



Le rôle des évaluations externes dans la construction du rapport au savoir des apprenants marocains

Yousef AZZABI

Faculté des sciences de l'éducation

Université Mohammed 5/Rabat

Résumé : L'objectif de ce travail est de chercher comment l'examen national influence les pratiques des enseignants de la philosophie du secondaire qualifiant. Pour ce faire on a cherché dans un même mouvement, à comprendre et à expliquer, comment la présence de cet examen touche les pratiques de cinq cas des enseignants issus de deux lycées publics à Rabat. On a procédé à l'observation des pratiques effectives de ces enseignants en situation d'enseignement (en classe), en plaçant ces enseignants en tant qu'acteurs qui construisent leurs pratiques en référant aux exigences de cet examen. Ainsi, on a interrogé ces acteurs afin d'entrer dans leur logique, et de révéler leurs pratiques d'enseignement-apprentissages, leurs pratiques d'évaluation en classe, et les interprétations qu'ils font des résultats de l'examen. À partir de leurs discours, leur pratiques d'enseignement et d'évaluation, on a souligné certaines interférences entre les objectifs pédagogiques et administratifs de l'examen national, et les enseignants attribuent des sens différents aux résultats de cet examen car ils sont pas crédibles pour certains, ils procèdent à l'entraînement des apprenants à l'examen national par le biais d'une transmission accrue des connaissances cognitives et méthodologiques utiles à l'examen ainsi l'évaluation en classe n'est qu'une sorte de placement des apprenants dans des situations similaires à celles de l'examen national.

Les mots clés : pratiques enseignantes, examen national, évaluation en classe, rapport au savoir.

Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.5281/zenodo.13386637>

1) Problématique

Depuis les années quatre-vingt, une littérature abondante a été produite sur le rapport des apprenants au savoir, surtout, avec (Charlot, 1997) qui a une posture sociologique en matière d'analyse des phénomènes éducatifs, et (Beillerot & Claudine, 1996) qui opte pour l'approche clinique, et (Chevallard, 2003) dans le domaine de la didactique des disciplines. Ces chercheurs ont focalisé sur le rapport des apprenants issus des milieux populaires au savoir et pourquoi ces apprenants sont en situation d'échec scolaire. Cette pluralité des approches théoriques du rapport au savoir est imputable à la pluralité même des rapports aux savoirs.

En revanche, peu de recherches jusqu'à nos jours ont abordé le rapport des enseignants au savoir. À la suite de ce constat et aux résultats de notre mémoire de fin d'études du master qui a porté l'accent sur le « rôle de l'examen national dans la détermination des pratiques enseignantes des enseignants de la philosophie de la 2^{ème} année du secondaire qualifiant ». Dans lequel on a conclu que les enseignants ont un rapport utilitariste ou un rapport d'extériorité au savoir, dans le sens où les enseignants transmettent les

connaissances utiles à l'examen national et entraînent de façon intensive les apprenants à réussir cette épreuve.

D'où l'idée d'une recherche de prolongement de ces résultats. Alors, la question de départ de ce projet de recherche a été formulée comme suite : « *comment le rapport au savoir de l'enseignant et de l'apprenant se construit ?* ».

Le rapport au savoir est un processus créateur de nouveaux savoirs pour un sujet-auteur, nécessaire pour agir et penser (Blanchard-Laville, 2013). Alors, l'évolution du rapport au savoir de l'enseignant est influencée par diverses personnes propres à son histoire sur toutes les dimensions de la personnalité et toute composante de l'habitus, de représentations, d'attitude et de connaissances forgées au gré des expériences et des rencontres. Et l'école est un milieu qui pense modifier le rapport au savoir des enseignants et des apprenants à travers les influences réciproques qui s'exercent surtout au sein de la classe lors des interactions enseignant-enseigner (Carnus, Perrenoud, & Vincent, 2015).

En se situant dans une approche interactionniste, qui stipule que les actes de la conscience émergent des processus d'interactions sociales comme des actes collectifs. Dans la mesure où les acteurs construisent leurs actions à travers un processus continu de définition et d'interprétation de la réalité sociale (Lacaze, 2013). Dans la même direction, notre recherche va aborder le rôle des interactions en situation d'enseignement-apprentissage dans la construction du rapport au savoir de l'enseignant et de l'enseigner, dans le sens où le rapport au savoir se définit par la proximité des acteurs dans le temps et dans l'espace. Donc, la classe est un espace des relations intersubjectives qui donne lieu à l'émergence de savoirs groupales, de production des savoirs, de transformation psychique de la pensée et des pratiques professionnelles.

Ainsi, les registres des savoirs de l'enseignant (Charlot, 1997) : le rapport épistémique au savoir (rapport à soi), le registre identitaire (rapport à autrui), et le registre social (rapport au monde). Ces registres de l'enseignant et de l'apprenant s'influencent mutuellement et donnent une forme particulière du rapport au savoir et à la manière de favoriser ou de gêner l'appropriation des savoirs.

