

# Pour un modèle pédagogique au service de la qualité

Imad BELGHIT  
Enseignant-chercheur

Au cours des dernières décennies, le monde de l'éducation a vécu divers bouleversements d'ordre idéologique, pédagogique et structurel. Certes, l'approche institutionnelle des systèmes éducatifs prolifère, mais les études benchmark s'intéressent surtout aux démarches d'évaluation, alors que les modèles pédagogiques restent le parent pauvre parmi les axes de recherche.

Dans son rapport sur la vision stratégique de la réforme 2015-2030, le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFR) a diagnostiqué la réalité du système éducatif pour planifier une stratégie de travail multisectorielle à même de redresser des dysfonctionnements devenus endémiques. Les principaux leviers de cette stratégie se présentent comme suit : l'égalité des chances pour tous, l'amélioration de la qualité de l'enseignement, la transformation du rôle de l'école et de l'enseignant, la gouvernance et la conduite du changement et la promotion de l'individu et de la société.

Dans cet article, nous examinerons l'impact de l'approche par compétences sur deux leviers susmentionnés, à savoir l'amélioration de la qualité de l'enseignement et la transformation du rôle de l'école et de l'enseignant dans le système éducatif marocain. Quelles stratégies d'enseignement seraient propices au développement d'interactions entre l'enseignant et l'apprenant ? Quel modèle pédagogique mettre à contribution en vue d'atteindre les objectifs tracés dans le rapport sur la vision pour l'éducation au Maroc 2015-2030 ?

L'objectif de cet article est de situer la recherche sur le plan conceptuel, afin de retracer les évolutions qui ont affecté les modèles pédagogiques. Ces avancées conceptuelles nous permettent de repositionner l'interaction entre enseignant, enseigné et savoir, en rapport avec la vision stratégique de la réforme 2015-2030.

## I. La vision et les enjeux de la qualité

La vision stratégique de la réforme 2015-2030 souligne d'abord les dysfonctionnements de notre système éducatif depuis la mise en œuvre de la charte nationale de l'éducation et de la formation établie par la COSEF, pour développer ensuite 4 chapitres structurés en 23 leviers<sup>(1)</sup> :

- Chapitre I : pour une école de l'équité et de l'égalité des chances ;
- chapitre II : pour une école de qualité pour tous ;

---

<sup>(1)</sup> Vision stratégique de la réforme 2015-2030, Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion, [http://www.csefrs.ma/pdf/Vision\\_VF\\_Fr.pdf](http://www.csefrs.ma/pdf/Vision_VF_Fr.pdf)

- chapitre III : pour une école de la promotion de l'individu et de la société ;
- chapitre IV : pour un leadership efficace et une nouvelle conduite du changement.

L'objectif de l'amélioration de la qualité de l'enseignement est incontournable, elle passe à la fois par une révision des conditions d'accès au métier d'enseignant et par une réforme du système pédagogique. Ladite vision estime que l'école doit contribuer à la construction d'une société de citoyenneté, de démocratie et de développement, en témoigne cette recommandation : « *La précision des objectifs de l'éducation à la citoyenneté et au civisme à la lumière des évolutions que ces deux concepts connaissent aux niveaux national et international* »<sup>(2)</sup>. Dépassant sa fonction de simple lieu d'acquisition des connaissances, l'école est appelée à devenir un hub communautaire de formation des citoyens.

Ainsi, le chapitre II intitulé « pour une école de qualité pour tous » propose 7 leviers formulés comme suit :

1. rénovation des métiers de l'enseignement, de la formation et de la gestion : premier préalable pour l'amélioration de la qualité ;
2. structuration plus cohérente et plus flexible des composantes et des cycles de l'École marocaine ;
3. institutionnalisation des passerelles entre les divers cycles d'éducation et de formation ;
4. développement d'un modèle pédagogique ouvert, diversifié, performant et novateur ;
5. maîtrise des langues enseignées et diversification des langues d'enseignement ;
6. promotion de la recherche scientifique et technique et de l'innovation
7. pour une gouvernance performante du système d'éducation et de formation.

