



Innovation pédagogique et développement des compétences dans l'enseignement supérieur au Maroc : Une expérience à l'épreuve

Fadoua Benabdellah¹

Faculté des Sciences Oujda, Université Mohammed Premier, Laboratoire linguistique appliquée, Communication et didactique du FLE.

fadoua.benabdellah@gmail.com

How to cite :

Fadoua Benabdellah, "Innovation pédagogique et développement des compétences dans l'enseignement supérieur au Maroc : Une expérience à l'épreuve", Sciences Methods and Technologies International Journal (SciMeTech), Vol 2, Special Issue (FR papers), p19-26.

Abstract

Keywords :

*Innovation pédagogique ;
Approche par compétences ;
Curriculum ;
Enseignement du lexique ;
Enseignement supérieur ;
Maroc.*

Cet article examine l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur marocain à travers une recherche-action menée à la Faculté des Sciences et à l'ENSAH d'Al Hoceima (Université Mohammed Premier). Face aux défis liés à l'évolution des publics étudiants et à l'impact de la Covid-19 sur les pratiques enseignantes, l'étude interroge les conditions d'émergence d'un renouveau pédagogique articulant enseignement présentiel et dispositifs d'accompagnement.

Ancré dans le cadre théorique de l'approche par compétences (Perrenoud, 1999) et de la pédagogie de l'intégration (Roegiers, 2000), le dispositif expérimental porte sur l'enseignement du lexique scientifique auprès d'étudiants de trois filières (SVT, SMI, SMP). L'expérience a consisté en des sessions de rattrapage en langue et communication, ainsi que l'élaboration de fiches pédagogiques centrées sur le développement durable.

Les résultats montrent une amélioration significative des compétences lexicales des étudiants (précision terminologique, enrichissement du répertoire, maîtrise des collocations) et une évolution positive de leurs représentations sur l'apprentissage du vocabulaire spécialisé. L'étude souligne l'importance d'une approche structurée alliant apports linguistiques, pragmatiques et sémantiques pour favoriser l'autonomisation des apprenants. Elle invite enfin à repenser les curricula universitaires pour y intégrer les dimensions langagières et développer des compétences pluriculturelles adaptées aux mutations contemporaines.

I. Introduction

Amenée à enseigner à l'ENSAH d'Al Hoceima et à l'Université Mohammed Premier, Faculté des Sciences, dans différentes filières, nous avons pu observer à loisir, interroger le vécu et la réalité de l'enseignement/apprentissage dans le contexte de plusieurs spécialités. Une enquête objective a été menée durant nos activités en classe, dans l'accompagnement et l'encadrement des étudiants. Notre action au niveau de l'interaction avec les étudiants n'est pas comprise dans un sens binaire (professoral et/ou magistral) au risque d'un certain conservatisme (méthode traditionnelle) dont certains enseignants retiennent seulement le caractère dogmatique et verbal, sachant que les vertus didactiques ne résident pas dans la pureté des choix. Quelle que soit leur excellence et leurs intentions, c'est-à-dire leur stabilité privilégiée, la prégnance des finalités pédagogiques ne signifie pas pour autant que l'enseignement-apprentissage est en décalage avec les évolutions techniques. Celles-ci font déjà actuellement partie des arguments en faveur d'une innovation pédagogique. Ainsi, on souligne l'importance des changements qui s'expriment "dans l'évolution dans un monde complexe mobile", selon l'expression de

G. Mialaret [1], en prise avec des priorités qui traduisent une mise à l'écart provisoirement des modalités traditionnelles. Les changements comportementaux se sont révélés régulateurs et signifiants dans la vie quotidienne. Les enjeux économiques, politiques et idéologiques ont façonné et refaçonné l'univers quotidien, parfois même à l'intérieur des ménages et des petites unités sociales. C'est ainsi qu'on exprime la volonté de privilégier une vie de qualité. On assiste alors à une transformation des habitudes et des orientations qui s'inscrivent dans le mouvement prônant le renouveau du style classique de la vie, avec une réhabilitation tempérée et modérée de certaines routines. En conséquence, dans le sillage d'une politique de perfectionnement, les pratiques éducatives doivent contribuer à assurer une meilleure adéquation des compétences dans de nombreux contextes, d'où la nécessité d'une mise en œuvre d'une réflexion sur "l'innovation pédagogique à l'épreuve". Ainsi, eu égard aux contingences environnementales, notre étude sur "l'évaluation et auto-évaluation entre objectivité réflexive et complexité dans les établissements à accès régulé" tend à mettre en lumière des évidences récentes inférées par les conséquences différentielles du nouvel ordre mondial. Comme étant en faveur d'un événement fortuit, la Covid-19 a stimulé le renforcement des théories de l'enseignement/apprentissage dans les établissements à accès régulé [2]. Dès lors, l'institution éducative s'est engagée hâtivement dans un processus pour pallier les éventualités sans prédire une série de risques, mais avec beaucoup de réserves. Dans ces conditions, quelles perceptions pourrait-on faire de l'évaluation d'un enseignement-apprentissage en présentiel et/ou en ligne ? Il conviendrait donc d'évaluer dans quelle mesure et avec quelle pertinence méthodologique les ruptures (fractures) du formel et de l'informel peuvent suggérer l'innovation pédagogique.