Ce rapport au savoir se manifeste dans la façon dont l'enseignant introduit les savoirs scolaires, les commenter, et les relier à son expérience professionnelle. De plus, il émerge et se produit en situation d'enseignement-apprentissage en interaction entre les partenaires de la situation didactique. Donc, « *le rapport au savoir est la façon dont l'enseignant conçoit et traite, l'activité qu'il enseigne au moment de l'épreuve de transmission des savoirs* » (charlot, bautier, & rochex, 1992, p. 32). Même, l'enseignant programme l'enseignement en fonction de certaines idées qu'il a propos du savoir, de l'enseignement, et des apprenants en tant que des systèmes sociaux collectifs. De surcroît, l'animation des débats et des discussions en classe permet de pousser les apprenants à questionner, à mettre en question et à critiquer leurs savoirs. En conséquence, l'apprenant peut entretenir une relation de sens positif avec le savoir et à le construire activement dans une épistémologie socioconstructiviste à partir des pratiques pédagogiques constructives de l'enseignant (Therriault & Morel, 2016).

1.1) Les objectifs de la recherche

- Connaître la nature des connaissances mobilisées par les enseignants et les enseigner en classe.
- Faire des interactions en classe une entrée pour comprendre les processus de construction des rapports au savoir.
- Mettre à l'évidence les formes des rapports au savoir des enseignants et des apprenants.
- Mettre en évidence la dynamique des rapports au savoir des enseignants et des apprenants.

1.2) Les questions de recherche

- **La question centrale de recherche :**
Comment l'interaction au sein de la classe permis de construire le rapport au savoir de l'enseignant et des apprenants ?
- **Les questions secondaires :**
 - a) Quelle est la nature des savoirs véhiculés par les enseignants et les apprenants en situation d'interaction ?
 - b) Quelles sont les formes de rapport au savoir de l'enseignant et de l'enseigner ?
 - c) Comment le rapport des enseignants au savoir influence leurs conduites didactiques et pédagogiques ?
 - d) Comment se concrétise la rencontre intersubjective du rapport au savoir de l'enseignant et de l'enseigner ?

2) Le choix méthodologique

L'étude du rapport des enseignants et des enseigner au savoir implique de considérer ces partenaires comme des acteurs singuliers, dotait d'un psychisme régi par une logique spécifique mais aussi comme des individus qui occupent une position dans l'institution scolaire. Donc, l'enseignant et l'enseigner sont des

sujets révélateurs de leur rapport au savoir et ce dernier est révélateur de leur subjectivité (Carnus, Perrenoud, & Vincent, 2015). Ainsi, ces acteurs sont rationnels, conscients de leurs actes, interagissent en permanence et ils prendront en compte les contraintes externes et les modifient. C'est à travers les interactions et la dynamique des contextes ou les réseaux des relations que se produisent les positionnements des acteurs vis-à-vis du savoir et à travers le sens attribué à ces derniers. Donc, l'adoption d'une approche qualitative compréhensive et opter à une posture inductive de la théorie encrée s'impose afin de comprendre les pratiques et les discours des enseignants et leurs positions vis-à-vis du savoir ainsi que la focalisation sur les actions quotidiennes, répétitives, les évolutions, les déplacements, et les ruptures dans les interactions (Akkari & Perrin, 2006).

Ce travail de recherche sera abordé en se basant sur deux perspectives complémentaires :

- **Une perspective macro** : qui met l'accent sur le rôle de l'institution scolaire, les documents officiels, et le système d'évaluation des acquis dans la formation du rapport au savoir des enseignants et des apprenants.
- **Une perspective micro** : porte sur le rôle des interactions interpersonnelles dans la construction du rapport au savoir, comprendre les conduites didactiques des enseignants, les savoirs qu'ils véhiculent au sein de la classe, et la manière dont les apprenants réagissent à ces savoirs.

En termes de références, le présent travail sera basé sur deux approches :

- **L'anthropologie didactique** : cette approche porte sur la dimension épistémique et identitaire du rapport au savoir. À travers l'analyse des relations entretenues avec le savoir et l'analyse des discours des enseignants et des apprenants pour révéler la nature du rapport au savoir établie par les deux partenaires.
- **L'interactionnisme symbolique** : cette approche sera mobilisée afin de cerner la dimension sociale du rapport au savoir, c'est-à-dire la contribution des interactions en classe dans la construction de ce rapport au savoir. Ainsi que, les représentations individuelles et collectives autour du savoir et la compréhension du sens que les sujets accordent au savoir.

Pour donner suite à ces considérations méthodologiques, la méthode de construction du sujet de recherche est **la méthode des cas** dans laquelle on va cibler quelques classes qui seront objet d'étude. Cette méthode d'ordre qualitatif va nous permettre de saisir le spécifique, le particulier et de se focaliser sur les faits, le vécu des enseignants, et la compréhension des situations en profondeur.

Cette méthode implique deux techniques de recueil des données qualitatives à savoir :

- **L'observation** : cette technique va nous servir à constater les conduites, les choix didactiques et pédagogiques des enseignants et comment se construit le rapport au savoir durant les interactions entre l'enseignant et l'élève. De plus, la nature des savoirs mobilisés par les enseignants et les tâches proposées aux apprenants, leur mobilité, intentions, et les buts qui conduisent ces tâches.
- **Les entretiens** : visent à mettre en lumière les processus de construction du savoir. Et l'établissement des entretiens d'ordre biographique afin de relever les événements biographiques les plus significatifs pour les enseignants et dégager leur sens et faire émerger la dynamique identitaire.

Il est bon de noter que ce concept central de la recherche (le rapport au savoir) est inscrit dans un réseau de concepts (Gagnon, 2011) : désir de savoir, représentation du savoir, rapport de savoir, rapport à l'apprendre, rapport à l'école, et croyances épistémologiques. Ces concepts seront mobilisés tout au long de ce travail.

