

# Table ronde

## « L'école marocaine et la question des savoirs »

Organisée le 19 octobre 2011

Au siège du Conseil Supérieur de l'Enseignement

- **La construction des programmes scolaires : l'interrogation des fondements méthodologiques**

Abderrahmane RAMI

- **Education, savoir et emploi**

Rachid BENMOKHTAR BENABDELLAH

- **Langues et savoirs à l'école**

Leila MESSAOUDI

# La construction des programmes scolaires : l'interrogation des fondements méthodologiques

Abderrahmane RAMI  
Chercheur

Les apprentissages scolaires ont fait l'objet d'études et d'analyses foisonnantes; mais très rares sont les analyses qui ont tenté d'interroger le processus méthodologique qui a servi à l'élaboration des programmes scolaires ; lesquels programmes constituent le cadre officiel des apprentissages (quelle qu'en soit la nature : des savoirs, des habiletés ou des attitudes). C'est précisément à ce niveau que le présent texte prend son ancrage.

## 1. Cadrage du texte

Ce texte essaie d'apporter une contribution susceptible d'éclairer le niveau de validité du processus méthodologique ayant servi à la rédaction des programmes scolaires marocains. Il n'en demeure pas moins que, pour bien asseoir l'analyse de ce processus méthodologique, le présent texte ne manque pas de faire un détour par la mise en relief des éléments saillants d'un diagnostic panoramique et rapide des résultats des programmes en vigueur.

Ainsi, ce texte s'articule autour de deux segments fonciers :

- Un retour réflexif sur le QUOI de la réforme des programmes scolaires depuis l'avènement de la Charte Nationale d'Education et de Formation; lequel retour correspond à un bilan rapide des réalisations et met en exergue les éléments fondamentaux d'un diagnostic sélectif;
- Le COMMENT de l'élaboration des programmes scolaires ; ce qui équivaut à une interrogation de l'intelligence même qui a servi à la production de ces programmes scolaires.

Par ailleurs, il y aurait lieu de préciser que ce texte use délibérément d'apprentissages scolaires au lieu de savoirs scolaires. Quant aux concepts de curricula et de programmes, nous utiliserons volontiers celui de programmes qui, nous semble-t-il, s'adapterait mieux au réel actuel qui sous-tend le cadre planificateur des apprentissages.

## 2. Le Quoi de La Réforme Pédagogique

### 2.1. La révision des programmes et la réforme des livres scolaires

Il convient de préciser, de prime abord, que, depuis l'avènement de la Charte, les programmes scolaires ont constitué l'un des chantiers essentiels de la réforme que le Ministère de tutelle a ouverts. A ce sujet, il est nécessaire de souligner les efforts notoires qui ont été fournis<sup>1</sup>.

En effet, la révision des **programmes du primaire et du collégial** a permis l'intégration de nouvelles matières comme **la citoyenneté** à partir du primaire. A cela s'ajoute l'élargissement du champ de l'enseignement des langues par **l'intégration progressive de l'amazighe**<sup>2</sup>, ainsi que l'intégration **du français à partir de la 2<sup>ème</sup> année du primaire et de l'anglais à partir de la 3<sup>ème</sup> année collégiale**.

Par ailleurs, **Le tronc commun du secondaire qualifiant** a fait l'objet d'une attention particulière ; en effet, outre le fait **de consacrer à l'enseignement technique un tronc commun technologique**, de nouvelles matières voient le jour, il s'agit, en l'occurrence, de :

- **La généralisation de la philosophie à l'ensemble des troncs communs** (ce qui témoigne d'un besoin prioritaire de développer la logique et l'esprit critique de l'apprenant);
- L'intégration **des sciences de l'ingénieur** dans le tronc commun technologique ;

1- Volontairement, nous n'entrerons pas dans le détail et nous ne serons pas exhaustif, en raison du fait que cela a déjà fait l'objet de rapports détaillés ; l'essentiel ici est d'aller dans le sens du significatif.

2- Ce qui représente une initiative historique.

- L'implantation de **la culture artistique** qui couronne les apprentissages réalisés dans le primaire et le collégial dans le domaine des arts plastiques et de la musique.

Toutefois, il convient d'admettre que, dans l'ensemble, les programmes ont fait l'objet **d'une révision et non d'une refonte**, comme le recommande la Charte.

Il est nécessaire de souligner d'autres actions qui sont venues **se greffer aux programmes révisés** ; il s'agit, en l'occurrence, de **l'intégration des aspects fondamentaux de la Moudawana** qui a constitué un virage notoire dans le renforcement de la culture des Droits Humains. Cette culture des valeurs devait être soutenue par la mise en place en avril 2005 **d'un observatoire des valeurs**.

Au-delà des programmes scolaires obligatoires pour l'ensemble du pays, les instances centrales concernées ont supervisé l'élaboration des programmes régionaux représentant 15% de la durée globale des apprentissages. A ce sujet, il convient de préciser que c'est probablement l'une des expériences les plus réussies du Ministère de tutelle, et ce pour une deux raisons essentielles :

- De tels programmes ont été élaborés sur la base d'une méthodologie scientifique qui a été expérimentée dans certaines délégations et a donné des résultats qui dépassaient les espérances ;
- De tels programmes devaient permettre au Maroc de se hisser au rang des rares pays qui ont pris le pari d'intégrer les spécificités de l'environnement des apprenants dans les apprentissages et opérer, par là-même, une forme de démocratisation de ces apprentissages.

D'autre part, il convient de souligner que **la réforme du livre scolaire** est, sans conteste, l'un des leviers fondamentaux que le Ministère de tutelle a développé et qui **a fait l'objet d'une véritable rupture avec le passé**.

Le premier élément de cette rupture à souligner se rapporte au **processus méthodologique** qui a sous-tendu le développement de cette réforme;

un tel processus s'est articulé autour de la **consultation des acteurs pédagogiques et des apprenants**, ainsi que des partenaires sociaux et des professionnels du livre ; à cela s'ajoute **l'analyse des résultats de 314 rapports** de recherche et d'étude sur le livre scolaire.

Le deuxième élément de cette rupture réside au niveau du **rehaussement de la qualité pédagogique du livre scolaire** qui est devenue la finalité première ; désormais la conception du livre scolaire se fait sur la base d'un **cahier de charges contenant plus d'une cinquantaine de caractéristiques pédagogiques et techniques**.

Le troisième élément de la rupture est relié à la **certification de la qualité pédagogique, technique et esthétique des livres scolaires**. Les projets de livres scolaires obéissent à de nombreuses évaluations en vue d'en valider ceux qui répondent aux cahiers des charges et qui apportent une valeur ajoutée pédagogique, technique et esthétique. Une commission **d'évaluation et de validation** constituée de chercheurs, de formateurs et d'inspecteurs se charge de ce processus d'évaluation et de validation à la fois lent, long et rigoureux. De telles personnalités font figure de proue sur la scène scientifique, culturelle et pédagogique et disposent d'un sens civique incontestable.