II. Cadre théorique et conceptuel

a. Les défis posés au système éducatif

En nous situant dans le champ de l'éducation et de la formation à différents niveaux et dans le contexte de différentes disciplines, notre réflexion part du principe directeur qui se projette sur la mise en place d'un cadre conceptuel nécessaire à notre discussion sur le système éducatif. L'évolution est inéluctable. Dans le processus du système éducatif se posent actuellement des problèmes avec acuité, qu'il faut résoudre dans leur complexité face aux défis auxquels se confronte l'école dans le contexte du nouvel ordre mondial. Il suffit de considérer les exigences du développement durable qui se complexifient pour prendre un recul critique vis-à-vis des nouvelles situations. Il s'agit donc de développer des compétences à l'école et à l'université pour augmenter l'efficacité et l'efficience du système.

b. L'approche par compétences comme réponse aux défis éducatifs

L'approche par compétences est particulièrement pertinente, à travers un regard pluridisciplinaire nécessaire pour tenter de trouver une réponse aux défis posés au système éducatif. Ces compétences se conceptualisent, s'opérationnalisent et se développent dans des situations concrètes, dans la production et la réalisation de tâches, à un niveau de réussite dans une épreuve donnée à travers un apprentissage systématique. Elles contribuent à l'accomplissement de la personne et à son insertion sociale et socio-professionnelle. Pour mieux définir une compétence plurielle dans le contexte précité, la référence, selon les perspectives adoptées par le Cadre européen commun et le projet Éducation au Développement Durable (EDD) [3], demeure un outil de base pour expliquer le concept "à l'épreuve" au diapason, certes avec "preuve", générateurs de la dynamique du développement qui ne se confond pas, évidemment, avec certaines représentations traditionnelles évoquées plus haut pour peu qu'elles soient tolérées et non admises dans certains milieux.

c. L'intégration des acquis

"L'approche intégratrice" est appliquée dans plusieurs contextes dont le champ de la pédagogie. Elle est renforcée par le concept "intégration" qui tisse un réseau entre des éléments interdépendants en coordination en vue d'un fonctionnement harmonieux (exemple : réinvestissement des acquis pour produire du sens que l'on cherche à intégrer selon le principe de base de la systémique). En apprentissage, l'intégration pédagogique concerne la mobilisation par l'apprenant de différents acquis dans une situation significative appelée aussi "intégration situationnelle [4] Roegiers, 1977). Sémantiquement, le concept "intégration" est plurifonctionnel dans plusieurs contextes théorique, pratique et organisationnel de l'apprentissage : structural, activité (de structuration), cognitif, projet (intégration didactique), disciplinaire (sociologie), interdisciplinaire (intégration de disciplines), contextuel (transdisciplinarité ou transversalité).

L'université comme l'école empruntent le chemin de l'intégration pour garder leur crédibilité. L'architecture du curriculum d'enseignement n'est pas seulement une matrice des savoirs et contenus dans leur articulation. On pourrait dire

que le curriculum est une systémique qui tire sa légitimité à la fois des mouvements de recherches fondamentaux et des approches de terrain.

d. Les fondements théoriques de l'intégration des acquis

Le développement de la compétence est essentiellement en phase avec le développement du processus d'apprentissage dans la mesure où l'apprenant associe, dans son parcours, auto-évaluation et évaluation par d'autres personnes et par ses pairs dans un même groupe de travail, de manière à maximiser la probabilité de rentabilité. Les théoriciens de l'éducation et les réformateurs de programmes attachent beaucoup d'importance au feed-back au niveau de l'apprentissage quant à la production orale et écrite de l'apprenant et à la rentabilité de ses activités. [5] Charp et Gallimore (1988) distinguent entre l'enseignement qui est fondé sur un "script de récitation" et l'enseignement/apprentissage qui naît d'une "conversation instructive". La "récitation" exige des réponses factuelles et la reproduction par l'étudiant d'informations. En revanche, la "conversation instructive" est une interaction dans laquelle "le professeur et les élèves tissent ensemble un langage parlé et écrit sur la base d'une compréhension préalable". L'importance d'une réciprocité et d'une négociation dans ce processus rentabilise les activités d'apprentissage du groupe, dans des contextes formels et informels, et les prépare aux activités communicatives les plus complexes et à l'autonomie pour exercer une maîtrise stratégique sur le processus d'apprentissage et acquérir, plus tard, la capacité "d'apprendre à apprendre". Dans le cadre interactionnel, au niveau de l'accompagnement de l'activité, l'auto-évaluation interagit inévitablement avec l'évaluation d'autres apprenants.

