



CARNETS DE L'EXPERTISE

UNE PUBLICATION DU CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES
EN COLLABORATION AVEC L'ÉQUIPE ÉDUCATION, ÉTHIQUE, SANTÉ DE L'UNIVERSITÉ DE TOURS

N° 2, DÉCEMBRE 2016

AMÉLIORER LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

L'exemple du Maroc

Éditorial

Daniel Assouline, directeur du CIEP

Contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement du français dans le monde est une mission essentielle du CIEP.

On connaît les enjeux les plus couramment cités : le français est une langue internationale, vecteur de culture et de communication ; 212 millions de personnes utilisent quotidiennement le français, dont plus de la moitié réside en Afrique. Le français est la seconde langue apprise comme une langue étrangère. Il est également la troisième langue des affaires dans le monde et la quatrième langue utilisée sur internet et les réseaux sociaux. À l'horizon 2060, le nombre de locuteurs francophones pourrait tripler, atteignant 760 millions, grâce essentiellement à la démographie africaine.

Au CIEP, nous avons également l'œil rivé sur des enjeux plus prosaïques. Dans les nombreux pays de l'Afrique francophone, le français est la langue de scolarisation dès le plus jeune âge, trop souvent et malheureusement au détriment des langues maternelles. Avant même d'être une langue de communication, pour des millions de jeunes africains de l'Ouest, le français est la langue dans laquelle ils doivent construire leurs premiers acquis cognitifs ; c'est la langue qui ouvre les chemins de la connaissance, alors qu'il s'agit d'une langue totalement étrangère pour l'écrasante majorité d'entre eux. Ainsi, finalement, de la maîtrise de cette langue dépendra globalement leur réussite ou leur échec scolaire. On mesure alors la responsabilité des professeurs et formateurs de français dans ces pays, et

l'importance de les former à la didactique de l'enseignement du français comme une langue étrangère.

On peut étendre cette réflexion aux pays du Maghreb. Au Maroc en particulier, qui fournit la matière d'œuvre de ce numéro des *Carnets*, l'enseignement primaire et secondaire se fait en arabe, mais dès l'accès à l'enseignement supérieur, les jeunes marocains sont massivement confrontés à l'utilisation du français dans la plupart des disciplines. La maîtrise du français devient alors la condition de réussite dans l'enseignement supérieur et souvent de l'employabilité à la sortie. C'est dire l'enjeu que porte l'apprentissage de la langue française au cours des études secondaires, puis supérieures ; apprentissage, encore une fois, qui doit prendre en compte le fait qu'elle est une langue étrangère pour la plupart des jeunes marocains. Le ministère marocain de l'éducation nationale l'a bien compris, qui a lancé une expérimentation ambitieuse de renforcement de l'apprentissage du français dans le secondaire, à travers un enseignement des sciences en français et un enseignement de communication dans cette langue.

Il était donc urgent d'aborder très vite une expérience emblématique de formation de formateurs de français enseigné comme langue étrangère. L'actualité et les enjeux de cette problématique au Maroc, comme la qualité du projet de coopération mené sous l'intitulé de « Pôle de référence pour l'enseignement du français », sa durée conséquente (2007 à 2011), la richesse des expérimentations et des

échanges auxquels il a donné lieu, en faisaient un objet idéal d'étude pour nos *Carnets de l'expertise*.

S'agissant de renforcement de compétences professionnelles d'enseignants, la démarche devait être avant tout de co-construction des formations, par la mise en mouvement des formateurs eux-mêmes, en déliant leurs capacités d'innovation et en créant les conditions d'élaboration collective des méthodologies et des ressources. C'est un cadre que le chef de projet, M. Yahya Gormati, a su parfaitement poser, garantir et piloter. La démarche pédagogique a bénéficié de l'expérience et du savoir-faire de l'experte associée du CIEP, Mme Monique Jurado, IA-IPR de Lettres, qui s'est investie avec passion dans ce projet. Leurs témoignages forment la base de l'analyse des principes d'action, des leviers efficaces et des valeurs d'un projet de coopération en formation, tels que les formalise Hervé Breton, de l'Université de Tours. Laurence Cornu, qui co-dirige l'équipe de recherche « Education, éthique, santé » de l'université, en dégage une réflexion globale sur la coopération à parité, qui permet de construire une confiance mutuelle, fondements de la réussite d'un projet de coopération.

Finalement tout cela nous donne à penser, à partir d'une expérience et de témoignages d'acteurs innovants et engagés. Et nous voici mieux armés pour penser et mettre en œuvre une expertise de coopération. C'est bien l'objectif de ces *Carnets* ■

Sommaire

Éditorial de Daniel Assouline

ACTION

- 4 **Le projet de coopération :
« Pôles de référence pour
l'enseignement du français »
(PREF), une école de formation**
Yahya Gormati

VOIX

- 8 **Récit d'expérience :
deux entretiens de Monique
Jurado avec Hervé Breton**
- 9 Construire à partir de la
singularité des contextes
rencontrés
- 10 Se référer au cadre institutionnel
tout en impliquant les chefs des
projets et formateurs
- 11 Confiance mutuelle et
processus de co-formation
- 12 Valeurs, savoir-faire et
expérience acquise de
l'experte / Expertise CIEP
- 13 **Analyse : parité et disparité
dans les fonctions d'expertise
en éducation à l'international**
Hervé Breton
- 15 **Coopérer à parité : construire
une confiance mutuelle**
Laurence Cornu

REGARDS

- 18 **La création et le
développement du centre
de ressources pédagogiques
d'Agadir**
Abderrazzak El Idrissi Yazami
- 20 **Du praticien exécutant
au praticien réflexif**
Abdelaaziz Behri
- 22 **Coopérer : un compagnonnage**
Manuela Ferreira-Pinto

LECTURES

- 24 **Sélection documentaire**
Anna Polewka,
Bernadette Plumelle
- 28 **Publications réalisées
dans le cadre des projets**

ACTION

LE PROJET DE COOPÉRATION « PÔLES DE RÉFÉRENCE POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS » (PREF), UNE ÉCOLE DE FORMATION

Yahya Gormati, chef de projet, ministère de l'éducation du Maroc

Le projet Fonds de solidarité prioritaire (FSP) « Pôle de référence pour l'enseignement du français » (PREF) a été mis en œuvre de septembre 2006 à 2012, pour remédier aux faibles performances des élèves marocains en langue française, constatées dès 2002. En dépit de 1 000 heures d'enseignement de français au primaire et de 500 heures au collège, les évaluations – nationales et internationales – montraient que les objectifs pédagogiques n'étaient que partiellement atteints. Ces performances décevantes, tant à l'oral qu'à l'écrit, ne traduisaient pas les efforts fournis par le ministère. Les facteurs expliquant cette situation étaient multiples : approches pédagogiques rigides, purement transmissives ne permettant pas aux apprenants de s'approprier la langue ; formation initiale insuffisante et formation continue absente, environnement culturel francophone pauvre, cantonnant de fait la langue française aux seuls apprentissages scolaires. Les autorités marocaines ont donc souhaité concevoir un projet visant non pas à résoudre le déficit langagier et communicationnel de tous les élèves marocains – quelques millions

de jeunes ! – mais à créer un « laboratoire de référence » montrant qu'on pouvait améliorer la formation des enseignants de français, grâce à une méthodologie adéquate, ayant vocation à se généraliser.

Trois leviers ont été retenus : révision de la formation initiale et de la formation continue, élaboration d'outils et de ressources et mise en place de dispositifs favorisant la formation et l'innovation pédagogique.

ORGANISATION

La première décision importante a été de rompre avec la gestion administrative habituelle pour ce type de dossiers au Maroc. Une « unité de gestion du projet » (UGP), rattachée directement au secrétariat général du ministère de l'éducation, a été créée. Cette formule innovante, pragmatique, permettait de mieux maîtriser le rythme de réalisation du projet, un aspect fondamental pour sa réussite. De plus, la partie française a mis à disposition un assistant technique, et une mission d'étude a été conduite en Tunisie, afin d'observer le fonctionnement de deux projets FSP en cours.



Professeur de l'enseignement supérieur et formateur depuis 1990, Yahya Gormati a commencé son cursus scolaire et universitaire au Maroc, avant de préparer une maîtrise en français langue étrangère à l'Université de Haute-Normandie (1985) puis un doctorat, sous l'encadrement de P. Charaudeau, à Paris XIII (1994). Professeur en collège puis lycée, il devient formateur à l'ENS de Meknès, où il dirige le département de langue française. Il est appelé en 1997 au ministère de l'éducation nationale, où il gèrera plusieurs projets de coopération : formation à distance par les technologies interactives (2002), « pôles de référence pour l'enseignement du français » (PREF 2006-2013) et « appui à la formation des formateurs de français » (AFFF), en cours de clôture.

ygormati@yahoo.fr

Stratégie de mise en œuvre

À partir du rapport de présentation, un scénario de mise en œuvre prenant en considération la réalité du terrain a été proposée par l'UGP et validée par la commission technique.

En ce qui concerne le choix des partenaires, on a opté pour un consortium d'opérateurs : l'IUFM de Versailles pour la formation initiale des enseignants du primaire, celui de Clermont-Ferrand pour celle des enseignants du secondaire, le CIEP pour la formation continue des enseignants et la création de centres de ressources. Cette organisation favorisant la souplesse et la réactivité garantissait une gestion du projet adaptée à son rythme propre. Elle permettait à l'UGP de répondre très vite aux besoins exprimés, dans le respect du calendrier. La maîtrise du calendrier a été au cœur de la stratégie retenue. Elle était nécessaire pour montrer aux acteurs concernés par l'expérimentation le sérieux des intentions de l'administration. Il y avait deux voies possibles pour les modalités de travail avec les opérateurs. La première, confortable mais moins productive, aurait été de leur confier la conduite du projet, en intervenant de temps à autre. La deuxième était de s'impliquer dans la stratégie de mise en œuvre, afin d'être partenaire et non simple consommateur de l'expertise.

PRINCIPES ET MODALITÉS DE TRAVAIL

La conduite du projet s'est appuyée sur une formalisation et une explicitation de la méthodologie retenue.

Principe n°1 : Considérer chaque axe du projet comme un processus en plusieurs étapes, avec des objectifs de départ et des résultats finaux, et un principe de base : *ne passer du point A au point B que si on l'est satisfait du point A*, quitte à répéter une même mission deux fois.

Principe n°2 : *Tout échange avec l'opérateur nécessite des outils de communication et de clarification*. Toute mission doit faire l'objet d'une fiche qui précise ce qui est demandé à l'expert. Par contrat, la partie marocaine devait examiner et valider le CV de l'expert proposé. Elle était responsable de la décision finale, ce qui était valorisant.

Principe n°3 : *explicitation la méthodologie*, pour chaque axe et pour chaque activité. C'est la « feuille de route ».

Le déroulement des missions d'expertise dans le cadre du PREF

Le format des séminaires de formation était en général de cinq jours. Chaque séminaire était ouvert par le chef de projet, afin de cadrer la session, de façon que le même discours soit entendu à la fois par l'expert et par les personnes formées. En milieu de semaine, un point de régulation était fait avec l'expert, afin de mesurer les difficultés rencontrées, etc. Après la clôture venaient le bilan et le rapport remis par l'expert, qui permettaient de développer tel point qui n'aurait pas été assez explicité.

Le suivi régulier institué par l'UGP a permis de donner le rythme, de maintenir le niveau d'exigence tout au long de ce projet (2006-2011), et de mobiliser les acteurs et les partenaires, grâce à des outils permettant d'expliquer et de contextualiser :

- *fiches techniques* servant de référence et décrivant des activités contractuelles ;
- *réunions au début et en fin d'année* avec les opérateurs français, afin de se concerter, de présenter les plans d'action et d'expliquer la méthodologie retenue ;
- *échanges par Internet* avec des partenaires mobilisés, prêts à agir.

Les trois axes du PREF

1 La formation initiale des enseignants et la formation des formateurs au niveau national.

2 La formation continue dans trois académies : Oujda, Béni Mellal et Agadir.

3 La création de centres de ressources dans ces trois académies.

Organisation du PREF au Maroc (2007-2011)

Unité de gestion du projet (UGP) : Yahya Gormati, chef de projet pour la partie marocaine et Didier Serre, assistant technique pour la partie française.

Rôle : mise en œuvre du projet à tous les niveaux.

Commission technique mixte, composée de l'UGP, de représentants du service de coopération et d'action culturelle de l'ambassade de France au Maroc, d'inspecteurs et de formateurs.

Rôle : donner un avis consultatif sur les plans d'action.

Comité de pilotage, co-présidé par le secrétaire général du ministère de l'éducation nationale et par le conseiller de coopération et d'action culturelle de l'ambassade de France au Maroc, et associant les directions concernées par le projet (formation des cadres, curricula et coopération).

Rôle : valider les plans d'action après discussion.

LES ATTENTES DU CHEF DE PROJET EN MATIÈRE D'EXPERTISE

Qu'est-ce qu'un expert ? J'identifie trois compétences clés. Il me semble que c'est d'abord quelqu'un qui a un **savoir métier**, c'est-à-dire la maîtrise d'un domaine précis, et qui a en plus – et ce n'est pas donné à tout le monde – une mise à jour « automatique » de ses savoirs.

La deuxième compétence, c'est le **savoir-faire**. Dans une situation donnée, l'expert doit savoir entraîner avec lui son public vers la situation de formation. C'est la capacité à diagnostiquer, à s'adapter, à proposer des solutions, etc. Elle repose aussi sur la qualité de la communication qui s'est établie entre l'expert et les personnes formées.

