre, l'usage de plusieurs sources de données permet aux évaluateurs et décideurs de se procurer une image approximative de la réalité multidimensionnelle des pratiques quotidiennes de l'enseignement de façon à prendre les décisions appropriées (Almutairi & Shraid, 2021).

1.2. Le développement professionnel (DP)

L'objectif principal de l'évaluation de l'enseignant réside dans la détection des défaillances dans les pratiques professionnelles. Dès lors, les sorties de cette évaluation demeurent inutiles et sans aucune valeur s'ils ne mènent pas à une amélioration constante de l'instruction en classe ou bien ce qu'on appelle le développement professionnel (Pandey, 2021).

Il existe une multitude de définitions de DP des enseignants. Elles pourraient être réparties selon deux principaux perspectives (Brodeur et al., 2005). D'un côté, la perspective développementale qui met l'accent sur les principales étapes du parcours professionnel de l'enseignant : (a) formation initiale ; (b) l'intégration (c) consolidation des compétences ; (d) enthousiasme et développement ; (e) frustration ; (f) désengagement ; et (g) départ de la profession. (Day, 1999). Cette conceptualisation permet de distinguer les diverses stations successives dans la vie professionnelle de l'enseignant et juger le poids de la formation professionnelle dans chaque phase de ladite vie. D'un autre côté, une perspective orientée professionnelle, elle met l'accent sur le processus de DP. Cette conceptualisation focalise sur le processus de transformation des connaissances théoriquement implicites à des connaissances empiriquement explicites (Avidov-Ungar, 2016). Ladite conceptualisation domine, franchement, la littérature. D'ailleurs, il existe une troisième perspective qui met l'accent sur les activités de DP. D'après l'OCDE (2009; p. 49), le DP de l'enseignant se définit comme étant « l'ensemble des activités qui contribuent au développement des compétences, des connaissances, de l'expertise et d'autres caractéristiques d'un individu en tant qu'enseignant ».

Lorsqu'on parle du développement professionnel dans le domaine de l'éducation, il vient à l'esprit l'apprentissage des enseignants. En effet, les deux concepts renvoient à des processus distincts. Ainsi, l'apprentissage professionnel réfère à l'absorption et la transformation des connaissances abstraites en actions observables au profit des performances des élèves (Avalos, 2011). Il s'agit de la structure profonde et cachée de développement professionnel. Partant, l'apprentissage des enseignants provient de leur engagement dans des activités de DP (Garet et al., 2001).

Pour éviter de confondre le développement professionnel et l'apprentissage professionnel, il semble judicieux d'opter pour une conceptualisation simpliste. Partant, nous définissons le DP de l'enseignant comme étant la participation de l'enseignant dans les différentes activités

professionnelles dont le but est la promotion des connaissances et des compétences professionnelles.

Pour leur DP, les enseignants ont un embarras de choix ; (a) cours/ateliers ; (b) conférences ou séminaires sur l'éducation; (c) programme de formation; (d) visites d'observation à d'autres écoles; (e) participation à une communauté d'enseignants formés spécifiquement pour le développement professionnel; (f) recherche individuelle ou collaborative sur un sujet d'intérêt professionnel ; et (g) mentorat et/ou observation par les pairs (OECD, 2009b).

Le développement professionnel peut être divisé en activités informelles et non formelles (Brodeur et al., 2005). Il peut également être externe par le biais de sources telles que des ateliers, des programmes de qualification... ou interne au sein des établissements de travail. Dans ce dernier cas, le DP peut se faire par le biais du coaching/mentorat, de la planification et de l'enseignement en collaboration et du partage des bonnes pratiques (OECD, 2009a).

Le DP effectif offre des opportunités d'apprentissage actif aux enseignants. Ces occasions prennent plusieurs formes ; observer et être observé (p. ex. observer les enseignants expérimentés et être suivi lors d'un cours de classe) l'implantation des idées apprises lors de DP en classe, l'examen de travail des élèves (p. ex. examiner les réponses des apprenants pour comprendre leur raisonnement et leurs stratégies de résolution de problème), présenter, diriger et rédiger (p. ex. la discussion et la réduction des écrits des sujets d'ordre éducatif) (Garet et al., 2001).

1.3. L'évaluation de la performance de l'enseignant et le développement professionnel

La gestion des connaissances est la clé d'un système d'évaluation efficace. Ce système représente une base d'informations pertinentes sur les pratiques pédagogiques de l'enseignant. Ainsi, une exploitation idéale de ce socle de données contribuera à l'amélioration de processus de l'instruction dans la mesure où le feed-back reçu suite à une évaluation débouche sur l'engagement dans un processus de DP pour répondre aux remarques et critiques des évaluateurs (OECD, 2013).

De nombreuses études empiriques confirment l'effet positif de l'évaluation des enseignants sur le DP. Ross & Bruce (2007) ont révélé que l'auto-évaluation est susceptible d'entraîner un

changement dans l'enseignement grâce à l'implication dans de nombreuses activités en la matière. Par conséquent, l'enseignant devient un agent de changement de ses propres pratiques.