Le quatrième élément de rupture est relié à la **diversification des livres scolaires**. Cette diversification est de nature à restituer à l'enseignant le pouvoir de choisir, parmi les livres validés, celui qui s'adapte le mieux à ses élèves et qui lui permet de mieux investir sa formation, ses atouts et son style pédagogique. De surcroît, la diversification des livres scolaires offre à l'enseignant la possibilité de constituer, à partir de la diversité des livres d'une même matière d'un niveau donné, un **répertoire d'approches, de situations et d'activités didactiques** et d'utiliser celles qui répondent le mieux aux spécificités des groupes d'apprenants.

## 2.2. Les résultats

Il y a lieu de **souligner que de consistants acquis sont observés** au niveau des programmes scolaires ; **mais de préoccupants déficits affectent**

**encore** ces derniers ; ce qui ne leur permet pas de générer tous les résultats attendus. En effet, les conclusions des études réalisées récemment ne tarissent pas de critiques sur la situation difficile des programmes scolaires.

On note un recul manifeste des compétences **en langue et communication** (orale et écrite) aux niveaux de l'arabe et du français<sup>3</sup> ; ce qui ne prépare pas les apprenants à un profil congruent avec les exigences de l'environnement socioprofessionnel<sup>4</sup>.

**En humanités et valeurs** on souligne que «les programmes souffrent de redondances, de thèmes hétéroclites altérant la progression optimisée des apprentissages» ; de surcroît, «l'éducation aux valeurs (droits de l'homme et concepts apparentés), malgré la sollicitude dont elle fait l'objet, a du mal à franchir le seuil de l'établissement scolaire ; (...) la déficience du savoir-faire pédagogique»<sup>5</sup> en serait le facteur essentiel.

**En mathématiques**, on note que les programmes sont centrés sur les contenus ; de surcroît, ils n'évoluent pas selon une progression logique et cohérente aussi bien au niveau d'un cycle qu'entre les cycles d'enseignement. Dans cette perspective, les programmes ne favoriseraient pas suffisamment chez les apprenants le développement de compétences de haut niveau intellectuel et ne leur permettraient pas, par ricochet, d'entreprendre des formations poussées et évoluées en mathématiques et en sciences<sup>6</sup> .

**En sciences**, le peu d'expériences en classe rendent les apprentissages significatifs et pertinents illusoires ; ce qui n'est pas de nature à permettre le développement chez les apprenants de la démarche expérimentale.

---

3- Pourtant, ces deux langues bénéficient d'un statut important et d'une place privilégiée dans l'organisation pédagogique.

4- Cette inadaptation du profil des sortants aux besoins de l'environnement socio-économique se manifeste concrètement au niveau des bacheliers et des licenciés (voire même des docteurs) qui sont souvent en déficit de compétences de communication, malgré leurs compétences techniques.

5- Conseil Supérieur de l'Enseignement (2007), Etude évaluative des curricula des cycles primaire et secondaire collégial, Etudes du Conseil Supérieur de l'Enseignement, p. 18.

6- Mettons ce constat en relation avec l'ambition du Maroc de former le plus et le mieux possible d'ingénieurs.

On pourrait retenir du balayage rapide de ces résultats les conclusions suivantes :

- la fonctionnalité et la pertinence réduites des apprentissages, ceci est dû à l'identification insuffisante des besoins des apprenants en apprentissages et à la faible ouverture sur l'environnement;
- les anachronismes des démarches pédagogiques qui réservent peu de place à la centration sur l'apprenant ;
- mais aussi la planification même des programmes scolaires qui recèle des insuffisances notoires.

Dans cette perspective, **pour mieux comprendre la situation actuelle des programmes scolaires**, il serait judicieux **d'aller au-delà des contraintes souvent citées** comme la surcharge des classes, l'insuffisance des équipements technico-pédagogiques, la violence entre apprenants et à l'égard des enseignants, le peu de préparation des acteurs pédagogiques dû à une formation continue épisodique et répondant très peu à leurs besoins et aux exigences des nouveaux programmes scolaires. En effet, tout en admettant de tels obstacles, il est nécessaire **de renouveler la problématique des programmes scolaires et d'interroger ces derniers au niveau de la légitimité du processus même de leur élaboration.**

### **3.L'interrogation de la validite du processus d'élaboration des programmes scolaires**

S'interroger sur la validité du processus méthodologique d'élaboration des programmes scolaires revient à s'interroger sur la validité des compétences mêmes que devrait maîtriser un apprenant. Certes, ces compétences bénéficient d'une légitimité institutionnelle, en ce sens que les divers programmes scolaires sont promulgués par les instances officielles du Ministère de tutelle. Mais, au-delà de cette légitimité institutionnelle, n'est-il pas légitime de s'interroger sur ce qui fonde les choix officiels et donc sur la validité scientifique, pédagogique et sociale de telles compétences? **Une telle interrogation** ouvre le champ à une réflexion exigeante qui va au-delà des certitudes institutionnelles et **permet de restituer aussi bien**

## **aux apprentissages scolaires qu'à l'école publique la crédibilité qu'ils méritent.**

Quelle est donc l'ingénierie qui a sous-tendu le développement des programmes scolaires?

Le processus méthodologique est ainsi le premier élément à interroger pour saisir le niveau de validité des programmes scolaires.

Ce processus méthodologique nous pourrions l'analyser à l'aide de cinq macro-critères qui constituent le processus scientifique de développement d'un curriculum :

- Les sources d'émergence d'un programme scolaire ;
- L'orientation des programmes en relation avec le profil général du lauréat du système scolaire ;
- L'analyse des besoins en apprentissage ;
- Le niveau d'implication des acteurs et des partenaires du système d'éducation et de formation dans la planification des curricula ;
- La validation des curricula ;
- L'expérimentation des curricula.

Précisons que ce processus est à considérer dans une double perspective: systématique et systémique.

Il se veut systématique, en ce sens qu'il requiert une analyse et une conception rigoureusement planifiée de l'ensemble des éléments du processus d'enseignement - apprentissage.

Il se veut systémique, en ce sens qu'il considère les éléments d'un curriculum dans une totalité interactive et favorise les interactions de ce dernier avec l'environnement du système d'enseignement.



### **3.1. Les bases préalables : les sources d'émergence d'un programme**

A la lumière de quelles analyses ou de quels diagnostics prend-on la décision de repenser les programmes scolaires ou de choisir telles ou telles compétences? Les résultats des analyses du réel des programmes constituent sans doute les sources à partir desquelles les programmes scolaires émergent.