La troisième compétence est le **savoir être**. Savoir comment se comporter, quelles attitudes adopter dans des situations diverses. On a tendance à imaginer que l'expertise, c'est quelqu'un qui sait faire face à quelqu'un qui ne sait pas. Or on a parfois davantage besoin d'animation, de force d'entraînement, de médiation. Il me semble que trois conditions sont nécessaires au bon fonctionnement de l'expertise :

- l'adéquation entre ce que présente l'expert et ce que demande le partenaire ; cette adéquation peut concerner le savoir ou la méthodologie ;
- la complémentarité : le produit final doit résulter autant du client que du prestataire, autant de l'expert que du partenaire. L'expert doit agir en complément de ce que je suis, et non en tant que médicament de ce qui me manque.
- la distanciation : l'expert arrive dans un cadre précis, avec un contrat et un livrable à fournir, en cinq jours. Il est naturel qu'il soit préoccupé par cette concrétisation de sa mission. Mais il doit aussi savoir dire : « attention, il faut ralentir, se donner plus de temps ». En tant qu'expert, il doit savoir se distancer par rapport à sa mission et alerter, s'il le faut, à la fois les partenaires sur place et l'opérateur qui l'emploie. Cela demande du courage, parce que cela pourrait être interprété comme une incapacité de l'expert. Or c'est au contraire une force.

DES PRODUCTIONS INÉDITES ET INNOVANTES

Des modules de formation continue « clés en main » ont été produits selon des standards

définis, susceptibles d'être introduits en retour en France. Ils résultent d'une coopération, qui s'est appuyée sur une démarche, une méthodologie et des principes acceptés par tous. Les experts ont joué un rôle d'animateur, de conducteur, ont donné leur avis, validé ou repris à leur compte des propositions dont ils se sont enrichis... Le résultat final est celui de l'équipe marocaine supervisée, animée par les collègues experts.

Une méthodologie utilisée dans d'autres disciplines

Les enseignants et formateurs d'enseignants d'arabe ont utilisé la méthodologie de production des modules de formation continue mise au point pour le français dans le PREF, afin de construire leurs propres modules de formation continue.

Un bilan de compétences

À la demande de la ministre de l'éducation, un bilan de compétences a été produit, induisant un changement de culture professionnelle radical, pour les enseignants et pour les formateurs. Faire venir un fonctionnaire dans une salle pour évaluer ses compétences était une révolution !

L'appui du département des certifications du CIEP a permis de mettre en place des équipes par académies, un calendrier, des outils, toute une organisation centralisée.

Une lettre a été adressée aux personnels concernés. Au lieu d'être une injonction administrative, elle leur proposait de participer à une opération importante qui a concerné 1 000 enseignants (primaire et collège) et 76 formateurs.

Pour la première fois, des données réelles ont été recueillies pour produire des statistiques. Jusqu'alors, on savait de façon intuitive que les enseignants n'étaient pas assez bien formés, mais le bilan de compétences a mis au jour concrètement les défaillances des enseignants et des formateurs et a servi d'outil de pilotage au ministère.

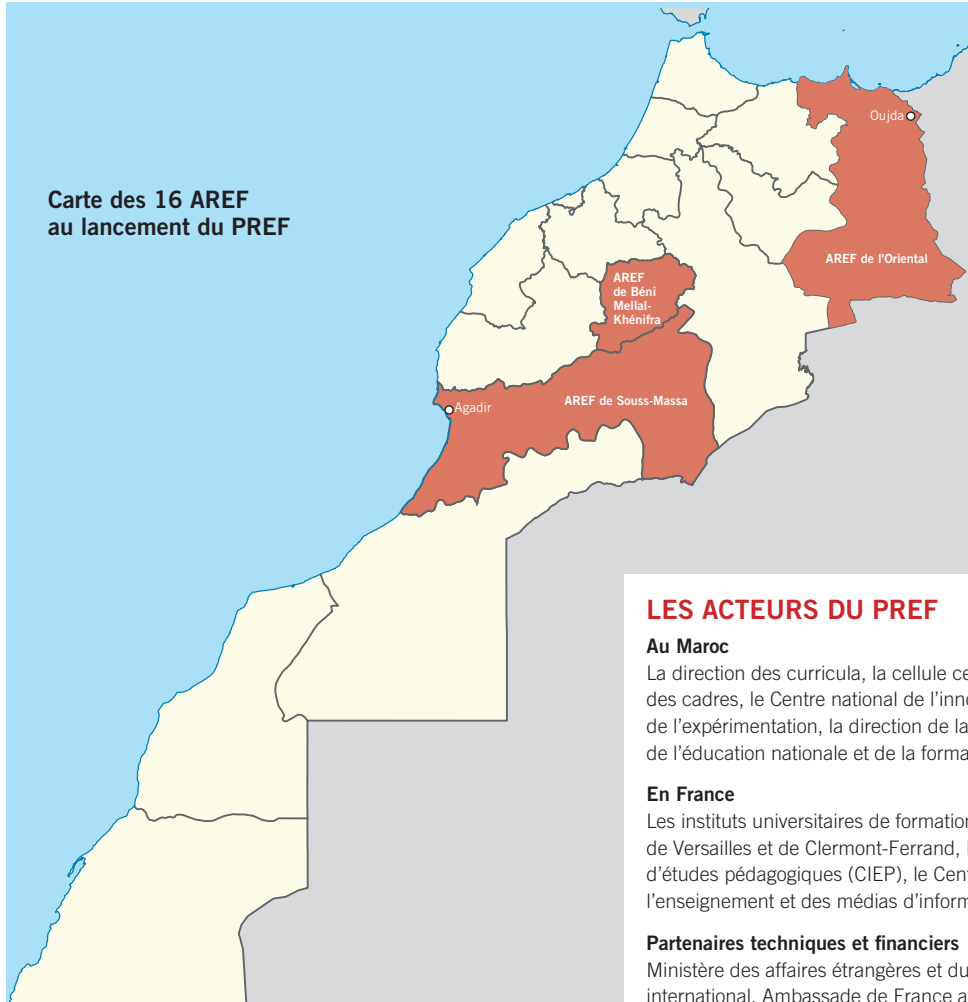
Pour finir, une équipe de référents formés à l'élaboration du bilan de compétences a été mise en place, avec la production d'un vade-mecum du bilan de compétences.

La création de centres de ressources

L'idée de départ, créer des bibliothèques, a évolué vers celle de centre de ressources, pour

La stabilité des équipes

Le souhait de travailler non avec des intervenants ponctuels mais avec une équipe d'experts constituée de personnes se rencontrant régulièrement en France et au Maroc afin de se concerter et d'échanger a été une attente explicite dès le départ.



LES ACTEURS DU PREF

Au Maroc

La direction des curricula, la cellule centrale de la formation des cadres, le Centre national de l'innovation pédagogique et de l'expérimentation, la direction de la coopération du ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle

En France

Les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) de Versailles et de Clermont-Ferrand, le Centre international d'études pédagogiques (CIEP), le Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (CLEMI)

Partenaires techniques et financiers

Ministère des affaires étrangères et du développement international, Ambassade de France au Maroc

tenir compte du besoin exprimé par les enseignants de disposer d'un espace où se rencontrer et mener des activités pédagogiques. Une bibliographie a été conçue par le centre de ressources et d'ingénierie documentaires (CRID) du CIEP, qui a également assuré la formation de documentalistes marocains.

Les centres de ressources créés dans les trois académies concernées par le PREF fonctionnent aujourd'hui en partenariat avec l'Institut français au Maroc.

UN PARTENARIAT SUR LA DURÉE

Ce projet, avec celui qui lui a succédé (Appui à la formation des formateurs de français), témoigne d'une collaboration de long terme (dix ans) avec le CIEP en ce qui concerne l'amélioration de la formation des enseignants de français au Maroc, en vue d'améliorer les performances des élèves.

L'expertise mobilisée par le CIEP, externe et interne, ainsi que les facilités offertes par le lieu, en termes d'emplacement, de possibilité d'organiser des séminaires, d'hébergement et de restauration, ont certainement été un atout important pour la réussite de cette coopération, de même que la capacité du CIEP à mobiliser des formateurs et à réagir très vite.

Le Projet d'appui à la formation des formateurs (2012-2016)

Le Projet d'appui à la formation des formateurs est né en 2012, suite à la fusion des centres de formation des instituteurs (CFI) et des centres pédagogiques régionaux (CPR), en **centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF)**, qui forment en un an les enseignants de tous les niveaux (primaire et secondaire), y compris le lycée.

Dès 2012, un programme de transition entre le projet FSP-PREF et un nouveau projet de coopération bilatérale entre la France et le Maroc a été engagé, afin de soutenir la formation des enseignants de français en s'appuyant sur la dynamique créée par le PREF. Le plan d'action prévoyait des activités de suivi de la mise en place des nouveaux dispositifs de formation et, au-delà, de définition des principaux rôles du formateur de français dans le cadre du nouveau modèle de formation. Le projet a bénéficié des dispositifs et des acquis du PREF, réécrits afin de les rendre conformes à la nouvelle orientation, avec notamment plus de professionnalisation et plus de stages.

Quatre composantes ont été définies : ingénierie pédagogique, formation de formateurs, recherche-action et appui documentaire. L'université de Cergy-Pontoise/école supérieure du professorat et de l'enseignement (ESPE) de Versailles et le CIEP ont été associés dès le départ à ce deuxième projet, dirigé par Yahya Gormati, pour la partie marocaine, et à l'ambassade de France au Maroc par Lila Lamrous, maître de conférence à l'Université de Clermont-Ferrand.

VOIX

La rubrique VOIX repose sur le récit d'expérience produit par un(e) expert(e) lors d'entretiens conduits par le chercheur Hervé Breton. Ces entretiens s'inspirent de la méthode de l'entretien d'explicitation. Les questions et relances du chercheur visent la description détaillée par l'expert des pratiques d'expertise dans des situations concrètes, puis la recherche de régularités dans les procédés mis en œuvre au cours de sa mission.

Un à deux entretiens sont nécessaires pour chaque numéro. Ils sont transcrits puis transmis à l'expert(e) interviewé(e). Des corrections sont possibles, pour corriger des erreurs factuelles ou apporter une précision jugée indispensable et non pour proposer une reformulation écrite de ce qui a été dit.

Vient ensuite la phase d'analyse, conduite par le chercheur, en dialogue avec l'expert(e). L'analyse comporte deux parties : 1) une thématization, qui s'appuie sur une sélection d'extraits de l'entretien, 2) l'analyse elle-même, qui explicite la thématization proposée des procédés mis en œuvre par l'expert.

La révision du texte en vue de la publication vise à fluidifier la lecture, sans pour autant modifier la teneur ni le ton des propos. Le texte est validé par l'expert(e) et par l'équipe de recherche, avant publication.

Un deuxième niveau d'analyse est ensuite proposé par Laurence Cornu, conseillère scientifique des *Carnets*, afin de proposer à la réflexion quelques concepts dégagés à partir du récit de pratique et de sa thématization.

DEUX ENTRETIENS DE MONIQUE JURADO AVEC HERVÉ BRETON

Monique Jurado, IA-IPR de lettres, experte associée au CIEP depuis 2005, a activement participé au projet FSP « Pôles de référence pour l'enseignement du français » (PREF) au Maroc, avec treize missions effectuées entre 2007 et 2011 : évaluation des dispositifs de formation continue et initiale, co-construction et rédaction de modules de formation. Cette implication s'est renforcée lors du deuxième projet « Appui à la formation de formateurs », pour lequel elle a mené 22 missions entre 2012 et 2016, étant sollicitée sur les composantes ingénierie, formation de formateurs et recherche-action.

Elle revient sur cette expérience exceptionnelle au cours de deux entretiens conduits par Hervé Breton, de l'Université de Tours.

Ce récit d'expérience est ici restitué sous forme d'extraits que le chercheur a regroupés pour faire apparaître quatre thèmes.



Après une scolarité en Afrique et à Madagascar puis un cursus littéraire en France, Monique Jurado a enseigné en lycées de zones sensibles (1975-1997) et s'est engagée dans l'innovation et dans la formation continue et initiale. Inspectrice d'académie-inspectrice pédagogique régionale (lettres) depuis 1997, elle s'est familiarisée avec les questions du français langue étrangère, seconde et de scolarisation. Experte associée au CIEP, elle a accompagné les projets FSP d'amélioration de la qualité des enseignants de français au Maroc de 2007 à 2016. Elle a notamment piloté la co-construction de deux parcours et contenus de formation pour la qualification des enseignants de français et d'un guide des conseillers pédagogiques du secondaire et a encadré trois recherches-actions sur l'écriture.

m.jurado@orange.fr

■ Construire à partir de la singularité des contextes rencontrés

La pratique d'expertise s'organise en tenant compte de la commande, sans y répondre de manière directe. L'art de faire réside dans la construction d'une démarche qui s'initie en fonction des attentes du commanditaire et de la configuration des situations rencontrées.

Contexte de la demande

C'est le CIEP qui m'a sollicitée sur cette commande. J'ai eu connaissance de la convention passée avec le CIEP par le Maroc, donc par M. Gormati : un expert était sollicité pour faire l'évaluation des besoins en formation continue. L'IUFM de Versailles était associé pour le primaire. Moi, j'étais sollicitée pour le niveau collégial. Je n'ai découvert mes partenaires de l'IUFM qu'au Maroc, et c'est au Maroc qu'on a établi ensemble le processus pour faire un recueil d'enquête, etc. Mais au départ, j'ai eu connaissance seulement des textes, c'est-à-dire des termes de la convention.