e. Dynamique de la connaissance et évolution pédagogique

Le taylorisme et le béhaviorisme étaient à la recherche "d'une démarche plus rationnelle basée sur l'observable, à savoir ce qui est de l'ordre du comportement et non de l'intention ou de l'ordre inscrit dans la boîte noire". Ils tentent de réduire la complexité en découpant les objets d'études en éléments plus simples et en séquences plus courtes, observables. Ces mouvements ont inspiré en conséquence le monde de l'éducation à travers la "pédagogie par objectifs" vulgarisée au départ par [6] Mager (1962) et la "pédagogie de maîtrise" de Bloom (1968, 1976, 1979) [7] qui, selon lui, doit être suffisamment précise et hiérarchisée, maîtrisée et suffisamment stabilisée. Correspondant bien à une aspiration de scientificité de l'époque, ces mouvements ont d'emblée eu beaucoup de succès. Bloom (1971), Mager (1971), Hameline (1980) [6], de Landsheere (1980) [8], Dhainaut (1983) [9], De Ketele (1980) [10] ont contribué à initier chercheurs, décideurs et enseignants à la PPO (pédagogie par objectifs). Ce mouvement a entraîné des réformes importantes, se basant le plus souvent sur des taxonomies d'objectifs dont celle de Bloom qui a eu le plus grand retentissement.

f. Connaître, c'est démontrer sa compétence.

La maîtrise des objectifs est primordiale parce que la connaissance se métamorphose en compétences qui établissent des réseaux au niveau de la démarche d'apprentissage, au sens et aux actes sociaux et cognitifs. C'est alors que naquit le "référentiel de compétences" qui pousse l'école à transformer ses programmes en termes de compétences. Ainsi, l'entreprise se déclarait prête à aider le système éducatif à se transformer. En effet, étaient nés des projets importants qui ont eu un retentissement sur les départements d'enseignement technique et professionnel, aboutissant à des modes de certification. À cet égard, de grands organismes internationaux (Banque Mondiale, UNESCO, PNUD) [11] ont relativisé leur action (aide d'accompagnement avec le souci de viser un rendement qualitatif du curriculum). Ceci implique donc que les enseignants aient une connaissance scientifique approfondie de la matière et une formation épistémologique. Très vite, les travaux (modèle de Vygotsky) [12] se sont élargis à l'étude de l'apprentissage conçu comme des activités de traitement de l'information (prise d'information, interprétation, inférence, prise de décision, résolution de problème) relevant de la métacognition. L'ensemble de ces réflexions dénote que le mouvement de la pédagogie de l'intégration résulte de divers facteurs scientifiques liés au développement socio-économique. En somme, il tire sa légitimité à la fois des mouvements de recherche fondamentaux et des approches de terrain. On peut donc conclure qu'une approche par l'intégration des acquis apporte une plus-value incontestable, tant en termes d'efficacité interne qu'en termes d'efficacité externe ou d'équité, en complémentarité avec une telle approche. Ainsi, il semble essentiel que l'école et l'université continuent à développer des approches ponctuelles et analytiques de connaissances et de savoir-faire.

III. 2. Problématique et hypothèses de recherche

La trajectoire de "l'innovation pédagogique à l'épreuve" se construit dans cette dynamique. Le rôle d'ouverture des acteurs dotés d'un capital socio-politico-éducatif antérieur ou parallèle à leur activité leur permet de tirer profit d'une