En outre, l'observation d'un inspecteur pédagogique mène à une amélioration des pratiques de l'enseignement. Cependant, cette amélioration devient plus significative si l'enseignant est engagé lui-même dans l'évaluation de son propre travail en compagnie de son évaluateur (Tang & Chow, 2007). Delvaux et al. (2013) ont constaté que le système d'évaluation influence positivement le développement professionnel. Ce constat diminue lorsque l'ancienneté augmente. De plus, l'évaluation sommative stimule significativement l'apprentissage professionnel, car les enseignants peu performants ont tendance à éviter les sanctions stressantes. Une autre étude confirme que l'évaluation des enseignants est un stimulus du développement professionnel, car elle encourage les enseignants à s'engager dans des activités d'apprentissage professionnel une fois ils reçoivent un feed-back utile (Delvaux et al., 2013). Ce lien entre les deux processus est modéré par le leadership transformationnel et pédagogique ainsi que par la justice procédurale (Tuytens & Devos, 2014). Tuytens et Devos (2011) ont démontré l'importance du feed-back des chefs d'établissement comme instrument d'évaluation efficace pour promouvoir l'apprentissage professionnel des enseignants. De même, Tucker et al. (2003) ont révélé que les portfolios en tant que moyen d'évaluation font apparaître les points faibles et les points forts dans les pratiques de l'enseignement. Le feed-back fourni par les portfolios aide les enseignants à réfléchir et à modifier leurs pratiques en classes. Idem pour Almutairi & Shraid, (2021) qui ont trouvé que l'auto-évaluation, le feed-back des pairs et l'évaluation des élèves, en dépit de leur subjectivité et imprécision, permettent à l'enseignant de recevoir des avis et de réfléchir sur sa propre expérience professionnelle de façon à déboucher sur une révision des pratiques d'enseignement. Sur la même ligne, Azovide & Bouchamma (2021) ont prouvé que la manière dont les enseignants ont apprécié le feed-back de leurs superviseurs a été un facteur déterminant favorisant le développement de leurs compétences pédagogiques et de leurs perspectives de croissance professionnelle. Les résultats d'une enquête menée par Peterson et al. (2003) auprès des 571 enseignants aux États-Unis indiquent qu'une proportion de 82.5% affirme que les données d'évaluation en provenance des parents et tuteurs des élèves les aident à réfléchir sur l'enseignement.

2. La partie empirique

2.1. La méthodologie de recherche

La finalité de chaque recherche qualitative à visée exploratoire est de fournir une description du phénomène de l'association entre l'évaluation de la performance de l'enseignant et le développement professionnel de façon à éviter les biais de chercheur. Ainsi, la légitimité de cette étude part d'une description articulée et argumentée du protocole de recherche (Gavard et al., 2008).

D'après la revue de littérature, il paraît que la corrélation entre l'évaluation de l'enseignant et le développement professionnel est une question de réalité étroitement liée à chaque contexte institutionnel, voire sociétal, dans la mesure où plusieurs facteurs externes influent sur un système éducatif (Avidov-Ungar, 2016). Dès lors, les connaissances produites ici sont relatives et contextuelles (Alharahsheh & Pius, 2020). De plus, un mode de raisonnement abductif est suivi de fait que des allers-retours entre le monde théorique et le monde empirique ont été effectués dans les différentes phases de la réalisation de l'étude ; l'opérationnalisation des concepts, le codage des données et l'explication de certains résultats (Braun & Clarke, 2012).

Pour l'opérationnalisation de nos concepts clés à savoir l'EPE et le PD, on s'est parti des définitions appropriées (Thietart et al., 2014) pour la formulation des questions de notre grille de guide d'entretien. À titre d'exemple, les interviewés sont sollicités de répondre à des questions comme « Pouvez-vous nous parler un petit peu de la dernière visite de votre inspecteur pédagogique ? » et « À côté des formations contenues, que faites-vous pour faire avancer votre expérience professionnelle ? ». En fait, on insiste sur le principe de l'adéquation entre les concepts comme des unités abstraites et les données empiriques (Thietart et al., 2014).

Les participant(e)s à cette étude sont 8 enseignants d'un lycée collégial dont le nombre total du corps enseignant est 14. Dès lors, ce chiffre dépasse largement 40% de l'effectif. Ils représentent les individus ayant exprimé leur volonté d'y prendre part. D'ailleurs, pendant la réalisation des entretiens, on a constaté une récurrence de certaines informations en arrivant à ce nombre d'interviewés (Gavard et al., 2008).

Les entretiens se sont déroulés en face à face dans des endroits loin de l'établissement scolaire afin d'éviter toute sorte de pression et pour donner plus de temps aux personnes de s'exprimer librement. On s'est servi d'un guide d'entretien dont la structure est scindée en deux parties principales à savoir l'évaluation de la performance de l'enseignant et le développement

professionnel. Cependant, parfois des questions incitatives ont été soulevées pour induire l'interviewé à illustrer davantage certains points brusquement évoqués.

Les données recueillies auprès des interviewés ont été soumises à une analyse thématique à l'aide du logiciel Nvivo. Il s'agit d'une description claire et concise des points de vue des intervenants par rapport à des sujets abordés dans cette recherche notamment ; l'EPE et le DP et la tentative d'identifier la corrélation vraisemblablement dissimulée entre ces deux variables. Dès lors, la flexibilité et l'objectivité sont priorisées pour dégager le maximum de résultats des propos des interviewés (Neuendorf, 2017).