2.1) le choix du mode d'analyse du contenu

On a opté pour l'analyse thématique ou le couplage transversal des entretiens selon les thèmes en faisant une synthèse à la fin. Ainsi que la construction d'une grille d'analyse afin de lire les entretiens, cette grille est construite à partir des questions de recherche. Et elle va nous servir à expliquer, et à hiérarchiser les thèmes, en thèmes principaux et secondaires en séparant les éléments factuels et de signification. Elle découpe les énoncés et les classe dans des rubriques afin de typologiser les données. Cette catégorisation sert à expliquer les variations des thèmes dans le corpus lors de la discussion des résultats (Blanchet & Gotman, 2005).

Enfin, on va citer des extraits d'entretiens à des fins de « preuve » et pour renforcer la plausibilité des faits en gardant la crédibilité car la transformation de l'oral à l'écrit peut provoquer un effet réducteur. Et chaque citation va être suivie de la variable d'identification convenable.

2.2) La population cible

On a ciblé tous les enseignants (e) de la philosophie la 2^{ème} année du secondaire qualifiant de deux lycées publics à Rabat (Abdelkrim El Khatabi et Iban Rochd). Concernant, le mode d'accès à la cible (les enseignants), est un mode direct (face à face) dans la classe, avec tous les enseignants et les enseignantes. Sauf une enseignante qui a refusé d'être observée pour des raisons personnelles, elle fait partie du premier lycée. Et l'établissement des entretiens avec les mêmes enseignants observés (inclue cette enseignante qui a refusé d'être observée). La durée de chaque entretien varie entre 45 minutes et une heure.

2.3) profil des enseignants ciblés

➤ **Enseignant 1** : âgé de 36 ans, il a 16 ans d'expérience professionnelle en enseignement (6 ans d'enseignement en primaire, 3 ans en secondaire collégial, et 7 ans en secondaire qualifiant), il prend en charge les cours à plein temps. Concernant son parcours académique il est doctorant en sciences sociales.

➤ **Enseignant 2** : âgé de 55 ans, 25 ans d'expérience professionnelle d'enseignement au secondaire qualifiant, il a un DESA (diplôme des études approfondies).

➤ **Enseignant 3** : âgée de 35 ans, 9 ans d'expérience d'enseignement au lycée, il n'a subi aucune formation initiale avant d'accéder à l'enseignement

(Recrutement direct). Concernant sa formation académique elle a un master en psychologie.

➤ **Enseignant 4** : âgé de 34 ans, 8 ans d'expérience professionnelle d'enseignement au secondaire qualifiant, il enseigne en deux lycées publics, il n'a subi aucune formation initiale avant d'accéder à l'enseignement (recrutement direct). Et il a un master en sociologie.

➤ **Enseignant 5** : âgé de 32 ans, il a 8 ans d'expérience professionnelle d'enseignement au secondaire qualifiant, c'est sa première année de prise en charge des cours en ce lycée. Et il est titulaire d'une licence en psychologie.

➤ **Enseignant 6** : âgée de 54 ans, elle a 26 ans d'expérience professionnelle d'enseignement de la philosophie en secondaire qualifiant, elle a une licence en sociologie.

2.4) Le choix de la philosophie

2.4.1) les objectifs d'enseignement de la philosophie au secondaire qualifiant

La philosophie est une démarche intellectuelle qui vise à développer le sens critique de l'individu contre la pensée dominante, à protéger l'individu contre la manipulation, initier l'élève à faire une rupture avec le sens commun, avec la doxa et les préjugés, et à décrypter l'information. Cette discipline est programmée en enseignement terminal au Maroc comme dans la plupart des pays du monde, l'objectif des cours de la philosophie en terminale est : « *philosopher, c'est tenter d'articuler, sur des questions concernant la condition humaine (notre rapport au monde, à autrui, à nous-mêmes) dans une démarche authentique de recherche de sens et de vérité, des processus de problématisation de questions, de conceptualisation de notions et d'argumentation de thèses et d'objections* » (Tozzi, 2012, p. 35).

Le programme de la deuxième année du baccalauréat contient des thèmes qui visent à développer des compétences et des capacités relatives aux valeurs, en termes de construction de la personnalité de l'apprenant, la capacité de l'autoréflexion, la pensée critique et rationnelle. Prenant les exemples des concepts suivants :

➤ **L'individu** : où Kant attribue une valeur à la personne, comme un être pensant et de dignité.

➤ **La liberté** : avec Sartre, qui considère l'être humain comme libre dans ses choix et responsable de ses décisions.

➤ **Le devoir** : ce concept développe chez l'apprenant la conscience de ses rôles envers lui-même et envers l'autrui.

Donc, l'enseignement de la philosophie en terminale consiste à développer la capacité de l'apprenant à connaître soi-même, être conscient de ses besoins, donner son opinion, et le défendre par ses arguments. Construire des jugements objectifs, rationnels, et mettre en question les relations sociales (الكتاني، 2017) .

Ainsi, fournir aux apprenants des outils et des façons d'exercer la philosophie, comme une expression rationnelle de questionnement, d'inquiétude cognitive et ontologique envers l'histoire et la nature. De plus, la dissertation en deuxième année du secondaire qualifiant vise à développer l'indépendance de la pensée chez l'apprenant, le questionnement, la critique, l'audace dans le traitement des problèmes, et acquérir les

outils de la pensée philosophique. Bref, mener l'apprenant à dépasser la consommation des connaissances à la production en gardant une distance critique par rapport à l'objet étudié.