Rencontres avec les « chefs de projets »

La première rencontre a eu lieu en septembre 2007, lors de la mission d'expertise sur l'enseignement du français et d'évaluation des besoins en formation continue, qui a duré 15 jours, en passant de l'académie (AREF) d'Oujda à celle de Béni Mellal et à celle d'Agadir. Je n'ai découvert la teneur de la mission dans ses aspects concrets et contractuels qu'une fois arrivée à Rabat. On nous présente la réforme, les enjeux de cette expertise et on nous demande – Mme Lepasant et Mme Ouanas pour le primaire et moi pour le collégial –, de nous mettre d'accord sur des façons de procéder au cours de nos différentes observations. Donc, toutes les trois, nous mettons au point des questionnaires d'entretien pour les professeurs, de manière à recueillir le maximum d'informations. Nous nous accordons également sur la façon d'obtenir des informations de la part des acteurs institutionnels, tels que la ministre ou

les directeurs des centres d'examens. Voilà. C'est le seul accord sur lequel nous travaillons. Lors d'une autre mission, en juin 2008, c'est dans la voiture qui m'amenait de l'aéroport vers le lieu du séminaire que M. Gormati m'a informée de ce qui était attendu et m'a dit : « c'est à toi de construire. » Autrement dit, excepté le plan de déplacements, nous avons découvert le type de mission sur place.

Phase de « contractualisation » d'une façon d'intervenir

Pour les partenaires marocains, l'expert arrive avec une méthodologie, un plan d'action tout prêt, dans lequel les acteurs marocains vont s'inscrire. Ils attendent énormément de cet « imaginaire » de la méthodologie. Donc je me dis qu'il faut répondre à cette demande. Le soir même, je construis mon canevas de la semaine et le lendemain, je le présente en disant qu'il s'agit d'un canevas, mais qu'il sera complètement modifiable tout au long de la semaine. C'est d'ailleurs ce qui s'est passé, car il est difficile de prévoir comment les choses vont se construire quand, justement, on ne les impose pas. Donc, le principe même, qui était à l'origine de la commande des chefs de projet, s'est trouvé un peu dévié, tout en étant conforme à leur demande. De même, lorsque nous avons fait le parcours des établissements scolaires, nous avons des questionnaires d'entretien, des programmes, d'où ont surgi des points qui étaient un peu difficiles à prévoir, mais qui ont nourri le rapport d'expertise.

Tenir compte de la demande... sans y répondre de manière directe

Moi-même, j'ai une forme de résistance par rapport à la méthodologie. Donc je ne vais pas présenter une méthodologie, même si on me le demande. C'est pourquoi la demande de méthodologie qui m'était faite m'a surprise et, en même temps, j'ai voulu y répondre. Je prends l'exemple du séminaire de juin 2008, pour lequel, en plus, il y avait eu un problème de *surbooking*, si bien que je n'étais pas arrivée le matin comme prévu mais seulement l'après-midi du lundi. Donc j'étais en très mauvaise posture : 18 formateurs m'attendaient, j'étais en retard, cela risquait de mal se passer. Ils ont commencé, en effet, par une forte demande de méthodologie : « Comment on fait pour construire des offres de formation ? Donnez-nous la méthodologie ! ».

Initier la démarche à partir d'une attention au contexte

J'ai pris note de tout ce qui se disait, car s'il y a une demande de méthodologie, il faut qu'elle réponde à des obstacles. Donc je les ai fait parler des obstacles qu'ils rencontraient en formation continue, dans l'enseignement du français. La réunion a duré environ trois heures et, le soir, j'ai mis par écrit l'ensemble de ces obstacles. J'ai terminé à 2 heures du matin. Et j'ai fait en sorte de dégager de ces obstacles des leviers pour la formation. Le lendemain, je leur ai présenté mon texte en leur disant : « La méthodologie est dans les réponses que vous avez données vous-mêmes hier. » Cette présentation, qui partait de leurs propositions et qui en montrait l'aspect constructif, a déclenché ce

qu'on pourrait appeler la confiance, et aussi la dynamique du séminaire. Ils se sont rendu compte qu'ils étaient capables de construire eux-mêmes cette méthodologie et le séminaire de juin 2008 a consisté à leur faire écrire ce que j'ai refusé d'appeler une méthodologie, mais des « principes pour la conception et l'élaboration de modules de formation ».

Des principes d'action plus que l'application d'une méthodologie

J'ai veillé à ce que l'élaboration des principes de formation qu'ils allaient mettre en œuvre soit rédigée par eux, en mixant les trois académies (AREF) : Béni Mellal a travaillé avec Agadir, Agadir avec Oujda...

Les formateurs étaient invités à faire, à partir de leur propre pratique, le relevé de quelques principes qu'ils estimaient indispensables pour la formation continue, à s'interroger sur l'éthique de formation dans laquelle ils souhaitaient s'inscrire. Si on privilégie l'approche par compétences, la pédagogie transmissive reste automatiquement à interroger. Donc ils ont été amenés à interroger les formes transmissives de formation auxquelles ils étaient habitués et à se demander ce qu'ils pouvaient mettre en avant, dans la mesure où ils avaient à développer des compétences professionnelles chez les professeurs de français.

Intervenir sans méthode ?

On n'arrive jamais sans méthode, on a des « schèmes d'action » plus ou moins installés que l'on sollicite, d'ailleurs souvent de façon inconsciente. Mais l'idée que ces chemins – j'utilise le terme « chemin » plutôt que « méthode » – se construisent avec les partenaires a toujours été l'une des convictions que j'ai construites en tant qu'enseignante, en tant qu'inspectrice et en tant qu'experte. D'où une procédure qui consiste à prévoir en amont une batterie de ressources éventuelles, dont je n'utilise parfois pas le quart... Mais qui sont proposées en fonction des besoins, non *a priori*.

Se référer au cadre institutionnel tout en impliquant les chefs de projets et les formateurs

Le respect et la reconnaissance réciproque des enjeux poursuivis par les acteurs et leurs institutions respectives permettent la co-construction de la démarche et favorisent les processus d'implication et de réussite de la mission.

L'institution CIEP garante du cadre

Avant 2012, la communication était beaucoup plus normée, dans le cadre des procédures du CIEP : je devais passer par le CIEP pour avoir une communication avec M. Gormati et vice-versa. Mais ça s'est toujours très bien passé. M. Gormati organisait au Maroc, sur le terrain, les séminaires, et il était très attentif à nos demandes : mixité formateurs/inspecteurs, logistique nécessaire pour produire les documents, résoudre les problèmes éventuels tels que l'absence de formateurs, etc. Nous avons toujours été en contact avec M. Gormati pour définir les contenus en fonction des besoins marocains, qu'il connaît très bien.

La fonction politique des « chefs de projet »

M. Gormati s'est toujours positionné comme chef de projet : il a une volonté

d'action et il a, sur le plan politique, une forme d'action à mener. M. Serre et ensuite Mme Lamrous, pour la partie française, étaient présentés comme ceux qui facilitaient cette action. Pour le deuxième projet, Mme Lamrous, qui est universitaire, s'occupait plus particulièrement, par exemple, de la recherche-action et de toutes les ressources théoriques, tandis que M. Gormati restait véritablement dans les aspects de construction politique.

Impliquer les acteurs dans une démarche de co-construction

À l'issue de cette année 2008, les chefs de projet m'ont demandé de construire une équipe et d'indiquer des personnes qui pourraient s'engager – car c'est un lourd travail – dans l'écriture de modules. Daniel Stissi, IA-IPR (académie de Créteil) et Danielle Alexandre, formatrice (académie de Versailles), se sont très vite inscrits

dans l'esprit du projet au niveau collégial. Il ne s'agissait pas de construire un cadre prédéfini, mais de fournir aux formateurs des démarches qui correspondent aux principes de conception de modules de formation, qui soient en relation et en lien avec l'approche par compétences, c'est-à-dire des démarches constructives.

Favoriser les processus d'appropriation des livrables par la co-écriture

Un exemple : lorsqu'il a été question de construire les modules, il existait déjà une idée sur la façon de s'y prendre car le système modulaire était déjà utilisé au Maroc dans la formation continue. Donc les inspecteurs qui faisaient la formation arrivaient avec des modules tout faits dans lesquels, pendant trois jours, les participants écrivaient, rédigeaient, mais au sein d'un cadre préétabli. Et notre idée,

c'était de faire le contraire... À ce moment, il y a eu une inquiétude, en effet, de la part de M. Gormati. Mais on a beaucoup travaillé, lors des premiers séminaires d'élaboration, à ce qu'on voulait mettre dans ces modules. On y a travaillé évidemment avec lui, et avec les formateurs, parmi lesquels il y avait des inspecteurs. Très vite la maquette et le canevas des modules se sont co-construits, avec l'idée suivante : pour ne pas entrer dans un moule adopté par les formateurs, nous allons présenter plutôt des scénarios de formation qui peuvent être multiples, variés selon les contextes, et que les animateurs et les formateurs pourront utiliser en fonction de leurs contextes.

Quels critères pour penser la réussite d'une mission d'expertise ?

L'obligation de réussite réside, déjà, dans les livrables. On a des choses à rendre, qui doivent être de qualité. Donc, premièrement, je dirais : se donner toujours pour enjeu de fournir ces livrables avec l'obligation de qualité que nous estimons être celle qui est attendue, requise, etc. Mais l'autre réussite, c'est justement ce qui se construit en termes de compétences chez nos partenaires. Ce sont ces deux aspects qui sont visés par le commanditaire. Construire ces compétences suppose de partager beaucoup ses propres compétences. Il ne s'agit pas seulement de faire des

apports, mais de montrer ce que l'on fait, d'agir conformément à ce que l'on dit. Quand les formateurs marocains me voient coécrire avec eux, il n'y a plus du tout de résistance sur la façon même de comprendre comment ça se construit. Donc c'est dans l'action que se construit la réussite. On n'arrive jamais avec des idées *a priori*, on part de ce qu'ils nous fournissent et on construit avec eux. Je l'ai indiqué dans mes rapports. Il y a deux axes : la démarche expérimentale, c'est-à-dire leur faire faire l'expérience de ce sur quoi ils s'interrogent ; et l'écriture collaborative. Tous les séminaires se sont passés en écriture collaborative.

3 Confiance mutuelle et processus de co-formation

La relation prestataire-commanditaire évolue au cours de la mission et au gré des situations rencontrées. Les temps formels et informels partagés durant la mission participent du développement d'une confiance mutuelle et d'une culture commune.

Réciprocité et co-formation entre chefs de projets et experts

Sur les objectifs ou les visées et les modalités de travail, les échanges ont été permanents. La co-formation, c'est le fait qu'on est sans arrêt en train d'anticiper, d'analyser et de construire ensemble. Le travail que je fais avec les rapports remis au CIEP y contribue. M. Gormati s'en est beaucoup inspiré, et moi-même je me suis beaucoup inspirée de ses analyses. Analyses plus verbales de sa part, puisqu'il n'écrit pas de rapports de mission ; analyses écrites de ma part, dans les rapports. Donc il y a mise en synergie, voilà. Je ne peux pas l'analyser, je ne sais pas comment ça s'est passé.

Chemins et moments de confiance

Un autre aspect fait partie de cette mission... Lorsque nous voyageons ensemble d'Oujda à Rabat, car M. Gormati doit nous ramener à l'aéroport, c'est quand même sept heures de voyage ! Il se crée des liens ! On

discute de choses et d'autres. M. Gormati prend le temps, alors que c'est ramadan, de s'arrêter pour nous faire manger, alors que lui-même ne mange pas. Cela se produit plusieurs fois, sur plusieurs voyages. C'est aussi cela qui crée la culture commune : ce type d'échanges, les plaisanteries ensemble...

Culture commune et confiance mutuelle

Cette relation s'est construite progressivement de 2008 à 2011, et se poursuit actuellement. C'est une relation de travail, une relation professionnelle avec des principes communs, qu'on a découverts. C'est-à-dire qu'il y a parfois la découverte de convergences de vues, et en même temps aussi peut-être des rapprochements de vues. Donc c'est aussi quelque chose de l'ordre de la culture commune. Moi j'appelle ça de la culture commune maintenant. On s'est progressivement rencontré sur des points essentiels de

la formation, mais aussi de l'enseignement du français. Quand je parle de Patrick Charaudeau, je découvre que Charaudeau a été son professeur. Des points de rencontre sont mis au jour et qui sont de l'ordre de l'implicite. Donc des cultures communes, disons.

Co-former et développer l'expertise des acteurs

Les modules ont été construits, les formateurs sont désormais considérés comme des experts en formation, donc l'enjeu, c'est maintenant l'autonomisation, le fait que les formateurs qui ont participé à la conception et à l'élaboration des modules deviennent eux-mêmes formateurs de formateurs. Concrètement, l'idée a été que les formateurs aillent dans chaque académie former leurs collègues avec les scénarios, les modules conçus et élaborés, qu'ils montrent comment on pouvait concevoir des séquences de formation à perspective actionnelle.

4 Valeurs, savoir-faire et expérience acquise de l'experte / Expertise CIEP

La pratique de Madame Jurado s'ancre dans une histoire, un parcours professionnel, une conception de l'expertise et une réflexion sur les postures d'accompagnement.