2.2. Les résultats de l'analyse des données quantitatives

Cette partie de la recherche met l'accent sur les principaux résultats obtenus. Ces résultats seront présentés suivant la logique de la pertinence par rapport aux objectifs de la recherche ; les modes de l'évaluation de la performance de l'enseignant (EPE) et l'engagement dans les activités de développement professionnel (DP) et les suggestions des participant(e)s pour améliorer les deux processus.

2.2.1. L'évaluation de la performance de l'enseignant

2.2.1.1. Les observations de l'inspecteur

Les visites de l'inspecteur revêtent une grande importance pédagogique. Elles durent normalement entre une heure et une heure et demie. Ces visites d'inspection portent sur les pratiques pédagogiques en classe.

Interviewé 1 dit : « [...]La visite a duré à peu près d'une heure et demi dans laquelle l'inspecteur a assisté à ma prestation. Après cela, on a eu une discussion dans laquelle il a commenté ma performance en donnant des observations par rapport au déroulement de la séance. J'ai essayé de défendre mes choix et pratiques. Il a également vérifié mes documents pédagogiques comme le cahier de leçon et la fiche de leçon [...]»

L'inspecteur veille à la mise en œuvre des orientations générales de l'état dans le domaine de l'enseignement surtout sur le plan pédagogique. Selon l'interviewée 6 :

« La dernière visite a abordé les sujets liés aux méthodes de conception d'évaluation des apprentissages conformément aux nouveaux cadres référentiels en la matière »

Bien que les critiques de l'inspecteur soient parfois dures, elles sont crédibles et constructives. Partant, elles sont ouvertement acceptées. L'interviewé 7 déclare :

« On ne parle pas de critiques, mais d'observations relatives à des lacunes dans la performance de l'enseignant dans le but de les corriger et les perfectionner afin d'augmenter la productivité ».

L'interviewé soutient 4 : « Ses critiques sont justes lorsqu'elles sont étayées par preuves plausibles »

D'après l'analyse du verbatim, il y a quasiment un consensus autour de la valeur instructive des observations dans la mesure où elles permettent de détecter les faiblesses dans l'expérience professionnelle et de proposer des solutions pour les surmonter. L'interviewée 6 rapporte :

« Bien sûr, ces rapports contiennent des orientations très importantes à investir en classe ».

Dans le cadre d'une visite d'inspection, l'enseignant est encouragé pour ses bonnes pratiques pédagogiques. L'interviewé 2 signale :

« L'inspecteur m'a félicité pour certaines innovations ».

Bien que l'inspection soit valorisée par la majorité des enseignants interrogés, certains intervenants se plaignent d'être privés de visites d'inspection ou bien de leur rareté. L'interviewé 8 explique :

« Jusqu'à l'instant, il n'y a aucune visite de la part de l'inspecteur pédagogique. D'après ma connaissance, la direction de Guelmim ne dispose pas d'un inspecteur de l'éducation physique ».

L'interviewé 1 illustre : « L'inspecteur m'a rendu visite en 2020. D'ailleurs, c'est la deuxième visite de tout mon parcours de 17 ans. La visite était pour des raisons administratives, car j'avais besoin d'une note de promotion ».

Enfin, on constate que certaines personnes interrogées se méfient du rôle de l'inspection et de sa capacité de faire un jugement fiable et juste sur leur prestation. L'interviewé 4 argumente :

« [...]les visites effectuées par l'inspecteur sont rares et leur durée est également insuffisante pour évaluer mon travail [...]»

La réussite de l'inspection pédagogique est conditionnée par la compréhension mutuelle du rôle des deux parties. L'interviewé 3 déclare :

« Si la relation enseignant-inspecteur est contractuelle et basée sur des objectifs bien définis, cette relation ne peut être que bénéfique ».

Grosso modo, l'inspecteur pédagogique joue un rôle primordial dans le processus d'évaluation de l'enseignant. Il semble que les remarques de cet acteur sont largement appréciées. Cependant, la recherche fait ressortir des lacunes dans ce mode formel d'évaluation, dont la rareté des visites d'inspection.

2.2.1.2. L'auto-évaluation des enseignants

L'une des méthodes déployées par les enseignants interrogés est l'auto-évaluation. Les enseignants essaient de résoudre certains problèmes rencontrés dans les classes en s'appuyant sur ce dispositif. L'interviewé 1 déclare :

« [...] L'auto-évaluation est tellement importante pour l'amélioration de la performance. D'ailleurs, l'enseignant est mieux placé pour la faire du fait qu'il connaît bien soi-même et son entourage. Il m'arrive souvent à réfléchir à certains problèmes de classe et à la recherche des solutions [...] »

Il s'agit d'une méthode avantageuse d'évaluer les compétences professionnelles en termes d'autonomie et d'efficacité. D'après l'interviewé 4 « [...] l'auto-évaluation peut se faire à chaque instant et pour chaque séance, contrairement à l'évaluation de l'inspecteur qui n'est que périodique et à travers laquelle il est possible de s'arrêter sur les exigences d'une matière ».