Ces analyses constituent la trame dont on ne devrait pas s'écarter si l'on veut remédier aux carences du processus d'enseignement/apprentissage. Elles président au choix de l'ensemble des éléments qui structurent un programme scolaire. Si l'on fait l'économie de telles analyses, le programme projeté serait déraciné et risquerait de n'être qu'un amalgame d'orientations, de matières et de chapitres disparates ne garantissant aucune prise spécifique sur le réel.

Or, pour des raisons qu'il ne serait pas opportun de citer ici, une impasse a été faite sur de telles analyses. C'est la raison pour laquelle, les programmes actuels semblent souffrir de trois maux : l'émiettement du processus pédagogique, l'imprécision du socle de compétences et le cloisonnement des apprentissages.

### **3.2. L'orientation des programmes en relation avec le profil général du lauréat du système scolaire**

L'orientation des programmes est de nature à dessiner le profil souhaité des lauréats du système scolaire. Lequel profil fait référence non seulement aux connaissances à faire acquérir à ces lauréats, mais aussi aux habiletés, aux attitudes et aux valeurs qu'ils devraient développer. C'est donc un ouvrage fondamental où les enjeux sont d'une grande complexité, en ce sens que ses implications ne concernent pas seulement l'ici et maintenant, mais aussi l'avenir du lauréat et de toute une nation.

Une telle orientation des programmes devrait considérer, certes, les orientations en matière de politique éducative telle que définie par diverses sources officielles, mais aussi les travaux de recherche spécialisés en éducation et les diverses études réalisées par diverses commissions

techniques (constituées par le Ministère de tutelle lui-même ou par diverses instances partenaires et associations représentant les diverses catégories d'acteurs pédagogiques). De telles recherches et études sont de nature à permettre aux programmes de tendre, certes au réalisme, mais aussi à l'idéal pédagogique.

Or dans la réalité, si les finalités véhiculées par les orientations politiques sont prises à la lettre, **les résultats des recherches et des études ne semblent pas souvent considérées** par ceux qui élaborent les programmes scolaires. Pourtant, des énergies et des ressources financières importantes ont été dépensées dans la réalisation de ces recherches et de ces études.

Dans cette perspective, les programmes scolaires ne pourraient constituer un instrument au service d'un système pédagogique ouvert et en interaction avec les développements scientifiques, technologiques et pédagogiques. Ils ne pourraient, non plus, représenter le produit d'une vision plurielle.

### **3.3. L'analyse des besoins en apprentissage : une étape fondamentale sacrifiée**

Quelles seraient les compétences que l'apprenant devrait maîtriser et pour lesquelles toutes les ressources devraient être mobilisées? C'est à une telle question que l'analyse scientifique des besoins est appelée à répondre.

Il ne serait pas nécessaire de souligner que l'analyse des besoins constitue l'étape fondamentale du processus de planification systématique et rationnelle des programmes. En effet, c'est à sa lumière que les compétences prioritaires sont identifiées<sup>7</sup>, que les apprentissages significatifs et pertinents sont précisés et que les ressources humaines, technico-pédagogiques et matérielles déterminées. En somme, l'analyse des besoins valide à la source les programmes projetés.

---

7- Il est judicieux de souligner que l'analyse des besoins est en mesure de mettre en relief les apprentissages fondamentaux qu'il est impératif de garantir à tout apprenant ; de tels apprentissages constituent un seuil minimum d'apprentissage vital que tous les élèves sont supposés acquérir, indépendamment de leur milieu de vie (rural ou urbain) ou de leur système éducatif d'appartenance (formel, non formel ou professionnel); ce seuil minimum pédagogique (SMIP) vital est de nature à contribuer à une démocratisation du système d'enseignement.

Il y a lieu de préciser qu'une telle **analyse des besoins** n'a **jamais** été **considérée** dans l'élaboration des programmes scolaires actuels<sup>8</sup>. Une telle obstruction affecte l'opérationnalisation des orientations d'un programme et réduit sensiblement son efficacité et son impact sur les apprentissages.

Rappelons que, pour que les résultats de cette analyse des besoins soient valides, les principales catégories d'acteurs institutionnels et pédagogiques et de partenaires du système d'éducation devraient être impliquées.

### **3.4. L'implication des acteurs et des partenaires du système d'éducation et de formation dans la planification des curricula**

**L'implication des acteurs et des partenaires** de l'établissement scolaire est devenue une forme de **leitmotiv** qu'on ne cesse de mettre en exergue. La Charte en fait **un principe de base** dans la conduite de l'ensemble de la réforme. De surcroît, l'ingénierie curriculaire en fait **une condition d'efficacité et de faisabilité des curricula**. Dans cette perspective, on est en droit de **s'interroger sur les types de catégories socio professionnelles qui sont habilités à y contribuer**.

Dans l'absolu, on pourrait répondre que de tels acteurs sont tous ceux qui participent, à un niveau ou à un autre, au développement pédagogique ; il s'agirait, entre autres :

- des **enseignants** qui sont considérés comme étant les acteurs privilégiés de l'espace et du temps pédagogiques ;
- des **directeurs d'établissements** scolaires qui régissent l'ordre pédagogique au niveau de l'espace dans lequel se joue l'ensemble des réformes;
- des **inspecteurs pédagogiques** dont les missions se situent essentiellement au niveau de la supervision pédagogique des enseignants ;

8- Pourtant, des analyses de besoins relatives à l'ensemble des programmes du primaire et du collégial ont été réalisées durant le premier semestre de l'an 2000, tout en tenant compte des diverses exigences scientifiques qu'il n'est pas utile de rappeler ici ; elles ont été également validées par le Ministère de tutelle en juillet 2000.

- des **formateurs des centres de formation** d'enseignants et de divers acteurs pédagogiques (inspecteurs de l'enseignement, conseillers et inspecteurs en orientation) ;
- des **chercheurs en éducation** susceptibles de rafraîchir en permanence les processus pédagogiques selon les innovations pédagogiques et scientifiques.

De surcroît, le rôle **des partenaires de l'école** est apparu comme étant primordial dans l'ensemble du développement pédagogique ; il s'agit essentiellement :

- des **parents d'élèves**,
- des **représentants syndicaux**,
- des **acteurs socio-économiques et culturels**.

Mais dans la réalité, **le cercle** des acteurs impliqués s'est **restreint** essentiellement aux inspecteurs. Sans vouloir remettre en question le rôle prédominant de ces acteurs dans le développement pédagogique, il semble juste de reconnaître que la réalité et l'idéal pédagogiques ont été **privés de regards croisés et pluriels** des diverses catégories socioprofessionnelles du système pédagogique et de la diversité de ses partenaires. Pourtant, la construction des programmes est un processus lourd et complexe dont les retombées sur le système scolaire et l'ensemble de son environnement social, culturel et économique ne sont ignorées par personne. Ce constat pose donc le **problème de la validité des programmes**; laquelle validité se pose essentiellement quand elle interfère avec l'absence d'un processus de validation des programmes. C'est ce qui va être précisé dans ce qui suit.