Mobilité des fonctions et du parcours professionnel

Ma pratique s'origine à partir de mes observations des processus de mes collègues inspecteurs, ainsi que dans ma propre histoire de formatrice. Depuis 1980, j'ai fait tous les parcours de formation : j'ai été formatrice initiale depuis 1991 à l'IUFM – et puis je suis devenue inspectrice, j'ai été PRAG-IUFM juste avant de devenir inspectrice. J'ai réussi le concours d'inspecteur après avoir obtenu le poste de PRAG en 1997. Auparavant, j'ai fait de la formation continue et j'ai été collaboratrice MAFPEN, c'est-à-dire que je me suis occupée de l'ingénierie des offres de formation, pour construire des plans académiques de formation.

Les acquis liés à la fonction d'IA-IPR

Depuis 1997 – date à laquelle je suis devenue inspectrice –, un certain nombre de procédures et de processus installés par mon expérience d'IPR ont été en effet réinvestis dans l'expérience du Maroc. Quand on est IA-IPR, on fait beaucoup d'accompagnement d'établissements et d'équipes. On a des missions d'expertise et il faut proposer des actions ou des évaluations d'actions qui lui permettent de prendre des décisions au niveau de l'académie. On est évidemment personne ressource. Et on est évaluateur, mais l'évaluation n'est qu'un des axes de l'accompagnement et du suivi des enseignants.

Histoire de vie et expériences d'interculturalité

Moi-même j'ai vécu la distance culturelle puisque j'ai vécu en Afrique avant de rentrer en France. Donc je connais très bien le problème de la distance culturelle et ce que peut être la découverte d'un monde différent. Différences à accepter, à comprendre et à réduire dans la compréhension. Réduire les différences ça ne veut pas dire ne pas être différents, ça veut simplement dire trouver des points de contact.

Style professionnel et principe d'action

Je donne un exemple : j'ai construit la conviction que, pour contrôler ou évaluer, il fallait d'abord accompagner. Donc, dans mes missions d'inspectrice, je n'ai jamais construit un plan d'inspection sans commencer par accompagner les équipes. Au sens de venir dans l'établissement, écouter les obstacles et les problèmes rencontrés par les équipes, leur demander de construire et participer à la construction d'un projet pour répondre à ces obstacles. L'inspection intervient de manière à nourrir la réflexion. C'est un principe qui a été le mien depuis presque le début.

L'affirmation d'une conception de l'expertise

Cette démarche sans *a priori*, c'est-à-dire ouverte à la découverte, qui est la mienne, peut sembler étrangère à celle du CIEP ou à celle de M. Gormati, qui a évidemment son idée sur ce qu'il attend. Reste que cette

démarche permet de faire advenir ce qui est dans l'autre. Et cela suppose que, moi-même, je sois capable de changer de posture, c'est-à-dire de ne pas être toujours celle qui va donner la leçon, la loi ; car à certains moments, il faut donner la loi et il m'est arrivé de le faire dans un séminaire, mais tout en maintenant aussi la capacité, à d'autres moments, à me mettre en accompagnement, à côté d'eux, pour coécrire à quatre mains ; ou bien en faisant simplement de l'animation, pour que les choses émergent ; ou encore en lâchant prise, en les laissant en autonomie. Ce sont ces capacités à changer de posture, à ne pas toujours être dans une posture attentiste, qui font que ça s'est, je pense, bien passé avec les chefs de projet.

Travailler à parité dans les missions à l'international

Il y a, dans les relations instaurées avec les formateurs, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs, une forme de parité. C'est-à-dire que l'expert, qui pouvait être considéré comme celui qui va donner la bonne parole, est plus celui qui travaille à côté, avec, pour construire ensemble. Et ce qui matérialise ce travail commun, c'est l'objet, qui est le livrable attendu par le chef de projet, mais qui est en même temps bien plus que cela, à mon avis, parce que c'est véritablement la construction d'une culture commune, de concepts communs. En termes de formation, c'est véritablement un acte de conceptualisation qui se réalise dans ces écritures.

ANALYSE : PARITÉ ET DISPARITÉ DANS LES FONCTIONS D'EXPERTISE EN ÉDUCATION À L'INTERNATIONAL

Hervé Breton, Université de Tours

INITIER UNE DÉMARCHE PLUTÔT QU'APPLIQUER UNE MÉTHODE

L'un des paradoxes de la fonction d'expert réside dans la connaissance qu'il est censé avoir des méthodes à appliquer pour résoudre les problématiques que le commanditaire rencontre. En d'autres termes, il est classique de faire appel à un expert et de le sélectionner en fonction des méthodes qu'il assure maîtriser et du plan d'action qu'il propose. Cependant, et les entretiens conduits avec Monique Jurado l'illustrent très pertinemment, il y a peut-être dans l'expertise, spécialement dans les missions à l'international, un savoir-faire qui dépasse la connaissance de techniques et de méthodes. En effet, la réussite des missions dont il est question dans ce numéro 2 des *Carnets* est la conséquence, non pas d'une méthode qui s'applique, mais d'une démarche qui s'invente.

La nature de ce paradoxe mérite une attention particulière. Monique Jurado, au cours des premiers moments de rencontre avec les chefs de projet, décrit un processus de découverte progressive du contexte réel de sa mission, des attentes qui lui sont associées, des acteurs qui sont concernés. Cette phase de découverte est un moment particulier et crucial pour la forme que va prendre ensuite son intervention. L'expert peut en effet considérer que ces éléments sont de circonstance, et que son rôle est de trouver les moyens de la mise en œuvre de sa méthode. Il peut également, et c'est le choix de Monique Jurado, mettre en suspens ses présupposés et chercher à comprendre, de manière attentive, ce qui se dit et s'entend au cours des premiers échanges avec le commanditaire et des premières rencontres avec les formateurs et enseignants.

Ce temps d'attention aux contextes ouvre, pour les missions décrites par Monique Jurado, vers l'émergence d'une démarche qui n'exclut pas les approches méthodiques, mais qui ne s'y aliène pas. Il lui faut, pour cela,

tenir un cap : ne pas répondre de manière directe aux demandes latentes ou directes des commanditaires, travailler intensément pour configurer (en l'occurrence, durant la nuit) une démarche qui fasse sens pour les chefs de projets, inspecteurs et enseignants, proposer aux acteurs une manière de faire qui intègre les contraintes précédemment détectées. En initiant la démarche avec les commanditaires, en intégrant leurs attentes, mais également leurs apports potentiels, bref, en les rendant acteurs, à la fois dans les phases de conception, de conduite et d'évaluation, la disparité souvent structurelle des fonctions d'expertise s'en trouve transformée.

IMPLICATION ET CONFIANCE AU COURS DES MISSIONS D'EXPERTISE

Un deuxième plan, parmi les nombreux éléments contenus dans les échanges conduits avec Mme Jurado, et toujours en lien avec la thématique de ce numéro 2 des *Carnets*, concerne les processus d'implication réciproque et de confiance mutuelle. Ces processus adviennent dans le temps, et même le temps long, puisque les deux missions décrites s'étendent sur une période de neuf années, de septembre 2007 à juin 2016. Le suivi longitudinal de leur évolution indique différents moments, durant lesquels peuvent se penser les éléments d'ajustement de la démarche, par exemple lors des phases de préparation des livrables.

« Travailler ensemble » peut-être pensé comme un des leviers des missions d'expertise en éducation et formation à l'international. C'est en effet, pour Monique Jurado, une des conditions pour que les résultats atteints soient durables. Le travail coopératif ne se fait pas uniquement au cours de sessions réglées par un ordre du jour établi. Les moments partagés lors des déplacements et des repas apparaissent au cours des entretiens comme des



Hervé Breton est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Tours. Il travaille sur les processus de narration de l'expérience en formation d'adultes : approches biographiques, portfolio, formation par alternance. Il accompagne, dans le cadre de projets européens d'éducation et de formation, des recherches-actions visant la reconnaissance des acquis et la réingénierie.

hervé.breton@univ-tours.fr

temps partagés propices au cheminement et la co-élaboration. Ces temps informels ne sont ni décidés ni programmés. Ils sont la conséquence des processus de co-implication au cours de la mission.

La lecture des entretiens l'indique clairement : l'expert du CIEP intervient avec un mandat et en réfère, pour les décisions impactant le cadre de ses interventions, à ses responsables parisiens. Concernant les deux missions décrites se déroulant au Maroc, les facteurs d'immersion et d'engagement prolongé vécus par Mme Jurado ont favorisé le développement d'une connaissance expérientielle des enjeux permettant le discernement de « moyens habiles ». De plus, et cela fait peut-être partie des moyens dits habiles, la démarche a créé les conditions d'un engagement de l'ensemble des acteurs concernés. Ce type d'approche procédant par co-implication ouvre droit à une connaissance tacite des enjeux et une confiance mutuelle dans les procédés de mise en œuvre. Cette confiance apparaît, sans que cela soit dit ou revendiqué, comme une ressource au service de l'action.

ANALYSE DES VALEURS, SAVOIR-FAIRE ET EXPÉRIENCE ACQUISE PAR MONIQUE JURADO

Trois thèmes peuvent ici être soulignés :

L'affirmation d'un style professionnel résultant d'expériences diverses vécues au gré du parcours professionnel, par l'exercice de différentes responsabilités, et spécialement celle d'IA-IPR. Par la diversité des contextes rencontrés auprès des équipes pédagogiques, des directeurs d'établissement, mais également comme enseignante de lycée dans des quartiers dits sensibles, Monique Jurado s'est intéressée tout particulièrement aux dimensions interculturelles de l'ingénierie pédagogique. Cette thématique s'ancre également dans son histoire, au point de forger une conviction : celui de la nécessité d'accompagner le travail de compréhension réciproque dans les collectifs, notamment interculturel, pour favoriser les processus de coopération.

Des pratiques d'expertise visant la conjonction autour de principes d'action et d'axes de travail discutés et négociés. Trois principes peuvent être identifiés au cours des différentes missions : le maintien d'un cadre, l'implication des acteurs autour de principes d'actions co-élaborés, la recherche de résultats perdurant dans le temps, au-delà des échéances conventionnelles.

La recherche constante de l'implication des acteurs, via notamment les ateliers de co-écriture, visant à favoriser les processus d'appropriation des outils et méthodes que la mission contribue à faire émerger. Cette recherche d'implication suppose, par réciprocité, une implication intense de l'experte. Il y a en effet, dans les pratiques décrites par Mme Jurado, une générosité qui contribue à ce que les acteurs qui sont accompagnés, s'engagent et coopèrent autour de visées conjointes ■

COOPÉRER À PARITÉ : CONSTRUIRE UNE CONFIANCE MUTUELLE

Laurence Cornu, Université de Tours

Soutenir une action de coopération, quand la coopération doit se dégager d'un passé impérialiste et de pratiques surplombantes, cela suppose, au dire même des différents acteurs, de « changer de paradigme ». « Paradigme » veut dire ici principe organisateur à la fois d'un modèle de pensée et d'un mode d'action. Le paradigme dessine une cohérence générale qui sous-tend et met en lien tous les éléments, ici les notions, nombreuses, nommées par les acteurs et opératoires pour eux : écoute, engagement ; compétences, réflexivité, « postures » ; mutualité, réciprocité ; confiance... Il s'agit ici de la formation de formateurs. C'est donc aussi la notion de formation qui en est, si l'on peut dire trans-formée.

C'est le *co*, (le *cum* latin, « avec »), des compagnies, des co-constructions (ici encore), qui s'entend dans coopération, collaboration, (écriture collaborative), culture « commune », confiance. On pourrait dire que le paradigme soutenant la ré-invention de la coopération est la parité, le fait de se poser entre égaux, quelles que soient les places, les rôles, les fonctions – fonctions - « à parité » signifiant ici non pas en nombre égal mais bien « entre pairs ». Coopérer « à parité » est à la fois un principe d'action (se conduire comme des pairs), un défi à relever chaque fois, concrètement (initier cette reconnaissance), et un principe éthique, politique.

C'est ce principe qui redonne son sens plein au terme de coopération, en revivifiant par des façons concrètes d'agir ce que c'est que co-opérer, ce que « peut » une co-opération. « À parité », non seulement de pays à pays, et d'institution à institution dans des partenariats, mais de personne à personne : non seulement dans les relations institutionnelles mais jusque dans l'action concrète de l'expert ; jusque dans les pratiques de formateur, les actions opérant une formation.

Ainsi, « à parité », entre pairs, va signifier : à reconnaissance de l'autre, à égale implication de compétences. Alors la co-opération

se révèle un mode opératoire qui ouvre des potentiels d'action. La décision des décideurs et l'agir de l'expert, comme celui de toutes les parties prenantes, entrent ainsi en synergie (*syn* : le mot grec pour dire « avec », *ergie*, *ergon* signifiant travail). Ils travaillent ensemble, agissent en synergie dans une visée commune, celle de l'accroissement des pouvoirs d'agir (et de comprendre) des enseignants, qui a elle-même pour visée ceux des élèves. Cela se fait, s'opère, dans le principe de parité, par sa mise en acte dans la conduite concrète des actions : celle-ci reconnaît, implique et accompagne l'activité de ceux qui deviennent « acteurs de leur formation », actifs dans leur propre formation, agissant et accomplissant celle-ci.