Bien que l'auto-évaluation soit reconnue comme une approche pertinente pour juger les compétences de l'enseignant par rapport à un ensemble de situations pédagogiques. Les résultats révèlent l'absence d'un outil spécifique ou bien des procédures standardisées pour donner suite à cette pratique.

L'interviewé mentionne 8 : « [...] par une grille d'auto-évaluation [...] »

Généralement, les enseignants s'appuient sur un ensemble d'indicateurs pour mesurer leur rendement au travail. L'interview précise 2 :

« [...] l'intensité interaction entre l'élève et la matière enseignée, le niveau d'appropriation des compétences ciblées et le taux de réalisation des objectifs fixés [...] »

L'interviewé ajoute : « [...] les résultats obtenus par les apprenants dans les contrôles continus et les examens standardisés [...] »

Certes, l'auto-évaluation est une méthode pertinente de connaître le degré de la réussite de l'enseignant dans la gestion des défis pédagogiques et éducatifs dans le milieu professionnel néanmoins, un nombre important des interviewés la considèrent comme inefficace et insuffisante pour diverses raisons. D'après l'interviewé 7 « [...] je pense que cette méthode est subjective [...] »

L'interviewé 6 soutient : « [...] le fait de juger son propre travail n'est pas facile »

L'interviewé affirme : « [...]Ce qui juge vraiment le rendement de l'enseignant sont les visites de l'inspecteur [...] »

En définitive, l'auto-évaluation est une pratique répandue parmi les participant(e)s. Cependant, certains sont sceptiques par rapport à l'efficacité de cet outil personnel.

2.2.1.3. Les parties prenantes

Partant du fait que l'évaluation de l'enseignant est une affaire sociétale dans la mesure où plusieurs pays dans le monde ouvrent la voie à d'autres parties prenantes pour intervenir dans ce processus. Par rapport à cette question, la majorité absolue des intervenants exprime leur désaccord. L'interviewé 2 indique : « Je m'oppose à l'introduction de toute partie qui n'est pas liée au domaine de l'éducation [...] »

L'interviewé 5 souligne que : « [...] le directeur et les parrains des élèves n'ont pas la formation académique nécessaire pour prononcer des jugements sur ma performance [...] »

L'interviewé 6 rapporte que « [...] cela mettra en jeu la dignité du prof, car il devra satisfaire toutes les parties pour obtenir une moyenne qui lui donne droit à une promotion »

L'interviewé 8 admet que « [...] la diversification des intervenants dans l'affaire pédagogique affaiblit le rôle et le pouvoir de l'enseignant »

L'interviewé avance que « [...]des jugements de la performance de l'enseignant [...] diffère d'une personne à l'autre »

Si la thèse d'introduire d'autres parties prenantes dans l'EPE est fortement et largement rejetée pour des raisons multiples notamment ; le manque d'éligibilité, la réduction de pouvoir et le chantage, il existe des personnes parmi les interrogés qui ont exprimé leur ouverture sur ce changement.

L'interviewé 4 indique : « Il est possible à condition qu'ils cessent de responsabiliser uniquement professeur »

L'interviewé 1 signale que « l'introduction d'autres parties prenantes pourrait être un bon choix pourvu que les participants aient les qualifications et les compétences nécessaires [...] »

En somme, l'élargissement des intervenants dans le processus de mesure de la performance de l'enseignant n'est pas une initiative bien recueillie dans le milieu éducatif public. Il semble que l'école est un vrai champ de bataille de pouvoirs.

2.2.2. Le développement professionnel

2.2.2.1. La formation contenue

Après avoir reçu une formation initiale pour les préparer à exercer le métier de professorat, les enseignants ont toujours besoin d'activités en la matière pour actualiser leurs compétences. L'utilité des formations professionnelles fait l'unanimité parmi les participants.

L'interviewé déclare que « la formation professionnelle joue un rôle essentiel dans l'amélioration des pratiques en classe »

Il s'agit souvent des rencontres présentiels de l'inspecteur et les enseignants de la même matière portant sur la mise en place d'un nouveau dispositif ou réforme pédagogique comme la francisation de l'enseignement des matières scientifiques, l'institutionnalisation de soutien scolaire ou le renforcement des activités parascolaires.

Interviewé 2 précise : « [...] Formation linguistique portant sur comment enseigner les mathématiques en français »

L'interviewée 6 ajoute : « [...] c'était la suite de la discussion que j'avais eu avec mon inspecteur lors de sa dernière visite sur l'évaluation, la correction, le traitement des résultats et le soutien scolaire »

L'interviewée 3 illustre : « [...] un stage de formation sur les techniques du théâtre scolaire organisé par la Direction Régionale [...] »

Cependant, certaines personnes interrogées remarquent que les formations sont souvent en déphasage par rapport au monde de classe. D'après l'interviewée 3 « [...] les animateurs de formations évoquent des plans non faisables. Ils restent encre sur papier »

D'après les analyses des propos, il s'avère que les sessions de formation sont également organisées en partenariat avec des organisations étrangères.