### 3.5. La validation des programmes

Si les livres scolaires ont été tous validés par une commission d'évaluation et de validation, les programmes scolaires n'en ont pas tous bénéficié. En fait cette validation a été réalisée juste pour les programmes de l'enseignement secondaire qualifiant en 2004, année de constitution du Comité permanent

des programmes. Dans ce contexte, il devient légitime de s'interroger sur quatre dimensions essentielles :

- La valeur planificatoire des programmes,
- La cohérence pédagogique des programmes,
- La valeur des apprentissages sous-tendus par les programmes,
- La dimension organisationnelle des programmes.

L'utilisation de ces dimensions permettrait de renseigner sur la conformité des programmes à un seuil minimum de normes de qualité planificatoire et pédagogique des programmes et sur leur faisabilité. Dans ce contexte, faute de cette validation, **la fiabilité des programmes scolaires reste sujette à caution**, d'autant plus qu'ils n'ont obéi à aucune expérimentation comme cela va être précisé dans ce qui suit.

### 3.6. L'expérimentation des programmes scolaires

La nécessité de cette dernière trouve aisément sa justification dans la mesure où un programme, quelle que soit la stratégie qui est à l'origine de son élaboration et quelle que soit la pertinence des fondements théoriques qui le sous-tendent, **a besoin d'être éprouvé et d'être confronté au réel pédagogique**. C'est justement cette épreuve et cette confrontation au réel qui ne manquent pas de dévoiler les écueils auxquels ce programme pourrait se heurter, ou de faire émerger des carences qu'il pourrait comporter. Cette expérimentation constitue donc un moyen nécessaire à l'amélioration du programme avant sa mise en œuvre générale.

Inutile de dire qu'à l'exception des projets pilotes et des curricula régionaux, l'expérimentation des programmes n'a jamais été faite.

Ce constat se justifie par le fait que les programmes scolaires, tout comme l'ensemble de la réforme pédagogique, ont été souvent réalisés et mis en œuvre dans l'urgence. Or les programmes scolaires engagent les efforts, les intelligences de millions d'apprenants et des ressources financières qui

grèvent les budgets de l'Etat ; il est malaisé de les considérer dans l'urgence.

Avec une telle note s'achève le questionnement de l'analyse de la validité méthodologique sous-tendant le processus d'élaboration des programmes scolaires.

### **En guise de conclusion : quelles ouvertures pour une situation préférentielle des programmes ?**

Ainsi, il apparaît, selon les six critères considérés dans l'analyse, que le processus de conception des programmes scolaires n'obéit pas à une ingénierie susceptible de garantir un seuil acceptable de rationalité et d'efficacité. C'est ce qui explique les nombreuses voix qui s'élèvent contre leur fiabilité restreinte. C'est ce qui explique aussi la pertinence fort relative des apprentissages et l'impact limité de leurs effets sur les apprenants. Les résultats des évaluations faites au sujet de la qualité des apprentissages dans les matières fondamentales confirment une telle conclusion.

Si l'on veut procéder à un renversement réel de la situation actuelle des programmes, il faudra dépasser leur simple révision, comme cela a souvent été le cas ; il faudra aller dans le sens de leur reconstruction. Cette dernière ne devrait en aucun cas signifier :

- L'introduction de correctifs par ajouts ou suppression de chapitres ou de matières ;
- L'élaboration de nouveaux programmes pour une matière donnée à un niveau donné et le maintien, tels quels, des programmes actuels dans d'autres matières ou d'autres niveaux ;
- Le renouvellement des programmes d'enseignement et le maintien, tels quels, des programmes de formation d'enseignants et d'autres personnels de l'éducation.

La reconstruction des programmes scolaires devrait être une opération systémique qui ouvre un chantier où tous les programmes des diverses

matières des divers niveaux d'enseignement et des diverses disciplines de formation seraient repris d'une manière interactive en fonction de nouveaux profils. C'est une autre conception des programmes qui devrait être implantée : une conception curriculaire.

## Bibliographie sélective

---

- Conseil Supérieur de l'Enseignement, *Rapport synthétique PNEA 2008*, Rabat, Publications du CSE, 2009.
- Conseil Supérieur de l'Enseignement, *Etat et Perspectives du Système d'Education et de Formation*, INESEF, Rabat, Publications du CSE, 2008.
- Conseil Supérieur de l'Enseignement, *Etude évaluative des curricula des cycles primaire et secondaire collégial*, 2007.
- MEIRIEU, Ph., *Ecole : demandez le programme !* ESF éditeur, Paris, 2004.
- Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, *Le guide pédagogique de l'enseignement primaire*, Rabat, 2009.
- Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, *Le programme d'urgence 2009-2012*. Rabat, 2008.
- Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, *Rapport national sur le développement de l'éducation, élaboré à l'occasion de la 48<sup>ème</sup> session de la Conférence internationale de l'éducation (CIE) sous le thème : «L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir»*, Genève, 2008.
- Ministère de l'Education Nationale, *La réforme du système éducatif*, Rabat, 1998.
- MORIN Edgard, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, 1999.



## Education, savoir et emploi

Rachid BENMOKHTAR BENABDELLAH

Observatoire National du Développement Humain

L'intervention de Rachid Benmokhtar Benabdellah part d'un diagnostic qui éclaire les nœuds du décalage et de l'inadéquation entre, d'un côté, les savoirs donnés par l'école marocaine, et de l'autre, les profils demandés par les marchés de l'emploi sur le plan local et international. Les complexités des changements engendrés par la mondialisation, rendent un tel décalage abyssal, eu égard au processus de massification scolaire en cours au Maroc. Pour renverser cette tendance, l'auteur propose une série d'idées susceptibles de poser les fondements d'une nouvelle approche qui harmoniserait les rapports éducation, savoir et emploi.

### Introduction

J'ai choisi d'axer ma participation sur la relation entre l'éducation, le savoir et l'emploi tant la problématique de l'emploi des jeunes revêt en ce moment même un degré d'urgence jamais atteint et nous pousse à réfléchir au meilleur moyen de préparer notre jeunesse pour un marché du travail à la fois volatil, exigeant, sélectif ayant ses propres critères d'évaluation basés sur ses besoins.

Pour ce faire, j'aborderai d'abord la relation Savoir-Emploi en posant quelques questions sur la nature de cette relation et sur le comment de sa construction.

