

# ATTADRISS

*Revue de la Faculté des Sciences de l'Éducation*

N°7 Nouvelle série Juin 2015

## **ATTADRISS**

Revue de la Faculté des Sciences de l'Éducation  
(Publiée deux fois par an)

**Directeur responsable**  
Abdelhanine Belhaj

**Directeur de rédaction**  
Bachir Tamer

**Comité de rédaction**  
Nadia Chafik - Amina Debbagh  
Halima Jamaï - Allal Benelazmia  
Mostafa Hassani Idrissi - Mohamed Melouk  
Salim Redouane - Abdelkrim Chebbaki

**Réalisation et impression**  
**CANA PRINT**  
7, Rue Ankara, Océan, Rabat  
Tél. : 05 37 73 72 28  
Fax : 05 37 26 44 69

**Les opinions développées dans la revue n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs**

© **Tous droits réservés**

**Dépôt légal : 8/76**

**ISSN : 0851 – 1136**

# TABLE DES MATIERES

## EDITORIAL

## ETUDES

- Expertises de la recherche: analyse, structuration ou création de l'objet ? **9**  
**Abdelhak Bel Lakhdar**
- La crise du système d'éducation, d'enseignement et de formation.  
Aspects mondiaux et aspects régionaux. **29**  
**Abdellah Bounfour**
- La didactique de l'histoire avance-t-elle vraiment ? Détour par quelques  
tournants de siècles révélateurs **39**  
**Pierre-Philippe Bugnard**
- L'éducation par les proverbes au Maroc **59**  
**Abdessalam El Ouazzani**
- Le Centre de FLE comme formation propédeutique intégrée pour  
une meilleure intégration dans le cursus universitaire **69**  
**Brigitte Lepez, Abdelhanine Belhaj**
- Stratégies d'ajustement de l'épuisement professionnel chez les enseignants  
du secondaire **81**  
**Samira Hadji**
- La lecture comme moyen d'acquisition des significations et de constructions  
du sens **95**  
**Yamine Lyamani**
- Innovation in language education: Educational requirements vs.  
practical considerations **107**  
**Mohammed Melouk**

## ARTICLES DES DOCTORANTS

- Entreprise sociale : Quel modèle pédagogique pour une sensibilisation efficace? **117**  
**Younes El Jaouhari**

## LECTURES ET PUBLICATIONS SCIENTIFIQUES

- Le modèle TPAM, un modèle de transformation durable des organisations **139**

## MANIFESTATIONS SCIENTIFIQUES

- La 5<sup>ème</sup> rencontre régionale sur le thème :  
« Dignité et valeurs de l'homme, expérience arabes et internationales » **149**  
1-2 juin 2015

## **REGLES GENERALES DE PUBLICATION**

La revue « ATTADRISS » de la Faculté des Sciences de l'Éducation est une revue scientifique qui traite de questions relatives à l'enseignement et à l'éducation dans ses dimensions théoriques et pratiques. Elle est ouverte sur les études et recherches animées par un esprit critique et de débat constructif. L'objectif est d'identifier les problématiques auxquelles est confrontés le système d'éducation et de formation national et international.

Les auteurs peuvent soumettre des textes dans l'une des trois langues : l'Arabe, le Français ou l'Anglais. Ce texte est obligatoirement accompagné d'un résumé d'une longueur de 80 à 100 mots et de 4 ou 5 mots-clés. Les auteurs peuvent soumettre à la revue ou des articles d'au plus 3000 mots ou des études d'au plus 5000 mots. Le texte doit comporter les références bibliographiques.

Tout texte est soumis à un arbitrage d'au moins deux professeurs spécialistes du domaine en fonction de critères établis par le Comité de rédaction.

Tout texte soumis à la revue ne doit pas faire l'objet d'une publication antérieure au niveau national, international ou sur internet.

Les textes, soumis à la publication, doivent être déposés au bureau d'ordre de la Faculté des Sciences de l'Éducation sise à l'avenue Mohamed ben Abdellah Regragui, Madinat Al-Irfane, B.P 6211, Rabat, Maroc.

## EDITORIAL

La problématique du système éducatif, notamment les contraintes et les difficultés auxquelles il est confronté, reviennent de manière récurrente dans les derniers discours prononcés par Sa Majesté le Roi Mohammed VI, que Dieu l'assiste.

De même, la plupart des résultats des enquêtes et analyses réalisées incombe la responsabilité à l'école relativement aux crises qu'elle traverse. Pour le secteur économique, elle ne prépare pas suffisamment au secteur socioprofessionnel parce ses lauréats n'ont pas les profils requis par le marché de l'emploi ; elle n'a pas réussi, non plus, réussi à former des profils développant la pensée créatrice et innovatrice.

Il est à rappeler fondamentalement, d'autre part, que la Constitution de 2011 a accordé une place privilégiée à l'éducation en insistant surtout sur les aspects de la qualité et de la gouvernance. En outre, un fort mouvement institutionnel bien orienté est lancé pour installer des plans de réforme dans le moyen et long terme sous la supervision de la nouvelle structure du Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique, et du Ministère de l'Education Nationale dans sa vision jusqu'à l'année 2030. Le nouveau projet éducatif vise donc à orienter l'école marocaine de façon à fournir à tous les citoyens un enseignement et une formation de qualité basés sur les principes fondamentaux et les valeurs supérieures de la nation, ainsi qu'une qualification préparant à un meilleur avenir et à une meilleure insertion professionnelle.

Dans ce contexte de concertation nationale sur la situation et le devenir de l'enseignement et de l'éducation au Maroc, le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche scientifique a élaboré récemment, en tant qu'organe de réflexion stratégique et d'évaluation, un projet de réforme auquel ont contribué tous les acteurs du secteur de l'enseignement et toutes les composantes de la société civile. Parmi les propositions saillantes figurent deux leviers à propos desquels l'Education Nationale a grandement hésité : le premier est relatif au modèle pédagogique et le second concerne la question linguistique. Cependant, si la vision stratégique traduit la volonté de cerner de nombreux aspects éducatifs, il demeure néanmoins des problématiques qui requièrent de profondes études et recherches pédagogiques dont les résultats devraient favoriser une meilleure opérationnalisation de la vision. Celles-ci auraient pour visées premières la définition du rôle de l'enseignement privé dans son rapport avec l'enseignement public, la promotion de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et l'exploitation substantielle des technologies éducatives.

Il est à rappeler que tout système d'éducation et de formation constitue la source de production du capital humain essentiel pour le développement économique et social, et constitue le principal facteur d'intégration et de cohésion sociale. Nous avons toujours

exprimé, au sein de la Faculté des Sciences de l'Education, que les problèmes de l'éducation au Maroc sont aussi complexes que multi-dimensionnels, et nous avons également considéré cette complexité lors des montages des diverses filières de formation et de recherche en éducation au sein de cette institution.

Dans ce contexte général, le présent numéro de la revue de la FSE est l'expression de l'implication de notre établissement dans ce grand débat sur l'éducation et la formation au Maroc ainsi qu'une contribution au développement et l'enrichissement de la production nationale à un niveau académique substantiellement de grande valeur ajoutée. De ce fait, ce numéro comprend une variété de recherches et d'études en langues arabe, française et anglaise portant sur différents aspects des programmes d'enseignement dans des contextes éducatifs régionaux et mondiaux. Cette variété est illustrée à travers la recherche en matière d'éducation sur les valeurs et la diversité culturelle dans les proverbes au Maroc ainsi que l'exploitation en didactique des disciplines d'un certain nombre d'approches théoriques et méthodologiques faisant autorité en éducation et formation. A l'instar de ses numéros précédents, la revue a retenu des rubriques destinées au soutien à la publication et la médiatisation des activités de la FSE, notamment les propositions d'articles des étudiants inscrits en doctorat, les lectures d'ouvrages abordant la thématique de l'éducation ainsi que la présentation synthétique des activités culturelles et scientifiques qui ont été organisées au sein de la faculté depuis le début de cette année universitaire. La revue de la FSE renouvelle son appel à tous les chercheurs désireux de contribuer par leurs études de recherche sur l'éducation au développement de la recherche en éducation au Maroc et à l'amélioration de notre système éducatif.

**Abdelhanine BELHAJ**

Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education  
Université Mohammed V de Rabat

# ÉTUDES





# Expertises de la recherche: analyse, structuration ou création de l'objet ?<sup>1</sup>

**Abdelhak BEL LAKHDAR**

FSE, Université Mohammed V de Rabat

« La nature de l'homme, dont l'étude est si nécessaire, est un mystère impénétrable à l'homme même, quand il n'est éclairé que par la raison seule. »

D'Alembert, *Discours préliminaire à l'Encyclopédie* (1751)

S'il existe, au Maroc, un axe de l'organisation universitaire qui ait bénéficié d'autant d'attention et de déclarations, accompagnées de financements ou pas, c'est bien la recherche scientifique, ses systèmes, ses structures, ses priorités et son personnel; particulièrement dans le domaine des sciences humaines. Dans la foulée de la Réforme universitaire, décalquée<sup>2</sup> sur le schéma général du processus de Bologne, les décideurs se sont aperçus que l'organisation de la recherche devait commencer tout bonnement par la création de l'Organisation-recherche<sup>3</sup>, 'à côté' (c'est déjà un problème) de ce qui est, dans les faits, considéré comme une 'fonction' plus naturelle, l'enseignement.

La structuration accompli, tant bien que mal, sa mission; qui a d'abord achoppé sur l'idée même de réforme, puis sur les moyens de la faire accepter par les acteurs intéressés, et puis encore sur les moyens d'opérationnaliser les termes formels d'un contrat réformateur, qui se trompe d'objet : se focalisant sur la forme d'expression de l'université, il en oublie de se poser des questions sur la substance du contenu, l'offre académique proprement dite. Le résultat est ce que l'on en connaît : des réalisations qu'on hésiterait à qualifier d'effectivement structurantes, d'un point de vue 'formation et recherche' et, comme solution de facilité, l'hypertrophie des 'discours' de la gestion et de l'expertise, de leurs avatars surtout, proches du psittacisme, du charlatanisme: des formes discursives (comme le coaching) antinomiques à la mission même de l'Université. Un sys-

---

1 Une première version de ce texte a été prononcée lors du séminaire organisé par l'AFIRSE, l'UNESCO et le LAREQUOI, sous le thème : *L'évaluation de la recherche universitaire; principes généraux et application à deux disciplines, les Sciences de l'éducation et les Sciences de gestion*, Paris, 1-2 Juillet 2013.