Dans ce projet, le fait de co-opérer ainsi intéresse les chercheurs de l'équipe de recherche « Éducation éthique santé », dont l'un des objets de réflexion est l'agir avec autrui, particulièrement (mais pas seulement) en formation. Les modalités d'action ici déployées nous intéressent, entre mille raisons, par ce qu'elles donnent à voir de la temporalité de l'établissement d'une confiance mutuelle.

Tout d'abord le partenariat dure depuis dix ans, avec des renouvellements de projets : durée remarquable dans le temps, avec ses planifications, ses bilans et ses prolongements. Mais non moins remarquable est la souplesse attendue, et encore la réactivité, la saisie des opportunités. Prendre en considération l'autre, c'est savoir prendre le temps – et saisir des instants : vivacité consécutive à une écoute. L'expertise n'est pas une improvisation, l'expert a des ressources, mais son art suprême est une disponibilité, pour mobiliser celle qu'il faut, quand il faut. Ceci nous permet de penser l'expertise comme une intervention, un agir auprès d'autrui, et même ici un agir avec autrui, qui implique une saisie du « bon moment » (*kairos*), moment inattendu parce qu'offert par l'autre, et saisi par l'expert pour en faire une dynamique, un élément de culture commune, une écriture collaborative.



Laurence Cornu est professeure des Universités (philosophie et sciences de l'éducation), département des sciences de l'éducation et de la formation de l'Université François Rabelais de Tours (France), codirectrice de l'équipe émergente Éducation, Éthique Santé (Travailler ensemble et prendre soin). Ses recherches relèvent de la philosophie contemporaine et de l'anthropologie politique de l'éducation.

laurence.cornu-bernot@univ-tours.fr

La temporalité qui se dévoile ici est ainsi celle d'une histoire : rencontre, découverte d'un pays, d'un terrain, premières sessions, missions, travail la nuit pour reprendre au jour, renforcement des liens... Ce qu'on voit se construire est une confiance, dans ses mises, ses allers et retours, ses épreuves de loyauté, sa réciprocité, l'expérience de ses fiabilités. Or cette modalité « affecte », si l'on peut dire, implique, concerne l'ensemble du « réseau ». La décision d'une dimension « pragmatique », la façon dont l'experte s'en est saisie, avec son propre mode d'agir (ses « postures »), ont fait que la confiance s'est aussi engagée, expérimentée, instaurée entre elle et les formateurs, et entre les formateurs et les enseignants, ainsi qu'entre les enseignants et les élèves. Nous dirons ainsi que l'apport de l'expert n'est pas seulement « technique », il est « pratique » : s'il a des ressources, il ne les plaque pas, il les mobilise après avoir été attentif.

C'est la mise en mouvement d'actes attentifs qui construisent une confiance réciproque. Notons alors que c'est une inversion du procédé qui installe la « circulation » du savoir de l'expert : celle qui est en place d'expert commence par faire émerger, rendre manifestes et mettre en dynamique les compétences de ses interlocuteurs. L'expert se fait catalyseur d'un champ potentiel. Il y a, par sa dynamique même, une dimension communicative de la confiance : elle peut se propager de proche en proche, c'est un mode d'agir « avec », de coopérer à parité, sans confusion des places, parce qu'elle est une reconnaissance et une mise en synergie des compétences. « Former » (et *a fortiori* former des formateurs) n'est plus alors imposer la « bonne forme » par le moule d'un fromage (d'où vient aussi fromage). C'est permettre que se produisent des meta-morphoses, des changements de formes, et qu'adviennent des formes nouvelles, vivantes ■

REGARDS



Engagés dans les deux projets FSP d'amélioration de la qualité des enseignants de français au Maroc, un inspecteur pédagogique et un formateur marocains reviennent sur l'impact de ces projets sur leurs pratiques. Leurs contributions permettent aussi de mesurer la très forte implication des acteurs marocains concernés par cet « extraordinaire périple » : inspecteurs, formateurs, conseillers pédagogiques, enseignants, responsables de la gestion des affaires pédagogiques...

Abderrazzak El Idrissi Yazami, inspecteur pédagogique, a créé le centre de ressources pédagogiques d'Agadir. Il souligne notamment l'apport du travail collectif et met en évidence la dynamique instaurée par le PREF à l'échelle de l'académie de Souss-Massa. **Abdelaaziz Behri**, formateur au CRMEF de Fès-Meknès, a participé à deux recherches actions. Il montre combien formation des formateurs, ingénierie de la formation et recherche-action constituent, ensemble, « la pierre angulaire de la formation initiale et continue ».

Enfin, **Manuela Ferreira-Pinto**, responsable du département langue française (DLF) du CIEP de 2004 à 2016, analyse les effets en retour de cette coopération sur les modalités et pratiques de travail désormais appliquées au sein du DLF pour la conduite des projets de coopération internationale.

LA CRÉATION ET LE DÉVELOPPEMENT DU CENTRE DE RESSOURCES PÉDAGOGIQUES D'AGADIR

**Abderrazzak El Idrissi Yazami, inspecteur,
directeur du centre de ressources pédagogiques, académie de Sous-Massa**

« Vous êtes prié de participer aux travaux de la commission mixte maroco-française chargée du montage d'un projet d'appui à l'enseignement du français et qui se dérouleront au ministère de l'éducation nationale (MEN), à Rabat ».

Tel a été le point de départ, en 2006, d'un extraordinaire et long périple qui s'annonçait, pour moi, très incertain : il m'était demandé de contribuer à proposer des solutions concrètes aux problèmes de l'enseignement du français dans mon pays, difficultés qui étaient signalées dans différents rapports nationaux et internationaux et que je considérais, avant le lancement du projet FSP « Pôles de référence pour l'enseignement du français » (PREF), comme étant très délicates à résoudre.

Dès que le processus de préparation du projet a été engagé, il a été convenu de réfléchir à des activités susceptibles d'améliorer les compétences professionnelles des professeurs de français et, par voie de conséquence, le niveau de leurs apprenants. La formation initiale et continue était au cœur du projet, associée au développement de centres de ressources.

Si l'évaluation finale du PREF a montré que le projet a globalement bien fonctionné, à des degrés différents dans les trois académies retenues, le rapport souligne également le bon fonctionnement du centre de ressources d'Agadir, qui est devenu un véritable lieu de formation pour les professeurs, conformément au cahier des charges initial.

UNE DYNAMIQUE NÉE DU PREF

Pour tous ceux qui y ont participé depuis son commencement, l'apport du PREF est remarquable. Le projet a eu en effet un impact non seulement sur les parcours universitaires ou la carrière professionnelle des personnes formées, mais surtout, de nouvelles habitudes de travail ont été instaurées, et en particulier le travail collectif, en faisant collaborer ensemble différents acteurs de l'enseignement

du français exerçant dans des structures et cycles différents.

Un espace riche d'échanges, de partages d'idées et de pratiques de classe a été créé et constamment nourri. Le niveau des formations et des savoirs proposés était élevé et stimulant. Un esprit de travail nouveau a été entretenu par les coordonnateurs du projet, qui consistait à ne pas imposer une manière de voir mais, au contraire, à permettre l'échange des méthodes et des savoir-faire. C'est certainement cet esprit de travail qui a constitué l'un des facteurs déterminants de la réussite du projet dans l'académie de Sous-Massa.

C'était la première fois qu'un projet proposait des axes d'intervention convergents : élaboration de modules de formation continue (2008-2011), animation de sessions de formation continue, mise en place d'une lettre régionale de communication (2010), et création d'un centre mettant à la disposition des acteurs pédagogiques des ressources documentaires variées et appropriées.

Avec la création du centre de ressources, il s'agissait notamment d'apporter une réponse aux difficultés rencontrées par les enseignants de français, en raison notamment de l'éloignement (l'académie de Souss Moussa est au sud du pays) et de l'absence de ressources pédagogiques.

Ensuite, pour faire connaître le centre de ressources et le faire vivre, pour y faire venir les professeurs et pour qu'ils y empruntent des ouvrages de pédagogie, l'idée est née d'en faire un lieu de formation en y proposant, par exemple, les stages conçus dans les modules de formation continue (2009), ou encore en apportant un soutien d'encadrement et de logistique aux établissements scolaires, par le biais d'un kit de radio scolaire. Le centre de ressources est ainsi devenu un lieu de formation et de recherche pédagogique, avec sa bibliothèque, son espace de rencontre, ses salles de formation... et le bulletin du CRPP rendait compte de ces activités.

UNE GOUVERNANCE BASÉE SUR LE TRAVAIL D'ÉQUIPE ET LA COMPLÉMENTARITÉ DES TÂCHES

Ayant eu le privilège de faire partie des premiers inspecteurs coordonnateurs centraux et régionaux spécialisés, en langue française, l'occasion m'avait été offerte de participer dès le départ, dans le cadre du projet, à l'expertise de l'état des lieux de l'enseignement du français dans les écoles et collèges marocains. Ce double statut d'inspecteur et de membre de l'équipe technique de montage du projet me plaçait dans la position d'être à la fois une force de proposition, mais aussi d'acteur agissant sur le terrain. Cela a favorisé l'impact du projet sur les différents intervenants : inspecteurs, formateurs, conseillers pédagogiques, enseignants, responsables de la gestion des affaires pédagogiques...

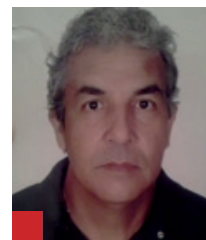
Cette double responsabilité de coordonnateur du projet PREF au niveau de l'académie régionale d'éducation et de formation (AREF) de Souss Massa et de directeur du Centre régional de ressources pédagogiques d'appui à l'enseignement du français (CRRP) de la région m'a permis, d'une part, de constituer, à partir de critères ciblés, une équipe d'animateurs et de gestionnaires chevronnés pour le centre de ressources, et, d'autre part, de mettre en place des stratégies de fonctionnement basées sur la complémentarité des travaux à réaliser ainsi que sur les compétences et savoir-faire de chaque membre du groupe. Ce travail d'équipe et une gestion axée sur les résultats ont débouché sur des bilans annuels satisfaisants.

Mais la gestion efficace du centre et la mise en œuvre des actions de formation ne pouvaient garantir la réussite du projet sans dispositif de communication pensé avec les responsables académiques et provinciaux, permettant d'éviter les aléas de l'administration. Ainsi, toutes les activités étaient relayées sur un site web qui informait régulièrement sur les activités du CRRP. De plus, le soutien constant des autorités pédagogiques de la région, notamment le directeur de l'académie et le chef de la division des affaires pédagogiques, a permis d'apporter des solutions aux problématiques pédagogiques dégagées.

UNE STRATÉGIE DE PARTENARIAT RÉGIONAL AFIN DE PÉRENNISER LE PROJET

Le partenariat mis en place dès 2007 avec l'Institut français du Maroc à Agadir a renforcé la dynamique pédagogique créée par le projet. Les activités initiées par le projet ont pu se dérouler et se développer aussi bien dans les locaux de l'institut qu'au centre de ressources et même dans les établissements scolaires (contes, oral, théâtre, français langue étrangère/langue seconde, radio scolaire...), se rapprochant ainsi des enseignants éloignés et offrant aux bénéficiaires la possibilité de se former, de développer et d'utiliser de nouveaux outils pédagogiques, tels que l'exploitation pédagogique de la radio scolaire ou encore l'exploitation de ressources numériques.

En définitive, le PREF a été, pour d'autres collègues et pour moi, une école : mon profil après ce projet s'est complètement transformé. J'ai développé mes compétences et diversifié mes axes d'intervention, adoptant ainsi un nouveau regard sur l'action pédagogique ■



Abderrazzak El Idrissi Yazami est inspecteur pédagogique bilingue (cycle primaire). À la fois inspecteur régional spécialisé de français dans l'académie de Souss Massa, au sud du Maroc, et inspecteur central spécialisé à l'inspection générale des affaires pédagogiques (Rabat), il s'est investi avec passion dans le projet PREF, d'abord en coordonnant les activités définies pour le projet dans cette académie, puis en créant à Agadir le Centre régional de ressources pédagogiques d'appui à l'enseignement du français, qui en a découlé.

idrissi-yazami@hotmail.com

DU PRATICIEN EXÉCUTANT AU PRATICIEN RÉFLEXIF

Abdelaaziz Behri, formateur, CRMEF de Fès-Meknès

Depuis 1956, la qualité de la formation des enseignants est une priorité du système éducatif marocain. C'est de la qualité d'une formation, constamment remise en question, que dépend l'amélioration de toute pratique de classe. Cette préoccupation de professionnalisation a abouti au Maroc, au cours de la dernière décennie, à la création des centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF). C'est dans ce contexte de réformes que l'on peut appréhender, autant sur un plan général qu'au regard d'une expérience singulière, l'action du projet PREF et son incidence sur les formateurs et sur la formation des enseignants marocains.

Rappelons tout d'abord que pour faire évoluer les pratiques de formation, trois entrées principales avaient été retenues par le PREF : la formation des formateurs, l'ingénierie de la formation et la recherche-action. Ces trois axes ont constitué, ensemble, la pierre angulaire de la formation initiale et continue.

