



Université Mohamed V de Rabat
Faculté des Sciences de l'Éducation

ATTADRISS

Revue spécialisée à comité de lecture de la Faculté
des Sciences de l'Éducation

N°8 -Nouvelle série- Décembre 2016

Prix : 40 DH

Réforme, transversalité et innovation

Pr A. Bel Lakhdar

Faculté des sciences de l'éducation

Résumé

L'article examine quelques soubassements historiques, culturels, pédagogiques et institutionnels des termes *innovation*, *réforme* et *transversalité*. Il en tire des conséquences quant aux conditions épistémologiques et pédagogiques d'une innovation vouée à dépasser l'applicationnisme qui ronge le Système d'Éducation et de Formation marocain, tout en suggérant certains impératifs méthodologiques alliant, d'un côté, pratique quotidienne et réflexion et, de l'autre, maîtrise disciplinaire et pédagogie universitaire.

L'article vise, en guise d'illustration, à proposer une scénarisation simplifiée, sur la base d'une mutation de posture (du "pédagogique vers l'andragogique) et de conception : la transversalité, fondamentalement, devrait concerner, en premier lieu, les modules dits majeurs.

Il s'agit donc de suggérer, de manière téléstructurelle, qu'un examen profond des termes-concepts usités pourrait être une étincelle instigatrice d'innovation : la Réforme n'est pas faite d'innovations, mais elle a en besoin, entre autres pour entreprendre ses prospections.

Mots clés

Reforme, Innovation, transversalité, NTIC, Education traditionnelle, Classes préparatoires, Andragogie, pédagogie contributive

Introduction

Tout modèle, y compris ceux dont la matrice est dépassée, repose sur une démarche, un paradigme et, particulièrement, sur une nomenclature terminologique. Penser les raisons du dépassement ou les manières d'innover n'est pas impérativement lié à la création de modèles "re-structurants". L'innovation, en sciences humaines et sociales, a ceci de particulier qu'elle commence en premier lieu par le réexamen des concepts qui acquièrent, à l'usage, force d'évidence. Aussi la réflexion ci-après fonde-t-elle sur le réexamen de quelques termes-notions (*réforme, transversalité et innovation*) et leurs implications dans le discours né autour du système éducatif et de

formation, pour ne pas dire autour du discours pédagogique et ses opportunités de développement.

Il ne s'agit pas d'un exercice lexical : en sciences humaines et sociales, faut-il le rappeler, les concepts ne font pas que désigner avec précision l'objet-référent de la science : ils sont eux-mêmes ces objets. Leur fonction se complique encore plus si l'on se souvient qu'ils assurent deux autres rôles bien plus notoires : le premier est celui de favoriser l'accès aux "termes" de la pensée (limites entre le désigné et le chaos) assurant ainsi la fonction de tuteurs abstraits à la métacognition, sans laquelle il n'y a pas de cognition valide ; ce faisant, ils structurent le discours et la pensée. Le deuxième est de *contraindre* le comportement issu de la réflexion, sinon de le modifier : le discours de l'évidence a fait que beaucoup de termes (un jargon) soient employés sans que l'on en mesure l'impact. Le réexamen proposé ici est donc nécessaire : l'allègre évidence de l'usage rapproche trop du discours dogmatique auquel l'Université voudrait bien échapper. La Réforme, par exemple, a été pensée ces dernières années en volonté politique, puis en dispositif de mesures transplantés qui devaient permettre la structuration pédagogique, servant les intérêts de la formation autant que la "normalisation" de l'évaluation. Sauf qu'elle n'a pas été à la hauteur de l'énergie innovatrice qu'elle insuffla ; trop préoccupée qu'elle fut, ce qui en soi n'est pas tout à fait condamnable, par la mise en place de nouvelles normes qu'elle transposait sans fondements. Ainsi cette légende d'assurance qualité, ou bien celle d'ingénierie rénovée : la transposition mécanique a vidé de son sens le dessein novateur de la réforme ; à preuve : la hâte du *benchmarking*, la décision des "experts" aidant, qui a omis d'interroger les mots, *cette société déjà* (dirait Paul Valéry), employés.

L'attention sera portée sur les termes mis en titre. Que signifient-ils ? A quel moment pourrait-on dire qu'ils sont instigateurs d'innovation ? Et comment mettre à profit leur charge de "nomenclature" ?

1) Réformes

Il serait mal venu de prétendre redéfinir ces termes, après tant d'efforts nationaux (et internationaux) consentis, particulièrement à partir des interprétations instituées. Quoique l'on puisse le faire légitimement : tenter le diable peut renforcer la foi. Une réforme est d'ailleurs permanente et continue, et ne devrait pas se limiter à des plans de gestionnaire, clos et finis, de nature. Elle ne peut en tout cas acquérir sa pleine signification dans les limites géographiques, temporelles, factorielles ou actuelles fixées par un texte de loi.

Le recours le plus simple est le dictionnaire¹

RÉFORME. n. f. Rétablissement dans l'ordre, dans l'ancienne forme, ou dans une meilleure forme. *Ces choses-là ont besoin de réforme, d'une réforme complète. Cela ne pourrait se faire que par une réforme générale. La réforme des institutions. La réforme des mœurs. La réforme du calendrier. On a fait de nombreuses réformes dans cette administration.*

RÉFORME se dit encore en parlant des Chevaux de la cavalerie, de l'artillerie, etc., qui ne sont pas ou qui ne sont plus en état de servir. *Il y a eu dans ce régiment une réforme de vingt chevaux, qu'il a fallu remplacer. Un cheval de réforme.* On dit de même : *Du matériel en réforme.*

Voici deux significations contradictoires de “réforme”. La première acception signifie, globalement, *rétablir dans l'ordre et rendre meilleur*. Ce qui est proche du sens de اصلاح. Les deux segments de cette première signification ne sont pas tout à fait synonymes, ou, plutôt ils ne disent pas le même cheminement pour obtenir la même chose : *rétablir dans l'ordre* est, dans une visée de pertinence pédagogique, l'équivalent de ce que nous avons appelé il y a quelques années *restaurer l'académique*² dans ses droits, érodés par tant de pratiques applicationnistes, “informationnelles”³ (au niveau de l'université) et paradigmatiques⁴ (au niveau de l'ensemble du système éducatif). La deuxième acception signifie *rejeter ce qui est désormais jugé inexploitable*, sinon forclos. Bien évidemment, la contradiction, neutralisée par l'inclusion d'un sens dans l'autre, n'est

¹ *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* ; 8^{ème} édition, 1932-1935, cité par le *Dictionnaire vivant de la langue française* ; (DVLf), Université de Chicago : disponible sur <http://dvlf.uchicago.edu/mot/r%C3%A9forme>; consulté le 8 août 2016.

² Il s'agit d'une série d'articles et de conférences de l'auteur de ces lignes où il proposa de retrouver, avant toute réforme structurelle et particulièrement outre les “recettes” de la didactique (des langues), les référents et garants académiques des savoirs dispensés, voie royale de l'innovation. Le SEF aurait grand besoin de ce travail de restauration, vu la dangereuse dérive des activités d'enseignement, qui fait perdre de la pertinence formatrice et “qualifiante” des connaissances.

³ Allusion est faite à la défaillance académique et discursive d'escamotage de l'objet d'analyse derrière des répertoires informatifs autour de cet objet, au lieu de l'analyser en soi, en adoptant une méthodologie appropriée : l'économie d'un pays est une liste d'informations et de documents, un texte est prétexte à des discours para-textuels que le commentateur cite copieusement. Ce qui pourrait augurer de “la pertinence” de l'usage des bibliographies et, plus menaçant encore, de l'acquisition des compétences méthodologiques, transversales, organiquement et épistémologiquement inhérentes à la discipline.

⁴ Un texte, par exemple, est “compris”, non “commenté”. Cette défaillance a gagné désormais les filières de Langue et littérature à l'Université.

qu'apparente ; on ne réforme, on ne rend meilleur qu'en rejetant, tout ou partie, de l'objet à réformer.