Le levier 4 « Développement d'un modèle pédagogique ouvert, diversifié, performant et novateur » nous semble particulièrement intéressant du fait de son articulation avec la thématique traitée, visant directement la question du modèle pédagogique à élire ainsi que les approches didactiques à adopter. Parmi les objectifs spécifiques de cet axe, l'on citera :

- a. Les approches pédagogiques et leur adéquation ;
- b. La révision régulière des curricula, programmes et formations selon les standards de la qualité ;
- c. La relation pédagogique et les pratiques d'enseignement ;
- d. Outils, ressources et supports pédagogiques.

L'un des fondements méthodologiques de la vision est : « *La considération de la classe comme élément nodal de la réforme, centrant celle-ci sur*

---

<sup>(2)</sup> Vision stratégique de la réforme 2015-2030, p. 68

*l'apprenant, l'enseignant, les apprentissages et les conditions de scolarisation, dotant les établissements des moyens nécessaires pour un fonctionnement optimal, construisant une nouvelle relation pédagogique entre l'apprenant et l'enseignant et l'établissement d'un nouveau rapport de ces derniers avec les espaces d'apprentissage »<sup>(3)</sup>.*

Face à la multiplicité de courants, d'options, de tendances et de modèles (transmissif, relationnel, actionnel...), la solution réside dans la recherche d'une vision intégratrice de l'opération éducative. L'élaboration d'un modèle pédagogique ouvert et d'une didactique des disciplines nécessite de poser la question du pourquoi avant celles du quoi et du comment, pour interroger les finalités de notre enseignement et répondre spécialement à l'impératif de l'amélioration de sa qualité prôné par le levier 4 de la vision stratégique.

Le véritable enjeu de la qualité est de rendre l'apprentissage utile, pertinent et ayant du sens pour les apprenants. D'ailleurs, critiquant une transmission de savoirs sans cohérence, Develay souligne les carences d'un enseignement déphasé avec la réalité : « *Mais pourquoi les élèves ont-ils du mal à trouver du sens à l'école ? Le savoir leur apparaît souvent déconnecté de son usage, coupé même de la pensée, parce que non relié à un usage opérationnel. On apprend, pensent-ils, pour apprendre, pas forcément pour faire ou pour analyser avec ce que l'on sait* »<sup>(4)</sup>.

## II. La question des modèles pédagogiques

Le modèle transmissif du savoir à un élève récepteur selon un schéma behavioriste pour lequel apprendre c'est répéter est renvoyé aux oubliettes. Ce modèle traditionnel étant dépassé, la nouvelle approche du processus enseignement-apprentissage introduit la notion de triangle didactique.

La pédagogie relationnelle, elle, s'est préoccupée de gérer la relation enseignant-apprenant, tout en considérant que l'apprentissage est imprégné par la relation « modèle-émule » de l'enseignant avec l'enseigné. Ce courant présuppose que tout apprentissage passe à travers cette relation pédagogique préconisée par la dynamique des groupes de Kurt Lewin, Carl Rogers, et plus tard par Roger Mucchielli.

Pour Carl Rogers, « *l'interaction, c'est la réaction réciproque, verbale ou non-verbale, temporaire ou répétée selon une fréquence* »<sup>(5)</sup> ; celle-ci nécessite une écoute active enrichissante mais difficile à intégrer, car elle va à l'encontre de nos habitudes quotidiennes, impliquant une réelle disponibilité à la parole de l'autre. Cette approche qui s'appuie sur la perspective de la psychologie de l'apprentissage est efficace, car le rôle du professeur se limite à orienter l'apprenant pendant le processus d'enseignement-apprentissage, à la différence de la méthode de mémorisation du modèle traditionnel.

Par la suite, la pédagogie active prend le dessus, inspirée par les théories de l'apprentissage et les courants constructivistes. Un apprentissage par construction s'installe, d'où la théorie constructiviste recommandée par Bruner et Piaget.

---

<sup>(3)</sup> Vision stratégique de la réforme 2015-2030, p.11

<sup>(4)</sup> Develay, M., (1996) donner du sens à l'école, 1996 - ESF éditeur, p. 88

<sup>(5)</sup> Rogers, Carl, (1972), pour une liberté, éd Dunod, p. 45

C'est ce qui à entraîné une double approche : d'une part, l'approche situationnelle qui considère que dans des situations de simulation, l'apprenant ne fait que se projeter dans un rôle préconstruit ; d'autre part, l'approche actionnelle qui considère l'apprenant comme étant l'utilisateur d'une compétence, un acteur qui accomplit des actions et des tâches sociales. L'approche actionnelle remplace la notion de simulation par une pédagogie du projet, celui-ci étant un travail qui se pratique généralement en groupe, accompagné d'activités pratiques que les apprenants doivent réaliser au sein ou en dehors de l'institution.