L'interviewé 1 explique : « [...] organisée par British Council. Elle porte sur le sujet de « Digital Literacy [...] »

De plus, les séances de formation sont une occasion pour le partage des expériences entre les invités dans une ambiance conviviale. D'après l'interviewé 7 « [...] la formation permet de bénéficier des expériences des autres et une occasion d'évaluer ses pratiques pédagogiques à la lumière des observations des autres [...] »

Malgré les nombreux avantages des sessions de la formation continue, on constate que certaines personnes interrogées ne jouissent pas de ce droit.

L'interviewé se plaint : « [...] après six ans de carrière, je n'ai pas bénéficié d'aucune formation »

En définitive, l'analyse du verbatim démontre que les formations continues sont indispensables pour l'actualisation et la promotion des compétences de l'enseignant, quelle que soit la matière enseignée ou l'ancienneté professionnelle.

2.2.2.2. L'autoformation

D'après l'analyse des données qualitatives, on constate que les participants sont conscients de l'importance leurs efforts personnels pour faire avancer leur savoir et le savoir-faire professionnels. Cette tendance de compter sur soi-même pour s'épanouir professionnellement est motivée par l'essor des nouvelles technologies d'information et de communication.

L'interviewé 4 affirme : « Je pense que l'autoformation est le meilleur moyen de renforcer les expertises du professeur en s'appuyant sur l'abondance des informations sur la toile »

La lecture figure parmi les autres outils conventionnels les plus utilisés par les participants.

L'interviewé 2 réclame : « [...] je fais attention à la lecture, en particulier à la lecture des actualités du domaine éducatif [...] ». Certains participants se réclament comme membres des communautés d'apprentissage

L'interviewé 1 dit : « [...] je participe parfois à des rencontres de l'association marocaine des enseignants d'anglais (MATE) [...] ».

Grosso modo, les personnes interviewées profitent de plusieurs dispositifs surtout technologiques pour améliorer leurs diverses compétences professionnelles.

2.2.2.3. Les réunions officielles et les discussions collégiales

La formation ne renvoie pas toujours à une activité formelle du fait qu'il existe des situations, entre autres les rencontres entre les enseignants qui peuvent déboucher sur l'apprentissage des nouveaux éléments en relation avec les pratiques professionnelles.

L'interviewé déclare : « [...] les pratiques de l'enseignement sont discutées dans des réunions pour se donner des conseils [...] »

L'interviewée 6 affirme : « la plupart des discussions entre les professeurs et les cadres administratifs portent sur la manière de promouvoir le métier d'enseignant ».

Cependant, les réunions tenues dans le cadre administratif ne sont pas toujours appréciées dans la mesure où elles revêtent un aspect protocolaire ou elles n'apportent pas du soutien aux enseignants en difficulté.

D'après l'interviewée 3 dit « [...] Les réunions ne sont que des formalités [...] »

L'interviewé 1 soutient que : « Les discussions entre enseignants et le personnel administratif portent principalement sur les problèmes rencontrés dans les classes ou bien le niveau médiocre et décevant de la majorité des apprenants en l'absence de tout partage de solution ».

Généralement, les rencontres entre les enseignants et le staff administratif sont une occasion pour aborder des thématiques en relation avec les pratiques éducatives. Cependant, leur utilité reste trop limitée de fait que beaucoup des interviewés évitent de démontrer leurs faiblesses et leurs points forts.

2.2.3. L'évaluation de la performance de l'enseignant et le développement professionnel : suggestions d'amélioration

Dans le cadre cette recherche, on a demandé aux participants de faire des propositions pour l'amélioration des systèmes d'évaluation de l'enseignant et les activités de DP. Le tableau ci-dessous les synthétise :

Tableau 3 : les suggestions d'amélioration de l'EPE et le DP

Le système d'évaluation de la performance de l'enseignant	Le système du développement professionnel de l'enseignant
<ul style="list-style-type: none"> -Tirer profit des modèles performants -Améliorer les conditions de travail -Fixer des objectifs clairs -Définir des critères fiables et équitables -Diversifier les critères d'évaluation -Diversifier les intervenants (ex. parents, etc.) -Être orientée formation. -Être incitative (ex. récompenser les enseignants exemplaires) -Être évolutive (ex. suivre les mutations) -Prendre en compte des conditions socio-économiques de l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> -Voir l'accès à la formation comme un droit -Accroître le nombre de formations. -Concevoir des formations de qualité. -Récompenser les participants -Cibler les nouvelles compétences -Tirer profit des nouvelles technologies (ex. formation à distance -Être compatible avec le terrain -Diversifier les activités de formation (ex. les communautés d'apprentissage) -Prendre en compte des conditions socio-économiques de l'enseignant

Source : analyse des données

2.2.3.1. L'évaluation de la performance

2.3. La discussion des résultats

À la lumière des études antérieures, on procède à l'analyse des résultats de cette étude exploratoire. Cette partie est répartie en fonction de thématiques issues de l'analyse de contenu.

2.3.1. L'évaluation de la performance

Le premier objectif de cette recherche est de déterminer les modes d'EPE. Après l'étude de ce cas, il paraît que le dispositif est unilatéral. En fait, l'observation de l'inspecteur est le seul outil

officiel pour déterminer à quel point la prestation de l'enseignant dans l'école publique se conforme aux normes et s'aligne avec les objectifs du ministère de tutelle. Cependant, les chiffres révèlent que l'encadrement pédagogique reste faible dans la mesure où le nombre total d'inspecteurs pédagogiques au Maroc ne dépassait pas 1.641 en 2019 (csefrs, 2021). Si les normes de qualité constituent l'essence d'un système d'évaluation réussie. Au Maroc, le ministère de tutelle et les syndicats n'arrivent pas encore un consensus sur la question de référentiel de compétences. Ainsi, le manque des normes professionnelles bien articulées rend le travail d'inspecteur difficile (Maghnoij et al., 2018).