Nul ne pourrait, sans être péremptoire, prétendre jauger la réussite ou l'échec de la Réforme, en la mesurant à la conformité ou non à un sens de dictionnaire, mais il faut dire que dans le magma d'acceptions déviées dans lequel baigne la décision pédagogique, un petit Littré pourrait faire figure de bréviaire révolutionnaire. Il existe des moyens d'évaluation et de mesure d'un projet éducatif ; ou même, quand il est déjà top tard, des indicateurs socio-économiques, telle l'employabilité. D'autres injonctions, plus inhérentes à la réflexion pédagogique, écartées des priorités de nos hâtifs gestionnaires, peuvent être prises en compte pour évaluer l'impact d'une réforme : elle est déclarée réussie si l'on a pu prouver qu'elle a changé positivement le rapport au savoir et au monde, et quand elle est parvenue à installer une capacité innovatrice, c'est-à-dire génératrice de richesses et de nouvelles connaissances, ou de nouvelles manières d'appréhender la connaissance, dont celles du faire apprendre : la pédagogie. L'employabilité, le cauchemar de tous les systèmes éducatifs et de formation, est une injonction externe, dont il est nécessaire de tenir compte, certes, à l'input et à l'output, mais l'on ne peut réduire l'anagogie dernière d'un système éducatif et de formation à cette seule finalité. Un système éducatif performant ne se pose la question que pour les fractions d'étudiants qui ont le moins bien profité des apprentissages. Nous connaissons tous le chimérique argument de la pédagogie d'intégration ; sous ce pléonasme (toute pédagogie est intégrative par définition), se cachait juste une évidence, dont les effets restrictifs sur les apprentissages tenaient en une formule désuète : la dichotomie (l'école-théorie//la vie-pratique)⁵. Y est neutralisée la relation "polémique"⁶ (dans le sens de Gaston Bachelard) avec la science, la connaissance et le monde ; et donc y est inhibée la faculté innovatrice, (re)-créatrice, phase ultime de tout apprentissage.

⁵ Il s'agit là, sous des allures modernes (et ceci n'est pas une innovation) d'une vieille conception de l'enseignement, qui oublie que chacun des deux termes englobe celui correspondant : la science est pratique, la vie n'a de sens qu'élevée à la dimension théorique ; ce qui sépare les deux, c'est la part analytique et méta-discursive : « Une expérience scientifique est une expérience qui contredit l'expérience commune » (Gaston BACHELARD : *La Formation de l'esprit scientifique ; Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris, Jean Vrin, 1968, p.10). Autrement, même le discours d'un apothicaire de souk serait de la pharmacie. De même tout discours sur l'école ou sur l'Université n'est pas "pédagogique".

⁶ « L'observation scientifique est toujours une observation polémique. » Gaston BACHELARD (1934), *Le Nouvel esprit scientifique*. Paris: Presses universitaires de France, 10^{ème} édition, 1968, 181 pp. Page 11.

Or donc voici que se pose cette question : quelle est la part instigatrice à l'innovation de nos réformes ?

Il ne s'agit pas de faire le procès de l'immense travail accompli et qui a sorti l'École marocaine de sa patente léthargie. Seulement, et c'est ce qui donne du sens à ces "pauses épistémologiques" que sont les réformes, quand elles ont un sens, la relation savoir-pédagogie reste inchangée : il est évident que l'activité enseignante y est active, et qu'elle a été même impulsée par les récentes réformes, mais avons-nous entamé de manière stratégique et construite l'effort de formation ? L'excellence des savoirs dispensés est quelque peu ternie par l'assimilation de ceux-ci en *connaissances paradigmatiques* d'où l'esprit critique, l'analyse, la hiérarchisation des connaissances, la logique, l'étonnement⁷, la créativité, l'innovation, sont absents. Et il est fort à craindre que la part formative qui échappait jusqu'à présent à l'éducation nationale ne soit réduite à néant en la subordonnant à l'équation (à l'état d'esprit, à la relation au savoir) qui a présidé au destin de cette dernière : transmission des connaissances et la dichotomie théorie/pratique. En lieu et place de la "pragmatisation" souhaitée par la fusion des deux départements.

En outre, les contraintes matérielles, mais également la conception dominante dans l'enseignement et la recherche, notre vision du monde et notre perception de la nature du savoir font que les nouvelles structurations des apprentissages et de la formation à l'Université tendent plutôt à neutraliser l'apprentissage de l'innovation : académiquement, les connaissances à l'université sont organisées en trois champs d'activités d'apprentissage (auxquelles s'ajoutent celles dérivées) en Cours magistraux⁸, Travaux dirigés et Travaux pratiques. Le maillon central (les TD), porteur d'explication et d'apprent métacognitif, plus souvent les travaux

⁷ La philosophie, puis la science, sont "filles de l'étonnement". Voir ARISTOTE : *Métaphysique* [Traduction de Jean TRICOT, 1953], page 46. Disponible également sur [http://www.echosdumaquis.com/Accueil/Textes_\(A-Z\)_files/Me%CC%81taphysique.pdf](http://www.echosdumaquis.com/Accueil/Textes_(A-Z)_files/Me%CC%81taphysique.pdf).

Vérfifié le 8 août 2016.

⁸ Un désordre trouble les esprits : beaucoup confondent le "magistral" avec le "monologique transmissif". Alors qu'il est tout à fait envisageable de rencontrer du magistral très collaboratif ; ainsi les "classes inversées" de l'enseignement traditionnel. Le transmissif, en revanche, est une posture pédagogique établissant une relation bi-dichotomique "enseignant-savant/enseigné-récepteur passif", et qui fonde sur la volonté de "conversion" de l'ignorant en dépositaire du savoir transmis. Les opérations d'appropriation y sont tributaires des facultés oratoires (prises pour du pédagogique) du professeur et des capacités minimales de réception adéquate, en vue d'une restitution sommative : la course, presque risible, à l'apprentissage des "techniques de prises de notes" (ou autre contenus-outils) n'est pas le symptôme d'une défaillance pédagogique. Elle indique un manque de bon sens pédagogique des experts en réformes" : il s'agit là de rapport propédeutique défaillant au savoir, non pris en charge en tant que "transversalité" par le système.

pratiques également, ont tendance (parce que coûteux en personnels, structures et matériel) à être assimilés à du ‘magistral’. La conséquence directe est l’aggravation de ces grandes défaillances dans notre rapport au savoir : l’esprit d’inventaire, la réception primaire et la neutralisation du dépassement ou de la créativité par l’hypertrophie du contenu, au détriment du méthodique et du ‘pratique réfléchi’, autre définition de l’innovation.

Tout bien réfléchi, la réforme, qui dure, et cela semble être reconduit dans les derniers textes projectifs de qualité et d’équité, se trompe de voie, à moitié : une réforme ne consiste pas (seulement) en la recherche du meilleur (savoir, technologie, produit-profil, etc.); elle a pour but de construire les transversalités qui garantissent que ce meilleur soit possible et réalisable ; transversalités systémiques et formatives, et non ‘utiles’ et conçues en projets périssables.

2) Transversalités

Le nouveau *Cahier des Normes Pédagogiques Nationales* emploie, à propos de FL3, un terme fort curieux : ‘*détermination*’, qu’il a opposé, aussi étonnamment, à *professionnalisation* :

« Les 3ème et 4ème sont des semestres de **détermination** pour le Diplôme d’Études Universitaires Générales (DEUG) et de **professionnalisation** pour le Diplôme d’Études Universitaires Professionnelles (DEUP) »⁹.

En sciences de l’éducation, particulièrement en ingénierie de la formation, ce terme n’a plus le référent voulu par le texte officiel : la *détermination du profil* (ou *déclinaison*) est en général la phase de description du profil de sortie d’après les besoins d’une formation quelconque, commanditée ou décidée, ou d’après les besoins de rénovation d’un diplôme en fonction des besoins de tout un système. La *détermination* concerne tout aussi bien la formation professionnelle que celle fondamentale, ou bien encore une formation hybride. Un type qui serait à développer dans les pays du Sud, étant donnés les manques cruels en acteurs et moyens...