Dans le même sens, l'enseignement de la philosophie au Maroc en 2^{ème} année du secondaire qualifiant vise à former les apprenants pour la réflexion philosophique à travers l'enseignement d'un ensemble de thématiques (la théorie et l'expérimentation, le droit et la justice) ainsi que le développement de compétences culturelles (l'acquisition de connaissances philosophiques, développement de l'imagination et la créativité...), le développement de compétences technologiques (l'utilisation des technologies de l'information et de communication dans le domaine de la pensée philosophique), de compétences transversales communes avec d'autres matières (le dialogue, la pensée critique...), les compétences stratégiques, de communication et les compétences méthodologiques (2007 و, ت. و)

Donc, l'enseignement de la philosophie consiste à créer des êtres humains qui pensent pour eux-mêmes, en se distanciant des idées préconçues par l'exercice critique d'un jugement rationnel éclairé.

L'évaluation de cette discipline en examen national vise à vérifier la capacité des élèves à exercer la critique dans l'écriture de la dissertation philosophique. Car, l'écriture de la dissertation est un moment de réflexion et de créativité, moment de doute, de questionnement, de critique et de chercher la vérité, et de contemplation personnelle et rationnelle.

De ce fait, l'enseignement de cette méta-discipline doit reposer sur une approche pédagogique active, où l'apprenant construit son propre savoir en développant son esprit critique. Surtout avec l'adoption de l'approche par compétence en enseignement de la philosophie au Maroc, cette dernière (APC) est censée de se démarquer de la simple transmission de savoirs philosophiques car un savoir philosophique n'a de sens pour un sujet qui veut philosopher lui-même, faute de répéter-réciter une doctrine, que dans une activité philosophique personnelle (Tozzi, 2012).

Présenter par exemple la pensée de Kant a pour objectif d'identifier historiquement un moment de la pensée occidentale, ou savoir comment tel philosophe pose une question et y répondrait ?

2.4.2) l'évaluation de la philosophie : obstacle devant le développement de l'esprit philosophique chez les apprenants

Le contrôle de connaissances risque de réduire la philosophie à un savoir positif d'objet, car l'évaluation consisterait à confronter un discours savant à un référent externe pour lui faire subir un examen d'orthodoxie, dans un contexte de vérifonctionnalité. La réduction de l'examen à un type d'épreuve de dissertation risque d'obliger le candidat à restituer simplement un savoir assimilé en cours. De plus, la dissertation comme forme d'évaluation est considérée pauvre car elle repose davantage sur la restitution que la réflexion, forme peu propice à la pensée philosophique ainsi la dissertation risque de conduire l'apprenant à une réflexion élaborée (Merle, 2010).

Autrement dit, l'élève risque de conjuguer un rapport instrumental au savoir philosophique, qui invite à apprendre pour réussir, plutôt que construire sa propre curiosité, comme un apprenant autonome intellectuellement.

De surcroît, les tâches institutionnelles proposées aux apprenants marocains en classe de la terminale sont la dissertation écrite qui porte sur l'analyse de textes tirés d'ouvrages philosophiques, des questions ouvertes ou des citations, et ils s'évaluent en classe et à l'examen national par le choix d'une de ces modalités d'évaluation.

Aujourd'hui, les recherches récentes dans différents domaines postulent que dans et par l'oralité que se forme la pensée (Saussure), et l'aptitude de raisonnement ne peut pas se réduire aux formes que lui donne notre culture écrite. C'est l'union de deux langages qui permet de reconnaître le déjà connu et de formuler le nouveau ainsi Jean Piaget a démontré dans ces études que dès que l'enfant commence à parler, il entre dans l'abstraction, le raisonnement et la réflexivité (Terrail, 2009).

Ils nous semblent que trois tâches absentes, alors qu'elles sont philosophiquement formatrices dans l'enseignement et l'évaluation des apprenants en philosophie de la terminale :

❖ **la discussion à visée philosophique** : l'absence de l'activité orale en évaluation des apprenants et la domination de l'écrit, c'est-à-dire l'absence de la doxa qui est une tradition philosophique d'interaction orale dans l'Antiquité (le dialogue socratique).

L'oral en philosophie développe l'animation intellectuelle, les compétences communicationnelles, cognitives, sociales et éthiques (apprendre à écouter et comprendre, intervenir à bon escient, formuler

publiquement une pensée pertinente et cohérente, aptitude à questionner, à définir les concepts et à faire une objection avec de bonnes raisons), (G.Auget, 2003, cité par Tozzi, 2012). Donc, l'évaluation de la philosophie ne teste pas la capacité de l'apprenant à construire un discours intelligent et argumenté dans un contexte d'échange avec autrui.

❖ **La focalisation à l'écrit sur la dissertation**, alors qu'il y a une diversification possible de l'écriture philosophique qui sont des activités complexes, développant des compétences spécifiques (le dialogue, l'entretien, l'aphorisme, la médiation, l'essai, le journal....

❖ **La focalisation officielle sur des textes philosophiques occidentaux morts**, alors qu'il y a des mythes grecs, la littérature, et l'art, qui peuvent enclencher la pensée philosophique.

En somme, le programme de philosophie est plus déterminé, autrement dit, il est centré sur certaines thématiques qui orienteraient les questions des sujets de l'examen national. Et une sorte d'entraînement sur la dissertation sur un thème particulier pour obtenir une note satisfaisante, mais n'aura ni progression en apprentissage de la philosophie, ni autonomie intellectuelle, ce qui risque d'être problématique.