Bien que l'observation de leçon soit la méthode la plus efficace pour recueillir des données plausibles sur ce qui se passe dans les classes, O'Leary (2012) fait ressortir certaines lacunes de cette approche évaluative ; (a) un jugement subjectif diffère d'une personne à l'autre ; (b) évaluation basée sur une « liste » de compétences réduit le rôle de l'enseignant à celui d'un technicien ; (c) une échelle de mesure de la performance non bien définie; (d) le focus sur les problèmes et non les solutions ; (e) la difficulté de détecter les personnes incompetentes vu la possibilité de faire des répétitions préalables et (f) orientée vers surveillance et non vers le DP.

L'évaluation basée sur l'observation est difficile à implémenter du fait que L'observateur doit connaître les causes externes sous-jacentes de la performance médiocre de l'enseignant (Tabak, 2020). De plus, les observations de l'inspecteur pédagogique sèment une culture de charges émotionnelles négatives et focalisent sur des points banaux de l'enseignement. De plus, les enseignants prêtent attention aux jugements l'inspecteur au lieu d'en profiter pour améliorer leurs pratiques (O'Leary, 2006). Enfin, , les inspecteurs mettent l'accent sur les actions au lieu d'identifier les mécanismes par lesquels les enseignants apprennent à booster leur instruction (Cohen & Goldhaber, 2016).

L'auto-évaluation comme un outil d'évaluation de la performance est largement utilisé par les participants. Il s'agit d'un enseignement réflexif. À travers ce processus, l'enseignant procède à la collecte et l'évaluation des informations sur ce qui se passe en classe. Partant, les actions de l'enseignant sont guidées par la nécessité de résoudre des problèmes (Gudeta, 2022). D'après la théorie de changement individuel (Ross & Bruce, 2007), le changement chez l'enseignant se produit par la réflexion sur ses propres pratiques professionnelles et les croyances sur l'auto-efficacité qui médiatise l'effet de l'auto-évaluation sur lesdites pratiques. Par conséquent, l'auto-évaluation pourrait rendre les formations instructives (Ross & Bruce, 2007).

Grosso modo, il est clair que l'évaluation de l'enseignant se base principalement sur deux outils : l'observation de l'inspecteur pédagogique et l'auto-évaluation. La première est formelle et fortement sommative dans la mesure qu'il s'agit, dans la plupart des cas, des visites pour des raisons administratives (la promotion). En revanche, l'enseignement réflexif émane de la volonté de l'enseignant de surmonter certains problèmes rencontrés en classe. En fait, cette étude démontre que les données sur la performance de l'enseignant sont limitées. Ainsi, une approche multilatérale dans la collecte de ces données est recommandée (Peterson & Stevens, 1988; Tabak, 2020).

2.3.2. Le développement professionnel de l'enseignant

Cette recherche exploratoire se veut la mise en exergue des activités de la formation disponible au profit des enseignants. Les résultats démontrent que ces activités sont rares malgré que la charte nationale de l'éducation considère la formation continue comme droite obligatoire (cnef, 1999). Dans un premier lieu, les instances décentralisées comme la direction provinciale de l'éducation organisent des sessions de formation continue en faveur des enseignants de chaque matière. Cependant, ces formations ne sont pas toujours bénéfiques dans la mesure où elles se détachent de la réalité. Autrement dit, il ne répond pas souvent aux besoins pédagogiques des enseignants. Ce constat confirme les résultats de l'enquête menée par le conseil supérieur de l'éducation (csefrs, 2021). Ainsi, il importe de mesurer l'efficacité de la formation continue non seulement à travers un questionnaire sur le niveau de satisfaction, mais aussi par l'évaluation des compétences ciblées en classe (Iseni, 2011). En outre, des formations informelles d'encadrement organisées en partenariat avec des organismes externes comme British counsel ou l'institut français pourraient être très instructives.

Face à la rareté et l'inadéquation des formations contenues, on remarque que les enseignants interrogés recourent à l'autoformation. Ce dispositif permet d'acquérir des compétences et remédier aux certains défis de la vie quotidienne de classe. Cette tendance formative est motivée par l'accessibilité de l'information en abondance surtout la toile (WATSON, 2008).

Malgré qu'au les réformes de l'éducation au Maroc essayent d'institutionnaliser d'autres formes d'accompagnement pédagogique comme l'enseignant accompagnateur. Les résultats révèlent l'absence de l'activation de ce dispositif sur le terrain. De plus, il est apparent que les réunions scolaires comme celui de conseil d'administration ne constituent pas effectivement une occasion pour soutenir l'enseignant en difficulté sur le plan pédagogique à résoudre certains

problèmes. Idem pour les discussions conviviales entre le staff éducatif. Cela s'explique, peut-être, par les normes culturelles dominantes dans les écoles notamment l'individualisme le conservatisme et le présentisme. Ces valeurs entravent les échanges des expériences entre enseignants (Lieberman, 2009).