Le mot *détermination* acquiert toutefois, en vertu du texte normatif qui l’énonce, une force terminologique, et il peut, désormais, **contraindre** (prédéterminer) tout aussi bien les activités des enseignants chercheurs que la gestion pédagogique et que la réflexion, qui pourrait conduire à une forme d’innovation ou à une autre... Son contexte d’emploi, en dépit de l’absence

⁹ Ministère de l’Enseignement Supérieur de la Recherche scientifique et de la Formation des cadres : *Cahier des Normes Pédagogiques Nationales de la Licence d’Études Fondamentales et de la Licence Professionnelle 2014*, page 2 : 1. NORMES RELATIVES AUX FILIÈRES (FL), norme 3.

d'une explicitation terminologique scientifique, lui confère force de terme scientifique et pourrait donner lieu à la distinction de deux orientations d'ingénierie pédagogique et de profil de sortie. Remarquons que le vocable est utilisé par les auteurs sans que ces derniers en précisent explicitement les caractéristiques justement "déterminatives", d'ailleurs, il agit en hapax dans l'ensemble des textes : une seule occurrence de ce mot suffit à tracer les frontières d'une pensée pédagogique, et doit certainement sa présence à une lecture fortuite d'un expert. Les concepteurs de filières auraient dû chercher à distinguer, désormais, professionnel et déterminatif. Ils ne l'ont pas fait : dans les esprits des enseignants "professionnel" s'oppose plutôt à fondamental. Pour agir, les termes techniques ont besoin que la charge culturelle et scientifique qu'ils transmettent soit explicite. Par ailleurs, deuxième raison de cette neutralisation, les filières déterminatives sont le plus souvent professionnelles, la réciproque étant moins vraie : le "théorique" étant vidé dans nos universités des compétences transversales pouvant en dynamiser la part formative. Ce qui en soi, un recul : les anciennes "licences d'enseignement" le furent, et de manière transversale : les licenciés pouvaient se professionnaliser, en langues, dans des secteurs très divers, allant du journalisme au sacerdoce de l'enseignement¹⁰. Ces licences contenaient une large part de transversalité, fortuite dirions-nous, mais apparemment de façon plus heureuse que celles actuelles, par trop déterminatives, oubliant la part de l'académique et si "légères". Ouvrir, comme nous venons de le faire, le doctorat au Master professionnel obéit à la même logique, tout à fait sensée, si l'on peut dire bien que reçu juste comme une concession.

Qu'entend-t-on par transversalité ?

¹⁰ Seulement, pour que la réflexion soit complète, il faut tenir compte d'un facteur essentiel : le rapport au marché de l'emploi et à l'insertion professionnelle a changé. Dans les années quatre-vingt, les employeurs (dont l'État) et les entreprises prenaient le relais de l'université et assuraient une formation (structurée ou dans le tas) du personnel recruté ; la transversalité fonctionnait. Actuellement État entreprise demandent des profils prêts à l'emploi ; sans soutenir des projets construits de pré-emploi ou de stages. Ce à quoi l'Université (hormis les grandes écoles) n'a pas été préparée. Il est normal que, les choses étant ce qu'elles sont, l'on crie à l'inefficacité de la formation universitaire. Le cliché "jadis on formait mieux" (fait surtout pour absoudre les locuteurs, et les glorifier) ne repose sur aucune étude scientifique sur la différence de performance entre deux états, en deux instants T, en plusieurs lieux, en plusieurs acteurs et dispositifs, de ladite université. L'étude sera difficile parce qu'elle vise quelque chose d'intangible et d'instable : un profil de sortie, mais l'on pourrait contourner la difficulté par l'examen de la part des apprentissages transversaux et personnels, même sur témoignage, relecture des programmes, relecture des thèses et des mémoires...

Elle ne se limite pas aux "modules transversaux". Cette forme de transversalité ne concerne en fait que la configuration, lisible par le non spécialiste, de la place des modules outils ou complémentaires, par rapport aux socles de modules majeurs. Ces derniers, épistémologiquement, tiennent leur validité de la pertinence des méthodes, de la vérifiabilité des savoirs et de la transversalité des capacités auxquelles elles forment. Or, certains des contenus mis en ligne, prétendus transversaux, sont, parce qu'ils se limitent à des apprentissages "sémantiques" (modules de français par exemple) sont disciplinaires, et n'ont de transversal que l'usage pertinent ou non que pourrait en faire l'étudiant dans sa formation de spécialité, en double situation : autodidaxique ou andragogique.

Quand le mot n'était pas remplacé, en situation de formation, par "probation", tout aussi flou, "détermination" était ancré (plus souvent sous forme adjectivale : année probatoire) à la fin du 19^{ème} Siècle en études de Médecine, de Droit, ou de Géométrie. Il fait partie de ces mots que toute une profession emploie allègrement et que personne ne pense à proprement définir : la terminologie peut vivre de la force normative ou de la simple "évidence" de l'usage. Pour rappel, "détermination" s'est glissé, sans surprendre, dans le discours pédagogique moderne depuis l'ancienne *Propédeutique* : "enseignement préparatoire (pro + pédeutique) s'il en est. Modalité préparatoire transversale dont l'absence, parce que stratégique, inquiétait le *Journal officiel* français, du 1^{er} mars 1877, se plaignait « *Il faut signaler une chaire [en Allemagne] dont nous n'avons pas en France d'équivalent ; c'est la chaire de Propédeutique uniquement créée pour préparer l'étudiant.* » (Littré) Il s'agit donc d'un péri-enseignement, d'un apprentissage qui prépare à d'autres apprentissages. Il est supposé être de qualité, et est destiné à un public spécifique : la formation des médecins, pour le cas cité. On le voit, le système d'éducation français n'est pas l'inventeur (unique) des classes préparatoires ; il l'a importé du voisin "Teuton" et l'a adapté et amélioré, innovant ainsi ; c'est-à-dire le pensant à travers une pratique rigoureuse et un ancrage, éducatif, professionnel et socioculturel "rationnel". L'élément "propédeutique", terme auquel personne ne pense plus, y est vital et est quasiment absent de la formule classes préparatoires au Maroc, qui n'en a retenu que la forme la plus proche de ce que furent nos anciennes medersas, à leur pire heure d'étiollement.

Son principe pédagogique est très simple : il s'agit de renforcer les compétences transversales de base (organisation du travail, exercices

académiques, communication académique¹¹, compétences logiques, etc.), à travers les, nous dirions même “à propos”, des connaissances “incontournables” de la discipline dans laquelle l’étudiant compte faire carrière. Sa logique est que l’Institution (quelle que soit l’instance qui la matérialise) prend en charge la formation ; à travers une configuration énergétique *d’accompagnement* et, donc, une franche implication de l’apprenant. Accompagné et “compagnon”¹² convergent vers un (ré-) investissement simultané des pré-requis. Nous y reconnaissons l’héritage clair de la “pédagogie” séminariste jésuite ; en dépit du fait que les grandes écoles soient républicaines. Ce serait peut-être un trait définitionnel des systèmes éducatifs dits “archaïques” (ou “traditionnels”) : les universités du monde musulman, dont notre illustre Al-Quaraouiyine, avaient développé une pédagogie équivalente, très performante et tout aussi efficace.

Tout a été fait pour greffer, au SEF marocain, l’outil formateur dit “classes préparatoires” ; rassuré plus par l’image vendue de cet outil que par une véritable étude de faisabilité, d’adaptation, de prise en charge, etc. La question qui a manqué est justement de savoir comment en maintenir la vertu propédeutique, transversale. Bien plus, les classes préparatoires profitent plus aux étudiants et au tissu économique¹³ qu’au système éducatif ; particulièrement peu à l’Université, à laquelle il échappe complètement. Il serait certes grand temps d’en évaluer l’impact sur l’ensemble du système, et d’analyser la nature exceptionnelle de réservoir de *transversalités*.

Des observations s’imposent, à ce stade :

- L’argument sous-tendant une telle conception de “*détermination*”, dans son sens ancien et non pas dans celui utilisé par le CNPN, est la maîtrise d’une discipline, non pas comme des parcelles de connaissances agrégées sous un label pédagogique diplômant, mais en tant qu’épistémè organisée, en nomenclature et en savoir-faire. Nous ne pensons pas, soit dit en passant, que le DEUG pour lequel le mot *détermination* a été employé soit

¹¹ Très normée, donc très rigoureuse, héritière d’un *ars oratore* propre au discours universitaire, que même les turbulences de mai 68 ont à peine “édulcoré”.

¹² Développé par les sciences de la formation moderne voir les travaux de M. Paul. Qu’il nous soit permis de citer encore ce passage fondamental de cette auteure « *Dans des travaux menés précédemment, on a inventorié les pratiques se déclarant relever de l’accompagnement : counselling, coaching, sponsoring, mentoring coexistent avec tutorat, conseil ou consultance, parrainage ou encore compagnonnage. Bien que toutes tendent à se déclarer spécifiques (et elles le sont au regard de leurs contextes), toutes ces pratiques sont des formes d’accompagnement, d’où leur « air de famille ».* Paul, M. (2009), *autour du mot Accompagnement*, in : *Recherche et Formation* n° 62, pp 91-171.