HARMONISATION DES PRATIQUES ET CAPITALISATION DES EXPÉRIENCES DE FORMATION

La formation des formateurs via des séminaires et d'autres formes de rencontres a permis, dans un cadre participatif et interactif, d'actualiser et d'harmoniser les discours sur les pratiques. Ces rencontres, qui débouchaient sur des séquences de formation et des manières de faire concrètes permettaient non seulement d'échanger les expériences, mais aussi de réduire les écarts entre les discours théoriques sur les pratiques de classe de français et les pratiques effectives. Ainsi, les formateurs ont été formés à recourir à la théorie en adoptant une démarche ascendante qui prenait appui en premier lieu sur les besoins réels en théorie des formés. Cette démarche s'est révélée d'autant plus efficiente que les formateurs marocains sont appelés, depuis l'installation de la professionnalisation, à répondre aux exigences d'une formation par

alternance qui privilégie la situation de classe (les stages pratiques) à la fois comme point de départ et d'arrivée. Le projet a introduit un regard différent et fructueux sur les rapports entre théorie et pratique. La théorie, ici, n'est convoquée que pour expliciter les pratiques, en comblant les lacunes et favoriser la focalisation sur les gestes professionnels tels qu'observés en classe. Le « disciplinaire » ne s'articule ainsi au « professionnel » que dans la limite du besoin, sans s'imposer comme un déjà-là servant de moule aux pratiques de la classe.

Du praticien exécutant au praticien concepteur

L'ingénierie de formation, deuxième axe retenu par le projet, a constitué un vrai levier pour l'évolution des pratiques des formateurs, en permettant à ces derniers, dans un esprit de co-construction, de produire et d'expérimenter des outils et des savoirs de formation facilement transférables. Cette prise en compte des pratiques professionnelles des acteurs, acquises tout au long d'une carrière, permet non seulement de valoriser le travail de ces acteurs mais aussi de capitaliser les expériences dont l'efficacité a été validée à l'épreuve du terrain. La démarche adoptée a amené les formateurs, aussi bien ceux agissant dans les centres de formation que les formateurs de terrain assurant le suivi des stages, à identifier les lieux de dysfonctionnements des pratiques et à agir en conséquence. Cette action s'est soldée par la production de dispositifs et de curricula de formation, en suivant un processus rationnel allant d'une expertise de l'état des lieux à la mise en œuvre des plans de formation.

Une dimension réflexive

Ces actions ont été menées en synergie avec la formation à la recherche-action et ont ainsi opéré un déplacement dans les postures des formateurs et par là-même des formés. Tous ont été initiés à passer, selon les besoins de la situation, d'un statut de praticien exécutant à un statut de praticien réflexif.

La recherche-action a été intégrée au projet PREF comme activité supplémentaire en 2011. Initié par une mission d'expertise conduite par Sylviane Ahr (IUFM de Versailles) pour l'établissement d'un protocole de recherche, le programme a suivi une méthodologie rigoureuse : appel à candidatures, sélection des projets, travail des équipes constituées selon des critères précis sur deux ans, appuyé par des séminaires et un encadrement à distance, rédaction par chaque équipe d'un compte rendu de recherche et publication de l'ensemble des travaux dans un ouvrage collectif. Les coordonnateurs du projet ont constaté que cette activité constituait une modalité de formation des formateurs très efficace. Ils ont décidé d'en faire une composante à part entière dans le projet « appui à la formation des formateurs » qui a démarré en 2013.

L'introduction de cette composante a apporté une dimension réflexive visant à doter le formateur d'outils et de savoirs lui permettant d'interroger constamment le sens de ses pratiques. La recherche-action favorise également une prise en compte, en formation, des représentations et des dysfonctionnements observés en situation réelle. L'analyse des situations d'enseignement-apprentissage et le travail sur les difficultés réelles auxquels sont confrontés les stagiaires donnent un sens à la formation et garantissent son efficacité, en réduisant les écarts entre théorie et pratique.

Outre cette mise à l'épreuve des théories et des approches au regard de la pratique effective de classe, la recherche-action a le mérite de permettre la production de savoirs d'expérience et d'outils de formation co-construits dans et par l'action.

Un projet d'avant-garde

Cette composante du PREF a permis également d'ouvrir des perspectives de recherche sur la formation des enseignants, dont les prolongements se sont concrétisés avec l'installation des CRMEF. Actuellement, tout un module de formation initiale est consacré à la recherche-action sur un projet pédagogique : chaque professeur stagiaire doit traiter une question didactique ou pédagogique à partir d'observations menées dans l'entourage ou au sein de l'établissement de stage. Cette institutionnalisation de la recherche-action initiée par le PREF vise certainement la professionnalisation de l'enseignant comme processus

dépassant le cadre de la formation initiale et tend à instaurer une pratique réflexive continue.

Une expérience singulière

Si j'ai à relater mon expérience singulière et à évoquer l'incidence du projet sur ma pratique de formateur, je retiendrai surtout cette dimension réflexive ; d'abord, pour les raisons citées ci-dessus et ensuite pour avoir participé à deux recherches-actions, l'une portant sur l'enseignement/apprentissage de l'oral et l'autre sur la lecture.

La prise de distance est nécessaire, pour mesurer l'étendue réelle des transformations dans le temps, phase par phase, depuis les premiers jalons de cette démarche de recherche-action, jusque-là méconnue, du moins dans son aspect pratique. En effet, il s'agit d'un engagement professionnel et éthique, de par la nature contractuelle de la recherche-action, d'un engagement dans le temps aussi, puisque c'est un processus qui implique des deuils et des déplacements de certaines pratiques de formation (non fondées) ritualisées tout au long d'une carrière.

Le travail à partir des pratiques, en concertation avec les praticiens (conseillers pédagogiques et maîtres d'application), a eu une grande incidence sur ma pratique de formation. En plus de déclencher une réflexion autour de l'oral et de la lecture, cette recherche a permis de travailler en formation sur les difficultés effectives des stagiaires, observées lors des expérimentations effectuées en situation de stage pratique. Ainsi, les promotions de 2010 /2011 et de 2011/2012, par exemple, qui coïncidaient avec le lancement de la recherche-action dans le cadre du PREF, ont pris part activement à la recherche sur l'oral. Cette implication leur a permis, avant l'officialisation de la recherche-action dans les centres de formation, d'interroger la complexité de l'oral à la fois comme objet et comme moyen de l'enseignement/apprentissage. S'est ajouté à cela le développement d'un certain nombre de réflexes professionnels. C'est ainsi qu'à un certain moment, les stagiaires se sont mis à enregistrer leurs cours sans la moindre consigne et à les proposer aux formateurs. Cette initiative a contribué à la constitution d'une importante banque d'enregistrements exploitables en formation. L'incidence de la recherche-action sur les classes d'application, transformées en lieu d'expérimentation, s'est ressentie dès les



Abdelaziz Behri est professeur agrégé de littérature française et formateur au Centre régional des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF) de Fès-Meknès. Dans le cadre du projet PREF, il a participé, sous l'encadrement scientifique de Monique Jurado, experte associée au CIEP, à la conception des parcours de formation pour la qualification des enseignants de français (cycles préscolaire et primaire, collégial et secondaire qualifiant). Sous l'encadrement scientifique de Sylviane Ahr, il a participé au programme de recherche-action « L'oral à l'école primaire : favoriser la construction d'une posture énonciative autonome, (2012) puis « Pour le développement d'une véritable identité de lecteur chez les apprenants du secondaire qualifiant » (2015).

behriaziz@hotmail.com

premiers moments. La réorganisation de l'espace, l'introduction de la caméra, de supports audio et vidéo, dans ces classes, a vite déclenché un intérêt tangible chez les apprenants et les maîtres d'application.

Ainsi, en tant que formateur ayant travaillé « activement » à toutes les phases du projet PREF aussi bien dans le cadre de la recherche-action que dans le cadre de la conception des

parcours de formation, je peux conclure ce bref témoignage en soulignant que l'efficacité des actions menées tient en grande partie à la qualité des encadrants et des experts, à leur juste connaissance du domaine et des spécificités du terrain d'intervention, mais surtout à leurs réflexes professionnels aguerris et à une approche participative qui a rendu la co-construction possible et les actions efficaces ■

COOPÉRER : UN COMPAGNONNAGE

Manuela Ferreira Pinto, Attachée de coopération éducative

En 2006, le CIEP a été sollicité par l'ambassade de France à Rabat et le ministère marocain de l'éducation, via la direction des relations internationales du ministère français de l'éducation nationale, pour participer en tant qu'opérateur de formation, au projet FSP « Pôles de référence pour l'enseignement du français » (PREF). Nous ne nous doutions pas alors que nous allions nous engager dans l'accompagnement, pendant dix ans, de l'amélioration de la qualité de l'enseignement du français au Maroc. Au premier projet PREF (2006-20012) ont en effet succédé d'autres projets de coopération (2013-2016), nés de la dynamique du PREF et de la cohérence des actions engagées à cette occasion.

Ce partenariat exceptionnel par ses enjeux politiques, par sa durée et par la qualité des résultats et des productions transférées au niveau national (bilan de compétences, modules de formation) a exigé du CIEP une capacité d'adaptation et une évolution de ses pratiques professionnelles, qui bénéficient depuis à l'ensemble des activités conduites par le département langue française (DLF).

La mise en place d'une ingénierie spécifique au projet

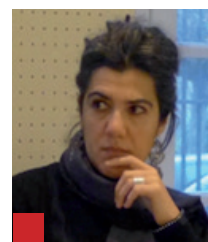
Pour le CIEP, la dimension politique du projet était un atout : en tant qu'opérateur public français et acteur historique de l'enseignement du français dans le monde, le CIEP a pu fonder son action sur une légitimité institutionnelle et professionnelle en adéquation avec les finalités

du projet. C'est notamment l'importance politique de ce projet pour l'avenir de l'enseignement du français au Maroc qui a conduit le CIEP à s'engager fortement, en mettant en place une ingénierie de projet spécifique qui a contribué à faire évoluer les pratiques professionnelles du DLF.

Dès le lancement du projet, pour garantir la bonne exécution pédagogique, calendaire et financière des actions qui lui étaient confiées, le DLF a analysé son organisation du travail en s'inspirant des principes de la démarche qualité. Le choix a été fait de privilégier la réponse aux besoins du partenaire. Ce changement de paradigme pour l'ensemble des personnels a dû être accompagné et négocié.

Une attention particulière a été apportée à la communication interne. Des réunions d'information régulières au sein du DLF et avec les services support (service financier et agence comptable), permettaient de discuter et d'adopter des procédures de travail communes pour satisfaire les exigences de fiabilité et de rapidité du commanditaire. Il s'agissait de trouver des solutions adaptées à la fois au respect des exigences de la gestion d'un établissement public français et à celles d'un partenaire étranger avec ses règles propres. Au-delà des aspects pratiques, ces réunions étaient également l'occasion de rappeler les enjeux politiques du projet pour sensibiliser chacun à l'importance du respect des engagements pris par l'établissement.

L'ensemble des personnels du CIEP impliqués dans le projet étaient donc considérés



Manuela Ferreira Pinto est diplômée de l'Université de la Sorbonne Nouvelle, spécialiste de la formation continue des enseignants de français langue étrangère. Après une expérience de dix ans dans le secteur privé, dans les entreprises de l'industrie et les grandes écoles, elle a rejoint le CIEP en 2002. Elle a été, de 2004 à 2016, responsable du département langue française (DLF) du CIEP, une équipe chargée de l'accompagnement des politiques publiques pour le développement de l'enseignement du français dans le monde. Elle est aujourd'hui attachée de coopération éducative à l'ambassade de France à Madrid.

manuela.ferreira-pinto@diplomatie.gouv.fr

comme faisant partie de l'équipe projet. Le dialogue s'est alors instauré naturellement entre les acteurs pédagogiques et les gestionnaires, les uns concourant au travail des autres. La validation des livrables et des profils des experts par le commanditaire était intégrée dans la méthodologie

Autre exemple, l'exigence du commanditaire d'organiser des réunions d'information au CIEP, afin de fournir un cadre de travail – sous la forme d'une convention comportant le descriptif précis de la prestation attendue –, loin d'être considérée comme une contrainte, a été accueillie avec intérêt par l'ensemble de l'équipe.

Des critères affinés d'identification, de recrutement et de fidélisation des experts

Il en a été de même pour le choix des experts associés mobilisés par le CIEP qui ont été considérés comme des partenaires et non comme des sous-traitants. De plus, les exigences du commanditaire ont aidé le département langue française à affiner les critères d'identification, de recrutement et de fidélisation des experts associés à l'établissement. Désormais, ces derniers sont recrutés non seulement pour leurs compétences reconnues par la communauté des professionnels mais aussi pour leur capacité d'adaptation et leurs compétences interculturelles. Cette capacité à être avec l'autre, en compagnon d'une évolution professionnelle pour les bénéficiaires et en partenaire crédible pour le commanditaire,

sont des traits distinctifs que nous recherchons chez les experts.

De plus, au-delà de son rôle d'opérateur de formation, le CIEP contribue au développement des compétences des professionnels de l'enseignement du français en partageant les connaissances. Le lien avec le centre de ressources et d'ingénierie documentaires du CIEP a été systématisé, afin de bénéficier d'informations actualisées sur les politiques linguistiques et les contextes éducatifs dans lesquels les projets de coopération se déroulent, sur les acteurs, les missions réalisées précédemment, les financements... Ce travail de capitalisation, d'actualisation et de mutualisation des connaissances permet de constituer une mémoire collective du CIEP, et de la partager avec les experts associés, contribuant ainsi à la qualité de l'expertise

La mise en place par le CIEP, depuis 2016, d'un réseau d'experts associés est l'aboutissement de cette démarche. S'établissent alors entre ces experts et le CIEP une communauté de valeurs, une histoire partagée, qui favorisent la possibilité de collaborations futures.