2.3.3. L'amélioration de la qualité de l'évaluation de l'enseignant et le développement professionnel.

La réussite de toute réforme pédagogique est conditionnée par la participation des parties prenantes (Datnow, 2020). Partant de cette conviction, cette recherche met l'éclairage sur la force de proposition du corps enseignant. Les résultats démontrent clairement que les enseignants interrogés sont conscients de l'importance de l'EPE et le DP. Il est évident que leurs suggestions s'alignent avec les recommandations de certains chercheurs comme _Garet et al. (2001) qui affirment qu' un programme de DP de qualité répond aux caractéristiques suivantes ;(a) un contenu diversifié focalisant sur la matière, pédagogie et le processus métacognitif l'apprentissage des élèves ; (b) la promotion de l'apprentissage active des enseignants en leur offrant des opportunités dans ce sens, et (c) la cohérence entre l'activité de DP et les besoins réels des enseignants. Dit autrement, le DP doit être connecté à la réalité de la classe.

Conclusion

L'évaluation de la performance de l'enseignant et le développement professionnel sont des sujets polémiques qui font couler beaucoup d'encre au niveau mondial. Cependant, on constate que les dessous de cette thématique dans le contexte marocain sont peu connus. Ainsi, cette recherche met l'éclairage sur la relation entre l'EPE et le DP au Maroc qui est engagé depuis trois décennies dans processus de réforme de son système éducatif (Charte nationale D'éducation et de formation, 1999).

Cette étude exploratoire démontre que l'EPE se base sur des outils traditionnels comme l'observation de l'inspecteur. Ce dispositif est orienté vers un objectif sommatif lié à la promotion de l'enseignant au lieu d'être un instrument de collecte de données sur la performance afin de répondre aux besoins des enseignants. De plus, l'étude prouve que les enseignants sont enclins à s'engager dans un processus d'auto-évaluation principalement pour détecter l'origine des faiblesses dans les apprentissages des apprenants. Le recours à cette pratique pourrait s'expliquer par le taux médiocre d'encadrement des enseignants (csefrs, 2021). Enfin, l'étude révèle que la majorité des enseignants interrogés s'opposent à l'intégration d'autres parties prenantes dans l'opération de l'évaluation de l'enseignant.

S'agissant de la participation à des activités de DP, les résultats indiquent que l'offre de la formation reste très limitée par rapport aux besoins. Pour pallier à cette lacune, les enseignants préfèrent s'auto former en se capitalisant sur les avantages offerts par les nouvelles technologies d'information et de communication.

Cette recherche fait ressortir la force de proposition des enseignants. Ces derniers conditionnent la réussite de tout système d'EPE et de DP par l'amélioration des conditions de travail et le niveau de vie de l'enseignant. Ainsi, la satisfaction et la motivation de l'enseignant est la clé de voûte de succès de la réforme entreprise.

Ce document va sans doute contribuer à l'enrichissement de littérature sur le sujet d'EPE et DP. En outre, les résultats obtenus sont très primordiaux pour les managers et les décideurs dans le domaine de l'éducation. En effet, l'étude est une sorte d'évaluation qui indique à quel point les réformes entreprises par le Maroc en la matière sont effectivement mises en œuvre.

Alors que la constitution de connaissance est un processus cumulatif, les futures recherches pourraient aborder l'EPE et le DP en focalisant sur les facteurs internes et externes qui

pourraient influencer sur cette relation. De plus, il sera primordial de tester les résultats de cette étude en adoptant une approche quantitative pour leur généralisation.

BIBLIOGRAPHIE

Alharahsheh, H., & Pius. (2020). A Review of key paradigms : Positivism VS interpretivism. *Global Academic Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(2), 39-43. <https://doi.org/DOI:10.36348/gajhss.2020.v02i03.001>

Almutairi, T. S., & Shraid, N. S. (2021). Teacher evaluation by different internal evaluators : Head of departments, teachers themselves, peers and students. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 10(2), 588. <https://doi.org/10.11591/ijere.v10i2.20838>

Aloo, J. O., Ajowi, J. O., & Aloka, P. J. O. (2017). Influence of Teacher Performance Appraisal on Effectiveness in Curriculum Evaluation in Kenyan Public Secondary Schools. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 6(3), 77-84. <https://doi.org/10.1515/ajis-2017-0024>

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>

Avidov-Ungar, O. (2016). A model of professional development : Teachers' perceptions of their professional development. *Teachers and Teaching*, 22(6), 653-669. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1158955>

Azovide, Y., & Bouchamma, Y. (2021). Supervisors' Feedback and Teacher Professional Development in a Context of Students' Linguistic Diversity in OECD Countries. *Creative Education*, 12(12), 2934-2953. <https://doi.org/10.4236/ce.2021.1212220>

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Éds.), *APA handbook of research methods in psychology*, Vol 2 : Research designs : Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological. (p. 57-71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>

Brodeur, M., Deaudelin, C., & Bru, M. (2005). Introduction : Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5. <https://doi.org/10.7202/012355ar>

Charte nationale D'éducation et de formation, 156 (1999).