¹³ Ce qui, en soi, n’est pas répréhensible.

d'un niveau de maîtrise, ni même de confirmation suffisante, pour actualiser le concept.

- La détermination propédeutique, dans tous les enseignements qui sont les siens, est une phase nécessaire préparatoire à la spécialisation et à l'accès à une forme d'excellence ; elle n'est donc pas le soutien systématique et le rattrapage des insuffisances avérées du Qualifiant.
- Elle est élitiste, d'où la mauvaise presse qui l'a bannie du langage courant ; écartée en tant que vocable, mais non en tant que pratique : les classes préparatoires et le succès commercial (formel ou informel) du soutien en sont la preuve indéniable, qui contribue largement à la "reproduction"¹⁴, de la société à travers les différentes formes de "capitalisation" qui sont les leurs.
- Mais, parce qu'elle est élitiste, elle s'adresse à un public ciblé, motivé, restreint... D'où l'opportunité de ce que l'ancêtre du "coaching", le tutorat, que l'on croit de récente invention et qui reproduit le *compagnonnage* des ordres de métier ; *compagnonnage binaire* dans le monde occidental (maitre \ disciples) et *trilitère* dans le monde arabomusulman (maitre \ disciple \ élève : *fqih \ taleb \ mħadri*). Ce schéma trilitère, dans le cas de la culture marocaine, introduit un facteur déterminant : *l'ainesse*, forme de mise à la disposition des plus jeunes un étudiant plus avancé qui contrôle régulièrement (évaluation formative) les acquis, mais qui en même temps partage avec le jeune astuces et techniques d'apprentissage nécessaires à son évolution (remédiation, renforcement). Le tutorat assuré par des Masters et des doctorants, déjà pratiqué dans nombre d'Universités marocaines, gagnerait à s'en inspirer pour une meilleure structuration.
- Et donc, s'il est élitiste, nous voyons mal comment des modules peuvent être programmés aux quatre premiers semestres de l'enseignement universitaire marocain, un enseignement public, ouvert, massif et manquant de moyens pour remplir la mission qui est la sienne.

Propédeutiques, si elles devaient l'être, ces compétences transversales sont donc tournées vers l'avenir de la formation. Alors que les modules transversaux, tels que les prévoient les normes pédagogiques nationales, sont destinés à la double fonction de pallier les défaillances du système en matière de préparation au développement de capacités, simples au demeurant, pouvant aider à intégrer, de façon sommaire, l'Université. Pour se rendre compte de cela, il suffit de comparer le profil de sortie du baccalauréat

¹⁴ Au sens de Bourdieu et Passeron.

marocain et les objectifs de formation de ces modules : compétences logico-sémantiques (analyse, esprit critique, hiérarchisation de l'information, etc.), compétences communicatives, compétences stratégiques (soi par rapport à l'autre et habitudes de travail, organisation du temps), compétences technologiques (NTIC et autres). Il serait légitime de se demander si la coprésence d'un double objectif, dont la réalisation est très lourde, ne crée pas une *propédeutique ad hoc*, dont les deux tenants peuvent bloquer l'apprentissage, par neutralisation mutuelle. L'urgence de la situation a fait que l'on ferme les yeux sur de tels questionnements. Le cas peut aller jusqu'à une forme de désarticulation du savoir : car comment concilier l'apprentissage du savoir académique, par exemple en Sciences de la Vie et de la Terre, ou en Économie et le même savoir simplifié, vulgarisé, présenté selon des règles de transposition didactique agissant sur le contenu académique, en en faisant un prétexte à des apprentissages dits transversaux, sans qu'émerge, pour la plupart, une inhibition de l'apprentissage et une neutralisation de la formation ?

La même réflexion pourrait être faite à propos de la définition de "module" ou de toute autre proposition, accompagnée ou non d'un discours relevant du métalangage nécessaire. Tel est le cas, autre exemple, de l'adaptation (qu'on ne peut attribuer à de l'innovation) subie par le système LMD à la "réalité" de l'Université marocaine. La disparition des ECTS¹⁵, ou même les "accommodements" proposés lors de l'accréditation en sont un autre exemple. Il s'agit donc de gestion d'une réforme, et non d'innovation pédagogique.

La question qui devra être posée est la suivante : comment assurer un repêchage des "ratages" de la formation et de l'évaluation du Baccalauréat par des modules dits transversaux, réduits en masse horaire rabougrie et en contenus disparates ? La réponse semble s'imposer : c'est impossible, eu égard aux contraintes en personnel, en supports pédagogiques, en masses d'étudiants ayant besoin des compétences transversales (souvent des compétences de base),... etc. Pourtant, des lueurs d'espoirs ...

¹⁵ Abréviation de "European Credits Transfer System": système de comparaison des crédits de formation entre les pays, dans le cadre du processus de Bologne. L'on ne comprend pas pourquoi, avec l'instauration du LMD au Maroc, ce système a disparu. Son intérêt n'est pas seulement relatif à la mobilité des étudiants : il constitue un outil capital pour l'évaluation, particulièrement en ce qui concerne la participation des étudiants à leur formation. Le nouveau CNPN en aurait eu grandement besoin comme pendant pratique, parce que justement, il formalise dans ses descriptifs la contribution des étudiants ; mais il ne le fait pas.

Nos successives réformes ont très bien pu inciter à l'innovation ; au niveau d'application qui est le leur, il reste empirique : ainsi, elles aident à la régulation des flux, au contrat fiduciaire nécessaire à la communication pédagogique ou de gestion, parfois même à l'atteinte d'une certaine excellence, elles aident à pacifier les rapports entre différents acteurs, mais elles ne sont pas *innovantes*.

3) Innovation

Voici donc un mot (détermination) utilisé dans un texte "normatif" dont on ne sait si, du point de vue de l'auteur ou des auteurs du texte officiel, a été employé à dessein ou de la manière la plus neutre. Il aurait pu contraindre la conception, la mise en place, l'opérationnalisation et l'évaluation de la formation qui découle des filières, et aurait pu devenir une règle d'ingénierie ou, parce qu'il se destine (globalement) à améliorer le rendement d'un système en cours de réforme, acquérir force terminologique. S'il ne l'a pas fait, c'est signe que les collègues, en dernier terme d'analyse, privilégient dans leurs représentations et dans leur savoir pédagogique le contenu informationnel de la filière, au détriment de la structuration pédagogique qui découle des Cahiers des normes.

Nous disons *innovation* parce que ce qu'il faut souhaiter, pour ce cas ou pour d'autres, que la propriété métadiscursive (pédagogique) d'un texte institutionnel prenne ses assises dans un cadre scientifique, ce qui la menace ainsi que les productions qui en découlent d'incidence disciplinaire. Si le mot pose *problème*, s'il est suffisamment "polémique"¹⁶ (dans le sens que donne Bachelard à ce mot), il faudra, par la suite, qu'il soit porté par un discours scientifique explicite, qu'il soit analysé en tant que fonction structurante de l'action pédagogique et, donc, en tant que concept novateur (pour ce cas précis, "rénové"), puis expérimenté et enfin proposé à une généralisation éventuelle, sinon au moins à une évaluation de validité pour qu'il puisse prétendre à l'innovation.

L'innovation, l'argumentaire du colloque¹⁷ la prive de ce sens polémique, serait donc proche de tout procédé scientifique expérimental : situation observée, hypothèse, expérimentation, vérification et généralisation

¹⁶ Il faut en préciser le sens pour éviter tout malentendu et toute polémique : l'observation scientifique parce qu'elle contredit le convenu ou l'évident. Elle ne crée aucun sens rhétorique ou communicationnel.

¹⁷ Cet article a été retenu par *1er Colloque International sur L'Innovation Pédagogique à l'université* – (CIIP'14), organisé par l'Université Mohammad V-Souissi, et dont les travaux se sont déroulés du 10 au 11 avril 2014 à la Faculté des Sciences de l'Éducation. Les actes devaient être publiés par le Conseil supérieur de l'Enseignement.

de la loi, de la règle, du procédé ou tout simplement de l'approche proposée à la discussion, et non pas comme le voudrait l'esprit de nos réformes, à l'application d'une solution miracle.