Le dialogue exigeant et constant entre le CIEP et l'unité de gestion dirigée par Yahya Gormati au Maroc, a alimenté et stimulé ces changements. Nous cherchions en permanence à interpréter, à traduire, à comprendre les représentations des uns et des autres. Cet apprivoisement mutuel a été à l'origine de la confiance qui a porté le projet durant dix ans.

Nécessité d'affiner la connaissance des contextes professionnels, d'identifier et de fidéliser l'expertise, d'améliorer le suivi pédagogique et administratif... Les modalités de coopération mises en œuvre au cours de ce projet irriguent désormais la conduite des projets au département langue française du CIEP ■

LECTURES

Cette rubrique propose des références bibliographiques très récentes pour apporter un éclairage sur le contexte éducatif du Maroc ; d'autres ressources ont été sélectionnées en écho aux problématiques des projets FSP et aux concepts discutés dans ce *Carnet n° 2*. Les outils méthodologiques et rapports de recherche publiés dans le cadre des projets présentés dans ce *Carnet* font l'objet d'une dernière partie.

Anna Polewka, Bernadette Plumelle, CIEP

Système éducatif marocain

Banque africaine de développement
**Pour une réforme fondamentale
des modes d'enseignement
dans la région MENA**

Abidjan : BAD, novembre 2015, 37 p.
<https://goo.gl/eKzS4M>



Cette note prône un changement radical de l'enseignement supérieur pour élever la qualité de l'éducation et mettre en adéquation la qualification des diplômés et les besoins des recruteurs. Parmi les douze recommandations formulées, on trouve l'incorporation de nouvelles méthodes pédagogiques ; la mise en place d'un programme de formation de formateurs pour améliorer et actualiser les compétences des enseignants ou la prise en compte de méthodes novatrices.

Banque africaine de développement
**Analyse du système d'éducation
et de formation du Maroc :
efficacité et défis liés à l'emploi**

Tunis: BAD, 2013, 45 p.
<https://goo.gl/EF1G1F>



Ce rapport explore les caractéristiques du système éducatif marocain, en les inscrivant dans la dynamique du contexte démographique, géographique et économique national. Sont étudiés le financement global du système et les modes de fonctionnement dans les différents niveaux d'enseignement ainsi que les résultats en matière de scolarisations et d'acquisitions des élèves.

BOURQIA Rahma
**« Repenser et refonder
l'école au Maroc : la vision
stratégique 2015-2030 »**

*Revue internationale d'éducation de
Sèvres*, avril 2016, n° 71, p. 18-24



L'auteure, directrice de l'instance d'évaluation du Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (CSEFRS) rappelle le contexte de la réforme de l'éducation au Maroc et les travaux menés par le CSEFRS et reprend les axes majeurs de la *Vision stratégique 2015-2030* destinés à refonder l'éducation.

CSEFRS : Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique

Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion : vision stratégique de la réforme 2015-2030

Rabat : CSEFRS, 2016, 98 p.
<http://goo.gl/RBExMO>



L'École marocaine a réalisé de nombreuses avancées comme la généralisation de la scolarisation ou la révision des curricula et des programmes scolaires mais elle souffre encore de dysfonctionnements chroniques. La nouvelle vision stratégique pour la politique de l'éducation proposée par le CSEFRS a comme principaux fondements : l'équité et l'égalité des chances ; la qualité pour tous ; la promotion de l'individu et de la société. Elle s'appuie aussi sur un *leadership* efficient et une nouvelle conduite du changement.

LAHCHIMI Miloud

« La réforme de la formation des enseignants au Maroc »

Revue internationale d'éducation de Sèvres, 2015, n° 69, p. 21-26
<http://ries.revues.org/4402>



L'article analyse la réforme de la formation des enseignants au Maroc, pour la situer par rapport aux transformations qu'elle connaît dans d'autres pays. Quels sont les choix organisationnels et pédagogiques retenus ? Quel bilan peut-on établir des nouvelles approches adoptées pour une meilleure qualification des enseignants au Maroc ?

Le français au Maroc et au Maghreb

CIEP : Centre international d'études pédagogiques, Ministère des affaires étrangères,
 OIF : Organisation internationale de la Francophonie

L'enseignement du français dans les pays de langue arabe : actes du séminaire 7- 8 décembre 2010

Sèvres : CIEP, 2010, 100 p.
<http://goo.gl/PSM6xD>



La diversité des interventions présentées durant ce séminaire, allant de la description sociolinguistique à la didactique, a mis en évidence les évolutions récentes et le dynamisme de l'enseignement des langues, et notamment du français, dans les pays de langue arabe. Le projet PREF (pôles de référence pour l'enseignement du français) a fait l'objet d'une communication de Yahya Gormati, chef de projet FSP PREF et de Didier Serre, coordonnateur du projet.

KADI-KSOURI Latifa, MARBROUR Abdelouahad, MILED Mohamed
Le français dans l'enseignement supérieur au Maghreb : état des lieux et propositions

Paris : Agence universitaire de la Francophonie, mars 2016, 133 p.
<https://goo.gl/v9bbWN>



Face à la baisse du niveau de français des étudiants, les institutions membres de l'AUF au Maghreb ont souhaité disposer d'un état des lieux de la place du français dans leur région. Des experts, professeurs d'université, ont été chargés de cette analyse. Abdelouahad Mabrouk examine la situation du français dans les universités marocaines et la transition secondaire/supérieur. Il

précise les orientations des curriculums de français et décrit les projets et programmes pour le soutien à la langue française au Maroc.

SADIQUI Mina (coord.)

« Langues et enseignement au Maroc »

Le français à l'université, 2016, vol. 21, n° 1, [n. p.]
<http://goo.gl/qjQRIs>



Ce numéro offre un tour d'horizon de la place du français dans l'enseignement au Maroc, après avoir dressé le tableau sociolinguistique du pays. Il s'intéresse à l'évolution de la didactique du français dans les lycées depuis 1987, notamment aux instructions pour l'utilisation du français dans les disciplines scientifiques.

Enseignement du français

BUCHETON Dominique,
 SEGHETCHIAN Dominique
 (coordinateurs)

Tous compétents en français : dossier

Cahiers pédagogiques, juin 2015, n° 522, p. 10-56



Ce numéro s'intéresse tout d'abord à ce qui en français traverse les disciplines, irrigue l'écrit et l'oral. Les deux parties suivantes proposent des exemples de pratiques permettant de se familiariser avec l'écrit. La dernière section traite des mutations nécessaires dans la transmission du langage, dans la relation entre la classe et la recherche, l'évaluation, le recours aux compétences et les inégalités d'accès à la langue.

CLERC CONAN Stéphanie,
RICHERME-MANCHET Claude
Didactique du français : pour une approche contextualisée et explicite de la langue à l'école
Louvain-la-Neuve : EME Editions, 2016, 150 p.



Partant du constat que le français et les autres langues des élèves font souvent l'objet d'une vision réductrice dans l'enseignement, et plus encore l'expression orale qu'on réduit à l'oralisation d'un écrit scolaire, cet ouvrage propose trois niveaux d'intervention auprès des enseignants. Le dernier chapitre synthétise les principaux effets observés, du point de vue des enseignants et des élèves, dans l'esprit de la recherche-action collaborative.

Pratiques de l'écrit

BUCHETON Dominique, avec la collaboration de Danielle ALEXANDRE et Monique JURADO
Refonder l'enseignement de l'écriture
Paris : Retz, 2014, 304 p.



L'ouvrage a pour objectif de rendre compte de travaux de recherche, d'expérimentations d'enseignants, de formateurs et de chercheurs menés durant plus de vingt ans pour « refonder l'enseignement de l'écriture ». Ce projet nécessite de croiser trois domaines de compétence et d'expérience : celle des enseignants, celles des formateurs et celles des chercheurs dans le cadre de recherche-action-formation.

CADET Lucile, RINCK Fanny (coord.)
Pratiques de l'écrit en formation
Le Français aujourd'hui, mars 2014, n° 184, 136 p.
<http://goo.gl/whK62w>

Nombreux sont les écrits qui jalonnent les cursus de formation des enseignants et leurs parcours professionnels : écrits de recherche en didactique du français, textes officiels, supports de cours, écrits issus du quotidien ou prises de notes. Ces pratiques d'écriture en cours dans la formation des futurs enseignants de français et celles des enseignants en poste sont interrogées dans ce numéro.

JURADO Monique,
ALEXANDRE Danielle
Pratiques d'écriture en BTS
CRDP de l'académie de Versailles, 2011, 188 p.



S'appuyant sur les travaux récents de la recherche et sur leur propre expérience, des professeurs de lettres analysent le processus à l'œuvre dans les écrits de leurs étudiants de STS (sections de technicien supérieur), ils réfléchissent aux gestes professionnels efficaces et proposent des applications concrètes.

KERVYN Bernadette, BRISSAUD Catherine (coordonnateurs)
Lecture et écriture : les choix des enseignants au début de l'école élémentaire
Repères : recherches en didactique du français langue maternelle, 2015, n° 52, 223 p.
<http://reperes.revues.org/924>



Comment les enseignants organisent-ils, dans l'espace de la classe, les occasions de développer des compétences à l'écrit, avec quels objectifs, quelle progression, quels modes d'évaluation et quels choix pédagogiques ? Ce numéro appréhende les pratiques enseignantes (lecture, écriture) au début de l'école obligatoire. D'autres contributions analysent d'autres dimensions de l'apprentissage de l'écrit comme l'étude de la langue, l'acculturation à l'écrit, la pratique de la poésie ou la prise en compte des langues des élèves.

La formation de formateurs

BETTON Emmanuelle, et al.
Penser la pédagogie en formation d'adultes : dossier
Éducation permanente, juin 2015, n° 23, p.5-194



La pédagogie intéresse-t-elle encore les formateurs d'adultes ? Quels liens la pensée pédagogique entretient-elle avec la pensée savante en éducation et avec les pratiques et les situations de formation ? Ce numéro donne sa place à la question de la formation des enseignants. Michel Fabre, dans son article « Perfectionnement ou conversion ? Quelles conceptions pédagogiques dans la formation des enseignants ? », compare différentes approches et modèles de développement professionnel.

KARSENTI Thierry (sous la direction de)

Mieux former les enseignants dans le Francophonie : principaux enjeux actuels et futurs

Montréal : AUF : Agence universitaire de la Francophonie, juin 2016, 724 p.
<http://goo.gl/nuz5ra>



Cet ouvrage regroupe les actes du 6^e colloque international du RIFFEF (réseau international francophone des établissements de formation de formateurs) – Grèce, 2015. Les auteurs traitent de la formation des enseignants selon plusieurs thèmes dont celui du numérique éducatif et de la formation à distance ; de la gouvernance des établissements de formation de formateurs ; de l'efficacité de l'innovation pédagogique ou des enjeux culturels et linguistiques.

L'accompagnement des élèves et la question de l'évaluation

JURADO Monique

« L'approche par compétences (APC) : pour une personnalisation de l'évaluation ? »

Administration et éducation, juin 2016, n° 150, p. 37 - 43



L'auteure pose la question des compétences et de leur évaluation par les enseignants. L'approche par compétences (APC) remet en question les formes traditionnelles d'évaluation ; cependant, beaucoup d'enseignants continuent à pratiquer les mêmes types d'évaluation pour mesurer les acquisitions de leurs élèves alors qu'ils affichent des compétences et non plus des savoirs.

FRENAY Mariane, JORRO Anne, POUMAY Marianne
 « Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement »

Recherche et formation, 2011, n°67, p. 105-116
<http://rechercheformation.revues.org/1426>



Les définitions de développement pédagogique et de développement professionnel sont plurielles et loin d'être stabilisées. Les auteurs ont réalisé des synthèses autour de trois concepts : celui de « développement pédagogique » ; celui de « développement professionnel » et celui « d'accompagnement » qui renvoie aux postures que peuvent prendre les conseillers pédagogiques quand ils font du développement pédagogique.

JORRO Anne

« L'accompagnement des enseignants dans l'activité évaluative face à des situations de production écrite »

Revue française de linguistique appliquée, 2013, vol. XVIII-1, p. 107-116
<http://goo.gl/27Duwp>



L'accompagnement des enseignants dans l'activité évaluative portant sur les compétences d'écriture des élèves de 6^e constitue le fil conducteur de cet article. Il propose une réflexion sur l'accompagnement d'enseignants confrontés à des dilemmes évaluatifs à propos de situations d'écriture et caractérise les enjeux de développement professionnel qui les concernent.

PAQUAY Léopold, PERRENOUD Philippe, ALTET Marguerite *et al.*
 Travail réel des enseignants et formation : quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?

Bruxelles : De Boeck, 2014, 255 p.



La formation initiale des enseignants se réfère-t-elle au travail réel qui attend les enseignants dans les classes ? Dans quelle mesure les cursus de formation initiale tiennent-ils compte du travail des enseignants ? Les auteurs montrent l'intérêt de connaître et de comprendre le travail réel des enseignants afin de le transformer en développant dès la formation initiale non seulement le prescrit, mais aussi une capacité de jugement et d'analyse du travail.

SCALLON Gérard

Des savoirs aux compétences : exploration en évaluation des apprentissages

Bruxelles : De Boeck Université, 2015, 144 p.