stratégie de la différenciation. La question de "l'épreuve" est donc un projet visant la construction de nouvelles compétences multidisciplinaires et pluriculturelles pour la détermination d'une pédagogie innovée avec un rôle positif à jouer. La question de "l'épreuve" veut d'autant plus être abordée qu'il est clair, dans la presque totalité des systèmes éducatifs, qu'une place importante est accordée à l'enseignement-apprentissage. Pour l'essentiel, les options méthodologiques et démarches pédagogiques, quelle que soit la discipline enseignée ou le projet à élaborer, recommandent plus ou moins une approche communicative. La référence implicite ou explicite au Cadre européen commun et à l'éducation au développement durable (EDD) [1] pour une visée à moyen ou long terme est essentielle. Par-delà d'éventuels changements, la représentation du chercheur, du praticien ou de l'autodidacte ne se confine pas dans le marasme d'une pédagogie supposée à la dérive. De ce fait, une mise en discussion s'impose pour la question des défis posés au système éducatif, ce qui confirme la nécessité de reconnaître les manifestations des systèmes d'enseignement (style, options au cours et après la Covid-19) et les ajustements successifs et/ou provisoires inférant des formes d'alternance des enseignements hybrides. Dans le parcours d'une nouvelle organisation des cours, peut-on parler de légitimité ? Car il y a erreur dans l'apprentissage : cumul parfois d'erreurs dans l'action pédagogique même, à défaut d'une maîtrise raisonnée (espace-temps, espace-lieu) et de traitement des données (programme). En dépit des discours anarchiques et multiformes, la déontologie de l'enseignement n'a pas intérêt à faire une démonstration d'éventuelles erreurs commises socialement alors qu'elles sont matériellement pertinentes, car peut-être certains comportements les masquent ou les éliminent opportunément. De ce point de vue, on doit envisager dans quelles conditions l'institution peut œuvrer plus nettement pour le développement des compétences des apprenants.

IV. Conditions préalables pour valoriser les compétences pluriculturelles

À l'état transitionnel, les évolutions qu'on devrait attendre s'inscrivent de fait dans une problématique qui intéresse, à l'état d'urgence, les praticiens (professeur, formateur) et l'institution (l'instance pédagogique). Deux questions centrales se posent :

- 1) La relation des acteurs (institution, parents, enseignants)
- 2) De quelle façon fructifier les ressources d'apprentissage qu'offre l'environnement ?

Il faut évidemment examiner le programme dans son équilibre transitoire.

a. 3.1. Programme et intégration des acquis

On ne saurait ignorer un enseignement qui se trouve en dysfonctionnement dans certaines académies, et on doit soutenir un enseignement qui semble croître et être nettement de plus en plus formulé dans d'autres. Ce constat retrouve sa pleine force quand la prise en compte des questions posées est opérante et que celles-ci deviennent de plus en plus accessibles. Par évidence, le projet de l'enseignement relève du programme et le concrétise. C'est dans un sens le contrat passé avec les stagiaires dans un centre de formation, par exemple, qui se croise avec ce projet. Parallèlement, nous savons a priori que les étudiants sont motivés à préparer les préliminaires pour un apprentissage nouveau qui se fonde nécessairement sur des prérequis, en tout cas, pour faire émerger des connaissances et construire de nouveaux savoirs. Ce fonctionnement mène aux sens que les apprenants parviendront à produire. Il est nécessaire d'inscrire toute expérience dans le contexte socio-éducatif sous forme d'activités enchaînées où la distinction des apports empruntés au curriculum et les résultats acquis d'une expérience sur le terrain constituent un premier pas vers la responsabilisation de l'étudiant vis-à-vis de ses pairs et de la société. Selon les circonstances, différentes orientations seront retenues pour rapprocher les modalités d'intervention de l'État. Ces orientations seraient de deux types :

- Celles partant du réel pour qu'elles soient en adéquation avec le réel (exemple : relation de l'école avec les ressources d'apprentissage qu'offre l'environnement)
- Celles partant du probable de fréquence pour poser des hypothèses (exemple : qui retrouvent leur pleine force quand la demande augmente)

Le choix de l'une ou de l'autre option, ou la complémentarité des deux, commande "l'innovation pédagogique" dans un processus récurrent, dans la limite d'accepter l'implicite qui est absolument évident. Exemple : on peut institutionnaliser comme rituel ou contrat pédagogique que les étudiants s'expriment en français dès qu'ils pénètrent dans la classe. On peut également prévoir de façon régulière une période de mise en train au début du cours. Si l'apprentissage peut se faire en dehors de l'institution, donc se transmuier en auto-apprentissage (didactisme), celle-ci ne serait pas appelée à forcer son talent (pédagogiquement) ni à faire des placements prioritaires pour parer à un besoin éphémère, donc à équilibrer son investissement. Si un compromis peut se faire entre l'école, son environnement et les acteurs concernant quelques disciplines (mathématiques, sciences de la vie et de la terre, etc.), le cas n'est pas pour autant réglé pour les sciences physiques appliquées, la biologie et même la littérature. Il conviendrait donc que l'établissement scolaire réponde aux exigences et à

la demande la plus large des bénéficiaires, voire des adultes pour la formation continue. La mutation accélérée qu'observe l'école pour les langues comme pour d'autres disciplines met celle-ci dans l'urgence de doter les apprenants de moyens et d'outils pour gérer les ressources d'apprentissage, notamment dans la perspective d'autoformation.