2 'Décalquée', parce que le processus a été réduit à ses manifestations la plus extérieures, et les plus formelles : réorganisation des apprentissages universitaire en 'modules', et en saisons, des modifications au niveau de l'évaluation, la normalisation des cycles (LMD). Deux questions restent posées : 1) mis à part ceux induits par le formel, les comportements pédagogiques ont-ils été modifiés ? 2) Qu'en est-il du système de crédits, des équivalences qu'il permet et, donc, des possibilités de mobilité ?

3 Pour éviter toute confusion, nous entendons par 'organisation' un système organiquement formalisé et formel qui suit une logique structurelle, fonctionnelle, relationnelle et symbolique propre et qui vise à atteindre un but précis.

tème d'éducation et de formation comme le nôtre, subissant la fatalité élitiste en amont et la pression d'une employabilité réduite en aval, a toujours réussi à dépasser l'idée de sa propre inefficacité et a continué d'agir; parce qu'il a puisé dans les ressources de sa définition première. Malgré les quelques résultats manifestes, il serait légitime de se demander si ces solutions de facilité ne seraient pas, non seulement une manière de dévier du contrat réformateur, mais, pire encore, de nos bonnes et immunitaires "mutations" homéopathiques qui furent celles de l'université marocaine; en risquant de conduire l'université à une impasse inédite : la forclusion de la science.

Rappelons qu'il n'existe pas d'objet évident de la recherche. Cette dernière construit son objet, à partir d'un perceptible qui défie l'épistémè ou s'en écarte. Pour le chercheur, l'objet, d'abord d'étonnement, est circonscrit dans la matérialité immanente d'un corpus, d'un cas, etc.; puis d'une hypothèse, d'une question et d'une expérimentation qui pourrait le transcender par une généralisation ou une extrapolation.

Il n'existe que des objets évidents pour l'expertise. Construits par une commande et s'imposant comme autant de problèmes, et non de questions, ces "réalités" ne peuvent faire l'objet que de la transposition d'une "science" préconstruite, en fait de solutions miracles pré-données, d'une extrapolation par assimilation, sinon par réduction à des schémas qui préexistent et à l'objet et à la science et à l'acteur dit "expert".

C'est dans ce sens que nous dirions que les expertises et rapports qui ont accompagné la Réforme, dans ses différents épisodes, se situent, et ceci est particulièrement intéressant d'un point de vue épistémologique, entre recherche et expertise : le résultat est que rapports et expertises ont, au-delà de leur mission, contribué à créer les objets de leur travaux. Toute expertise, parce qu'elle est subordonnée à sa fonction d'aide à la décision, modifie certes son objet, mais elle le fait a posteriori. La question est atypique que des expertises créent l'objet d'analyse en même temps qu'elles l'étudient. Pourtant, il ne s'agit pas d'une question épistémologique : bien que leur procédure commune risque d'altérer la pertinence du propos scientifique, l'inscription de ces démarches dans une perspective de gestion détourne l'analyse au profit d'une la fonction communicationnelle<sup>4</sup> et gestionnaire. Comment opéra cette "création" ?

Le propos ne consiste pas à évaluer les textes que nous étudions, notamment celui de Kleishe<sup>5</sup> et de Cherkaoui; cela est faisable et devrait être fait. Seulement, il s'agit ici de les replacer dans le processus historique de la gestion pédagogique publique, tel que ce processus a été installé dès le Protectorat; repositionnement nécessaire pour qui voudrait mettre en coprésence le réflexe méthodologique du "diagnostic de l'existant",

---

4 La communication dépasse souvent le degré zéro "communicatif" qu'on lui attribue, sur la base du schéma de communication de Jakobson, et qui consiste en la délivrance d'un "message", selon des modalités dites "fonctions". La communication est une performativité, c'est le sens que nous lui attribuons dans le présent travail, qui inscrit le "message" dans un enjeu relationnel, en général subordonnant et visant à modifier le comportement du destinataire.

5 Mina Kleishe :-« La Recherche scientifique au Maroc », in :- *La Science en Afrique à l'aube du 21<sup>ème</sup> siècle*. Sous la Direction de Roland Waast et Jacques Gaillard. Paris : IRD, juillet 2002.

désormais habituel de toute ‘expertise’, et l’objectif déclaré des instances officielles de ‘structurer et promouvoir la recherche’.

## **La situation d’origine : Mina Kleishe**

Une pléthore d’actes de commissions a précédé le travail de Kleishe. Mais l’intérêt de ce dernier est d’être le premier du genre, dans le sens académique. Il concilie exigences d’une expertise et qualités d’un travail universitaire, contribuant par là à la lente création d’un (méta)discours scientifique sur la production du savoir au sein de l’Université marocaine; généralement défiante vis-à-vis d’un discours autonymique, ou empreint de ‘secondarité’, sinon tout bonnement critique, accaparé et orienté, dans les faits et de façon monolithique, par deux instances d’inégales matérialisations : le syndicat et l’esprit corporatiste, les deux formant, c’est leur force, une sorte de nomenklatura et qui agit en rapports binaires et/ou exclusifs avec le Ministère : la construction de la communauté scientifique, acteur principal de l’organisation-recherche, ne pouvait s’effectuer sans difficulté étant donné une telle configuration pré-dialectique. Nous avons déjà eu l’occasion d’évoquer quelques éléments de la nature du discours scientifique au sein de l’Université marocaine<sup>6</sup>.

Le travail de Mina Kleishe, à notre avis, est suffisant pour expliquer le premier travers de la recherche au Maroc et dont l’université actuelle arrive mal à se dépêtrer : la fonction ‘utilitaire’ conditionnelle, d’aucuns diraient utile, de la Recherche scientifique. La tentation est forte de voir en le fameux principe de ‘rattacher l’université à son environnement’, ou du moins l’interprétation qui en a été donnée, un avatar de cette justification utilitaire, qui plus est un avatar qui ressemble fort à un rappel à l’ordre; légitime à quelques égards, mais qu’il faudrait relativiser : la recherche fondamentale est menacée, et doit-on rappeler qu’elle est la seule garante, n’en déplaise aux experts, de l’immunité de l’université, de sa capacité à se régénérer.

La ‘recherche scientifique’, ou ce qui s’est appelé ainsi dès l’irruption du discours moderniste, est née, selon Kleishe, dans les conditions suivantes :

« **De 1905 à 1948 : Les ‘sciences modernes’ dites ‘coloniales’** se sont implantées. La conquête du pays devait s’accompagner à un niveau scientifique et anthropologique de son appropriation par le discours occidental. Aussi bien la première phase (exploratoire, de 1905 à 1923) que la deuxième –plus analytique et formatrice (jusqu’en 1956) – de cette étape vont fonder les noyaux de structures de recherche, dont les grandes écoles et Instituts marocains actuels sont les héritiers et les continuateurs.

---

6 Voir notre ‘Défaillances académiques et production du savoir dans l’Université marocaine,’ in *Colloque mondial du Forum de l’UNESCO sur l’enseignement supérieur, la recherche et la connaissance* (Paris, 29 novembre - 1er décembre 2006) : *Les Universités en tant que centres de recherche et de création de connaissances : une espèce menacée ?* Version française disponible sur (<http://portal.unesco.org/education/es/files/51626/11634269655BELLAKHDAR-FR.pdf/BELLAKHDAR-FR.pdf>); consulté le 9 février 2015.

**1976-1991 : Temps mort**, mises à part des actions de politique publique comme la mise en place du Ministère de l'Enseignement Supérieur et, parallèlement, la création du Centre National de la Planification de la Recherche Scientifique et Technique (CNC-PRST), qui ne sera fonctionnel qu'en 1981, année aussi de la tenue des premières asises de la Recherche Scientifique. En 1990-1991 double action de désengorgement : d'un côté la création de cinq nouveaux établissements (Institut de Biologie, Institut de Chimie appliquée, Centre d'Études Océanologiques, Centre d'Astronomie et de Géophysique et centre d'Études et de Recherches nucléaires), et, de l'autre, les FST et EST sont implantées un peu partout et sont autant de 'facultés' plus régulées que les autres (numerus clausus, financement...)

**A partir de 1993** (date symbolique de la Création de l'Académie Hassan II des Sciences et Techniques), le rythme reprend et s'accélère, jusqu'à atteindre une certaine effervescence, par des décisions d'importance : se succèdent la réforme du statut des enseignants chercheurs (1997), une première réforme du troisième cycle (1997), la création des UFR, la mise en place en 1998 du Secrétariat d'État Chargé de la Recherche Scientifique, la loi 01-00 portant organisation de l'enseignement supérieur, le lancement des Protars, la réforme du CNCPST (CNRST) en 2001 et création du comité Interministériel de la Recherche scientifique et du Développement Technologique, la Réforme pédagogique à l'Université, l'organisation des pôles de compétences, la création des réseaux de recherche et développement, etc.[...] »

Le repère décisif est la période 1905-1948. Une période qui estampille génétiquement la recherche scientifique (technologique, exacte ou sciences humaines) au Maroc. La science 'moderne' est appropriation du territoire conquis par le colon. Elle devait être reliée à des fonctionnalités sectorielles, à une demande d'ordre économique et stratégique. Il en restera, après l'Indépendance, une perception 'intéressée' qui vise à la maîtrise autant des ressources que du territoire qui les recèle. Quand les instances officielles dénoncent l'improductivité universitaire, dont celle de la Recherche, et sa 'vanité' comparée aux investissements, elles le font plus en référence, délibérée ou non, à ce modèle qu'à la conscience d'une réelle efficacité par la recherche : les dispositifs installés lors de la troisième étape, 'à partir de 1993', continuent de façon volontariste et diversifiée ce même esprit, cette même règle, alors même que le nouvel esprit de la Réforme aurait dû introduire une rupture historique, et ramener la Recherche à une image plus raisonnée : il est nécessaire de développer la recherche productive, mais il est nécessaire de laisser se développer la recherche fondamentale, académique, la recherche action, dépositaires de la formation à/par la recherche et de la capacité de l'université à se régénérer, à assurer la relève, et, particulièrement, à affermir ses mécanismes d'innovation et de validation.