3) Présentation et analyse des résultats

3.1) Les pratiques de préparation des apprenants à l'examen national

« Les étudiants stratèges recherchent des objets sur lesquels ils pensent être évalués, et les enseignants recherchent des objets d'évaluation qu'ils pensent que l'institution attend traditionnellement qu'ils évaluent ...et, finalement enseignants et étudiants ne se comprennent plus » (Jonnaert, 2006, p. 13).

Cet axe déroule dans ce même sens, c'est-à-dire qu'il porte sur les pratiques d'entraînement des apprenants à l'évaluation ou « *le bachotage* », est l'un des phénomènes les plus étudiés dans la littérature anglo-saxonne. Dans le cadre de cette recherche on va traiter cette thématique en reposant sur les six cas des enseignants observés et interviewés afin de mettre en évidence la manière par laquelle les enseignants préparèrent leurs apprenants à l'examen national.

Présentation des résultats de l'observation et des entretiens

Enseignant 1 :

➤ Les données récoltées par voie d'entretien

« Je prépare mes élèves sur deux volets : la transmission des savoirs (*les thèses et les antithèses*), et l'entraînement sur la méthode d'analyse des textes philosophiques, les questions ouvertes et les citations philosophiques », selon l'expression d'Hatim. À la fin de chaque année scolaire, il organise une évaluation similaire à celle de l'examen national (chaque élève dans une seule table, trois options de questions, trois heures pour les littéraires et deux heures pour les scientifiques, et l'utilisation du même barème de correction de l'épreuve nationale).

Ainsi que, l'organisation des séances de soutiens scolaires à la fin de l'année dans lesquelles il fait travailler avec eux les anciennes épreuves nationales, et il utilise parfois ces mêmes épreuves dans les évaluations en classe.

Enseignant 2

➤ Les données récoltées par voie de l'observation

❖ Les situations des épreuves :

Le degré de difficulté

Méthodologiquement	Cognitivement	Les contenus	
Difficile	Facile	-thèse ; -problématique ; -les arguments.	Texte
Moyen	Moyen	-thèse ; -problématique.	Citation
Facile	Difficile	--	Question

L'enseignant montre aux apprenants les dimensions difficiles et faciles de chaque modalité d'évaluation de l'examen national afin d'orienter les choix de chaque élève en fonction de ses compétences cognitives et méthodologiques. Ainsi que, les contenus exigés dans chaque forme d'évaluation.

De plus, l'enseignant a distingué trois types de dissertations philosophiques en termes de qualité en fournissant aux apprenants les caractéristiques de chacune, et il a estimé la note probable de chacune de ces dissertations :

- la dissertation excellente ;
- la dissertation moyenne ;
- la dissertation faible.

En effet, cet exercice est une sorte de préparation des apprenants pour quels soient conscients des aspects faciles et difficiles dans chaque modalité d'évaluation, et afin de choisir en examen la modalité la plus convenable. L'enseignant a essayé d'orienter les apprenants à opter pour les dissertations excellentes afin d'obtenir de meilleures notes en examen national.

Une autre forme de préparation des apprenants à l'examen national est apparente dans les orientations méthodologiques en matière de rédaction de la dissertation philosophique :

a) Introduction

Les termes à éviter en examen national sont :

✓ « il veut mieux d'utiliser le terme "la problématique" au lieu de "fragment" en examen national » ;

✓ « il veut mieux d'utiliser le terme "affaire" au lieu "d'axe" en examen national ».

Car, les premiers termes sont didactiques, tandis, que les deuxièmes sont académiques. Ainsi, il a fourni aux élèves des exemples des anciennes copies des élèves ayant obtenu de meilleures notes en examen national pour s'inspirer.

b) Développement

- *En analyse* : développer les idées, les connecteurs logiques en examen national sont importants.
- *la discussion* : les thèses semblables et les thèses contradictoires.

c) Conclusion

Dans laquelle il faut rappeler la problématique et synthétiser le sujet. L'enseignant : « *Posiez des questions d'ouverture car l'objectif de la philosophie n'est pas de trouver des réponses mais plutôt de poser de nouvelles questions* » selon l'expression de Rachid.

Ainsi, l'enseignant a fourni aux élèves des stratégies pour mémoriser les cours « *vous devriez schématiser les cours, mémoriser les concepts de chaque fragment, et la problématique de chaque axe* ».

Donc, il est clair que l'enseignant entraîne ses élèves sur le plan méthodologique (la démarche à suivre), et sur le plan linguistique (les termes à utiliser et les termes à éviter).

➤ **Les données récoltées par voie de l'entretien**

L'enseignant : « *J'utilise différentes formes de préparation des élèves à l'examen : transmission de connaissances utiles à cette épreuve, des contrôles continus, et le soutien scolaire à la fin de l'année dans lequel je fais recourir aux anciennes épreuves* ».

Concernant, la méthode de réponse des élèves aux questions de l'examen, elle est déjà déterminée dans les documents officiels relatifs à l'évaluation de la philosophie (la dissertation est constituée d'une introduction, développement et une conclusion). Et la note que l'enseignant doit attribuer à chaque partie de la dissertation est déjà déterminée dans le même document.

Déjà, l'enseignant a estimé le pourcentage des élèves qui vont dépasser la moyenne en cette matière dans l'examen national : les sciences maths **100%**, les sciences physiques **70%**, les sciences de la vie et de la terre **40%**, et lettre moderne de **20% à 30%**. Cela veut dire qu'elle a y des filières de l'élite ou des élèves intelligents, et les filières des élèves faibles. Et ce succès renvoie à « *deux facteurs principaux : les efforts des élèves et leurs milieu socio-économiques* », selon son expression de Rachid.