Avec l'approche actionnelle, nous changeons de paradigme : nous passons du patron de la connaissance à celui de la compétence qui ne veut pas séparer la réflexion et l'action, l'apprenant et l'utilisateur. Cette nouvelle orientation vise à les conjoindre pour que la finalité de l'apprentissage soit l'acquisition d'une compétence que l'utilisateur pourra actualiser de façon autonome et saura adapter dans des situations complexes. Conséquence directe de ce qui précède, l'on s'achemine vers un modèle pédagogique qui fait de la compétence sa clef de voute.

### III. Modèle pédagogique basé sur la compétence

La réflexion sur les modèles pédagogiques est loin d'être neutre, en tout cas dans l'apprentissage d'un savoir-faire et un savoir-penser. Ces deux variables sont constamment interrogées à l'intérieur d'une nouvelle vision de l'acte de formation dans lequel « la compétence » fonde la matrice de tout le système.

En effet, le domaine de l'éducation a intégré l'approche par compétences, considérée comme l'une des meilleures approches pour répondre aux exigences de la société contemporaine.

Selon Roegiers<sup>(6)</sup>, la compétence est en rapport avec l'action : c'est un processus où il s'agit de mettre en œuvre une habileté. Elle s'exerce dans un contexte particulier. L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte particulier avec sa culture, ses aléas et ses contraintes est révélatrice du passage à la compétence. La compétence est opérationnelle car la mise en œuvre d'habiletés, dans une situation particulière, conduit à une résolution d'un problème.

Dans le cadre de cet apprentissage actif qui met l'apprenant au centre de l'acte éducatif pour participer à la construction de ses connaissances, le professeur est appelé à jouer le rôle de facilitateur, d'accompagnateur d'un élève considéré d'ores et déjà comme l'acteur principal de ses apprentissages, capable de mobiliser ses acquis en dehors de l'école et réussissant, d'après Perrenoud<sup>(7)</sup>, l'opération combien délicate du transfert des connaissances.

On en déduit que l'apprenant a besoin de connaître l'objectif de l'apprentissage, le rôle de l'enseignant étant de l'aider à prendre conscience de son besoin, lui dévoilant la nécessité d'améliorer la gamme de ses compétences afin de résoudre des problèmes, de perfectionner ses performances.

---

<sup>(6)</sup> Roegiers, X. (2008). L'approche par compétences en Afrique francophone. ABE Working Papers on Curriculum Issues, N° 7. Genève, Suisse, mai 2008. Bureau international d'éducation de l'UNESCO

## IV. Métacognition et rôle du professeur

Actuellement, le statut du savoir connaît de profonds changements, accédant d'ores et déjà à un statut pragmatique et fonctionnel. C'est dans ce sens que le concept de métacognition prend place afin d'amener l'apprenant à apprendre à apprendre, c'est-à-dire d'acquérir une méthodologie, plutôt que de savoir des connaissances afin de les restituer.

La métacognition s'exerce sur différents aspects de l'apprentissage. Pour Flavell : « *la métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'informations et de données... La métacognition se rapporte, entre autres choses, à l'évaluation active, à la régulation et l'organisation de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but ou un objectif concret* »<sup>(8)</sup>.

La métacognition est constituée à la fois de connaissances déclaratives (forces, difficultés, rythme, procédés de mémorisation) et de connaissances procédurales (mécanismes de contrôle et de planification des processus cognitifs).

A ce propos, et compte tenu de certaines mutations structurelles liées à l'évolution des technologies, à l'accès et la diffusion de l'information de manière facile et à une grande échelle, le rôle du professeur a subi une mutation fondamentale. Il est appelé à se convertir en animateur, facilitant l'accès à des compétences, fournissant l'encadrement adéquat. Il y a enseignement actif à partir du moment où sont instaurées des situations d'interaction au sein desquelles les élèves peuvent construire leurs compétences.