Toute recherche comporte un aspect pragmatique (brevets et autres rentabilités); elle se doit aussi de créer de nouveaux rapports au savoir, ou de nouvelles modalités des mêmes rapports; dont la création de nouveaux paradigmes ou autorités au sein de la

communauté scientifique. Il est tout à fait compréhensible, dans ces conditions, que la Recherche "utilitaire" soit, fondamentalement (si l'on peut dire), confiée à des organismes d'État, à des Instituts spécialisés, complétée par l'expertise internationale.

L'effet, dans la même logique, est que ladite recherche "utilitaire" soit minorisée dans les universités, par rapport à la fonction principale qui est l'enseignement ou la formation à l'enseignement, par la reproduction des modèles ou par la recherche. L'analyse de Mina Kleishe, tout comme le texte de Mohamed Cherkaoui, ont pour toile de fond, ou axiologie commanditaire, la prospection de ce qui pourrait faire de la recherche, particulièrement dans l'aire des sciences humaines laissée en jachère trop longtemps, un objet utile, rentable. Il s'agit de répondre à une question préconstruite par le factuel; qu'il s'agit de renseigner. Les gestionnaires, s'ils devaient confier la justification des faits à "de" la recherche, pourraient avoir la moitié de la réponse à leur grandes interrogations: la recherche sert aussi à (se) gérer.

La lecture des documents générés pour les besoins de la Réforme montre que l'État –instance transcendante, un peu diffuse derrière ses délégataires et moins manifestement personnifiée que le Ministère et le CNRST– s'intéressa à la recherche scientifique, en général, parce que la fonction "utilitaire", un minimum pourtant, faiblissait. L'utilitarisme devait être décliné en ces objectifs réformateurs :

- 1) Rompre ce cloisonnement, et qui ne pouvait conduire qu'à des tares génétiques endogènes;
- 2) Assurer une meilleure expertise locale capable d'accompagner les longs processus de démocratisation;
- 3) Réduire les coûts de l'expertise internationale;
- 4) Optimiser les activités fonctionnelles des acteurs, particulièrement et des sous-acteurs qui sont, de toutes les manières, à sa charge;
- 5) Et éviter l'erreur systémique et stratégique de laisser à l'abandon un "territoire" non maîtrisé, dans la perspective de la "conquête du territoire intérieur" –tant au niveau de l'imaginaire qu'au niveau de l'expertise.

Il est curieux que l'on parle ainsi de "recherche", sans les enseignants chercheurs. Dans le texte de Kleishe, les enseignants chercheurs sont, au niveau énonciatif et au niveau actoriel, l'absent, et donc les répondants des enquêtes. Ce qui ne les distingue pas, dans le fond, de leur posture de candidats soumissionnaires lors des appels d'offre, quand des projets sont lancés, ou les "élus" des commissions scientifiques.

On le voit, la raison gestionnaire ne renonce pas à ses prérogatives. La communauté des chercheurs est tout simplement ignorée. Mina Kleishe, ce qui n'enlève rien de la qualité du travail continue elle-même cette "conquête du territoire intérieur, ... universitaire". L'enquête de Mohamed Cherkaoui compensera l'absence. Elle le fait si bien que la portée de l'étude va plus loin que son but déclaré, c'est-à-dire l'état de la Recherche au Maroc.

## Mohamed Cherkaoui : l'évaluation sociologique systématique

La nature de l'objet en contraint la mesurabilité, parfois sa disposition même à être évaluée.

L'auteur de l'enquête recourt au "contournement par indicateurs". Force est de reconnaître que ce procédé a donné des résultats tout à fait fiables et pertinents. Particulièrement d'un point de vue péri-objectal, pour désamorcer, par exemple, les habituelles plaintes, les renvois de responsabilités et les discours mythographiques qui furent "de rigueur" auparavant. D'autant que les indicateurs sont renseignés par les chercheurs eux-mêmes. Bien que le questionnaire ait été renseigné isolément (ce qui fut complété par les focus groupes), les chercheurs se construisaient en groupe de référent au même idéal, aux mêmes règles, et aux mêmes exigences, auxquelles ils adhéraient : donc en communauté "liée" par une mission-tâche, et non par une appartenance corporatiste. M. Cherkaoui résume lui-même son travail dans un compte rendu prononcé devant le Collectif Stratégie : « Mon intervention tournera autour des effets des politiques publiques, du statut de l'enseignant chercheur, de la communauté scientifique et de son rôle dans l'institution universitaire, enfin [autour] de la crise de la production scientifique »<sup>7</sup>.

Les résultats furent ainsi déclinés :

### 1. *Des effets des politiques publiques :*

- Pas d'intérêt pour la recherche;
- Pas de politique clairement définie qui « encadrerait l'activité collective de recherche »;
- Pas de mise à disposition de moyens matériels ou humains;
- Pas de régulation entre la fonction recherche et la fonction enseignement, privilégiée; régulation pourtant nécessaire à la qualité même de l'enseignement;
- Pas de recrutement d'assistants tout aussi bien pour aider dans les tâches professorales que pour les former à la recherche et pour assurer une relève de qualité;
- Pas de création de centres autonomes de recherche.
- Et la liste est encore plus longue !

L'environnement universitaire est donc, résume-t-il, "hostile" à la recherche. L'université marocaine demeure « pré-humboltienne » et partagée entre l'expertise à des fins "d'ingénierie sociale", légitime du point de vue de l'État mais appauvrissant la recherche libre, et entre l'exigence idéale de conformité aux "modèles de référence" universels... Que nous avons nommée, d'après Mina Kleishe, la "fonction utilitaire" de la recherche scientifique au Maroc. Là se trouvent deux paradoxes; exprimables à partir de deux questions : quel est l'état actuel de la rentabilité de cette fonction utilitaire, traditionnelle, d'assistance à l'ingénierie sociale ? Et comment l'Université pense-t-elle sa

---

<sup>7</sup> <http://www.cesem.ma/pdf/economia4/le-strategie.pdf>; ce document reprend, en synthèse, les deux études menées par le Pr Mohamed Cherkaoui auprès des enseignants et des universités.

propre ingénierie ? Donc : comment une université qui a désormais besoin des schémas rudimentaires de l'expertise extérieure auxquels elle a désormais recours, allègrement et en dépit du bon sens, peut-elle continuer à assurer l'expertise d'ingénierie sociale alors même qu'elle renonce à ses propres instruments pour assurer la fonction autonymique qui aurait dû être la voie royale de sa propre réforme ?

La réponse, nous le voyons, ne se trouverait pas dans le choix d'un tel procédé ou d'un autre pour mener une réforme, mais dans la redéfinition même de l'Université, et dans la requalification actorielle et gestionnaire. Une université capable d'intégrer les schémas de l'analyse SWOT<sup>8</sup> comme summum des instruments d'analyse auquel elle pourrait prétendre, reconnaît explicitement ses défaillances conceptuelles et méthodologiques; et quelque part ses fissures déontologiques et morales.

## **2. *Le statut de l'enseignant chercheur :***

- Pas d'instance nationale autonome d'évaluation de la recherche scientifique;
- Pas de visibilité ni de reconnaissance;
- Pas d'institutionnalisation ni de professionnalisation;
- Pas d'associations actives ni de sociétés savantes; etc.

L'effet, inquiétant, est que la recherche existante –telle que constatée par Kleishe et, avant elle, par nombre de rapports– et bien qu'elle soit "embryonnaire", risque d'être noyée dans la négativité des discours qui sont produits autour d'elle. A commencer par ceux des experts : un expert, souvent pour justifier de l'intérieur sa mission, adopte la posture catastrophiste et est susceptible de tomber dans la condamnation; d'autant plus que ses instruments d'analyse sont souvent inappropriés et appartiennent à des modélisations péri-sociologiques et/ou entrepreneuriales, et donc à des modèles, des clés magiques, qui plient l'objet de recherche et à la volonté du commanditaire et à des schémas passe partout. Nous pensons, par ailleurs, que si le métier d'enseignant chercheur ne séduit plus les meilleurs parmi les étudiants, c'est aussi pour deux raisons principales : a) la société marocaine évolue et la palette des postes et carrières offerts par l'Entreprise et autres sites de création des emplois s'est enrichie et complexifiée et est surtout devenue plus attractive, et b) le déficit de la valorisation fonctionnelle et symbolique en milieu de travail, et pas uniquement en termes de rétribution salariale : très officiellement, faire de la recherche passe après l'enseignement. Point de vue qui, n'en déplaise

---

8 Matrice SWOT : acronyme reprenant de l'anglais *Strengths* (forces), *Weaknesses* (faiblesses), *Opportunities* (opportunités), *Threats* (menaces). Souvent commode, mais dont les termes sont en fait du bon sens commun, le plus simplement admis. L'engouement qu'il suscite, y compris parmi les étudiants, est pour nous un autre indice d'une absence de maîtrise des vecteurs autonymiques et métadiscursifs d'un secteur où la pensée, l'épistémologie, la méthode scientifique doivent primer : la formation et la recherche. Que ce soit appliqué à un secteur entrepreneurial (d'une épicerie à une firme multinationale) passe encore, mais que cela soit servi pour évoquer un secteur responsable de la production de concepts et d'outils de la pensée est tout simplement une imposture, ou une défaillance en formation.

aux analystes cités, relègue la valorisation salariale à un rang de moindre importance, corrélativement à celle, visible ou tacite, au sein de la société ... Que l'on ne se trompe sur mon propos : l'argument communautaire et corporatiste est légitime, en soi, mais fallait-il vraiment autant des recherches juste pour officialiser ce qui était déjà connu par le discours péri-pédagogique ? Fallait-il une enquête "scientifique" pour reprendre un argument syndical éculé ? A moins que l'objectif n'en fut une appropriation, moyennant sciences et finances d'un objet évident (ce qui n'est pas très scientifique) que cela ait eu lieu, au su ou à l'insu de Cherkaoui : la finalité réelle était donc finalité de faire avancer le débat, de structurer un discours diffus qui pouvait entraver dans sa forme corporatiste la réforme et, finalement, de construire le protagoniste jusque là académiquement informel et strictement "statutaire", "statutaire" dirions-nous, et de le créer : la scénarisation de la réforme a eu besoin d'une structuration des acteurs et des rôles.