Enseignant 3

➤ **Les données récoltées par voie de l'entretien**

« *Je suis contre l'idée de la révision des cours de la philosophie à la fin de l'année scolaire, contre l'idée de soutien scolaire car ce que j'enseigne à mes apprenants toute l'année est cohérent avec les questions de l'examen national, et mes élèves passeraient l'examen national comme un examen normal* ».

Cette enseignante à une conception globale du programme, elle consacre le temps nécessaire à chaque fragment, et à la transmission des savoirs nécessaires aux élèves, elle organise des exercices à la fin de chaque séance, des exercices au cours de la séance et des exercices hors la séance (les exercices de sanction). Autrement dit, « *je prépare mes élèves tout au long de l'année scolaire* » comme elle a dit.

Généralement, cette enseignante ne prépare pas ses élèves pour répondre de telle ou telle manière aux questions de l'examen national, car ce qu'elle enseigne est exploitable dans cette épreuve (cohérence entre les leçons et les exigences de l'évaluation).

Mais, y a certaines différences entre les filières, c'est-à-dire que les élèves scientifiques assimilaient facilement les cours de la philosophie plus que les élèves littéraires. De plus, il pensait que le succès ou l'échec dans sa matière est une responsabilité partagée entre l'enseignante et les élèves.

Enseignant 4

➤ **Les données récoltées par voie de l'entretien**

L'enseignante : « *Je prépare mes élèves à l'examen national tout au long de l'année scolaire par la mémorisation de concepts fondamentaux de chaque axe, et la méthode de traitement des sujets* ». Ainsi, elle organise des révisions à la fin de l'année scolaire, des heures supplémentaires, et des cours de soutien dans lesquels elle utilisait les anciennes épreuves pour familiariser les élèves avec l'examen national.

Cette préparation, porte sur les trois modalités d'évaluations optionnelles en examen national (le texte à analyser, la question ouverte et la citation). Et elle expliquerait aux élèves les dimensions de la dissertation où ils pourront bénéficier de notes facilement dans l'examen, en se référant au barème de correction prescrit dans les orientations pédagogiques.

Ahlam, a attiré l'attention sur le fait que ses élèves n'assimilaient pas les cours à la fin de l'année scolaire, notamment le dernier fragment du programme scolaire car ils devenaient très fatigués et préoccupés de l'examen national.

Enseignant 5

➤ **Les données récoltées par voie de l'observation**

Cette séance a été consacrée à la correction du contrôle continu dans laquelle l'enseignant a mis l'accent sur les points suivants :

➤ il a dit aux apprenants « *ce n'est pas grave de faire des fautes en contrôle continu mais vous ne devez pas commettre ces fautes en examen national car il est plus important et décisif pour vous* ».

➤ parmi les fautes que les apprenants ont commises : la majorité des élèves ne sont pas arrivés à comprendre la question du contrôle, selon l'expression de l'enseignant « *le hors sujet en examen national est égal à zéro* ». Et « *vous devrez exploiter les thèses dans votre dissertation et non leurs expositions* ». Et « *vous devrez être neutre par rapport aux thèses utilisées en examen* ».

➤ il a présenté quelques pièges qui existaient dans les anciennes épreuves de l'examen ainsi que les différentes formes des questions (le pourquoi, le comment, est ce que, il est impossible...), et il a exposé les stratégies de traitement de chaque forme de question.

➤ il a ajouté des notes supplémentaires à tous les élèves.

L'enseignant a consacré une séance pour faire des exercices d'entraînement à l'examen national « *les questions magiques* », selon l'expression de l'enseignant. Il s'agit de 17 questions, « *l'enseignant : je vous défis, vous trouverez certainement l'une de ces questions en examen national* ». Les questions et les citations philosophiques sont :

- 1) est-ce que l'identité de la personne est basée sur sa mémoire ?
- 2) est-ce que la personne a la capacité de dépasser le déterminisme ?
- 3) d'où la personne tire sa valeur ?
- 4) « l'autrui est un danger pour le moi » ;
- 5) « l'expérimentation est basée sur l'hypothèse virtuelle »
- 6) le pouvoir politique du gouverneur ne doit pas se baser sur la force ?
- 7) est-ce que l'État doit se baser sur les droits ?
- 8) est-ce que l'État élimine la violence ?
- 9) est ce que le devoir est basé sur l'obligation ?
- 10) est-ce que la société est la source du devoir ?
- 11) est-ce que la liberté est contre les lois ?
- 12) est-ce que la liberté est contre le déterminisme ?
- 13) est-ce que la volonté est la base de la liberté ?
- 14) peut-on réaliser l'objectivité en sciences humaines ?
- 15) est-ce que les savoirs historiques sont objectifs ?
- 16) est-ce que la violence tire ses origines de l'histoire ?
- 17) peut-on arriver au bonheur ?

C'est une sorte de prévision des questions qui ont la probabilité de se poser en EN. Cette capacité de prévision des questions peut être-elle due à sa longue expérience dans le domaine de l'enseignement de la philosophie en terminale, et sa confrontation répétitive avec les questions de l'EN national depuis le début des épreuves nationales.

➤ **Les données récoltées par voie de l'entretien**

Il utilise aussi les anciennes épreuves lors des exercices d'application à la fin de l'année scolaire pour préparer les élèves à l'examen national. Il a révélé aussi deux sortes de préparations à la fois cognitives et méthodologiques. Durant ses exercices d'application et de révision il prend en compte les écarts des niveaux de compétence entre les élèves pour aider tous à réussir cet examen.