Dans ce système triadique inspiré des théories constructivistes, l'apprenant devient actif. Il s'agit plus d'une action formatrice qu'informatrice. En effet, l'enseignant devrait lister les savoirs, étant donné l'existence de savoir savant, de savoir à enseigner, de savoir enseigné, du savoir assimilé : c'est le cheminement épineux de la transposition didactique.

Les enseignants habitués à construire un « cours » à partir de « savoirs » à transmettre plutôt qu'à s'engager dans une démarche heuristique devraient s'adapter avec les stratégies qui leur imposent de construire un « parcours d'apprentissage » autour d'un « projet didactique » réparti en « séquences » qui se déclinent en « séances » de cours.

Diagnostiquer des besoins, formuler les objectifs de la formation, configurer le programme, construire un modèle d'évaluation formative, élaborer un modèle d'évaluation du programme en termes de contenu, des méthodes, et des résultats, ce sont là les principes organisationnels pour le bon fonctionnement de la relation éducative.

---

<sup>(7)</sup> Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences. In Pédagogie collégiale (Québec). Vol 9, N° 1, Octobre 95

<sup>(8)</sup> Flavell, J. H. (1985). Développement métacognitif. Dans Bideaud, J. & Richelle M. (Éds). Psychologie développementale. Problèmes et réalités (pp. 29-41). Bruxelles : Pierre Mardaga , p. 36

## V. Un modèle pédagogique pour l'exercice de la citoyenneté

Plus que jamais, l'enseignant est appelé à investir des modalités pédagogiques en rupture avec les formes traditionnelles de l'enseignement en classe, la finalité étant d'orienter l'apprenant vers un exercice effectif de la citoyenneté. En effet, dans la perspective actionnelle qui ouvre la salle de classe à la société, ce n'est plus à l'apprenant qu'on s'adresse, mais à celui qui est d'ores et déjà citoyen et usager en herbe d'une compétence.

À partir de là, on peut s'interroger sur les pratiques sociales qui pourraient servir de référence à ce type d'enseignement-apprentissage et sur leurs supports didactiques. En effet, cet enseignement offre la possibilité de :

- réaliser certaines productions et développer la créativité : présentations orales, recherches documentaires, réalisations concrètes, productions personnelles, duelles ou groupales, portfolios, expositions, reportages, etc ;
- engager des partenariats permettant une découverte, en situation, des formations et champs professionnels en rapport avec les disciplines enseignées : visites hors de l'établissement, intervention des professionnels, etc.

Toutefois, les conditions requises pour mettre en place ce modèle pédagogique laissent à désirer, eu égard aux classes souvent encombrées et aux niveaux hétérogènes des apprenants. Pour palier ces handicaps, on pourrait mettre en œuvre une pédagogie différenciée, même si celle-ci piétine sur le temps de l'apprentissage et ne prend sens qu'avec des groupes restreints.

Cela étant, l'enseignement repose sur la mise en activité des élèves, sur une production en phase avec les diverses modalités qui conviennent au projet retenu. Le but est de favoriser l'acquisition de certaines compétences :

- capacité à rechercher une information, collecter des données, hiérarchiser et synthétiser des idées ;
- capacité à exposer des travaux, à conduire un projet en équipe ;
- capacité à naviguer dans plusieurs contextes culturels ;

Dans ce cadre, Evelyne Rosen rappelle que la pédagogie du projet constitue « *le meilleur moyen de préparer les apprenants à l'action sociale... puisqu'on privilégie en classe la réalisation d'actions sociales [...] de projets qui débouchent sur un résultat tangible ayant nécessité la réalisation de diverses activités et de tâches...* »<sup>(9)</sup>.

---

<sup>(9)</sup> Rosen, E. Reinhardt, C. (2010). Le point sur le Cadre européen commun de référence, Paris, CLE international, p.27

Les perspectives d'ouverture sur le champ professionnel restent incontournables ; cette dimension de l'enseignement est à exploiter en fonction des ressources disponibles. Les situations de travail proposées seront choisies en rapport avec l'intérêt et la motivation qu'elles peuvent susciter chez les apprenants. Parmi ces situations de travail, on peut citer : projection de reportages, analyses, rencontres avec les professionnels, visites d'agences, réalisation de blogs, de sites internet.