### 3. *La communauté scientifique et son rôle dans l'institution universitaire.*

Il s'agit à proprement parler d'analyser la place de "l'acteur dans le système", pour reprendre les termes d'un titre d'ouvrage<sup>9</sup> et, à la fois, l'image que se fait l'enseignant de son métier. Les outils choisis sont, il fallait y songer !, des questionnaires, des focus groupes ou en "délibéré égocentré". A ce propos, un seul indice de taille est à relever : peu d'enseignants-chercheurs pourraient se risquer à conseiller leur métier à leurs propres enfants. L'image est donc "dégradée" et peu favorable... L'indice d'insatisfaction, selon l'étude de Cherkaoui, est de 75%. C'est un constat, assurément valide; mais pour qu'il puisse prétendre signifier quoi que ce soit, il faudrait lui opposer deux positionnements différentiels, au moins. L'un est diachronique : qu'est-ce qu'il en fut, il y a dix ans, ou même cent ans (nous connaissons les familles oligarchiques d'oulémas, à l'Université traditionnelle)? L'autre est synchronique : quel est le pourcentage de satisfaction professionnelle dans les autres professions au Maroc, ou au sein de la même profession dans d'autres pays similaires ou de meilleur niveau de productivité de la recherche ?

Mais voici donc que cette "consultation" s'accompagne d'un effet secondaire, inédit : le mot communauté est prononcé, drainant avec lui tous ses implicites. L'ancienne "famille" est reversée dans une supra-communauté scientifique, et pour que l'on puisse en parler ainsi, il fallait l'appeler ainsi. Pour nous, le vocable, dans cette situation précise, est empreint d'un effet nominaliste médiéval : nomen est numen : le nom est un présage, nommer, c'est est faire être. Le mot "communauté" désigne un groupement organisationnel, affectif, fonctionnel mais crée aussi un ensemble fictionnel et imaginaire transcendant les deux filiations opposées qui ont scindé l'image "laborieuse" qui fut celle des enseignants : fonctionnaires syndiqués et délégués de missions moins prosaïques : l'enseignement et la recherche. Le discours de l'étude va plus loin : les enseignants acquièrent désormais un autre repère ontologique et axiologique; celui de la communauté scientifique internationale, à laquelle on appartient (le texte du rapport

---

9 Michel Crozier et Erhard Friedberg :- *L'Acteur et le Système : les contraintes de l'action collective*. Paris, le Seuil, 1992 (réédition).



est plus normatif, disant "devrait") par une production de qualité (contreponds à la productivité "utile") et par la validité académique des résultats, inédits et décisifs quant aux questions soulevées.

#### **4. La crise de la production scientifique**

C'est un tableau un peu noir, mais réaliste. Nous en citerons un seul indicateur, savoureux : 50% des enseignants n'ont "jamais écrit une ligne". Il faut entendre qu'ils n'ont pas écrit un seul article. Il s'agit juste d'un constat quantitatif. Pour notre part nous pourrions y voir, hormis les indicateurs décalqués, un symptôme de la survivance du traditionnel, de l'archaïque même, dans notre université. La fonction "enseignement" dominant, les professeurs donnent cours, oralement, dans des amphithéâtres pléthoriques où le magistral est doublement une valorisation symbolique d'une maîtrise et un pis-aller, un recours, un re-cours verbeux en l'absence systématique des TD et des TP. Écrire n'est pas vital pour survivre au sein de l'Université. L'absence de "lignes écrites" est donc plus complexe qu'il n'apparaît. Elle s'est glissée dans les analyses de Cherkaoui, via les focus groupes, depuis les commérages de salle de profs et des cafés : il aurait fallu peut-être qu'il mette des filtres, ou une certaine hiérarchisation lors de l'analyse. La modélisation de l'enquête ruine ainsi la bonne vieille méthode sociologique et produit un retour de manivelle. Ainsi, Cherkaoui est victime à son tour de ses représentations, de sa méthode et de sa mission d'expert : il oublie, au profit d'instruments pour le moins hâtifs, la règle académique qui voudrait que l'indicateur (un fait) soit cité, d'abord pour ce qu'il est, puis parce qu'il signifie en tant qu'indice d'un phénomène toujours plus profond qu'il n'y paraît, phénomène qui pourrait, hypothétiquement, receler un processus descriptible et extrapolable. Au lieu de cela, on qualifie (sens juridique) un protagoniste qu'on vient de créer et on lui fait porter le chapeau.

Ainsi, dans cette analyse, toutes les composantes de ce qui hésite encore à devenir un "système", puis d'un système de recherche scientifique au Maroc performant, sont affectées.

Pourtant, un gain majeur pour la communauté des chercheurs : la question qui traverse les travaux de Cherkaoui dépasse le constat d'évidence. Avant ceux-ci, l'on a parlé de la Recherche scientifique comme s'il était naturel qu'il y en ait une. Et l'on a parlé d'enseignants-chercheurs en tant que catégorie; disciplinairement hiérarchisés, souvent syndiqués, mais ne constituant pas une "communauté". Ils étaient un "corps" et une famille; l'instrument actoriel d'un présupposé existant. La différence entre famille est une tentative de transcender affectivement une tâche, et que la "communauté" œuvre pour sa survie, à son accomplissement, moyennant sa mission auto-décidée. Sans recherche la communauté n'existe pas; alors que la famille, ou le corps pouvait allègrement jouir de sa pleine existence, en dépit de l'absence de toute productivité.

Les travaux précédents, y compris ceux du CNRST, tournaient autour d'items quantitatifs limités (palmarès, budgets/rentabilité, nombre de projets intégrés) et évaluaient donc un état de choses en donnant forme à un existant épars. En fait, il s'agit encore des

indices de la permanence de l'utilitaire, dont ne démordent ni l'État ni les structurations de la recherche actuelles! Sinon au sein du "corps" enseignant, l'objet "recherche" a existé comme sacre de personnes ou de groupes, comme réalisations contingentes (à côté de la charge d'enseignant) et prestigieuses une manière de briller parmi ses pairs ou de "se" réaliser personnellement. Prestige structurellement peu visible : la promotion des enseignants était, –avant les réformes statutaires–, automatique. La Recherche étant donc liée<sup>10</sup> à une forme de réalisation personnelle, ou de réalisation de groupe-individualité, l'Université se passant bien, de son côté, de la "fonction recherche", pourtant active : les grands débats politiques, religieux, sociaux des années 80-90, et auxquels le Maroc actuel doit beaucoup ont été menés en premier lieu par des universitaires, partisans ou pas. Le premier rappel que l'on pourrait adresser à l'enquête de Cherkaoui est que le problème de la recherche est bien plus un problème de fonctionnement de l'université, de sa conscience d'être une communauté-système ayant des missions autant historiques qu'économiques, que de "représentations" personnelles ou de groupe; bien que ces dernières influent naturellement sur ladite conscience de soi.

Une évaluation-diagnostic naît de la nécessité d'améliorer la performance et se formule, se reformule, en conséquence, en termes de gestion, c'est-à-dire en termes d'une apparence fonctionnelle minimale; actuellement survalorisée, jusqu'au charlatanisme parfois. A proprement parler, donc, et malgré l'allusion idéalisante à la communauté, l'étude de Cherkaoui est commanditée, encadrée par une nouvelle volonté de construction de l'utilitaire : il s'agit bien et encore de la situation schématique initiale d'un employeur voulant (légitimement) diagnostiquer la performance de son personnel, à propos d'un objet contingent, déterminé comme non performant avant l'enquête. Seulement, dire qu'il est non performant, c'est décider qu'il existe; et décider d'évaluer, c'est dire que "l'existant" est attribuable à la seule volonté de l'Instance commanditaire de l'évaluation. Ce qui est, en soi, un double dédouanement de chacun des intervenants hypothétiques : Ministère, universités, etc. L'agent acteur de cette assignation (l'Enquête, l'état des lieux) ne doit, en principe, être aucun des acteurs impliqués, pris à part : ni l'État bailleur de fonds, ni l'Université –lieu u-topique–, ni les enseignants-chercheurs –masse éparse<sup>11</sup> d'individus ou groupes délégataires–; mais bien tous ces acteurs mis ensemble, en système synergique et interactif, pour un but précis, la Recherche scientifique au Maroc, perçue non comme l'émanation d'une communauté (comme semble le souhaiter Cherkaoui) mais en tant que composante universitaire, articulée à la formation et non attribuable, exclusivement, à un personnel mandaté. Il en est ainsi de la Recherche dans tout système : une nécessité subsumant la raison actorielle et pédago-

---

10 Cela a-t-il été modifié ? L'étude de Cherkaoui, de nature synchronique, forcément, n'y répond pas directement. Pourtant, on peut entrevoir dans son texte comme la référence à un double modèle : ce que fut l'université marocaine, "avant"(particulièrement avant le DVD); et ce qu'est l'Université (laquelle ?) ailleurs, assurément dans le monde occidental...