Cohen, J., & Goldhaber, D. (2016). Building a More Complete Understanding of Teacher Evaluation Using Classroom Observations. *Educational Researcher*, 45(6), 378-387. <https://doi.org/10.3102/0013189X16659442>

CSEFRS. (2015). VISION STRATÉGIQUE DE LA RÉFORME 2015-2030 : POUR UNE ÉCOLE DE L'ÉQUITÉ, DE LA QUALITÉ ET DE LA PROMOTION.

csefrs. (2021). LE MÉTIER DE L'ENSEIGNANT AU MAROC A l'aune de la comparaison internationale.

CSEFRS. (2021). Rapport National PISA 2018.

CSMD. (2021). LE NOUVEAU MODELE DE DEVELOPPEMENT.

Datnow, A. (2020). The role of teachers in educational reform : A 20-year perspective. *Journal of Educational Change*, 21(3), 431-441. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09372-5>

Day, C. (1999). Professional development and reflective practice : Purposes, processes and partnerships. *Pedagogy, Culture and Society*, 7(2), 221-233. <https://doi.org/10.1080/14681369900200057>

Delvaux, E., Vanhoof, J., Tuytens, M., Vekeman, E., Devos, G., & Van Petegem, P. (2013). How may teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 36, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.011>

Elliott, K. (2015). Teacher Performance Appraisal : More about Performance or Development? *Australian Journal of Teacher Education*, 40(40). <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n9.6>

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>

Gavard, P., Gotteland, D., Jolibert, A., & Haon, C. (2008). *Méthodologie de la recherche : Réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion* (Pearson Education). Pearson éducation.

Gudeta, D. (2022). Professional development through reflective practice : The case of Addis Ababa secondary school EFL in-service teachers. *Cogent Education*, 9(1), 2030076. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2030076>

Iseni, A. (2011). Assessment, Testing and Correcting Students' Errors and Mistakes. Language Testing in Asia.

Isoré. (2009). Teacher Evaluation A Conceptual Framework and examples of Country Practices. OECD Education Working Paper, 2.

Lieberman, J. (2009). Reinventing teacher professional norms and identities : The role of lesson study and learning communities. *Professional Development in Education*, 35(1), 83-99. <https://doi.org/10.1080/13674580802264688>

Maghnouj, S., Bélanger, J., & Clarke, M. (2018). Examens de l'OCDE du cadre d'évaluation de l'éducation : Maroc.

Milanowski, A. T. (2004). The Relationship Between Standards-Based Teacher Evaluation Scores and Student Achievement : Replication and Extensions at Three Sites. 33.

Neuendorf, K. A. (2017). *The Content Analysis Guidebook* (2e éd.). SAGE Publications, Inc.

OECD (Éd.). (2009a). *Creating effective teaching and learning environments : First results from TALIS*. OECD.

OECD (Éd.). (2009b). *Creating effective teaching and learning environments : First results from TALIS*. OECD.

OECD. (2013). *Teachers for the 21st Century : Using Evaluation to Improve Teaching*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264193864-en>

O'Leary, M. (2006). Can inspectors really improve the quality of teaching in the PCE sector? Classroom observations under the microscope. *Research in Post-Compulsory Education*, 11(2), 191-198. <https://doi.org/10.1080/13596740600768984>

O'Leary, M. (2012). Exploring the role of lesson observation in the English education system : A review of methods, models and meanings. *Professional Development in Education*, 38(5), 791-810. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.693119>

Pandey, A. (2021). Teacher Performance Appraisal at School : A Critical Analysis. 8(1), 9.

Peterson, K. D., & Stevens, D. (1988). Student reports for school teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 2(1), 19-31. <https://doi.org/10.1007/BF00124963>

Peterson, K. D., Wahlquist, C., Brown, J. E., & Mukhopadhyay, S. (2003). Parent Surveys for Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(4), 317-330. <https://doi.org/10.1007/s11092-006-5740-9>

Ross, J. A., & Bruce, C. D. (2007). Teacher self-assessment : A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 146-159. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.035>

Tabak, H. (2020). Evaluation as an Opportunity for Reflection : Stakeholder View of Teacher Performance. *Participatory Educational Research*, 7(1), 127-142. <https://doi.org/10.17275/per.20.8.7.1>

Tang, S. Y. F., & Chow, A. W. K. (2007). Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1066-1085. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.013>

Thietart, R.-A., Forgues, B., & Garreau, L. (2014). *Méthodes de recherche en management* (4e éd.). Dunod,.

Tucker, P., Stronge, J., & Gareis, C. (2003). The Efficacy of Portfolios for Teacher Evaluation and Professional Development : Do They Make a Difference? *Educational Administration Quarterly*, 39(5), 572-602. <https://doi.org/DOI: 10.1177/0013161X03257304>

Tuytens, M., & Devos, G. (2011). Stimulating professional learning through teacher evaluation : An impossible task for the school leader? *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 891-899. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.02.004>

Tuytens, M., & Devos, G. (2014). How to activate teachers through teacher evaluation? *School Effectiveness and School Improvement*, 25(4), 509-530. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.842601>

WATSON, G. (2008). Technology Professional Development: Long-Term Effects on Teacher Self-Efficacy. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(1).