Ces propos de Perrenoud sont édifiants : « *une partie des élèves apprennent difficilement parce que les savoirs qu'on leur enseigne sont décontextualisés, coupés de leur histoire aussi bien que de toute référence aux pratiques sociales qui s'en servent ; ce sont des savoirs morts. À l'école, on devrait d'abord apprendre à penser, à se servir des savoirs pour mener à bien une activité qui met en œuvre un projet ou répond à un problème et qui, du coup, confronte à des difficultés et à des décisions* »<sup>(10)</sup>.

## CONCLUSION

En définitive, si l'objectif de l'amélioration de la qualité de l'enseignement est une priorité, il n'en demeure pas moins qu'il passe à la fois par une révision des conditions d'accès au métier d'enseignant et par une réforme profonde du système pédagogique. D'ailleurs, d'après la vision stratégique de la réforme 2015-2030, le développement d'un modèle pédagogique ouvert, diversifié, performant et novateur s'impose plus que jamais.

Le modèle transmissif selon un schéma béhavioriste étant dépassé, l'approche relationnelle qui s'appuie sur la perspective de la psychologie de l'apprentissage a elle aussi montré ses limites. Alors, c'est la pédagogie active qui prend le dessus, inspirée par les théories de l'apprentissage et le courant constructiviste. Ce dernier a ouvert la voie à l'approche actionnelle basée sur le projet et la compétence, ce qui requiert de l'enseignant une conversion en animateur, facilitant l'accès à des compétences et fournissant l'encadrement adéquat.

D'ailleurs, dans la perspective actionnelle, la salle de classe s'ouvre à la société, la finalité étant d'orienter l'apprenant vers un exercice effectif de la citoyenneté.

Dorénavant, les questions soulevées nécessitent des réponses-actions, si l'on veut vraiment sortir notre système éducatif de son malaise chronique. C'est justement pour cela que l'on doit conserver une place de choix aux modèles pédagogiques actifs, pour interroger les choses de l'esprit plutôt que mémoriser un corpus.

---

<sup>(10)</sup>Perrenoud, P, (1997). Construire des compétences à l'École. Paris, ESF éditeur (Pédagogies), p. 180.

## BIBLIOGRAPHIE

---

- ASTOLFI J.-P., 1992, L'école pour apprendre. Paris, ESF éditeur (Pédagogies)
  - BAUDELLOT C, CARTIER M., DETREZ C., 1999, Et pourtant, ils lisent..., Paris, Le Seuil
  - BOSMAN C, GÉRARD F.-M., ROEGIERS X., 2000, Quel avenir pour les compétences ? Bruxelles, De Boeck & Larcier (Pédagogies en développement)
  - CHARLOT B., 1997, Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie. Paris, Anthropos
  - CHEVALLARD Y., 1985, La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble, La Pensée Sauvage
  - DEVELAY M., 1996, Donner du sens à l'école. Paris, ESF éditeur (Pratiques & enjeux pédagogiques)
  - FLAVELL, J. H. (1985). Développement métacognitif. Dans Bideaud, J. & Richelle M. (Éds). Psychologie développementale. Problèmes et réalités (pp. 29-41). Bruxelles : Pierre Mardaga , p. 36
  - NARCY-COMBES, M.-F., 2005, Précis de didactique - Devenir professeur de langue, Paris, Ellipses
  - MEIRIEU P., 1991, Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie. Paris, ESF éditeur (Pédagogies)
  - MORIN E., 1999, Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, Paris, Seuil
  - PERRENOUD P., 1997, Construire des compétences à l'École. Paris, ESF éditeur (Pédagogies)
  - PERRENOUD, P. (1995), Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences. In Pédagogie collégiale (Québec). Vol 9, N° 1, Octobre 95
  - PUREN C., 2002, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », Les langues modernes, no 3 (juillet-août-septembre), p.p. 55-71
  - RAYNAL, F., RIEUNIER, A., 1997, Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés – apprentissage et formation et psychologie cognitive, Paris, ESF
  - REY B., 1996, Les compétences transversales en question. Paris, ESF éditeur (Pédagogies)
  - ROSEN, E, Reinhardt, C. (2010). Le point sur le Cadre européen commun de référence, Paris, CLE international, p.27
  - TARDIF J., 1999, Le transfert des apprentissages, Montréal (Canada), Les Éditions Logiques (Théories et pratiques dans l'enseignement)
-