Tout scientifique et tout travailleur est d'office en situation d'innovation, de par même les adaptations, les pratiques, les bricolages¹⁸, cela concerne particulièrement les accommodements opérés au quotidien lors des activités d'enseignement ou de recherche. Parce que, en dépit des normes, des contraintes, des théories d'apprentissage, l'action pédagogique est une action d'adaptation permanente aux publics, aux contenus, aux normes, etc. Seulement, le quotidien demeurera toujours un cimetière "d'astuces", s'il n'est élevé au degré de réflexion méthodique, discursivement et conceptuellement encadrée. L'innovation associe donc un discours expérimental sur l'apprentissage à une pratique empirique de l'apprentissage.

A ce propos, l'on peut signaler l'absence, hormis les colloques volants et le discours institutionnel, d'instances d'innovation pédagogique pour l'enseignement supérieur. La pédagogie est intégrée, pour le CNRST, au très vague axe "prioritaire" *Sciences humaines et sociales*. Ailleurs, le CNIPE, pour le département scolaire, reste enfermé dans la philosophie benchmarking/importation/application qui domina depuis toujours les orientations de l'éducation nationale. Ces affirmations revêtent une importance stratégique : le SEF, en pleine réforme, est à une croisée de chemins décisive pour un pays lui-même en spectaculaires expansions.

Des questions restent pourtant en suspens, dont celle-ci, importante : quelles pourraient être les conditions épistémologiques de l'accès à l'innovation ? Car il est bien évident que l'on n'innove pas à partir de rien, ou uniquement à partir de soi, ou de la discipline que l'on enseigne ? L'innovation est fille de la maîtrise ; or si l'on dit que la didactique des disciplines est enseignements au Maroc reste prisonnière de la pensée de l'application ; la seule maîtrise à laquelle l'on pourrait prétendre est la bonne transmission des acquis. L'on n'innove pas non plus pour se faire plaisir : il y a un besoin de l'innovation pour, généralement, se sortir d'un embarras

¹⁸ Au sens noble. Il est intéressant de noter la réaction des collègues, dont un ancien responsable, quand le mot, lors de l'intervention orale du colloque susmentionné, "bricolage" a été prononcé ; le parterre ayant cru à une critique ou à de la subversion ; alors qu'il s'agit d'une notion déjà ancienne et absolument nécessaire à tout acte de conception ou de production didactique. Voir PERRENOUD, Philippe : *"La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage ; Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation"*. Paru in : *Éducation & Recherche*, 1983, n° 2, pp. 198-212. Repris dans PERRENOUD, Philippe : *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994, chapitre I.

méthodologique, didactique, pédagogique, philosophique qui menace des définitions ou des pratiques, jusque là, tout à fait confortables, rassurantes et efficaces.

Les systèmes éducatifs modernes, en principe, ne fonctionnent pas dans le sens d'une Réforme, ce serait inverser la fonction de celle-ci : la réforme ne corrige pas, elle est la garantie de la permanence de la modernité. Chaque système éducatif a sa propre histoire et sa propre logique, ses propres dynamismes ; dont toute réforme, *pause épistémologique autonymique et réflexive*, à des niveaux convergents ou non, ne constitue qu'un moment privilégié de dépassement et d'anticipation. Comment (question rhétorique) anticiper si l'on maintient le cap en direction d'une efficacité de la transmission?

Pour mieux expliquer, nous avons eu à nous en rendre compte sur le terrain, dans les écoles traditionnelles. De par le Royaume, le système *archaïque* œuvre plus franchement dans le sens de consolidation et de la saturation de la transmission, à travers une pédagogie initiatique dont nous avons relevé plus haut quelques traces propédeutiques, existant aussi dans l'aire occidentale, dans ce qui est appelé classes préparatoires. Notre idée est que le système éducatif hésite entre la volonté d'innover et la réconfort de la consolidation, culturellement hérité de la pensée un peu cumulative et conciliatrice qui a présidé aux destins de "l'éducation" au Maroc, dès avant l'Indépendance.

La raison propédeutique fonde sur une constante de tout apprentissage : Rien n'est appris, dans une "culture" scolaire ou une autre, qui ne le soit en préparation aux apprentissages ultérieurs¹⁹. On n'apprend pas *à* apprendre mais *pour* apprendre, continuellement. Les contenus d'apprentissage, dans le SEF marocain, sont connus pour leur redondance et leur répétition non justifiées, ainsi que pour leur gestion quasi-hasardeuse²⁰ des prérequis et des pré-acquis. La première des innovations à laquelle il devrait aspirer est une organisation plus rigoureuse et plus posée de cette règle pour ordonnancer les formations scolaires, puis celles universitaires. Structuration qui devrait permettre une ingénierie plus simple, plus raisonnée, mais en même temps et ce, dès la scolarité première, de distinguer le disciplinaire (informations et méthodes) du fondamental et de l'essentiel : les compétences transversales ; nommées dans le système traditionnel, à peu de choses près : علوم الآلة. Les difficultés sont majeures et l'on peut imaginer l'immense travail qui reste à

¹⁹ La "propédeutique" est, de ce fait, présente à tous les degrés d'apprentissage.

²⁰ Et il suffit de jeter un rapide coup d'œil sur "les programmes" de français ; dont trop d'éléments sont repris par les modules TEC, pour s'en convaincre.

faire pour reconsidérer, par exemple en tenant compte de profils plus objectivables, l'organisation des enseignements au sein des filières à accréditer. Celles-ci et souffrent toutes, à différents degrés de conception ou de mise en œuvre, de prolepses ou d'analepsie des apprentissages, gênant le principe de pré-requis et de précacuis entre modules, ou d'un semestre à un autre et, donc, de l'efficience de la composante compétentielle de la formation. C'est là l'un des facteurs *déterminants* de la transformation des capacités et de la science en paradigme informationnel, appris par cœur, et restitué tel quel, sans souci aucun de rationalisation des savoir-faire. Actuellement, les "modules outils" sont en réalité des appendices dont l'apport est neutralisé par l'absence de l'articulation académique et formative des enseignements. Nombre d'étudiants, mais cela est aussi dû à la masse de leurs besoins, n'en voient même pas l'utilité. Innover, c'est d'abord restaurer les natures et les espèces dans leurs fonctions formatrices.

Ce qui fut pratiqué (de manière empirique) par le système dit traditionnel. La principale source de réussite et de pérennité des systèmes dits archaïques n'est ni la rigueur ni la rudesse ni encore moins le respect absolu de l'autorité centrale, qui n'est pas le *maître* (contrairement au cliché) mais *la Communauté*, ni même la sacralisation du contenu et la foi ; ni même la convergence des apprentissages. A y bien réfléchir, la synergie de ces facteurs est responsable d'une certaine cohésion, mais pas de toute l'efficience ; à y bien réfléchir, également, les mêmes traits caractérisent le système dit "moderne", avec plus ou moins de douceur ou de confort, qui a aussi ses rudesses spécifiques : celles sociales par exemple, et l'obligation à peine anesthésiée par la gratuité et l'octroi de bourses, de l'autofinancement des études.

Le succès est dû à une autre convergence, celle d'atouts pédagogiques majeurs associés, supportés par une prise en charge communautaire de l'école, favorisant, principalement, et s'y appuyant, une propédeutique intégrative, que l'on pourrait rattacher à la nature et à la fonction du système éducatif, et que l'on proposerait d'appeler "*pédagogie contributive*" : une forme de pédagogie décidant pour tout composant-acteur une fonction participative systémique :

a) Des formes primaires²¹, extrêmement hiérarchisées et *recensés* (du point de vue du "curriculum", du personnel intervenant, de l'implication de la Communauté), de tutorat à fondement vocatif²² (pour les apprentissages

²¹ Ce qui ne veut pas dire *primitives*.