Enseignant 6

➤ **Les données récoltées par voie de l'observation**

Toute une séance a été consacrée pour la méthode de traitement d'une citation philosophique

Durant laquelle l'enseignant a exposé l'exemple de la citation qui a été posée l'année dernière en examen national « *l'autrui n'est pas difficile à connaître* ». Ainsi, il a mis l'accent sur les questions qui s'associent

à la citation (analyser la citation et montrer ses limites, ses perspectives et sa valeur). Et d'autres citations qui ont été posées dans d'autres années.

Après, il a fourni aux élèves les stratégies d'analyse et de discussion des citations. Ensuite, les différences existantes entre le texte à analyser, la question ouverte, la citation, et les similitudes existant entre ces trois modalités d'évaluation en examen national.

Pour l'évaluation, il a décrit aux apprenants le barème de notation de chaque partie de la dissertation philosophique :

➤ **l'introduction** : elle contient un préambule, la problématique et les concepts. Cette partie doit contenir de 4 à 7 lignes, et elle est notée de 4 points sur 20. De plus, il a exposé des exemples d'introductions et les termes souhaitables à utiliser en examen national.

➤ **le développement** : il contient l'analyse (la thèse, définition de concepts et les arguments), et la discussion interne et externe. Après, il a cité des exemples de termes à utiliser et les termes à éviter en examen national. Ainsi, cette partie est notée comme suite (5 points pour l'analyse et 5 points pour la discussion).

➤ **la conclusion** : il s'agit de synthétiser le sujet (3 points), et l'orthographe, le style, la propreté de la copie... sont notés sur 3 points. Ainsi que, les exemples de termes à utiliser pour conclure.

En effet, il est clair que l'enseignant prépare les apprenants à la rédaction d'une dissertation philosophique de façon pointilleuse en termes des mots à utiliser, le nombre des lignes dans chaque partie, et comment peuvent-ils gagner les notes de chaque partie de la dissertation

Ainsi, l'enseignant a attiré l'attention des élèves sur leurs points faibles, et qu'ils risquent d'échouer en examen à cause des faiblesses suivantes :

✓ la faiblesse au niveau des compétences méthodologiques ;

✓ l'incapacité de mener des réflexions philosophiques sur les sujets, et ils ne savaient que mémoriser les cours ;

✓ le MEN comptera de poser de questions compliquées en examen pour combattre la triche en examen, et que les correcteurs ont des techniques de détection de la triche lors de la correction des copies ;

✓ ils ne s'entraînent pas sur les dissertations philosophiques ;

✓ des faiblesses au niveau de compétences d'analyse ;

✓ « *En examen vous auriez des questions qui exigent l'exploitation de tous les fragments du programme scolaire, donc, il veut mieux d'éviter la segmentation des parties du programme* ».

Donc, il apparut dans le discours de l'enseignant que les apprenants ont des difficultés au niveau des compétences méthodologiques, l'incapacité ni, analyser ni, d'amener des réflexions philosophiques, et ils comptent de mémoriser et tricher en examen.

Conclusion

Tous les enseignants (e) prépareraient leurs élèves à l'examen national sur le plan cognitif, méthodologique, et linguistique. L'organisation des tests d'évaluation à la fin de l'année scolaire, similaires à ceux de l'examen national, et l'organisation des séances de soutien scolaire à la fin de l'année où ils traitaient les anciennes épreuves (sauf une enseignante Zineb), qui est contre le soutien scolaire car cette enseignante prépare ses élèves à l'examen national tout au long de l'année (des exercices au cours de la séance, à la fin de la séance et hors la séance), comme il est prescrit dans la circulaire ministérielle relative à l'évaluation de la philosophie.

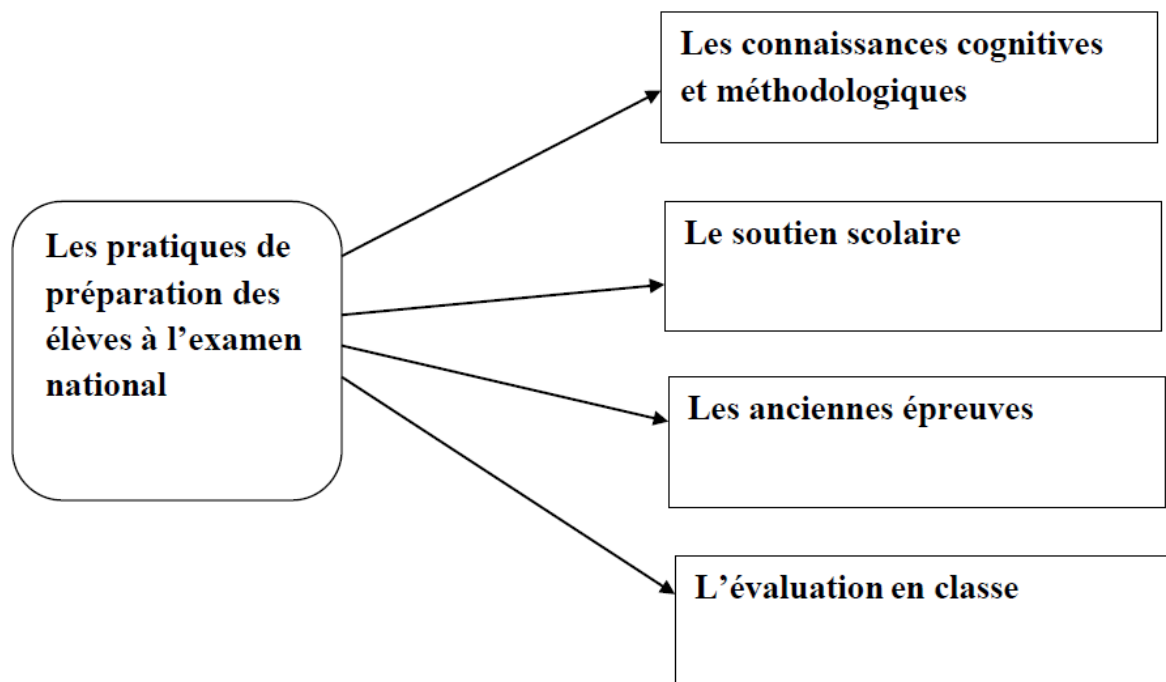
Ainsi, les enseignants fourniraient aux élèves les termes, le style de rédaction approprié, et les dimensions importantes dans la dissertation où ils peuvent bénéficier de maximum de notes en EN.