Un petit voyage dans le passé nous permettra de nous interroger sur l'évolution de cette relation, et à partir de là, nous parlerons de la complexité qu'il y a à modéliser cette relation avant de proposer à titre d'illustration une approche possible pour optimiser l'investissement dans le savoir pour créer aussi bien de la richesse que de la cohésion sociale qui sont deux bases fondamentales du développement.

## La relation Savoir-Emploi

On considère généralement la relation éducation-emploi comme une relation implicite et une bonne éducation mène nécessairement à une carrière et donc à un emploi. La notion d'ascenseur social ne procède-t-elle pas de cette assertion?

Or, le monde de l'emploi s'est fortement complexifié et l'évolution de l'Economie mondiale vers un système mondialisé et fortement technologique a démontré que cette relation n'a rien de biunivoque. Certes l'éducation est nécessaire pour accéder à un emploi décent ou à un métier, mais elle n'est pas une condition suffisante. Le grand nombre de jeunes chômeurs de par le monde ayant reçu une éducation plus ou moins longue et des diplômes plus ou moins prestigieux nous confirme que la relation Education-Emploi est complexe et n'a rien d'implicite.

Mais qu'en est-il de la relation savoir-emploi? La notion de Savoir est plus large, elle englobe aussi bien les connaissances tacites, que les connaissances acquises par l'école ou par l'exemple ou encore par l'expérience. Le savoir de ce fait ouvrirait plus de «portes» que la simple éducation scolaire à condition que nos jeunes aient accès à une connaissance du monde économique en général et de l'entreprise en particulier.

Par ailleurs le savoir a été de longue date considéré comme une richesse intangible et précieuse qu'il convient de protéger, il bénéficiait d'abord à celui qui le possède et par extension à son groupe social, voire de nos jours à son pays et au reste du monde.

## Evolution historique

Le développement de l'intelligence humaine s'est fait par l'apport extrasomatique obtenu grâce à l'expérience acquise par chaque individu dans son milieu. Partagée, l'intelligence devenait un puissant vecteur d'évolution du groupe, en multipliant ses capacités physiques et par là ses capacités de survie et d'évolution.

La complexification des organisations sociales et la naissance de communautés sédentaires ont induit la spécialisation ouvrant ainsi la porte

à des métiers aussi bien ruraux qu'urbains avec une transmission orale du savoir acquis.

La naissance de l'écriture allait non seulement accélérer la diffusion du savoir, mais permettre sa transmission à un plus grand nombre. Elle entraînait également la naissance de métiers nouveaux liés à l'écriture, plus tard aux livres et surtout des acteurs possédant un savoir intellectuel qui allaient prendre une place prépondérante dans la vie sociale des communautés. Leur importance va grandir comme leur prestige signe de reconnaissance de leur utilité. Autour d'eux vont se regrouper des disciples auxquels ils transmettront leur savoir. La fonction se structure et donne naissance à « l'éducation ».

Avicenne parlant de « l'éducation » lui assigne un double rôle, celui de former l'esprit et de développer l'intelligence ce qui permet d'accroître l'utilité des membres de la communauté et de former des penseurs, poètes, écrivains capables d'orienter et de guider les grands et les petits, leur utilité étant indiscutable et justifiant leur présence dans le groupe.

Cette relation entre métier, travail, utilité et savoir a été historiquement considérée comme un facteur de progrès, d'équilibre et de cohésion sociale. Avicenne va jusqu'à dire que ceux qui n'ont pas d'utilité, donc pas de savoir, n'ont pas leur place dans la communauté et devraient en être bannis.

La formation aux métiers se faisant par apprentissage, « l'école » était réservée à une élite et prioritairement aux garçons. C'est la révolution industrielle qui va bouleverser cet ordre des choses avec un extraordinaire développement de l'exploitation minière, des grands travaux d'infrastructure et des grandes manufactures. Ce bouleversement nécessite plus d'élites et surtout des ingénieurs, d'où la création des grandes écoles et instituts d'ingénieurs en Europe et aux Etats Unis et l'appel à une main d'œuvre rurale qui va donner naissance au prolétariat urbain avec à côté des hommes et des femmes, des enfants âgés de 5, 6 ans font leur entrée dans le monde du travail.

A titre d'exemple en France, l'industrie textile seule employait quelques 260 000 enfants en 1834. Pour sortir les enfants de l'usine, les gouvernements occidentaux ont les uns après les autres décrétés l'école obligatoire. Celle-ci n'avait pas pour objet de les former à un métier mais de les préserver du

travail précoce et de leur donner une base de connaissances minimales qui pouvait faciliter leur intégration dans le monde du travail et les préparer à la citoyenneté, la relation école-emploi n'étant pas une finalité.

Ce modèle «d'école» est aujourd'hui le plus répandu de par le monde. Il est marqué, à l'exception des formations d'élites, par une séparation entre l'instruction scolaire, l'enseignement universitaire, le savoir au sens de connaissances apprises ou acquises, les compétences acquises et les métiers et les emplois.

Dès lors et avec les changements qu'a connus et que connaît notre monde, la question qui se pose est celle des finalités des systèmes éducatifs à l'aube du 21<sup>ème</sup> siècle; l'ère post-industrielle marquée par la globalisation de l'économie et l'impact des nouvelles technologies et particulièrement celles de l'information et des communications.

Le 20<sup>ème</sup> siècle a été celui de la massification de l'Education et de sa démocratisation, le 21<sup>ème</sup> siècle pourrait-il être celui de la qualité et de la formation de citoyens dans la perspective de généralisation de «la pléistocratie, démocratie plurielle, mettant en jeu des sphères de pouvoir nombreuses et interdépendantes»<sup>1</sup> à l'intérieur des Etats et de la méta-démocratie au niveau mondial?

## **Finalités de l'Education et complexité du changement**

Si au niveau mondial, les experts comme les gouvernements font face à l'arrivée sur le marché du travail de plus en plus de jeunes diplômés ou éduqués sans perspective d'embauche ou de carrière et parlent de la nécessité de réformer les systèmes éducatifs pour atteindre une adéquation entre les systèmes d'éducation et de formation et l'emploi, les solutions restent à trouver.

Au Maroc, le problème a été posé dès le début des années 80 avec l'étude dite EFE lancée par le Département du Plan. S'il y a quelque chose que cette étude a montré, c'est d'abord la complexité du problème et en deuxième lieu le danger de ne rien faire.

---

1- Liam Fauchard in Futuribles, février 1988.

Nous n'avons rien fait, le problème s'est complexifié, le nombre de diplômés chômeurs ne cesse d'augmenter, d'une part l'économie ne crée pas suffisamment d'offres et d'autre part, la majorité des profils mis sur le marché ne correspondent pas à ceux demandés. Par ailleurs, les diplômés sont illusoires et de moins en moins considérés. Le maintien de milliers de jeunes dans les universités sans perspective d'emploi est un véritable gâchis, d'abord financier mais surtout humain.