V. Une expérience revendicative : dispositif d'accompagnement et cours de rattrapage

À partir d'une réflexion proposée lors d'une réunion avec des collègues, nous avons projeté d'élaborer des cours de rattrapage pour les étudiants selon différents cas. Cette expérience a été mise en place par certains professeurs dans différentes disciplines dispensées en classe, sauf pour certains TP et TD, au cours d'un semestre.

Nous avons centré notre action sur des repères conditionnés par le système curriculaire (premier et deuxième semestres). Nous avons proposé, en début du deuxième semestre, une session de rattrapage en langue et communication. Un espace limité d'accompagnement individualisé dans le temps nous a semblé le moyen le plus efficace pour introduire les éléments manquants à l'apprentissage ou à l'auto-apprentissage de l'étudiant en retard. Nous avons constaté que nous sommes revenus sur un enseignement, explicitement plus classique, pour permettre à chacun de retrouver ses points de repères (égérés) et colmater les brèches.

Les options précitées ne sont pas généralisables en tous lieux. Toutefois, on peut envisager leurs divers modes de combinaison. Ces propositions pourraient être fiables pour certains établissements et constituer un support pour un projet scolaire qui prend en compte les finalités de la politique éducative.

Les options (propositions) énoncées pourront être considérées comme principes de départ pour déterminer quels rôles spécifiques doit assumer l'institution et à quelles conditions "l'innovation pédagogique à l'épreuve" deviendrait fructueuse et fonctionnelle.

VI. Réflexion sur les curricula

a. Curriculum des apprentissages et scénarios curriculaires

Le curriculum assure l'encadrement et la continuité des programmes et contenus spécifiques pour les disciplines à enseigner. C'est au niveau de l'enseignement-apprentissage qu'on est tenu d'équilibrer le rapport durée/efficacité pour les matières enseignées. L'enjeu pour un équilibre transitoire des contenus/horaires, en période de confinement (Covid-19), a été aisément et rapidement dépassé, notamment pour éviter plus tard l'esprit routinier et la déchéance professionnelle, en raison de l'installation de nouveaux procédés et approches au niveau de "l'appareil pédagogique". Les programmes ont été repensés au profit d'un renouveau pédagogique qui a commencé à voir le jour. La notion de compétence partielle et celle de scénario curriculaire ont contribué à examiner de près les disciplines dites non linguistiques (histoire, géographie, sciences de la vie et de la terre).

Cependant, les sciences exactes ne sauraient être séparées d'une compétence linguistique spécialisée, ressource et support indispensables culturellement admis pour l'acquisition d'un savoir et d'un savoir-faire. Le multiculturalisme est une nécessité pour le développement de la connaissance et du savoir. Il faut donc créer un "espace potentiel" où les échanges auront lieu à différents niveaux de l'apprentissage. Ce champ est particulièrement favorable dans les échanges (par exemple au niveau du théâtre à l'école et à l'université) à travers lesquels se déploie un processus d'autoformation relationnelle dans un contexte propice à la créativité et à l'expression. Il est bien entendu que les activités attenantes à cet "espace potentiel" relèvent d'un cadre référentiel impliquant des approches et des modèles d'enseignement. Les modèles d'enseignement-apprentissage se situant dans le contexte des approches par compétences (Perrenoud, les dix compétences) s'appliquent de surcroît et spécifiquement à chaque discipline, d'où la nécessité d'éclaircir la notion de compétence partielle. En effet, "la construction de curriculum dans le cas d'apprentissage des langues (et plus encore pour d'autres disciplines et d'autres types d'apprentissage) suppose des choix entre des types et des niveaux d'objectifs" (Perrenoud).

Le Cadre européen commun de référence pour l'enseignement/apprentissage des langues [3] envisage quatre grands ordres d'objectifs :

1. Le développement des compétences générales individuelles des apprenants
2. La mise en place d'une compétence à communiquer langagièrement où l'on peut distinguer quatre composantes : linguistique, sociolinguistique, pragmatique et discursive
3. La réalisation de certains types d'activités langagières (interaction, médiation)
4. Une capacité fonctionnelle à opérer dans des contextes sociaux déterminés (domaines : professionnel, éducationnel, public général, privé individuel)

Ces catégorisations sont complémentaires dans tout acte de communication et d'apprentissage. Elles sont fonction de l'utilisation réelle des savoirs et de la connaissance spécifiquement intégrées et opérantes dans toutes disciplines, en termes de développement des compétences générales de l'apprenant, voire à propos de compétences partielles sous-jacentes à des disciplines en spécialisation relevant du cursus universitaire, sans souci de finesse sociolinguistique ni d'efficacité pragmatique (le cas du dessin et de l'art plastique, de l'éducation physique et de l'éducation artistique).