²² Bien que l'objet ne soit pas exclusivement *d'initier* l'apprenant mais de favoriser son intégration, synonyme étymologique de l'éducation.

fondamentaux), sinon de compagnonnage initiatique quant aux conduites d'apprentissage des métiers "manuels" connexes, tendant, aussi étonnant que cela puisse paraître, à effacer les déterminations entre individu et groupe ;

b) La totale maîtrise de la chronologie personnelle de l'apprenant, particulièrement de son temps d'autoformation dont il faut signaler qu'elle se fait à *partir* des cours, relayés par les "préparateurs aînés". Tout apprentissage s'inscrit dans un "temps didactique"²³, dont la chronographie est la base même de la scénarisation (au sens large). Elle se développe "rationnellement" (c'est une prétention) dans le système éducatif moderne, à des niveaux très différents ; qui vont de l'appellation normalisée et ambiguë de "niveau-classe" jusqu'au temps imparti à la réalisation d'une tâche, jusqu'à la prévision unanime et standardisée de module en 50 ou en 90 heures. Dans le système éducatif traditionnel, cette scénarisation est tributaire d'un double rythme celui de l'école et celui de la communauté au sein de laquelle elle survit ; les deux modalisant le temps de l'apprenant : c'est la seule contrainte : autrement, il demeure libre de créer son propre rythme de progression, selon ses capacités. Il est loisible de constater que les très modernes "programmes personnalisés de réussite éducative", en cours particulièrement en Suisse, s'en "inspirent" (toute proportion rationnelle gardée), souverainement, de modèles proches : protestants et jésuites.

c) La convergence des apprentissages : la langue est d'abord la langue des contenus ! des sciences dispensées ; quand elle devient un objet normé, l'étudiant peut déjà restituer honorablement des contenus, qui ont servi en fait d'immersion linguistique préparatoire, à la fois du normé (pour la compréhension des textes) et normatif (pour la nomenclature nécessaire au commentaire. La didactisation à outrance, parcellaire et encombrante de la langue (arabe, française ou anglaise) dans le système dit moderne, est ainsi évitée. D'où la valorisation de l'étudiant-manuel et donc de la mémorisation : la scolarisation-formation est en fait une appropriation par la mémoire, puis un long apprentissage de l'explication²⁴, de l'exégèse, et du commentaire. Des ratages ont eu lieu, dont le dogmatisme et la tendance actuelle à l'inventaire ; mais il y a eu des réussites : les grandes écoles françaises, acteurs de la modernité, dont Polytechnique, en a fait et en fait toujours un grand usage.

²³ Voir par exemple : Annick FLUCKIGER et M. Alain MERCIER ; *"Le Rôle d'une mémoire didactique des élèves, sa gestion par le professeur"* ; In : *Revue française de pédagogie*. Volume 141, 2002. pp. 27-35.

²⁴ Émile MEYERSEN : *De L'Explication dans les Sciences*, Tome II, Paris, Payet et Cie, 1921.

Plus important est que ce fait que les trois éléments soient portés par une philosophie du monde et un discours qui en explique et commente, donc valide, l'architecture. Or il nous semble que le système universitaire marocain souffre de cela même : une double désarticulation du savoir :

1) Un esprit d'inventaire, résultat principalement de la neutralisation de l'organisation du savoir archaïque pour une modernité non préparée et introduite par la force de l'Histoire, et dont nous avons eu à rendre compte ailleurs²⁵, neutralisation qui transforme le discours scientifique même moderne (il suffit pour cela d'analyser les textes en Biologie produits par les étudiants), en paradigmes d'informations et de faits, en en déstructurant la rationalité fondatrice de sa pertinence et de sa modernité.

2) La désarticulation de la hiérarchie fondatrice de l'appropriation des savoirs et de l'explication des faits et leur commentaire qui doit en résulter (l'esprit d'analyse, avant l'esprit critique) ; la circularité Magistral ↔ TD ↔ TP ↔ Magistral, et la réduction des deux dernières composantes à des proportions symboliques. Si l'on souligne que les TD disparaissent, l'Université reprend à son compte un principe de professionnalisation qui n'a jamais été le sien : théorie/pratique, d'où la pratique de la mémorisation "post-apprentissage" réifiant ou déstructurant le savoir.

3) L'innovation réside dans la maîtrise des fondements des concepts ; et c'est à partir de cette maîtrise que l'on peut rechercher de manière raisonnée et pertinente le dépassement de toute situation de blocage.

4. "Transversalité" des modules LC et NTIC.

La pratique quotidienne est un immense chantier d'innovations, perdues en fin de journée, seulement archivées à titre personnel, en tant qu'*expérience* de métier. Ce qui veut dire que face aux difficultés de gestion des savoirs, de la classe²⁶, les outils nouveaux, la carrière, chacun se débrouille et "bricole" ; épisodiquement de manière ingénieuse : personne n'aurait survécu au métier d'enseignant, sinon.

Seulement, deux ingrédients manquent au discours pédagogique universitaire pour que ce "bricolage"²⁷ réussisse :

1) Une initiation aux outils conceptuels du discours pédagogique, tel que cela a dû être introduit à l'Université ne suffit pas. La connaissance

²⁵ A. BEL LAKHDAR : « *Survivance de l'esprit d'inventaire : Un handicap pour la qualité de la Réforme universitaire* » Congrès international sur le Management de la Qualité dans les SEF ; Association Amaquen-et ISCAE, Casablanca, 2007.

²⁶ Que l'on mette sous ce mot le sens la masse des apprenants ou les activités menées avec eux.

²⁷ Voir par exemple : Claude FINTZ *La Didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?* Préface de Michèle DABÈNE), L'Harmattan [Coll. "éducation"] ; 1998.

pédagogique n'est pas un appoint à l'académique ; le penser, c'est donner tête baissée dans l'applicationnisme qui ronge notre rapport au savoir. Combiné à une posture pluridisciplinaire, l'apport du discours pédagogique et de ses implications pratiques et réflexives est le seul moyen de donner de l'allure et de la pertinence à cette volonté d'innover, en matière d'enseignement, d'abord parce que c'est là que réside le catalyseur d'une rationalisation de la pratique quotidienne ; tout à fait digne d'être valorisée, par ailleurs. L'ancrage historique et épistémologique des notions esquissées plus haut le prouve. Il prouve aussi qu'une frontière doit être élevée entre l'emploi d'un "sociolecte" professionnel tel que *convergence, module, mutualisation, évaluation*, etc. et l'usage de ce jargon en terminologie active destiné à ériger en discours scientifique, en ramenant faits de la classe et empirie dans le giron de la science ; produisant des énoncés *positifs* à partir d'auto-observations, d'hypothèses, d'expérimentations possibles (et non plus seulement l'acquêt de l'expérience), et de confirmations ou d'infirmités polémiques et réalisables. La généralisation étant l'aboutissement interprétatif de la méthode scientifique et non le produit mécanique d'une chaîne d'actes en processus. C'est tout le mal que l'on souhaite au "module" Terminologie nouvellement institué, qui réduit à *de* la matière lexicale, langagière, un des fondements mêmes du discours de la Science : sa Nomenclature, qui justement pour épistémologiquement valide, n'est jamais un glossaire en inventaire.

2) Une redéfinition de la fonction "apprentissage" de l'étudiant et sa place dans le processus, circonscrite non par la présence comptabilisée dans un cours et par le geste formel minimal de la remise de copie, mais par son *contrat contributif* (sa propre chronographie, sa mémoire d'apprenant, ses projets scénarisés, sa relation aux contenus, ce qu'il doit à la classe et à la formation, etc.) et son engagement devant les "composants-acteurs"²⁸, devant la communauté (d'apprenants, la Société) et devant lui-même.

²⁸ Nous proposons cette expression pour lever toute frontière entre objet du savoir, sujet du savoir, lieu de savoir (coercitif ou motivant), ce qui permettrait de dépasser, sinon de la démultiplier, l'ancienne scénarisation basée sur la dichotomie : sujet/objet (de connaissance). L'outil, le support, le lieu (un laboratoire par exemple), le temps, le contenu, ... sont autant d'instances factrices de l'apprentissage et de la formation qui comptent autant que le sujet et l'objet, ainsi précisé. Un texte par exemple n'est pas "un objet" : il est aussi l'expression d'un auteur, d'une intention (celle de l'instance qui l'a mis au programme), d'une langue, avant et en même temps, que le lecteur (apprenant, enseignant, classe). L'approche contextuelle a travaillé dans ce sens, bien qu'elle soit restée prisonnière de la recherche du sens dans une perspective "sémio-pragmatique". Voir Philippe BLANCHET et Patrick CHARDENET [directeurs]: *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures Approches contextualisées* ; particulièrement la contribution de Bruno MAURER : '4. La contextualisation : l'exemple francophone africain' ; pp.225-239. Disponible sur : http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819 (consulté le 20 août 2016)

L'exemple des activités dites de TEC, ou de LC, impose les remarques suivantes

- Leur conception ne peut être qualifiée d'innovation : il n'y a à l'origine de celle-ci ni hypothèse ni processus expérimental ; mais bien un diagnostic et une remédiation : le B A BA d'une didactique FLE, des premiers seuils. Les formes qui en sont proposées non plus. On innove pour créer le mieux, non pour remédier au pire. Ces formes sont, en fait, la légitimation d'un "redoublement" systématique (au mieux un rattrapage ou un renforcement) des acquis du pré-bac transféré en post-bac, dont on comprend les raisons "charitables" : sans ces activités, il est facile d'imaginer le coefficient des échecs et des abandons, des décrochages définitifs ou temporaires, formels ou masqués ; la fraude académique en étant un exemple qui désormais atteint les sommets des graduations. Ils auraient pu être des activités propédeutiques : ils ne le sont pas, juste parce que leur conception se réfugie encore derrière les contenus "qualifiants", alors qu'il s'agit d'autonomiser dans un esprit andragogique les apprenants. Ces derniers étant oubliés, ou visés en tant que consommateurs, en faveur d'une remédiation aux insuffisances du SEF quant à l'apprentissage des langues de formation (y compris l'arabe !) reculée jusqu'au niveau universitaire. La propédeutique est une activité préparatoire et formatrice ayant pour objectif l'excellence et non le soutien aux frais de l'État.