La recherche d'un modèle autorégulé a échoué et il y a bien des raisons pour cela, ne seraient-ce que la super spécialisation des industries, la naissance de nouveaux métiers qu'il était difficile de prévoir il y a à peine quelques années, leur volatilité, la mobilité ou la transhumance des industries, services, centres de production, à la recherche du meilleur coût/bénéfice ou encore les changements souvent si rapides du type et de la nature des connaissances requises si bien que des enseignants, dans les lycées par exemple, aujourd'hui n'ont pas la moindre idée sur les sciences ou les technologies utilisées dans l'industrie ( ex. nanosciences, photonique, biosciences, mimétique...). De fait aucun modèle idéal et universel n'est proposé, c'est pourquoi avant d'aller à la recherche d'un modèle souhaitable, convient-il de se poser la question des finalités de l'éducation dans notre contexte, et d'examiner la possibilité de quelques actions susceptibles de réduire la distance entre les profils produits par nos systèmes éducatifs et le monde de l'emploi.

Les finalités de l'éducation pourraient être basées sur deux assertions possibles et non antinomiques.

- Les institutions d'enseignement et de formation auraient pour objet de former des acteurs économiques. C'est-à-dire une main-d'œuvre qualifiée, des techniciens, des agents et des cadres spécialisés ou généralistes répondant aux besoins de l'appareil productif des administrations et de la recherche.

- La deuxième assertion serait de former des citoyens à l'esprit ouvert, capables de bien s'informer, autonomes, créatifs, responsables et capables d'auto-apprendre, d'exploiter tous les apports des sciences humaines comme des nouvelles technologies pour leur bien-être personnel, mais aussi pour servir l'économie et la société.

**Considérons la première assertion** : Elle ne peut réussir avec des écoles, des centres de formation et des universités enfermés dans un modèle vétuste qui a réussi à isoler les jeunes dans une institution déconnectée de la vie réelle; celle de leur environnement économique et social.

J'avais écrit il y a une quinzaine d'années que nos salles de classe étaient des théâtres où se jouaient une tragédie classique et un «one man show» respectant l'unité de lieu, l'unité de temps et l'unité d'action. Or, le monde professionnel est un lieu de différences, d'évolutions rapides, de langages, de vocabulaires et de technologies spécifiques, un monde où l'action peut se dérouler simultanément dans plusieurs endroits différents situés parfois à des milliers de kilomètres les uns des autres entre personnes de différentes nationalités, de différentes cultures mais qui se reconnaissent dans les mêmes codes ; ceux de leur profession ou métiers. Dans ce monde, l'entreprise est appelée à gérer en même temps ce qu'elle a produit (vente, stockage), ce qu'elle produit (fabrication), ce qu'elle va produire (engineering, design, bureau d'étude, Recherche et Développement...). Autrement dit, elle se positionne sur des temps différents avec des actions différentes, dans les lieux différents à chaque instant, passé, présent, futur.

C'est dire que nos enfants sont exclus de ce monde, s'ils apprennent beaucoup de choses, dont la plus part inutiles, ils ignorent presque tout du monde du travail.

Une première question d'importance serait, comment alléger les programmes scolaires de ce qui ne leur servira pas et en même temps amener le monde du travail à l'école, au lycée, à l'université ?

**Concernant la deuxième assertion**, l'échec est patent, l'école ne prépare pas à ce type de citoyen. D'aucuns aujourd'hui se demandent si c'est sa mission. Et si nous avons et de plus en plus besoin de cet «homme complet», l'institution «éducation nationale» suffirait-elle par simple volonté politique à réussir ce pari ?

Bien sûr, beaucoup pourrait être fait pour transformer nos écoles en « lieux d'intégration » dans le sens de lieux de socialisation, d'apprentissage de la démocratie, de vivre et travailler ensemble, un lieu d'échange et de débats

d'idées où l'appel à la raison est encouragé pour tirer les leçons aussi bien du passé que d'expériences présentes.

Si de ce qui précède on peut conclure que « l'institution éducative » est essentielle dans la préparation des jeunes à s'intégrer économiquement et socialement, elle pourrait cependant mieux y contribuer en poursuivant ces deux finalités. Mais il serait à la fois dangereux et inefficace de la trop charger d'une mission trop large pour elle, en considérant qu'atteindre ces finalités ne dépendrait que d'elle.

En effet, on ne peut attribuer le chômage des jeunes uniquement aux insuffisances du système éducatif et à cette inadéquation. Le contexte socio-organisationnel est certainement aussi déterminant. A titre d'exemple, la protection excessive des détenteurs d'emploi garantie par des lois et conventions acquises dans des contextes favorables expliquerait en partie le chômage des jeunes. De même, les politiques salariales instituant de grands écarts entre cadres et non cadres, conjuguées à un système d'éducation isolé de l'entreprise poussent vers des études longues (avec un fort taux d'abandon) au détriment de formations techniques ou professionnelles spécialisées qui pourraient être plus proches des besoins de l'entreprise.

De même, la création de richesse est tributaire d'une part du niveau et des investissements en programmes et projets de recherche et développement et d'autre part de l'expérience technologique acquise dans les industries et services, expérience qui représente un savoir essentiel à l'innovation, qui souvent est apportée par des ouvriers et des techniciens tout autant que par des ingénieurs.

La création de richesse par la R&D et l'innovation technologique est à la base de la création d'entreprises innovantes et d'emplois à haute valeur ajoutée.

Quelles conclusions tirer de ces observations?

Tout d'abord l'extrême complexité du problème rend toute modélisation risquée, voir impossible. De même, s'inspirer de modèles qui ont réussi ailleurs, n'impliquerait pas leur réussite chez nous. D'où la nécessité d'innover en cherchant de nouvelles approches.

## Vers une nouvelle approche

A partir de ce qui précède on pourrait imaginer une approche basée sur les quelques idées suivantes et sur les deux finalités évoquées :

**1-** Pour répondre à la première demande des entreprises, c'est-à-dire de préparer des futurs consommateurs et producteurs. Cela doit se faire à l'école primaire obligatoire à l'issue de laquelle tout enfant doit savoir lire, écrire, compter (ce qui malheureusement n'est pas le cas aujourd'hui), il doit également avoir appris les bases de socialisation et le travail d'équipe.

**2-** Pour répondre au besoin de cohésion sociale et à la participation démocratique, l'école doit former des citoyens responsables, à esprit ouvert respectant les autres dans leurs différences ethniques, religieuses et culturelles. Elle doit aussi leur inculquer le sens de la discipline et du respect des lois, des règlements et du bien commun. C'est d'un apprentissage continu in et ex-situ qu'il s'agit, un apprentissage où la société civile aurait un rôle essentiel à jouer.