Cependant, il se pourrait que dans d'autres circonstances et d'autres contextes, l'objectif soit avant tout d'ordre pragmatique (littérature) et sans recherche d'adéquation sociolinguistique (théâtre). Toutefois, un progrès harmonieux des différentes composantes d'un cours est généralement recherché. En communication (langagière, picturale, métacognitive) relevant de la réception, la production, l'interaction, la médiation, la meilleure réalisation est attendue pour atteindre l'opérationnalisation des acquis sur le terrain dans leur modalité de mise en œuvre. Il s'agit ici de la formation professionnelle dans des domaines déterminés (professionnel, éducationnel). Une adéquation des cours à dispenser (programme) donne lieu à des affichages explicites dans leurs propositions quant à leur contenu, objectifs spécifiques et comportementaux (acteurs en interaction), méthodes et approches.

On note cependant les exceptions relevant de situations d'un enseignement dit bilingue où la compétence langagière est appréhendée dans une actualisation particulière, à savoir un style d'enseignement avec des approches particulières explicitement intégrées dans le cursus secondaire qui commencent à s'estomper (le cas des traductions dans les matières scientifiques : mathématiques, sciences physiques et autres).

À partir d'observation et de contacts avec des enseignants de matières scientifiques, le constat s'est révélé particulier, en ce sens qu'on ne peut ici conclure sur l'apport des compétences partielles qui sont souvent rudimentaires et approximatives, relativement incomplètes et parcellaires des fois, dès lors que la visée des approches consentait à valoriser et à adopter ces enseignements selon les prédispositions intellectuelles des étudiants et leur capacité cognitive d'acquisition (compétence de réception/compréhension).

Les praticiens expérimentés ont donné de leur mieux pour cultiver des stratégies et développer des modes d'apprentissage. De tels apports étaient appréciés pour encourager le transfert des connaissances et réinvestir le savoir scientifique. C'est donc que les compétences plurielles (plurilingues) engendrent des compétences pluriculturelles. Celles-ci, effectivement, prennent sens dans les curricula et induisent, dans le contexte d'un potentiel d'ensemble, des compétences plurielles suffisamment diversifiées pour une nouvelle configuration de "l'innovation pédagogique à l'épreuve" dans la perspective des trajectoires postuniversitaires des lauréats.

b. Vers des scénarios curriculaires

En théorie, la construction d'un curriculum repose sur la sélection des objectifs, la mise en ordre des contenus et les modes d'évaluation et leur combinaison (complémentarité).

Dans le processus de l'action pédagogique, il peut y avoir continuité aussi bien que reconfiguration des objectifs et de leur hiérarchie. Il peut y avoir aussi bien similarité que différence entre les objectifs et les programmes des différentes disciplines et options en référence à un projet global. Il s'agit d'adapter le curriculum en fonction des traits pertinents de cette organisation. Dans ce cas, la réflexion curriculaire pourrait être plus explicite et fructueuse en recourant à des scénarios possibles en vue de construire des compétences en fonction de l'environnement et du rôle de l'école et de l'université. Partant de la démarche ci-dessus, on peut faire du scénario un lieu où l'on se retrouve pour s'engager dans une "aventure" pédagogique.

Le scénario fonctionne généralement comme un instrument ou un outil propre à mobiliser des moyens pour la mise en œuvre d'expérience et de tâches, pour des simulations dans un environnement donné, pour spéculer sur les effets d'un projet (enseignement/apprentissage), offrant la facilité d'être transposé et/ou transférable dans un autre contexte (environnement) de conditions similaires. Dans notre contexte-situation (faculté des sciences), nous projetons de construire une leçon de vocabulaire (lexicologie) à partir d'un dispositif qui peut donner lieu à des mises en œuvre ici et ailleurs.