11 L'ambiguïté provient du fait que cette masse soit très formelle s'agissant de la "fonction enseignante" et beaucoup moins, sans que cela atteigne un niveau critique d'informalité, au versant de la Recherche. Il ne s'agit pas de schizophrénie, mais de la difficulté majeure de notre université : trouver les articulations nécessaires entre formation et recherche.

gique, mais une fonction immunitaire qui permet la survie même de la communauté et la production du savoir, avant la productivité utilitaire des brevets. Un seul chaînon viendrait à manquer et l'ensemble des autres en serait soustrait à lui-même, et contraint à l'inanité patente. C'est le cas de l'Université marocaine, en dépit des performances honorables, les choses étant ce qu'elles sont, qui sont les siennes. L'étude se focalise sur le personnel : implicitement, il s'agit de faire porter une responsabilité à un seul tenant de la dynamique. Personnel transformé, pour le coup, en quasi-instance objective ; alors que l'essentiel même du travail visait à le construire en acteur-communauté, pour les besoins de l'enquête.

Les instruments de Cherkaoui auraient été appropriés si l'objet de l'étude avait été l'enseignement, la formation, la gouvernance, le sentiment national, ou la sous-classe sociale des enseignants, et non la Recherche, perçue métonymiquement et symboliquement à travers une communauté, décidée comme responsable, les enseignants. Nous ne cherchons ni à nier cette responsabilité, ni à la confirmer : ce qui nous intéresse ici est la modalité de "nommer" une communauté, et d'en faire une instance, agissant en dehors de toutes les autres, alors qu'il s'agissait tout simplement de voir les potentiels en compétences et capacités à la recherche. Tout un chacun sait que, au Maroc, les deux communautés, enseignants et chercheurs, formées par les mêmes personnes, ne sont pas isométriques, ni isomorphes, et qu'elles ne se recoupent pas, au grand dam de la pertinence universitaire et académique... Les choses étant ce qu'elles sont, l'enquête devenait donc un excellent moyen, la condition nécessaire, pour la mise en place, l'invention, d'un Ordre communautaire mythique, projet embryonnaire peut-être de l'organisation-recherche et, donc, pour la création de l'objet de l'enquête par l'enquête elle-même. Cherkaoui créa, narrativement, un corps en l'évoquant, et dont la matérialisation et la personnification pourrait conduire au processus de structuration organisationnelle. Les structurations actuelles de la recherche sont actives, mais la communauté n'est pas très visible : il est encore très difficile de faire travailler les gens en groupes, et souvent les groupes de recherche recouvrent des individualités... La structuration demeure au seuil de la création et de la conception; les évaluations finales, plus complexes, pour des raisons académiques et donc autres que "gestionnaires" ou de gouvernance<sup>12</sup>, demeurent encore très problématiques. Et ce n'est pas le faux-fuyant de l'assimilation à l'entreprise qui pourrait résoudre le problème; comme d'aucuns semblent le penser.

Pourtant, l'étude conduite par M. Cherkaoui arriva à point nommé. Et ce, pour plusieurs raisons :

- La dispersion des instances intervenant dans le domaine de la Recherche; la définition du rôle de chacun étant très difficile sans mission claire et en l'absence de projets nationaux fédérateurs et qui ont fonction de priorisation. Les projets natio-

---

12 Il est à remarquer la proximité, non dénuée de sens, de ces deux termes dans les langages politiques ou émanant d'instances de décision : les nouvelles formes de gestion, appelées par la volonté commune et unanime de démocratiser le pays, tentent d'introduire de "la gouvernance" un peu partout. Il s'agit bien plus souvent d'édulcorer les pratiques directives de l'Administration...

naux, parfois exprimés en appels sont en fait une répartition disciplinaire et non des questions : à preuve la "rubrique-axe" des sciences humaines et sociales;

- Le besoin de renforcer la Réforme universitaire et d'en respecter l'un des objectifs déclarés : elle devait être une réforme globale;
- La qualité plutôt critiquable du discours autour de la recherche aussi bien de la part des enseignants que de la part des Universités et des pouvoirs publics ...
- L'autisme discursif qui a enfermé le discours sur la recherche dans une logique disciplinaire et qui a renforcé le recours minimaliste à la rentabilité ;

Signalons un fait, qui a son importance. L'enquête de Cherkaoui, autant que les autres expertises, ont brillé par cette réussite : leurs travaux ont contribué à faire admettre l'idée même d'évaluation de la recherche au sein de l'université marocaine; idée jusqu'alors rejetée comme l'altération d'une partie de la souveraineté de l'enseignant chercheur, ou comme une ingérence "administrative" dans les affaires intimes de la "famille" académique. Souveraineté toute relative : si la recherche peut effectivement se constituer en espace de réalisation personnelle, les pouvoirs publics ont choisi, pour des raisons économiques et historiques, de pérenniser le système originaire parallèle, utilitaire, de production d'avis scientifique... à côté, souvent en dépit de la déclaration de la mission d'expertise dans le Prologue du texte Dahir portant restructuration de l'Université.

Une communauté, ou une organisation, se construit selon deux modes, concomitants:

Le premier, organique, doit réunir les éléments constitutifs suivants : un idéal (ou une vision), une mission explicite, un projet, une structure actorielle hiérarchisée, une structuration spatio-temporelle, une logistique et des moyens financiers.

Le second est immanent, définitoire : la communauté peut adhérer à une macro-mission, ou tout simplement réagir à un besoin, mais elle ne le fait qu'en respectant les vecteurs et impératifs académiques et épistémologiques qui transcendent les projets (d'établissement par exemple) par l'obéissance à des règles outre-organiques, universelles, humaines, bref, scientifiques.

Or cette deuxième modalité n'est pas structurelle. Et elle n'est pas liée qu'à l'utilité et à la productivité, immédiates, bien que cet impératif soit tout à fait légitime et parfois louable. Un système universitaire, s'il n'est pas d'abord utile à lui-même en contribuant, par la recherche à l'amélioration de la qualité de la formation et à la production du savoir, est juste un aboutissement concret à des divisions du Ministère.

Souvent, les analyses et diagnostics, confiées aux "experts", se contentent, pour des raisons de prépondérance du gestionnaire, de schématisations formelles de la première modalité, joliment configurées dans des Powerpoint. Le fait que ces diagnostics "colent", ou semblent crédibles, est un indice majeur de deux défaillances : le premier est l'insuffisance de formation académique des décideurs, ou du moins leur extranéité totale au domaine de la recherche : souvent leur parcours universitaire ne comprend aucune formation réelle à la recherche. Ils ne font pas partie de ceux qui n'ont jamais écrit une seule ligne : ils sont de ceux qui ont produit du "livrable" peu académique.

L'expression de la souveraineté de la communauté des chercheurs marocains est restée au niveau de l'opposition sempiternelle (pour nous dangereuse) entre la "fonction enseignement" et la "fonction recherche"; et au niveau de la revendication de cette dernière comme un statut et non comme une nécessité de survie et de redéfinition du premier mode d'existence, plus concrètement organisationnel.

Mina Kleishe parle de recherche; et donc à la fois d'une fonction organique du système, et de la productivité, quantitative, de cette fonction. M. Cherkaoui parle de la communauté des chercheurs, c'est-à-dire d'un organe pouvant être à l'origine de cette fonction. Le basculement de l'étude de Cherkaoui, quand elle se focalise sur les chercheurs, a pour fonction non pas de réduire le système à ses acteurs, c'est-à-dire à une partie de la première modalité, mais de survaloriser la responsabilité de ces derniers. Et si l'on considérait que ces acteurs sont un peu aussi le produit de ce système ? On le voit, le questionnaire, en même temps qu'il interroge une réalité, crée un outil d'analyse d'une mythologie sur la base d'un corpus d'opinions et de représentations : son fameux questionnaire.

Nous le voyons bien, l'apport de l'étude de Mohamed Cherkaoui n'est pas seulement dans l'analyse qu'il donne. Nous pensons qu'il s'agit, bien que le travail soit une étude commanditée, d'un discours fondateur car :

1. Elle concilie, dans la même critique, le discours des pouvoirs publics et celui de la pré-instance informelle que pouvaient constituer les éclats locaux et personnels de la "fonction-chercheur" mise en veilleuse par 70 ans de "recherche" utilitaire et par la "fonction-enseignant".
2. Elle fait voler en éclats, ou du moins les prive-t-ils de fondements rhétoriques, ces mêmes discours. Il fallait donc une instance tierce, autre que celle des syndicats ou de l'Administration pour faire partager la responsabilité par l'État, d'ailleurs plus donateur que bailleur de fonds et, simultanément convoqués, par les enseignants...
3. Elle donne la preuve que la communauté académique, n'existant encore que comme valeur mythique et axiologique, sans assises raffermissées, sans projets et sans une vision claire de sa mission : il faut mériter l'appartenance à la communauté scientifique universelle, principal argument du refus de toute évaluation. L'insoupçonnable effet de l'étude est qu'elle délégitime, sous les apparences d'un simple état des lieux, et la mythographie sociale et la prétention à une quelconque inviolabilité ou immunité de chapelle. Pourtant, la structure littérale des textes, aussi bien le rapport de synthèse de l'étude que le compte rendu qui en est fait dans un espace privé, le collectif Stratégie, chargent plus l'État que les acteurs de la recherche, qu'il plaint et dont il reprend les soupçons : une faille de contradiction qui lézarde le contournement par indicateurs, cité plus haut.

Nous ne pouvons certes pas affirmer, sans encourir l'abus, que cette étude, à elle seule, soit à l'origine d'une révolution ou d'une rupture épistémologique. La Recherche ne

peut passer, en un laps de temps, de la nébuleuse associée à l'imaginaire corporatiste<sup>13</sup> (des enseignants chercheurs) et/ou régulée par la prescription "utilitaire", à une structuration communautaire de la faculté dormante, la Recherche.