La méthodologie de l'évaluation doit s'accorder à des programmes de formation dont les orientations vont des savoirs aux compétences, en passant par les notions de savoir-être et de savoir-agir. La reconnaissance de certaines compétences impose des procédés de collecte d'informations et des manières de juger fondées sur des approches qualitatives plutôt que quantitatives. D'autres défis se posent à l'évaluation, notamment la prise en compte du « savoir-agir » maintes fois évoqué dans les définitions de la compétence.

PUBLICATIONS RÉALISÉES DANS LE CADRE DES PROJETS PREF ET AFF

Formation initiale

Unité centrale de la formation des cadres, Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifiques

Le dispositif modulaire

Rabat : Ministère de l'éducation nationale, 2008, 46 p.

Module « Aspects formels de la langue »

Rabat : Ministère de l'éducation nationale, 2009, 110 p.

Module « Communication écrite »

Rabat : Ministère de l'éducation nationale, 2010, 64 p.

Module « Maîtriser les enjeux de la communication orale »

Rabat : Ministère de l'éducation nationale, 2011, 90 p.

Séquences de formation en CFI

Rabat : Ministère de l'éducation nationale, 2010, 60 p.

Guide du Maître d'application

Rabat : Ministère de l'éducation nationale, 2010, 44 p.

Guide du conseiller pédagogique : formation initiale des professeurs de français. Enseignement collégial

Rabat : Ministère de l'éducation nationale, 21 p.

Formation continue : enseignement primaire

AREF de Souss-Massa-Deraa, Unité centrale de la formation des cadres, Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifiques

Adapter le manuel scolaire aux besoins réels des apprenants (niveau primaire),

Rabat : Ministère de l'éducation nationale, 2008, 26 p.

Travailler l'oral en classe de français (niveau primaire)

Rabat : Ministère de l'éducation nationale, 2008, 24 p.

Enseigner le français dans les classes à cours multiples,

Rabat : Ministère de l'éducation nationale, 2009, 33 p.

Étude de la langue et pratiques langagières (niveau primaire)

Rabat : Ministère de l'éducation nationale, 2010, 27 p.

AREF de Tadla-Azilal, Unité centrale de la formation des cadres, Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifiques

Apprentissages selon XXX et compétences (niveau primaire)

Rabat : Ministère de l'éducation nationale, 2009, 24 p.

L'image dans le cours de langue (niveau primaire)

Rabat : Ministère de l'éducation nationale, 2010, 29 p.

AREF de l'Oriental, Unité centrale de la formation des cadres, Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifiques

L'apprentissage de la lecture en 5^e et 6^e année de primaire

Rabat : Ministère de l'éducation nationale, 2008, 54 p.

Apprentissage de la lecture : étape d'acquisition (CE2-CE3 et CE4)

Rabat : Ministère de l'éducation nationale, 2009, 32 p.

Initiation à la production écrite en 3^e et 4^e année de primaire (l'écrit à l'école primaire)

Rabat : Ministère de l'éducation nationale, 2010, 31 p.

Unité centrale de la formation des cadres, Ministère de l'éducation nationale

Cahier d'activités pédagogiques – Primaire

Rabat : Ministère de l'éducation nationale, 2012, 50 p. + CD

Formation continue : collège

AREF de Souss-Massa-Deraa, Unité centrale de la formation des cadres, Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifiques

Développer l'enseignement/ apprentissage de l'oral en français (niveau collège)

Rabat : Ministère de l'éducation nationale, 2008, 90 p.

« De l'écrit au projet d'écriture » (l'articulation entre la lecture et l'écriture au collège)

Rabat : Ministère de l'éducation nationale, 2009, 53 p.

Pour une approche intégrée des faits de langue (le décloisonnement et les autres activités en classe – niveau collège)

Rabat : Ministère de l'éducation nationale, 2010, 63 p.

AREF de Tdlala-Azizal, Unité centrale de la formation des cadres, Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifiques

Pour une pratique raisonnée du manuel scolaire (niveau collège)

Rabat : Ministère de l'éducation nationale, 2008, 30 p.

Pratiques de l'écrit au collège (niveau collège)

Rabat : Ministère de l'éducation nationale, 2009, 35 p.

Pour une meilleure exploitation de l'image en classe de français au collège

Rabat : Ministère de l'éducation nationale, 2010, 90 p.

AREF de l'Oriental, Unité centrale de la formation des cadres, Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifiques

La pédagogie différenciée (niveau collège)

Rabat : Ministère de l'éducation nationale, 2008, 32 p.

L'évaluation dans l'optique de la pédagogie de l'intégration : module de formation continue pour le secondaire collégial

Rabat : Ministère de l'éducation nationale, 2009, 30 p. + CD

Le projet pédagogique pour apprendre le français au collège (l'articulation des projets entre eux) – (niveau collège)

Rabat : Ministère de l'éducation nationale, 2010, 29 p.

Unité centrale de la formation des cadres, Ministère de l'éducation nationale

Séquences de formation initiale pour le secondaire collégial

Rabat : Ministère de l'éducation nationale, 2011, 29 p.

Cahier d'activités pédagogiques – collège

Rabat : Ministère de l'éducation nationale, 2012, 42 p. + CD

Parcours et contenus de formation pour la qualification des enseignants de français. Cycle du secondaire collégial

Rabat : Ministère de l'éducation et de la formation professionnelle, 124 p.

Parcours et contenus de formation pour la qualification des enseignants de français. Cycle du secondaire qualifiant

Rabat : Ministère de l'éducation et de la formation professionnelle, 113 p.

Guide du professeur d'accueil. Guide du formateur associé à la formation qualifiante des enseignants de français du secondaire

Rabat : Ministère de l'éducation et de la formation professionnelle, 61 p.

Bilan de compétences

Unité centrale de la formation des cadres, Ministère de l'éducation nationale

Vademecum : le bilan de compétences comme dispositif de valorisation des compétences professionnelles

Rabat : Ministère de l'éducation nationale, 2012, 90 p.

Le bilan de compétences comme dispositif de valorisation des compétences professionnelles : « vademecum »

Rabat : Ministère de l'éducation nationale, 2013, 38 p. + CD

Recherche pédagogique

Unité centrale de la formation
des cadres, Ministère
de l'éducation nationale

**La recherche-action pour une
transformation des pratiques
enseignantes et des pratiques de
formation : travaux de recherche
pédagogique en formation initiale**

Rabat : Ministère de l'éducation
et de la formation professionnelle,
2013, 174 p.

**La recherche-action au service
de la formation et de la classe de
français. Volume 1 : Pratiques
innovantes de lecture**

Rabat : Ministère de l'éducation
et de la formation professionnelle,
2016.

**La recherche-action au service
de la formation et de la classe de
français. Volume 2 : Faire écrire les
élèves, c'est possible !**

Rabat : Ministère de l'éducation
et de la formation professionnelle,
2016, 396 p.

**La recherche-action au service
de la formation et de la classe de
français. Volume 3 : Quel oral en
classe de français ?**

Rabat : Ministère de l'éducation
et de la formation professionnelle,
2016.

CHARTRE DE L'EXPERTISE DU CIEP

LE CIEP, OPÉRATEUR PUBLIC À L'INTERNATIONAL POUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION

Le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) est un établissement public national placé sous la tutelle du ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. Il perpétue une longue et riche histoire de l'éducation en France puisque c'est dans ses bâtiments que fut créée, en 1881, l'École normale supérieure de jeunes filles de Sèvres.

À sa création en 1945, le CIEP s'inscrit dans l'héritage de Jean Zay, ministre de l'éducation en 1936, grand réformateur et figure emblématique de la démocratisation de l'enseignement. Gustave Monod, fondateur du CIEP, à l'initiative d'innovations pédagogiques et de réformes importantes telles que les « classes nouvelles », donne pour mission à l'établissement d'adosser la réforme de l'école à la comparaison des systèmes éducatifs. Ainsi, le CIEP est depuis l'origine tourné vers la coopération en éducation. Il s'est constitué au fil du temps comme un lieu de débats, de réflexions et d'échanges internationaux.

Opérateur du ministère de l'éducation pour l'international, le CIEP met en œuvre la coopération française en matière éducative et linguistique et contribue à l'ouverture européenne et internationale du système éducatif français. Son statut d'établissement public et ses capacités d'autonomie financière lui permettent d'adapter ses réponses aux sollicitations de ses partenaires : services de coopération des ambassades françaises à l'étranger, ministères étrangers de l'éducation, universités, établissements de formation, etc.

Les équipes du CIEP interviennent dans les différents champs de la coopération en éducation et pour la langue française : enseignement général et formation technique et professionnelle, apprentissage et pratique du français dans le monde, certifications en langues, mobilité, reconnaissance des diplômes notamment. Elles s'appuient sur un réseau

d'experts et de partenaires nationaux et internationaux, pour conduire des activités d'expertise, de formation, de gestion et d'évaluation de projets.

Les principes généraux du CIEP

Le CIEP œuvre dans le respect de la Constitution et des principes fondamentaux de la République française, ainsi que des valeurs de respect de la dignité humaine, des droits de l'homme et de l'enfant, de l'égalité entre les hommes et les femmes, exprimées dans un ensemble de textes de portée universelle tels que la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948 – article 26), la Déclaration des droits de l'enfant (1959), la Convention internationale relative aux droits de l'enfant (1989), la Déclaration universelle de l'Unesco sur la diversité culturelle (2005).

Attentif aux grandes orientations définies à l'échelle internationale, à une conception de l'éducation entendue comme un bien commun mondial, le CIEP agit en faveur de la diffusion d'une éducation de qualité pour tous et en faveur de la diversité culturelle et linguistique, car elles sont des facteurs d'émancipation individuelle, de développement économique et d'amélioration des conditions de vie collective, notamment par la réduction des inégalités sociales et territoriales et la promotion de la démocratie et de l'État de droit. Le CIEP contribue au rayonnement de la langue française et de la francophonie, dans le respect des cultures, des langues et des modes de vie et de pensée de ses partenaires.

Les principes d'action des experts du CIEP

L'expertise portée par le CIEP concerne la définition, la mise en œuvre et l'évaluation des politiques publiques visant l'accès universel à une éducation de qualité pour tous et la formation tout au long de la vie. Le CIEP s'appuie, pour

mener ses actions, sur sa capacité à mobiliser les acteurs français et étrangers de l'éducation et de la formation, ainsi que sur sa connaissance et son analyse des réalités et des enjeux de l'éducation dans le monde.

En tant qu'acteur de l'éducation sur la scène internationale, il promeut et met en œuvre une démarche de co-opération et de co-construction avec ses partenaires français et étrangers (ministères, écoles ou réseaux d'écoles, autorités régionales, établissements publics et privés).

Les activités du CIEP s'inspirent de trois principes :

Développer la solidarité professionnelle entre partenaires et experts pour renforcer les compétences mutuelles ;

Capitaliser et partager les connaissances, construire et développer les compétences, en liaison notamment avec les différents lieux producteurs de savoirs ;

Évaluer les actions menées, conformément à l'exigence de qualité.

- Un expert mandaté par le CIEP adhère à ces principes et :
- prend en compte le contexte de son intervention et s'y adapte ;
- s'attache à créer les conditions de la confiance réciproque : en explicitant ses méthodes, en évaluant son action, en recherchant l'enrichissement de ses connaissances et de ses compétences, dans un esprit d'écoute, de dialogue et d'échange ;
- garantit le caractère impartial et intègre de son expertise à ses partenaires étrangers et français, aux bénéficiaires des actions et à ses donneurs d'ordre ;
- observe dans ses activités un devoir de réserve et de confidentialité et agit conformément aux lois françaises et à celles des pays partenaires ;
- agit pour la recherche du bien commun, en visant l'efficacité, l'efficience et l'équité.



CARNETS DE L'EXPERTISE

Les *Carnets de l'expertise* sont une publication du Centre international d'études pédagogiques en collaboration avec l'équipe de recherche « éducation, éthique, santé » de l'Université François-Rabelais (Tours).

Ils portent sur le métier d'expert en coopération internationale en éducation et visent à expliciter les pratiques professionnelles et les savoirs d'action mobilisés par les experts du CIEP.

Chaque Carnet est conçu autour d'un projet mené par le CIEP. Cette étude de cas fait apparaître une problématique de conduite d'action, à travers un entretien mené par un chercheur de l'Université de Tours avec un expert ayant travaillé sur le projet.

Il s'agit ainsi de valoriser le travail des experts en proposant des réflexions et des analyses sur leurs pratiques, et de contribuer à capitaliser les savoirs d'action mis en œuvre pour le métier d'expert.

Carnets de l'expertise – N° 2 – décembre 2016

*Améliorer la qualité de l'enseignement du français
L'exemple du Maroc*

Directeur de la publication : Daniel Assouline

Conseillère scientifique : Laurence Cornu

Coordination : Bernadette Plumelle, Marie-José Sanselme
avec la collaboration de Sylvaine Herold et Anna Polewka

Ont participé au Carnet n°2 : Daniel Assouline, Abdelaaziz Behri, Hervé Breton, Laurence Cornu, Abderrazzak El Idrissi Yazami, Manuela Ferreira-Pinto, Yahya Gormati, Sylvaine Herold, Monique Jurado, Bernadette Plumelle, Anna Polewka, Marie-José Sanselme

Remerciements à Juliette Salabert et Paul Petit

Maquette : Alain Chevalier et le service du développement et de la communication du CIEP

CIEP, 1 avenue Léon Journault, 92318 Sèvres cedex
Courriel : carnets@ciep.fr
ISSN 2495-8263