VII. Enseignement du lexique au niveau universitaire

L'enseignement/apprentissage du lexique au niveau universitaire part de données particulières. Longtemps, l'apprentissage du vocabulaire (lexique) était classé par thème (approche thématique). Actuellement, cet enseignement, thématisé soit-il, est présenté en discours à reformuler par de nouvelles approches et de nouvelles méthodologies dans des démarches structurées enrichies d'apports linguistiques (analyse du discours), pragmatiques (activités favorisant les interactions communicatives) et sémantiques (les référentiels). Cette démarche, se voulant structurée, repose sur et part de textes expositifs, descriptifs, narratifs, argumentatifs pour souligner le choix lexical dans le discours oral et dans le discours écrit traitant un même sujet. Elle met en évidence le choix des mots et des ensembles lexicalisés, le lexique spécifique pour

chaque filière sur l'axe pragmatique et celui des combinaisons syntagmatiques. En effet, la prise en compte dans l'enseignement des langues de l'approche communicative permet aux étudiants de décrire une situation, d'analyser, de synthétiser et de comparer en utilisant des connecteurs logiques, sachant que chaque énoncé entraîne des syntagmes différents selon les filières. L'essentiel est d'amener les étudiants, par la découverte, à utiliser le mot "juste" (spécifique), à le réemployer, à le combiner avec l'intention de bien communiquer. Pour illustrer cette approche, nous avons présenté un cours ayant pour thème le développement durable.

a. Dispositif pédagogique pour l'enseignement du lexique

Tableau 1 : Objectifs lexicaux par filière

Filière	Objectifs lexicaux spécifiques
Filière 1 (SVT)	Parmi les notions auxquelles se réfère chaque leçon selon les spécificités de chaque spécialité (filières 1, 2, 3) seront présentées dans des fiches préparées à l'avance. Les leçons présentées sont axées sur le repérage, l'utilisation et la pratique du lexique en rapport avec les filières.
Filière 2 (SMI)	Les exercices sous-jacents portent sur : la recherche de la définition par les paraphrases et la reformulation, l'analogie (par la mise dans le bain), la recherche du parasyndrome, la recherche de l'antonyme.
Filière 3 (SMP)	L'association : la combinaison syntagmatique, les locutions, la substitution lexicale.

Tableau 2 : Compétences visées (pour les trois filières)

Compétences pratiques (TD-TP)	Activités textuelles
Associer	Écrire
Expliquer	Exposer
Argumenter	Imaginer un débat
Définir	Raconter
Comparer	Relier par une flèche
Regrouper	

b. Exploitation pédagogique

Ces activités fonctionnelles s'inscrivent dans des mises en situation qu'il est utile de présenter. Compte tenu de ce qui précède, nous notons que les contenus peuvent être traités par ordinateur en utilisant une base de données préférée (jugée efficiente). Cette activité complémentaire est susceptible de motiver les étudiants à progresser et de s'ouvrir sur le monde. Les éléments du discours fonctionnent pour véhiculer une charge communicative et auto-expressive. Ils régulent donc les rapports interpersonnels. En somme, les stratégies d'apprentissage réglées par le principe d'économie de l'effort mènent loin un étudiant systématiquement en présentiel et permettent de garantir la possibilité à distance en se conformant au protocole pédagogique mis en place, ou en différentiel selon un rythme personnel ou personnalisé. La bonne organisation matérielle de l'espace et du temps, la conscience professionnelle et le bon sens des étudiants donnent la prépondérance à "l'innovation pédagogique à l'épreuve". On soulignera donc que le profil culturel et éducationnel de l'apprenant s'annonce équilibré par l'enrichissement progressif de son savoir, ce qui lui permet de mettre en place une maîtrise métacognitive relative à sa propre compétence et à ses propres stratégies d'apprentissage pour accomplir des tâches plus complexes (performantes). L'approche décrite ci-dessus insiste sur l'autonomie de l'étudiant tant que la construction curriculaire s'opère à partir d'une médiatisation temporalisatrice des concepteurs des curricula.

VIII. Apprentissage extrascolaire ou postscolaire et évaluation

Le curriculum se poursuit tout au long de la vie (e-learning). Il peut prendre la forme de profils différenciés selon les parcours de chaque catégorie d'étudiants. En effet, la trajectoire de vie et l'évolution dans la profession impliquent souvent le remodelage du curriculum par des formations récurrentes et en raison des passages d'un environnement à un autre. Dans ce contexte, on peut concevoir des modes d'évaluation et des modes de reconnaissance des acquis (rarement appliqués par l'éducation nationale au Maroc) des étudiants au terme des études régulières pour ce qui est des parcours accomplis dans le cursus en langues étrangères. Ainsi, on valorise les profils terminaux des lauréats en déterminant un profil de sortie à partir d'épreuves de médiation, pouvant donner lieu à des combinaisons variables. Certaines évaluations sont effectuées à partir de tâches (travail sur des dossiers ou d'autres supports), sachant que des éléments d'une compétence ne sont pas souvent

requis pour passer par l'évaluation propre aux disciplines philosophiques, littéraires, sociales et scientifiques. D'autres évaluations multidimensionnelles distinguent la notion de compétence pluriculturelle de la compétence partielle, s'orientent vers des dispositifs de certification, autorisent (en France) ou admettent (Maroc) la reconnaissance des compétences dans divers domaines des apprentissages descriptibles (exemple : compétence plurilingue).