Certes, l'université marocaine<sup>14</sup>, pour mettre en place des structures, des financements et des règles de conduite, n'a pas attendu l'étude. Évaluation-audit, cette étude ne peut finalement se réclamer que de ses propres objectifs : une aide à la décision qui a eu deux effets secondaires non négligeables : le premier est de (re)définir les fondements des rapports entre les différents acteurs, leurs fonctions et de contribuer à créer l'organisation-Recherche, entité organisationnelle, détentrice d'un potentiel productif de savoir, de compétences, de brevets, d'expertises; le second est de désengorger les discours en faisant accepter, et assumer, par l'ensemble des acteurs, la nécessité vitale d'intégrer l'évaluation au processus de fonctionnement. Sous peine d'accepter sa propre inanité !

L'acceptation de l'idée même de l'évaluation par l'Université, a donc pour origine, d'abord, une forme de pacification des rapports avec elle-même et avec l'État, qui avait besoin de forcer celle-ci à dépasser ses représentations et ses pudeurs. L'État et les chercheurs devaient faire évoluer la recherche universitaire de sa conception "idéaliste" vers une "matérialisation" structurée, et donc évaluable, autrement rentable.

### *La pyramide inversée : l'auto-évaluation neutralisante*

Voici comment les révolutions tournent court : les structurations qui ont suivi sont en train de recréer des sub-communautés éparées, d'un point de vue structurel tout à fait justifiées, mais qui laissent perplexe quant aux résultats et quant au rattachement à la communauté scientifique universelle. Par exemple, et aussi bien pour les sciences humaines que pour les sciences exactes, il fut procédé à :

- la structuration réglementaire d'instances qui interviennent directement sur le quotidien de ceux qui veulent bien être alignés sous le dénominateur de chercheur<sup>15</sup> : avant les réformes, l'on s'adressait à un groupement corporatiste qui ne pouvait s'exprimer, paradoxalement, qu'à travers des initiatives personnelles ou en réponse à des appels locaux. Désormais, entre le chercheur et l'action de recherche (l'inscription scientifique dans des projets, même opportuns ou impromptus), est renforcé le rôle d'instances démultipliatrices et régulatrices

---

13 Qu'il est loin de raccorder, pourtant, et selon l'étude de Cherkaoui, à un sentiment d'appartenance à la communauté scientifique internationale. L'on imagine ainsi le sentiment de frustration et l'irritabilité d'un tel corps, facilement utilisable par les représentations syndicales, qui n'a cessé de mettre à contribution, parfois de monnayer cette absence d'un ancrage légitimant ses actions d'enseignement ou de recherche. On connaît le risque organisationnel : privé de raccords environnementaux, ce corps peut décider de "s'auto-instaurer" de la manière qui lui permet de survivre le plus facilement.

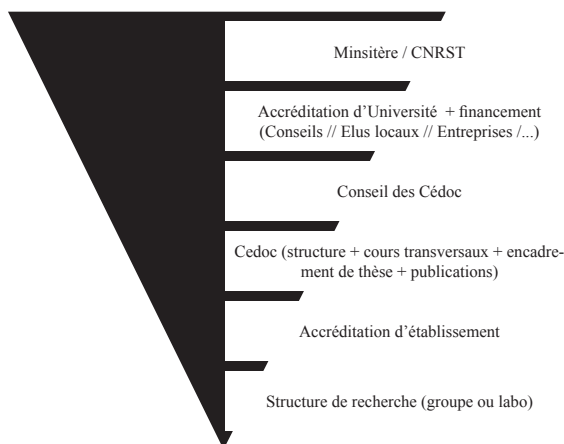
14 Voir supra, par exemple la dernière période, d'après l'historique de Kleishe

15 Qui n'est pas du tout contraignante : le phénomène des chercheurs encadrants (définition minimale de l'état de chercheur) n'appartenant pas à des structures survit. L'encadrement des thèses, ce qui ne veut pas dire que l'inscription à une structure de recherche garantit un meilleur encadrement, se fait encore à l'ancienne...

(Centre national de Recherche Scientifique et technique<sup>16</sup> (CNRST), sont créés des pôles, l'IMIST<sup>17</sup>, sont accréditées des Centres d'Études doctorales (Cédoc<sup>18</sup>) abritant des structures de recherche, agissant seules ou en coopération et tout à fait "fédérables" autour d'axes et de projets communs, en laboratoires... autant de moyens de mettre à profit les acquis de l'expérience des UFR et les acquis académiques...

- la définition des priorités nationales en recherche (commissions interministérielles), qui pourraient aider à une meilleure visibilité quant aux appels d'offre, jusqu'à présent vagues et redondants;
- la valorisation de la recherche personnelle au niveau de l'évaluation pour la promotion;
- et la redéfinition de la relation de l'université tant à son propre bailleur de fonds qu'à l'entreprise (assez timide), par des formes de "contractualisation" valorisées symboliquement : « 17 contrats ont été signés devant le Souverain pour une valeur conséquente de 12.600 milliards de dirhams... »<sup>19</sup>

A l'autre bout, et après quelques années de structurations soutenues, le chercheur se retrouve au bas d'une pyramide inversée. Succinctement, son environnement immédiat se présente ainsi :



Ce qui peut être lu comme suit :

- 
- 16 Qui, comme son nom ne l'indique pas, réserve un forfait budgétaire pour financer les sciences humaines et sociales, parent pauvre d'une université dont les rangs sont occupés par quelques 65% d'étudiants en ces aires disciplinaires.
  - 17 Institut marocain de l'information scientifique et technique. Une belle bibliothèque moderne.
  - 18 Le concept d'école doctorale est encore très flou. Il assure des cours transversaux de méthodologie de pédagogie universitaire, etc. au profit des doctorants.
  - 19 Mohammed Harakat : Quelle université pour le XXI<sup>ème</sup> siècle ? La gouvernance cognitive et démocratique, une chance pour le Maroc, Al Maarif Al-Jadida, 2011.

**Étape 1** : Appel d'offres

**Étape 2** : Création du groupe (durée de vie 3 à 4 ans renouvelables)

**Étape 3** :

**Accréditation 1** : conseil de faculté

**Accréditation 2** : conseil scientifique de la Présidence, suivi de la signature d'un contrat

**Accréditation 3** : Ministère (CNACES, pour avis)

Financement si accord, (Université)

Rapports annuels d'auto-évaluation, selon les critères suivants : budgétisation, nombre de journées, partenariats (cotutelles, codirections, labos partenaires), nombre de thèses soutenues, nombre de publications, nombre de séminaires, etc.

Les critères adoptés sont de trois types :

- Les indicateurs tangibles et mesurables sont majoritaires, pour des raisons de facilité et de transversalité tout aussi bien à la suite de la contamination "méthodologique" du discours pédagogique par celui des sciences de la gestion : il s'agit de faisabilité, de cohérence<sup>20</sup>, de spécialité, de respect des cahiers des charges, etc.
- Des critères de performance et de palmarès que l'on peut mettre plus facilement à l'actif des réalisations de l'université d'appartenance : bibliométrie, webométrie, brevets, fonds levés, etc.
- En dernier lieu, les critères de productivité scientifique, qui se limitent en fait à la capitalisation des prétentions ou observations des auteurs eux-mêmes engagés dans les projets, en lieu et place d'une véritable analyse critique. Les commissions n'étant pas "encyclopédiques", et ne pouvant avoir recours constamment à des experts spécialistes (ceux académiques coûtant plus cher que les coachs et diagnostiqueurs), jugent souvent de l'intelligibilité rédactionnelle du projet.

Et, en fin de parcours, le ruisseau se perd dans le sable. Il n'y a pas de retour d'écho vers les concernés; sauf dans le cas de non-conformité ou d'incorrections relatives aux rubriques financières. L'évaluation scientifique, elle, devant emprunter d'autres voies : celle magistrale et académique pour laquelle il faudra attendre une réception honorable, souveraine mais non mesurable de la Communauté scientifique, et celle encore une fois organisationnelle, lors du dépôt du dossier pour la promotion et l'avancement en carrière. L'on rebascule donc dans le "personnel". L'appartenance à la communauté universelle n'étant ni prévisible ni quantifiable, elle est tout simplement ajournée, et laissée aux soins de l'Histoire et aux joies intimes de l'intéressé(e) ... Ainsi, la recherche tributaire de l'individu n'est pas dépassée : étroitement "encadré", mais absolu-

---

20 Plus que de pertinence...



ment pas contraint, par une ‘‘emprise’’ hiérarchique qui a trouvé tout à fait captivant de communiquer avec lui à coups d’appels à soumissions et de rapports d’auto-évaluations, sans que ni lui ni sa hiérarchie ne puissent voir l’aboutissement pédagogique ou même fonctionnel à cet étrange échange, le chercheur ne voit pas s’estomper les dichotomies génétiques de la recherche universitaire. Si en effet l’Université d’appartenance peut aligner un palmarès, la nécessité de la recherche, son articulation à la fonction d’enseignement, le réseautage, la capitalisation partagée des questions de fond, la modification des rapports au savoir, l’innovation, peuvent encore faire l’objet des mêmes questions suscitées avant la réforme.

Ainsi, les structurations formelles créant de nouvelles instances ont introduit à côté de la scénarisation ‘‘historique’’ (Syndicat vs employeur) monolithique, une autre, plus fonctionnelle, plus directement liée à l’activité : chercheur évalué/instances évaluatrices. Le silence qui a entouré cette déflexion d’instances est des plus étonnants ! La création de l’espace recherche est ainsi faite; ce qui ne veut pas dire que la Recherche ait évolué, ni même qu’elle ait décliné. L’organe n’induit que de manière hypothétique la fonction. D’autant que cet espace est normalisé et répond, par exemple, aux mêmes modèles pour toutes les disciplines confondues. Ce qui dénote, et là sévit un problème épistémologique : la recherche est considérée dans son état de charge de personnel, et non selon sa nature de promoteur d’interrogations fondamentales pouvant aider au développement, et à l’amélioration de l’enseignement, d’abord par l’actualisation des contenus et des profils. D’autant que la qualité décidée par des ‘‘pairs’’ ne peut que renvoyer à soi-même, et de manière moins visible, et à la qualité de sa propre recherche.