En effet, on peut distinguer de types des enseignants : y a ceux qui préparaient leurs élèves tout au long de l'année, et ceux qui les préparent occasionnellement, surtout, à la fin de l'année scolaire.

Cela, montre qu'y a une sorte d'entraînement stratégique des élèves pour réussir cet examen et pour bénéficier de bonnes notes afin d'obtenir la moyenne. Bref, une sorte de préparation tout au long de l'année, et cette préparation s'intensifie à la fin de l'année par les heures supplémentaires et les cours de soutien.

Même, les deux établissements auxquels appartiennent les enseignants organisent des cours de soutien à la fin de l'année pour les matières qui font objet de l'examen national et régional.

Figure 1 : les formes de préparation des apprenants à l'examen national



Les enseignants préparent leurs apprenants à l'épreuve nationale par différentes formes, et avec divers outils (les manuels et les polycopés). La transmission des connaissances à la fois méthodologiques et cognitives en termes de thèses et antithèses, et des techniques de rédaction d'une excellente dissertation, la révision des cours ou le soutien scolaire, l'entraînement sur des tests anciens, et la formulation des évaluations en classe similaires à celles de l'EN. Donc, l'évaluation en classe n'est qu'une préparation des apprenants à l'EN à travers leur placement dans des situations similaires à celles de l'épreuve nationale.

Références bibliographiques

Akkari, A., & Perrin, D. (2006). Le rapport au savoir : Une approche féconde pour reconstruire l'école et la formation des enseignants. *ResearchGet*, pp. 1-26.

Beillerot, j., & c. B.-L. (1996). Pour une clinique du rapport au savoir. Harmattan.

Blanchard-Laville, C. (2013). Du rapport au savoir des enseignants. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, pp. 123-154.

Cappiello, P., & Venturini, P. (2009). L'approche socio-anthropologique du rapport au savoir. 1er Colloque International de didactique comparée, pp. 1-13.

Carnus, M.-F., Perrenoud, P., & Vincent, V. (2015). Rapport au savoir au cœur de l'enseignement : enjeux, richesse et pluralité. De Boeck.

Charlot, b. (1997). Du rapport au savoir : éléments pour une théorie. Poche éducation. Anthropos.

Charlot, b., bautier, É., & rochex, j.-y. (1992). École et savoir dans les banlieues et ailleurs. Bordas.

Chevallard, Y. (2003). Rapport au savoir et didactiques. FABERT.

Falardeau, É., & Simard, D. (2013). Le rapport à la culture des enseignants : proposition d'un cadre théorique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, pp. 131-150.

Gagnon, M. (2011). Penser la question des rapports aux savoirs en éducation : clarification et besoin de recherches conceptuelles. Centre de recherche en éthique de l'Université de Montréal, pp. 30-42.

Jonnaert, P. (2006). Dis-moi ce que tu évalues et je te dirai ce que tu as voulu enseigner : où sont les connaissances et les compétences des étudiants. *Directeur de l'Observatoire des réformes en éducation, Faculté des sciences, Université du Québec à Montréal*.

Merle, P. (2010). La notation de la compétence philosophique spécificités de la philosophie et spécificités de l'évaluation. Dans *Acireph, l'évaluation en philosophie : quels problèmes ?* (P. 12). Le journal de l'enseignement de la philosophie.

Lacaze, L. (2013). L'interactionnisme symbolique de Brumer. *Sociétés*, pp. 41-52.

Paun, E. (2006). Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire. Carrefours de l'éducation, pp. 3-13.

Terrail, J.-P. (2009). De l'oralité. Essai sur l'égalité des intelligences. *Le journal de l'enseignement de la philosophie*.

Therriault, G., & Morel, M. (2016). Regards sur le rapport aux savoirs de futurs enseignants dans le cadre des stages. *Education & Formation*, pp. 24-38.

Tozzi, M. (2012). Une approche par compétence en philosophie ? *Collège international de Philosophie*, pp. 22-51.

الكتاني فاطمة الزهراء. (2017). مقارنة تحليلية لمنهاج الفلسفة للثانوي التأهيلي: الفكر الفلسفي في منهاج الفلسفة بالمغرب. دكتوريات التدريس

وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي، والبحث العلمي والتكوين المهني. (2007). التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي. مديرية المناهج