IX. Conclusion

Dans cette construction du curriculum pour l'avenir, on raisonne en référence à des ressources et à des valeurs de projets, de stratégies, de trajectoires, d'autonomie, en capital (savoir, compétences) que chaque acteur social est en mesure et/ou appelé à posséder, à gérer et à développer au mieux de ses visées. Dans cette perspective, les compétences partielles paraissent aussi fructueuses. L'expérience poursuivie ou acquise est fortement attestée pour être contextualisée. L'enseignement/apprentissage présenté dans son contexte socioculturel, pédagogique et didactique, encore stéréotypé quelque part à travers des curricula réducteurs et chancelants, même présenté comme exceptionnel sous différentes dénominations (programme d'urgence, nouveau programme), a éveillé les esprits qui ont rappelé les décideurs à réexaminer la trajectoire de l'enseignement qui paraît titubante, voire aléatoire. Tout nous porte à croire que les hautes instances, dans la perspective d'un changement, éprouvent de l'intérêt à formater une organisation verticale et horizontale des curricula, pour réaménager les cursus universitaires, en s'inspirant des découvertes des neurosciences et des recherches en psychologie sociale et en psychopédagogie. Il est clair que la tolérance et l'esprit de coopération, l'acceptation des différences culturelles permettent de surmonter les barrières politiques, religieuses, ethniques, sociales et culturelles pour une ouverture sur le monde. Ces attitudes doivent être nécessairement partagées dans la perspective de mettre à l'épreuve "l'innovation pédagogique".

Références

- 1) Mialaret, G., (2011) Sciences de l'éducation. Aspects historiques. Problèmes méthodologiques", Recherches & éducations, <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/466>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.466>
- 2) Mpine, M., (2022), Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, 3rd, Barcelona
- 3) UNESCO. (2020). L'Éducation au développement durable (EDD) pour 2030. Paris.
- 4) Roegiers, X. (2000). Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Bruxelles : De Boeck.
- 5) Corbalan, J.-A., & al. (2003). Théorie des processus de la communication. Paris : Armand Colin.
- 6) Mager, R. F. (1962). Preparing Instructional Objectives. Palo Alto : Fearon Publishers.
- 7) Bloom, B. S. (1979). Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires. Bruxelles : Labor.
- 8) Hameline, D. (1980). Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue. Paris : ESF.
- 9) De Ketele, J.-M. (1980). Observer pour éduquer. Berne : Peter Lang.
- 10) Perrenoud, P. (1999). Dix nouvelles compétences pour enseigner. Paris : ESF éditeur.
- 11) Benabdellah, F. (2020). Le Discours de l'entreprise : Organisation des parcours professionnels intégrés et durables. Rabat.
- 12) Abdallah-Pretceille, M., & Porcher, L. (2005). Éducation et communication interculturelle. Paris : Economica.
- 13) Barbier, J.-M. (1996). Élaboration de projets d'action. Paris : PUF.
- 14) Berdouzi, M. (2000). Rénover l'enseignement, de la charte aux actes. Rabat : Renouveau.
- 15) Bonniol, J.-J., & Vial, M. (1997). Les modèles de l'évaluation. Bruxelles : De Boeck.
- 16) Bruno, O. (2007). Les sciences de la communication, théories et acquis. Paris : Armand Colin.
- 17) Cherkaoui, M. (1982). *Les changements du système éducatif en France 1950-1980*. Paris : PUF.
- 18) Demailly, L. (2001). Évaluer les politiques éducatives. Bruxelles : De Boeck.
- 19) Kramsch, C. (s.d.). Interaction et discours dans la classe de langue. Paris : Credif Hatier.
- 20) Leroux, J. L. (2018). L'évaluation des apprentissages à distance dans un programme en approche par compétence. Multidisciplinaire.
- 21) Paul, J.-J. (1999). Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs. Paris : ESF éditeur.
- 22) Plante, J. (2000). Évaluation de programme. Rabat : Ministère de l'Éducation Nationale.
- 23) Rey, B., & al. (2003). Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation. Bruxelles : De Boeck.