- La pédagogie et la didactique de ces "activités" sont trop proches des activités de classe dans les lycées, habillées de temps à autre par les réflexions autour du FOS ou les énumérations nivelées du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*²⁹. Il n'a pas suffi de changer de qualité des supports (textes issus des disciplines de formation, sinon des spécialités, retirés des circuits avec

²⁹ Conseil de l'Europe : Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg : *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer* ; disponible sur http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf. (consulté le 20 août 2016).

Il s'agit justement d'un "cadre", essentiellement andragogique, qui très vite, sans aucune justification scientifique s'est vu transformé en "méthode", en outil d'évaluation et, bien pire, en "outil" pédagogique", presque en support ou en guide-manuel, dont les contenus sont directement transférés en activités ; lors même que les usagers au Maroc, les mêmes, ne jurent plus, sans grand sens de la nuance, de "contextualisation". Ce "cadre", on l'oublie, est destiné à un public adulte qui a déjà acquis ses capacités à l'autonomie lors sa formation initiale et dans la langue nationale ou de formation. Il a donc un acquis propre propédeutique sur lequel il peut compter et le transfert, ainsi justement supposé, est acquis. Ce qui n'est guère le cas de nos étudiants manquant des moyens et techniques de travail les plus simples. Le résultat est sans appel : le cadre devient le contenu, ou "l'image" que l'on s'en fait.

l'avènement du "texte littéraire" au lycée) pour prétendre "universitariser" cet apprentissage. La question est sérieuse : les échecs de l'apprentissage du français au lycée à travers le texte littéraire sont-ils rattrapables moyennant la programmation d'extraits à contenus ciblés (techniques et scientifiques à l'université ? Une bonne propédeutique de la langue devrait inverser l'état actuel des choses : à l'université, il s'agit d'acquérir la culture de la langue de formation mêlée à une culture "philosophique" et disciplinaire générale ; et les "œuvres" devraient faire l'objet d'un (auto-)apprentissage thématique et ciblé ; ce qui d'ailleurs a l'air de fonctionner assez correctement dans lesdites classes "préparatoires". L'on soupçonne alors que la question de l'apprentissage de la langue (française particulièrement) fait l'objet d'un aménagement destiné à maintenir des équivoques et des *territoires*, autres que ceux académiques.

Le résultat est clair : les effets de ces arrangements sont démultipliés par la massification, qui renforce la neutralisation, quant à cet apprentissage, et de sa pertinence et de sa prétention à toute "propédeutique", même celle à moindres frais, comme les TEC et assimilés.

Une voie vers l'innovation, contrainte par le contexte, nous le voyons bien, serait donc de prévoir une scénarisation andragogique³⁰ ; peu importe en fait si elle doit être facilitée par les NTIC ou si elle doit compter sur des textes reprographiés ou des manuels (Cap Université, par exemple). Il faudra toutefois prévoir des groupes multitâches et viser une personnalisation progressive, jusqu'à l'autonomie totale, car l'étudiant :

- a) n'est plus un apprenant en phase de "qualification" ; il est comme l'évoque si discrètement le *Nouveau cahier des Normes pédagogiques* en phase de "détermination", si l'on veut bien activer le sens de ce terme ; détermination dont nous avons dit plus haut qu'elle fait partie intégrante du pouvoir apprendre des écoles traditionnelles, et des groupes de travaux créés par les étudiants eux-mêmes lors de leurs révisions ;
- b) adulte, peut assumer une large part de sa formation. Les méfaits coûteux et "dis-qualifiants" de la massification le sont d'autant plus que la salle de cours est un lieu d'apprentissage exclusif ;
- c) devra agir librement en-dehors des rencontres hebdomadaires s'il devait être en charge d'une tâche, au sein d'un groupe de camarades. Ainsi s'ouvrirait la voie d'accès au meilleur vecteur de motivation connu : l'auto-contractualisation ;
- d) peut mutualiser et peut accepter une part de son évaluation formative par ses pairs ;

³⁰ Voir exemple schématisé en annexe.

- e) peut intégrer des groupes de tuteurs aînés certes, et c'est une technique absolument efficace, tel que nous avons eu à le constater dans les écoles traditionnelles marocaines, mais il peut tout aussi bien (signe de modernité) investir un sien camarade du rôle "d'aîné" ; le facteur "âge" pouvant être neutralisé s'agissant de tâches simples d'apprentissage ;
- f) est "recyclé" en langues non pas pour obtenir une note, mais pour l'ensemble de son parcours et aura de lui-même à observer le contenu "langue" dans ses disciplines de spécialité³¹, et donc il va devoir continuer en post-cursif (approfondissement) son auto-formation...

Une mise en séquences est nécessaire ; des collègues des différents Centres de langue de par le Royaume, en dépit des citriques que l'on peut formuler à propos des principes de conception, ont déjà présenté des exemples édifiants. La mise en séquences devrait s'écarter de la posture "enseignante" du Qualifiant, qui n'a plus de justification valable, et se rapprocher de celle (auto)formatrice universitaire : Les ressources, de qualités diverses, ne manquent pas sur Internet, produites par des collègues praticiens, marocains ou étrangers. Elles constituent, globalement, d'excellentes ressources, mais il faudra travailler avec les étudiants *in situ* (selon un rythme personnalisé) pour les encadrer dans le triple sens de l'universitarisation de ces ressources, de la contractualisation et de la transversalité. Cette dernière se construit³² méthodologiquement : il n'existe pas de *contenu* transversal, en soi. Il n'y a de transversal que dans une visée pédagogique, ou andragogique, qui transcende les contenus et transforme les procédures en capacités transférables, selon un mode de partage, avec engagement et mutualisations des objectifs : le contributif qui a fait la permanence et le succès de l'école traditionnelle peut sauver l'université "moderne". Innover dans ce sens viserait, dans ce cas précis ou pour bien d'autres, un changement de posture (le professeur source de savoirs) par une autre (le professeur régulateur et metteur en scène)³³ ; ce que tout le monde

³¹ Les collègues des départements d'appartenance ayant rejeté (pour des raisons professionnelles, scientifiques ou d'imaginaire autour de leur spécialité et des canaux de son apprentissage) toute proposition de contribution disciplinaire à l'apprentissage des langues.

³² Les modules transversaux ne sont pas les seuls détenteurs des capacités transversales. Celles-ci sont, rappelons-le, l'arsenal méthodologique, épistémique, épistémologique et communicationnel des modules majeurs. Nous croyons que le fait d'avoir isolé (au niveau de l'architecture des filières ces modules) en fait une matière à part, alors qu'il s'agit de rappels d'outils de pensée, inculqués de manière péri-pédagogique.

³³ Nous devons signaler que notre proposition fait suite à des expériences qui ont déjà été tentées ici et là et qui vont dans ce sens : Rabat (Faculté des sciences de l'Éducation, Agadir, Marrakech, Casablanca Ben M'sik et ont déjà donné d'excellents résultats, mais

semble rechercher sans y atteindre. Les enseignants n'auront pas à changer leurs convictions ni à céder de leur dignité académique corporatiste, mais, ainsi faite, la proposition ne peut que susciter l'adhésion : le gain en efficacité et le partage contrôlé du temps de régulation et du temps d'apprentissage est immense.