La fonctionnalisation<sup>21</sup>, ce qui est louable en soi, est destinée à remplacer l’ancienne fonctionnarisation<sup>22</sup>, mais elle ne peut assurer à elle seule la qualité de la Recherche, à long terme. L’enseignant-fonctionnaire survit grâce aux structures érigées par l’Administration et finira par re-défendre ses positions, celles dénoncées par l’étude de Cherkaoui comme indicateur d’inanité de la recherche dans notre université. Il faut craindre donc que ne reprennent, par compensation et sous la pression de l’obligation de résultats, les anciens reflexes corporatistes contre lesquels la Réforme tente de lutter : l’abandon pur et simple, ou la récédive de l’esprit évoqué plus haut; la défense et illustration de l’universitaire, qui n’est pas forcément de l’académique. Ce qu’il faut craindre est que cet universitaire soit mis sur la voie d’une réaffirmation de sa souveraineté, en face des nouveaux outils de gouvernance. Cette dernière, endémique, ne pourra jamais se substituer, –elle ne l’a fait nulle part, sinon formellement (pour accompagner les ‘‘révolutions’’ de Bologne)– à l’Académique.

Dans ce sens, et pour longtemps, évaluer, institutionnellement, la recherche universitaire relève encore pour une partie, d’une gageure... Car si le ‘‘cumul’’, la capitalisation des ‘‘productions’’ réduites au nombre de publications biblio-métrées, peuvent se prêter au jeu de l’évaluation quantitative, la question reste ouverte, quasi insoluble, de la

---

21 De l’adjectif fonctionnel

22 De l’état de fonctionnaire...

manière dont pourrait se faire l'évaluation de "l'impact", sinon celle de la relation de la recherche à l'enseignement et à la formation, ou encore celles de la priorité et de la pertinence des questions traitées.

## Conclusion

Plus que les tâches de l'enseignement, la recherche universitaire a, effectivement, joui d'une forme d'immunité et d'intouchabilité, jusqu'aux années 90. Un état utopique et idéal que les difficultés à trouver un financement approprié pour ne pas dire promoteur de l'Université, et que des problèmes cruciaux tels, d'un côté, l'augmentation des taux de chômage et l'inadéquation des profils de sortie par rapport aux compétences exigées par une économie émergente, devaient fatalement imposer des questions autour de "l'utilité" de l'université, de son rôle économique. Il serait faux de croire qu'au Maroc la Réforme pédagogique (adoptant, toutes proportions gardées, le système de Bologne) ait entraîné celle de la Recherche scientifique; ni de penser que les deux sont deux terrains concomitants de la même volonté d'étendre à l'Université le mouvement de restructuration des secteurs vitaux du tissu socio-économique du Royaume. En revanche, et c'est là peut-être que le bât blesse, il ne serait pas abusif de dire que, justement, la recherche a subi le même processus de structuration formelle, parfois bénéfique, que l'enseignement, mais qui n'est justement que formel, puisque vidée de son sens. Les réformes sont en train de se retourner contre l'objet à réformer.

Le problème qui toujours se posera est celui-ci : comment concilier l'idéalisme et l'immatérialité souveraine de la recherche avec les besoins créés par les successions de réformes et les exigences des bailleurs de fonds et de l'Entreprise ? La réponse n'est pas dans l'adoption du langage "sonnant" mais "trébuchant" de l'entreprise, et des similis savoirs qu'elle draine. Car la question est plus complexe quand il s'agit de Sciences humaines et sociales, dont la visibilité socio-économique n'est pas évidente aux yeux de tous : quelques projets ont été tout simplement jugés "gratuits", donc vains, donc peu rentables dans l'immédiat et donc jetés aux oubliettes... La solution se trouverait dans la promotion d'un véritable jumelage entre la recherche et l'enseignement, seul garant à son tour d'une production critique née de la rencontre naturelle des deux : peu de textes de chercheurs ont été commis par des chercheurs autour de la Recherche elle-même, et peu de chercheurs ont le souci d'apporter à leurs actes pédagogiques l'ampleur épistémologique nécessaire. L'épistémologie, notre garant, est tue et est remplacée par du "coaching", du procédural méthodologique, des statistiques, des techniques d'expression et la souveraineté des "données" confiées au SPSS, quand il est connu ...

## **Bibliographie**

- En plus des documents ressources cités dans le texte, ont également servi de textes d'appui à cet article les éléments bibliographiques complémentaires suivants :
- Conseil Supérieur de l'Enseignement, édit. (2008) : Al-Madrassa Almaghribiya n°2 : Université et Société, Rabat, USG.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Formation des cadres et de la Recherche scientifique, Projet R&D SHS (Juillet 2008), État de la Recherche en sciences de l'Éducation au Maroc, Rapport de conjoncture réalisé par Mohammed Benmoussa et Mohammed Melouk.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur de la formation des cadres et de la Recherche scientifique, Direction des Sciences, (2009) : Structuration de la Recherche scientifique dans les Universités, Résultats à fin 2008).
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur de la formation des cadres et de la Recherche scientifique (mai 2010), Contrat de développement de l'Université, 2009-2012, Note de présentation du rapport de l'année 2010.
- Mohammed Harakat (2011): Quelle Université pour le XXI<sup>ème</sup> siècle ? La gouvernance cognitive et démocratique (Préface d'Abdelkader Berrada), Al-Mohammadia, Dar Al-Maârif Al-Jadida.



# La crise du système d'éducation, d'enseignement et de formation.

## Aspects mondiaux et aspects régionaux.

**Abdellah BOUNFOUR**  
Lacnad/Inalco, Paris

### **Introduction**

Les Marocains discutent de leur système d'éducation, d'enseignement et de formation (Seef) comme s'il était le seul au monde à présenter des carences, voire à se présenter comme un désastre. Certes, il ne s'agit pas de nier que le Seef marocain a atteint le fond d'une crise qui date de la fin des années 70 du siècle dernier et, malgré les réformes aussi ingénieuses les unes que les autres, la crise n'a fait que s'intensifier. Ma démarche ne consiste pas à noyer cette crise en la remplaçant dans une dimension mondiale. Il s'agit plutôt, par ce remplacement, de pouvoir mieux distinguer ce qui est 'local' ou 'singulier' ou 'spécifique' et ce qui est 'mondialisé' ou 'globalisé'<sup>1</sup>.

Ma thèse est la suivante : le Seef tel qu'il a été élaboré jusqu'à présent est complètement dépassé sur le plan de son contenu, de ses méthodes de transmission et de formation ainsi que de sa gestion. Cette thèse est mondialement reconnue y compris dans les rapports des organisations internationales les plus capitalistes. La différence réside dans la manière de redéfinir et de reconstruire un Seef adapté au monde contemporain et, bien sûr, ouvert sur le futur. Des solutions sont en cours dans les pays avancés et ailleurs qu'on peut étudier de très près. D'où ma thèse complémentaire : la crise mondiale de l'éducation est le résultat d'éléments structureaux de la société contemporaine tels que les transformations intervenues aux plans de la production industrielle, de la sociologie, de la psychologie et de la culture. Je traiterai de trois symptômes de la crise : la recherche scientifique et l'innovation technologique, la famille contemporaine et la transmission culturelle et scientifique.

J'exposerai d'abord les données mondiales pour les confronter, ensuite, aux données locales et en tirer des conclusions à mettre en œuvre pour l'avenir.

Toutefois je soutiendrai que le plus gros handicap du Seef marocain est local malgré, comme je l'ai dit maintes fois, des réformes brillantes quand on les lit mais qui font 'flop' quand elles sont mises en œuvre. C'est probablement cette mise en œuvre en échec qui demande quelque réflexion. Quand cette dernière existe elle reste peu dé-

---

1 Je me contente pour le moment d'utiliser la terminologie dominante quitte, ensuite, à forger une terminologie plus adéquate.

veloppée et, quand elle l'est, elle n'identifie pas clairement le noyau dur de la crise. Ma thèse est la suivante : l'handicap majeur du Seef marocain est d'abord, je dis bien d'abord, d'ordre culturel. On y reviendra.

Jusqu'à une date très récente la plupart des Seef visent la 'production' de citoyens 'vertueux'. C'est pourquoi la mission de ces Seef est triple : éduquer ou former des citoyens, instruire ou former des 'têtes bien faites' pour reprendre l'expression de Montaigne et professionnaliser ou former un travailleur utile à son pays.

Ce système a vécu. Sa péremption a reçu de nombreuses explications dont les plus stéréotypées aujourd'hui sont la massification des effectifs et la baisse du niveau des apprenants quand on n'incrimine pas la télévision et, aujourd'hui, les outils numériques (smartphones, tablettes, liseuses et ordinateurs). Il n'est pas dans mon projet ni d'évaluer scientifiquement ces explications ni de proposer de manière argumentée une ou d'autres. Je me contenterai plutôt de signaler de manière très concise trois symptômes compatibles avec cette péremption du triptyque 'éduquer-enseigner-professionnaliser'.

## **Transformation du statut de la recherche scientifique**

La recherche et l'innovation étaient disjointes de l'entreprise et faisait partie d'institutions multiples dont la plus importante était/est l'université. Les deux étaient, donc, intégrées au Seef<sup>2</sup>. Le post-fordisme les en a conjointes: la croissance de la concurrence ont poussé l'entreprise à ne plus attendre les découvertes des laboratoires universitaires et autres. Le temps de la découverte et de l'innovation s'est accéléré. C'est l'entreprise qui les provoque soit en sous-traitant ses demandes à un laboratoire, soit en créant son propre laboratoire pour ce faire, soit en combinant les deux méthodes. Sans aborder dans la technologie la plus pointue il suffit de rappeler l'exemple des laboratoires pharmaceutiques.