**3-** Créer de nouvelles relations entre l'école et le monde du travail en encourageant des formes parallèles d'éducation et de formation associant les entreprises et la société civile. Dans ce mode, les entreprises et les associations doivent être présentes au côté des enseignants, (voir à ce sujet l'expérience d'INJAZ Al Maghrib dans un certain nombre de lycées).

L'objectif est d'offrir une éducation associant théorie et apprentissage, démystifiant l'entreprise, valorisant les métiers et débouchant sur une meilleure orientation des enfants vers une formation professionnelle complémentaire avec des passerelles d'accès vers des études universitaires ciblées courtes ou longues, ou bien directement vers des instituts techniques ou des universités. Cette formation duale aura aussi pour objet de développer, l'esprit d'entreprendre, le leadership et la confiance en soi, grâce aux exemples de réussites et d'échecs que les jeunes pourront découvrir.

En 1996, j'avais déjà proposé la création de lycées dits «associés» en partenariat avec le monde des entreprises, et créé, en même temps à



Rabat et Mohammedia autour des deux Ecoles Normales Supérieures Techniques, des « clusters » d'enseignement technologique associant les lycées industriels et des collèges, avec la participation d'entreprises, l'expérience avait connu un succès notable surtout à Mohammedia.

La valorisation de ce type de formation devrait également se faire par une politique de ressources humaines adéquate qui permettrait de réduire la course inutile à des diplômes de l'enseignement supérieur totalement dévalués et sans débouchés, au profit de l'orientation vers des filières porteuses supportées par les entreprises.

**4-** Construire les profils de sortie avec les responsables de ressources humaines des administrations, des entreprises et la société civile pour définir par une approche descendante les curricula : A chaque niveau de sortie d'un cycle de l'enseignement correspondrait un profil permettant une intégration facile soit au marché du travail soit à une formation complémentaire, ou universitaire spécifique. L'important dans cette approche ce sont la cohérence, la suppression des redondances et du gaspillage inutile.

L'ossature de ces curricula tournerait autour d'un enseignement de base répondant aux finalités décrites plus haut et qui construirait chez l'enfant les fondations de la citoyenneté, lui donnerait les connaissances minimales pour accéder soit au monde du travail, soit à des formations-éducation supplémentaires, tout en lui apprenant à apprendre. En un mot des programmes moins chargés en connaissances mais qui donnent des compétences et l'accès à la connaissance tout au long de la vie.

La colonne vertébrale de la formation collégiale et secondaire serait un enseignement de qualité des sciences, de la technologie, de bases d'ingénierie et des mathématiques (STEM).

Cet enseignement associé à un retour intelligent des humanités, de l'histoire des idées et des arts, pourrait donner les pré-requis à n'importe quelle formation ultérieure ou parallèle.

## Langues et savoirs à l'école

Leila MESSAOUDI

Université Ibn Tofail, Kénitra

L'intervention de Mme Leila Messoudi met l'accent sur l'importance de l'apprentissage des langages spécialisés (technolectes) par les élèves et les étudiants. En plus de leur permettre l'accès à une terminologie spéciale, il remédie à leurs insuffisances linguistiques et les dote d'une meilleure maîtrise du domaine de leur spécialité.

J'ai répondu favorablement lorsque j'ai été sollicitée pour parler de « langue et savoir » même si cette thématique est, comme vous pouvez l'imaginer, très vaste ; elle est même incommensurable. Pour essayer d'avoir un angle d'attaque, et qu'il soit concret, je me suis dit : pourquoi ne pas réfléchir aux technolectes, c'est à dire aux langages spécialisés, et particulièrement dans l'enseignement supérieur, donc cela rejoint un peu ce que disait M. Omar Fassi Fehri tout à l'heure.

J'ai « baptisé » les « technolectes » en arabe : اللغيات التقنية. Cette traduction avait été validée et adoptée par le bureau de coordination de l'arabisation et a été publiée dans « Allissane Al Arabi » en tant que concept consacré. Revenons à la question « langues et savoir » : je passerai rapidement sur des généralités qui ont été plus ou moins abordées et énoncées. Tout le monde sait qu'une langue est un moyen de communication, de transmission de valeurs, de connaissances, de savoirs ; de transmission de sentiments, d'expression... Elle est en soi porteuse d'une vision, selon certains. Par exemple, il y a l'hypothèse d'Edward Sapir qui considère que si on parle telle langue, eh bien on a une vision du monde avec cette langue. Il y a aussi quelqu'un, comme Jespersen , pour qui la grammaire elle même est porteuse d'une philosophie. Nous pourrions référer aussi à la langue comme valeur symbolique, en pensant par exemple à Bourdieu. On pourrait aussi penser à la langue comme valeur, non seulement symbolique mais aussi comme valeur marchande. Il y a François Grin par exemple, avec les

différents travaux qu'il a réalisés, où la langue en soi a une valeur, un coût, une véritable valeur dans la bourse des langues. Il y a donc tous ces aspects sur lesquels j'aurais aimé m'attarder, mais sur lesquels je passe rapidement, et je vais m'attacher plus particulièrement à la langue comme instrument de transmission de savoir spécialisé dans des domaines spécialisés.

En fait, c'est ça la définition du « technolecte ». Dans technolecte, on a le préfixe « techno », qui signifie tout simplement : « spécialisé, technique », dans le sens de spécifique à un domaine qu'il soit littéraire, scientifique ou technique ; aussi, pourrait-on parler de technolecte de la littérature, de langage technique de la philosophie... donc pas forcément des sciences exactes. Et puis on a « lecte », qui signifie « niveau de langue », c'est pour cela qu'en arabe, nous l'avons appelé **لغبية** ; ce diminutif n'a pas du tout une valeur péjorative, bien au contraire. Alors, ces technolectes, ces langages spécialisés, comment les cerner ? Bien entendu, à partir de domaines. Comment cerner les domaines ? C'est une grande question. Il y a eu plusieurs classifications ; il y a eu des classifications nationales, internationales comme celle de Dewey, et bien d'autres... mais je m'attacherai à la classification classique de l'université. Ce qui m'intéresse, c'est le concret; c'est l'enseignement supérieur.