CONCLUSION

L'innovation puise son énergie dans trois ressources :

- 1) La maîtrise académique des apprentissages (contenus et capacités), ainsi que des concepts structurants la manière de penser à la fois les savoirs (académiques et pédagogiques) et les savoir faire (pratiques normées en processus ou standardisées à titre personnel ;
- 2) La comparaison des systèmes de formation, notamment au système traditionnel qui modalise, que l'on en soit conscient ou pas, notre rapport au savoir, au monde et à la vie professionnelle. Il peut déterminer également les objectifs, outre ceux institutionnels de "profils", que peuvent se donner les étudiants entamant une carrière d'apprenants universitaires. Ici l'on est sis entre deux zones limitrophes mais interagissant : les représentations autour d'un soi-monde et la maîtrise d'une conceptualisation méthodiquement appuyée ;
- 3) La volonté de dépasser les difficultés à travers une nomenclature ou une méthode (ce qui est le propre d'une réforme), et non pas à résoudre des problèmes (ce qui est le propre de "nos" réformes", aveuglées par le gestionnaire et la gouvernance.

Notre réflexion fonde sur l'observation d'expériences dans des espaces prétendus différents (le traditionnel/ le moderne ; la formation de base et le module outil, l'espace commun d'apprentissage et celui particulier, etc.) et propose donc des ateliers de mutualisations des expériences et de formalisation scientifiques des "bricolages", dont se sont rendus capables enseignants et étudiants. En respect de la règle première de l'innovation, l'humilité de l'objectif, qui ne vise pas à "révolutionner" le mécanisme ou le système, n'en modifie qu'un aspect, ici pédagogique : la scénarisation possible de l'auto-apprentissage, dans la mesure où des "manuels", des fiches de modules, des textes de cours et des démarches font déjà partie du patrimoine des départements, qu'il s'agit de valoriser.

peu importe : le cumul d'expériences peut servir de plateforme pour le lancement d'une innovation plus audacieuse et plus détachée.

Une réforme n'a pas pour souci majeur l'innovation, mais elle peut en être l'instigatrice. La vision de l'innovation présentée ici risque d'être jugée limitée, par les parangons du tout NTIC. Or les NTIC, telles qu'elles ont été introduites et telles qu'elles continuent de l'être, n'ont que très sommairement modifié les comportements pédagogiques, et le rapport au savoir en général. Mais nous pouvons prétendre qu'une relation plus autonome des étudiants, régulée de l'intérieur des cours, peut accomplir des miracles. De nature organique et organisationnelle, la proposition ne vise pas l'exhaustivité, bien qu'elle modère tous les tenants du système, composante à composante, facteur à facteur, et conseille de refaire une lecture critique des stratégies d'apprentissage non pertinentes, que nombre de textes de la "réforme" pérennisent en sabordant l'esprit même de la volonté politique de "réformer".

L'innovation, même si elle sert les intérêts d'une réforme, doit modifier, aussi minime la modification pourrait-elle être, le rapport au savoir, au métier et au système : elle s'instaure, à travers des vecteurs de *conception* interrogés à un niveau épistémologique, et prend appui sur les failles ou les incomplétudes constatées dans les rapports entre les facteurs, désormais objets d'étude, objet de recherche.

Eléments bibliographiques

ARISTOTE : *Métaphysique* [Traduction de Jean TRICOT, 1953], page 46. Disponible également sur

[http://www.echosdumaquis.com/Accueil/Textes_\(A-Z\)_files/Me%CC%81taphysique.pdf](http://www.echosdumaquis.com/Accueil/Textes_(A-Z)_files/Me%CC%81taphysique.pdf). Vérifié le 8 août 2016.

G. BACHELARD : *La Formation de l'esprit scientifique ; Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris, Jean Vrin, 1968,

G. BACHELARD (1934), *Le nouvel Esprit scientifique*. Paris : Presses universitaires de France, 10^{ème} édition, 1968, 181 pp

Ph. BLANCHET et Patrick CHARDENET [directeurs] : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures Approches contextualisées* ; particulièrement la contribution de Bruno MAURER : "4. La contextualisation: l'exemple francophone africain" ; pp.225-239. Disponible sur http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819

A. BEL LAKHDAR, "Survivance de l'esprit d'inventaire : Un handicap pour la qualité de la Réforme universitaire," in *Congrès international sur le Management de la Qualité dans les SEF, Association Amaquen-et ISCAE, Casablanca, 2007*

C. FINTZ : *La Didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?* Préface de Michèle DABÈNE), L'Harmattan [Coll. "éducation"]; 1998.

M. FOURNIER (Sous la direction de) : *Éduquer et former ; Connaissances et débats en éducation et formation*, Tielt (Belgique), Éditions Sciences humaines [Coll. Ouvrages de synthèse], 2011.

C. FINTZ : *La Didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?*. Paris: L'Harmattan, 1998.

A. FLUCKIGER et M. A. MERCIER : "*Le Rôle d'une mémoire didactique des élèves, sa gestion par le professeur*," *Revue française de pédagogie*, vol. 141, pp. 27-35, 2002.

E. MEYERSEN : *De l'Explication dans les Sciences*, Tome II ; éd. Paris: Payet et Cie, 1921.

M. PAUL : "Autour du mot *Accompagnement*," in : *Recherche et Formation*, n° 62, pp. 91-171, 2009.

PERRENOUD, Ph. : "*La Pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage ; Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation*". Paru in : *Éducation & Recherche*, 1983, n° 2, pp. 198-212. Repris dans (DU MÊME) : *La Formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994, chap. I.

Textes divers

Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers ; 8^{ème} édition, 1751-1772, cité par le *Dictionnaire vivant de la langue française* ; (DVLf), Université de Chicago : disponible sur <http://dvlf.uchicago.edu/mot/r%C3%A9forme>; consulté le 8 août 2016.

CONSEIL DE L'EUROPE : Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg : *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer* ; disponible sur http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf. (consulté le 20 août 2016).

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE ET DE LA FORMATION DES CADRES : *Cahier des Normes Pédagogiques Nationales de la Licence d'Études Fondamentales et de la Licence Professionnelle 2014*,

UNESCO ; *Rapport mondial de l'Unesco : Vers les Sociétés du savoir*. Éditions de l'Unesco, 2005

Annexe : Unité minimale andragogique (LC et NTIC)					
ÉTAPES		ÉTUDIANT	GROUPE OU GROUPE CLASSE	PROFESSEUR	OBSERVATIONS ET INDICATIONS
Diagnostic	(tests de positionnement)	Lecture des comptes rendus	Analyse des capacités et besoins respectifs	Détermination des besoins institutionnels et	
Contractualisation		Objectifs étudiant (capacités)	Objectifs groupe (capacités)	Lecture commentée des objectifs du module	L'étudiant doit pouvoir négocier ses propres besoins et les concilier avec ceux institutionnels (établissement d'un contrat global et d'un agenda)
		Choix des supports	Proposition d'éventails de supports Proposition de Bibliographie complémentaire		Suppose séance de pré-lecture et de documentation (manuels, documents numériques, sites, cours photocopiés...)
		Négociation du projet personnel (tâches-contenus)	Négociation du projet de groupe Tâches-contenus et rôles)		Séance orale et écrite, documentée
	Précision des projets	Argumenter et décider			Temps, lieu, structures, moyens, sites, et supports
Actorialisation	Répertoires des Tâches et des objectifs spécifiques	Combinaison Tâche / Objectif personnel	Articulation Objectif personnel/ objectifs du groupe		Choix du tuteur (l'accompagnement)
	Identification des acteurs :				Volontariat et ou désignation Commentaires des projets et des choix personnels
	Mises au point	Engagement tâche / objectif(s)/	Engagement tâche(s) / objectif(s)		

		contenus			
Réalisation		Gestion de l'extracursif et de l'intracursif (Chronographie, lieux et tâches)	Gestion de l'extracursif et de l'intracursif (Chronographie, lieux et tâches)		
Évaluation de phase		Étudiant / groupe	Groupe /étudiant		Correction négociée des résultats et préparation de la restitution
Restitution et Mutualisation		Exposés oraux Ou réalisations écrites expliquées			Apprentissage de l'auto-évaluation
Commentaire et réflexion		Difficultés et réussites individuelles	Difficultés et réussites du groupe		SYNTHESES / Dégager les apports méthodologiques
Remédiation		Exercices d'appropriation et de remédiation	Exercices de remédiation et de remédiation		Appropriation et Transferts personnalisés sur d'autres types de supports
Nouvelle contractualisation		Selon le programme général			Les nouveaux besoins créés feront l'objet de séances personnalisées, prises en charge par les seuls concernés, en autoformation