Alors dans l'enseignement supérieur, nous avons, au moins, deux types de savoir ; deux grands domaines, des macro-domaines je dirais ; le savoir linguistique : l'enseignement des langues en elles mêmes et pour elles mêmes ; et puis il y a l'enseignement des disciplines non linguistiques. Et dans ces disciplines non linguistiques, nous avons à la fois ce qui appartient aux lettres et sciences humaines, ce qui appartient aux sciences et techniques, et ce qui appartient aux sciences économiques, juridiques et sociales, etc. Donc là nous avons au moins trois macro-domaines, et je suis sûre que j'en oublie d'autres, plus appliqués. Pour l'enseignement de ces domaines, les langues sont nécessaires bien sûr. Je ne m'arrêterai pas à l'enseignement des langues, mais je m'arrêterai beaucoup plus à l'enseignement des disciplines non linguistiques, qui comme vous le savez posent problème. Nous savons tous que dans l'enseignement supérieur, l'enseignement des sciences pose un gros problème, et des difficultés ont

été énoncées tout à l'heure par M. Omar Fassi Fehri, qui disait qu'il y avait des difficultés de langues. Mais de quelles difficultés de langues s'agit-il ? En tant que linguiste, il est de mon devoir d'essayer de cerner ces difficultés et d'essayer de voir quels pourraient être les remèdes sur le plan pédagogique.

Alors quand on enseigne la physique par exemple, la chimie, ou l'histoire ou la géographie, on pense tout de suite qu'il y a un aspect très important sur lequel on voudrait insister auprès des étudiants, c'est celui de la terminologie. C'est très important certes de pouvoir cerner les concepts, les historiciser, les remettre dans leur paradigme conceptuel, etc., mais on oublie quand même qu'il y a le niveau discursif dans la transmission de ce savoir. Par exemple, il y a un langage spécialisé que l'étudiant devrait maîtriser, et ce langage spécialisé est composé d'au moins deux aspects : l'aspect terminologique, comme je l'ai dit tout à l'heure, et ensuite l'aspect discursif. Par exemple, le technolecte juridique ne ressemble pas beaucoup au technolecte scientifique, des SVT ou des mathématiques, même si à la base, la méthode scientifique devrait être la même. L'on peut rappeler les étapes de la démarche scientifique qui sont comme suit : il y a l'observation, la formulation des questions de recherche, les hypothèses de travail, l'analyse et l'expérimentation, il y a les résultats avec la conceptualisation et la prédictibilité. Normalement, c'est une méthode qu'on applique quel que soit le champ de connaissances considéré : par exemple, la linguistique, en sciences humaines et dans les sciences exactes. Donc cette démarche partagée sera enseignée ; mais en même temps, ce qui intéresserait davantage les étudiants, ce sont les particularités du technolecte. Par exemple, les particularités du technolecte juridique, au niveau linguistique. Il faudrait pouvoir fournir à l'étudiant, en plus du glossaire des concepts, les normes d'utilisation de l'appareil formel de l'énonciation : quels sont les pronoms que l'on admet dans le discours juridique ? Est-ce qu'on peut dire je, nous, on, il ?... C'est tout simple mais c'est très important.

On peut aussi par exemple s'attacher aux connecteurs logico-sémantiques, ce sont des éléments existant dans la langue générale mais ils sont mobilisés au service de tel ou tel domaine. On peut aussi, toujours dans le technolecte juridique, s'arrêter à la syntaxe lexicale, parce qu'il y a

des expressions figées qui pourraient être latines d'origine, ou qui sont purement juridiques et qui ne sont pas utilisées dans la langue générale. L'étudiant ne doit pas seulement maîtriser la langue générale - et pour ce faire d'ailleurs, il y a eu justement dans les universités, application du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues), avec des tests de positionnement. Notons, en passant, que le CERCL dont l'université s'est inspirée ; est un cadre d'évaluation (ABC) des compétences linguistiques; compréhension, expression écrite, expression orale, production écrite, production orale, etc. Mais évidemment ces tests de positionnement qui sont actuellement introduits dans les universités dès le 1<sup>er</sup> semestre, permettent effectivement d'évaluer le niveau linguistique de l'étudiant, mais en langue générale, et non pas en technolecte. Supposons qu'il y ait un étudiant qui veuille faire physique-chimie et s'il vient du système public, il les aurait étudiées en arabe, il serait donc confronté à des difficultés, non seulement pour ce qui concerne la terminologie, mais également pour la structure lexico- syntactique de ce technolecte.

Donc, il faudrait, en plus de l'enseignement du module LC (langue et communication) avec le cadre commun de référence et toute la batterie d'exercices concernant la langue générale, prévoir l'enseignement des technolectes selon les domaines et les spécialités des étudiants. Ce serait un complément pour essayer de remédier aux insuffisances dans les compétences linguistiques dont souffrent nos étudiants, et tout particulièrement dans les domaines scientifiques. Et les exemples sont nombreux ; il y a le technolecte des mathématiques, de la chimie, de la biologie, de la physique, etc. En somme, pour récapituler, il faudrait non seulement maîtriser la langue générale et ses règles, mais il faudrait ensuite sensibiliser les étudiants à la terminologie, et troisièmement, former les étudiants aux particularités du technolecte du domaine.

Je finirais sur l'importance d'une traduction de qualité. Parce qu'il est évident qu'on n'a pas toujours le choix des langues qu'on souhaiterait. L'idéal aurait été d'enseigner dans sa langue maternelle. Malheureusement, ce n'est pas toujours possible, pour des raisons techniques, sociologiques, ou inhérentes à la langue elle-même. Dans ce cas, l'idéal serait de pouvoir

enseigner les sciences spécialisées dans la langue de la découverte : que dirait M. Benabdellali de l'enseignement de la philosophie en Allemand par exemple ? Ce serait bien d'enseigner l'informatique en anglais, l'aéronautique en français peut être, le droit aussi... donc j'insiste sur l'importance de la traduction pour la transmission des savoirs car le transfert des savoirs d'une langue à l'autre passe forcément par la traduction. Si les technolectes sont mal traduits, ils risqueraient d'introduire la confusion et la mauvaise assimilation des matières enseignées. Par exemple, dans le domaine des sciences humaines et sociales, on s'est rendu compte que la traduction de Max Weber vers le français n'a pas toujours été une réussite et que la traduction de Saussure vers l'arabe - même si elle offre plusieurs versions (tunisienne, égyptienne et libanaise) - n'a pas toujours respecté l'esprit du texte original et l'a parfois même trahi.

Il est vrai que Georges Mounin avait évoqué « les belles infidèles » de la traduction mais dans le domaine scientifique, « l'infidélité » au texte original peut être fort dommageable

Je finirai sur une citation de Umberto Eco qui dit que la traduction n'est pas trahison, mais plutôt négociation. A mon avis, cette négociation du sens, notamment dans le domaine scientifique, devrait se faire de la façon la plus pertinente afin d'éviter toute déperdition sémantique pouvant porter préjudice au contenu transféré via « l'opération traduisante » comme dirait Ladamir.