Tout en mettant ses produits sur le marché et, par conséquent, y circulent comme marchandise lui rapportant une plus-value elle produit du savoir et de la technologie soit pour elle-même (améliorer ses produits pour être compétitif) soit pour les commercialiser. Dans les deux cas elle se protège par des actes de propriété intellectuelle. La matière grise est devenue source de plus-value. C'est pourquoi l'organisation budgétaire et la sécurité se sont complexifiées et ont des effets sur le coût des produits. En effet, toute grande entreprise, disons de taille multinationale mais pas seulement, dispose d'un budget consacré à la recherche à l'innovation, voire à l'achat de toute petite entreprise innovante dans son secteur d'activité.

Résumons ce point. Les multinationales ont leurs propres laboratoires de recherche; elles financent la réalisation de leur programme de développement par des laboratoires privés ou universitaires; elles sont à l'affût des startups performantes et innovantes pour

---

2 Il faut signaler l'existence en France d'une institution intéressante sur le plan de l'innovation populaire, le concours Lépine.

les acheter et les intégrer dans leur structure<sup>3</sup>.

Quel rapport ceci a-t-il avec la péremption du Seef traditionnel ?

Il va sans dire que le Maroc n'est pas un pays industriel de niveau européen ou de pays émergents. Il n'est pas non plus un pays de multinationales. Enfin, son université n'a pas de tradition de recherche organisée. Il y a bien une institution dédiée, Institut Universitaire de la Recherche Scientifique (IURS), mais elle était plus une sinécure pour des individus qu'un espace de recherche organisée.

On peut, donc, affirmer qu'il n'y a pas de recherche. Les grands groupes n'ont jamais pensé, à ma connaissance, créer leur laboratoire pour bonifier leur production. Dans le meilleur des cas, ils forment leurs cadres de direction à l'étranger et importent les technologies dont ils ont besoin.

Dans ce contexte la recherche ne peut pas changer de statut puisqu'elle n'existait pas, surtout la recherche fondamentale et appliquée dans les sciences expérimentales et l'innovation technologique .

Néanmoins, je tiens à signaler la dynamique individuelle et collective en sciences humaines et sociales. Les travaux publiés ou en cours ont leur place dans le panthéon international. Les disciplines concernées sont peu nombreuses, certes, mais essentielles pour l'avenir du pays. Ce sont l'histoire, la géographie, la linguistique, l'anthropologie, le droit. Récemment, on voit des publications et des institutions dans les domaines de la psychologie et de la psychanalyse.

De ce point de vue il y a du nouveau. Gageons que la recherche expérimentale et technologique suivra. Certaines applications sont perceptibles dans l'informatique appliquée à l'ingénierie de la langue, par exemple.

Pour conclure ce point le statut de la recherche scientifique au Maroc est plutôt un indice de son retard industriel et technologique que symptôme d'une crise de son éducation. A moins de considérer l'absence de recherche comme une pathologie structurelle du système.

## **Transformation mondiale de la famille**

On sait que mai 68 fut une véritable révolution culturelle et morale en Europe. Généralement on n'en retient que la libération des moeurs alors qu'elle a modifié en profondeur des champs entiers comme celui de la politique, par exemple.

---

3 Voici comment se répartissent selon les pays les 100 premières entreprises mondiales dans leur capacité d'innovation : 39 japonaises, 35 américaines, 7 françaises, 5 suisses, 4 allemandes, 4 sud coréennes et 6 le reste du monde. Source : *Sciences et avenir* n°n814, décembre 214, p. 32.

On notera que 74% de l'innovation sont concentrés entre le Japon et les Etats-Unis, que 20% sont entre les mains de 4 pays et que seulement 6% sont le fait du reste du monde. Ni la Russie, ni la chine, ni l'Inde n'apparaissent dans ce tableau. Ce qui en dit long sur la domination technologique.

Contentons-nous de l'exemple des mœurs. Qu'est-ce qu'a changé mai 68 dans ce domaine ? On parlera plutôt de rupture que de changement. En effet, l'Europe est passée du patriarcat à quelque chose qui n'a pas encore trouvé un nom générique pour s'auto-désigner. Pour tester cette thèse référons-nous, par exemple, au cas de la famille dans un des plus vieux pays de cette Europe, la France.

En 1970, en effet, une rupture radicale fut introduite dans le droit de la famille. Le droit français est passé d'une conception patriarcale de la famille constituée autour de la notion de 'chef de famille' dévolu au conjoint mâle (mari-père) à une conception dite 'démocratique' cristallisée dans le concept 'autorité parentale' incarnée également par les deux conjoints (père-mari et épouse-mère). A cela il faut ajouter que cette autorité parentale n'est pas orientée pour faire plaisir aux parents, pour leur propre réalisation individuelle ou en couple, mais son objet est strictement défini : elle doit être effective dans la stricte réalisation de l'intérêt des enfants. C'est à cette aune que l'autorité parentale est évaluée juridiquement.

Quel rapport cette transformation a-t-elle avec la péremption du Seef classique ?

Dans l'éducation traditionnelle correspondait au pouvoir du chef de famille le pouvoir du maître d'école, les deux étant des pouvoirs indiscutables et autoritaires. Le patriarcat marocain a porté ces pouvoirs très loin, dans un excès dont témoigne la littérature marocaine de langue arabe<sup>4</sup> ou française<sup>5</sup>. Un adage populaire en est la cristallisation : ne dit-on pas que le père patriarcale dit au maître d'école coranique lorsqu'il lui présente son enfant 'Toi tu tues, moi je l'ensevelis!'. Le patriarcat français n'en était pas à la gens romaine à la sauce marocaine. Depuis longtemps le droit de vie et de mort du père sur ses enfants a disparu du droit de la famille. A cet autoritarisme patriarcal, même tempéré, succède une destitution du pouvoir du père et, par conséquent, destitue le pouvoir du maître.

Pour en mesurer l'importance et l'influence sur le Seef il n'est pas inintéressant de résumer le débat actuel sur la perte des repères, ou ce qu'on appelle la nouvelle économie psychique. Cela nous aidera à comprendre la situation marocaine, du moins les éléments universels induits par cette rupture avec le patriarcat.

Depuis le début des années 2000 de nombreuses publications de très grande qualité sont venues éclairer ce problème. Je focaliserai mon attention le débat psychanalytique de la question. L'auteur qui l'aborde directement est Charles Melman<sup>6</sup>. Résumons ce qu'il en dit.

Il part d'un constat de professionnel (psychanalyste) selon lequel, dit-il, les patients qui viennent dans son cabinet ne le consultent plus pour trouver une issue autre que la névrose à la conflictualité 'inhérente à leur désir'. Ils viennent pour qu'il les aide à sortir

---

4 A. Ghallab, *Dafa-nnâ al-mâdî*,

5 D. Chraïbi, *Le passé simple*,

6 Ch. Melman, *La nouvelle économie psychique; L'homme sans gravité*, Paris, Denoel, 2005.



du glu d'un excès de jouissance, c'est-à-dire se libérer de leurs multiples addictions (alcool, drogue, sexe, etc.). Melman affirme, donc, une transformation contemporaine des pathologies psychiques, transformation accompagnée d'une crise des repères. Quelle en est la cause ? Sa réponse est la suivante : 'la congruence entre une économie libérale débridée et une subjectivité qui se croit libérée de toute dette envers les générations précédentes – autrement dit « produisant » un sujet qui croit pouvoir faire table rase de son passé.'<sup>7</sup> Il y a, donc, compatibilité entre l'économie libérale mondialisée et une subjectivité centrée sur la jouissance du présent et des objets que produit cette économie. Ce qui caractérise cette subjectivité est très important :

- Elle n'est plus organisée par le refoulement mais par l'exhibition de la jouissance.
- Notre rapport au monde change : au lieu qu'il soit organisé par la médiation de la représentation, c'est la présentation directe qui le fait. C'est pourquoi le langage s'appauvrit : au lieu d'évoquer les objets, on les nomme directement. On obtient ainsi une langue directe, brutale, biunivoque, vulgaire.
- Elle opère un effacement des limites, destitue toute autorité de quelque nature qu'elle soit.
- Sans limite, elle pousse à l'inceste, privilégie l'envie au désir.
- Elle a des effets cliniques évidents : moins de culpabilité, moins de frigidité, couples qui passent leur temps à négocier, enseignants négociant 90% de leur temps pour enseigner durant 10% restant. Melman note que les futures consultations auront pour objet de résoudre des questions comme celle-ci : 'Voyons, est-ce qu'il est normal que moi je passe une demi-heure à laver la vaisselle alors que l'autre n'y passe qu'un quart d'heure ?'<sup>8</sup>

Si une telle économie psychique est avérée – elle l'est – se peut-il que le Seef puisse l'ignorer ou fasse semblant qu'il s'agit d'une crise passagère, sans conséquence sur l'institution ? Peut-il ignorer cette levée du refoulement, cet effacement des limites, cette destitution de l'autorité, cette absence de médiation, etc. ? En revanche, si l'on en tient compte il va sans dire que le Seef a affaire avec de nouveaux sujets (élèves, parents et administratifs) dont l'économie psychique n'est plus compatible avec ses structures et ses méthodes traditionnelles. Il ne s'agit pas, ici, de 'suivre' cette nouvelle économie, de succomber à son diktat; il s'agit de ne pas l'ignorer, de l'étudier et d'en tenir compte, d'une manière ou d'une autre, dans tout projet de réforme qui, comme je l'ai dit, n'est plus technique mais anthropologique. Voici la conclusion d'un philosophe et anthropologue respecté : 'C'est à une véritable intériorisation du modèle du marché que nous sommes en train d'assister – un événement aux conséquences anthropologiques incalculables, que l'on commence à peine à entrevoir.'<sup>9</sup>

---

7 *L'homme sans gravité*, p. 13.

8 *Op. cit.*, p. 61.

9 Marcel Gauchet, *La religion dans la démocratie*, Paris, Gallimard, 1998, p. 87. Ce passage est cité dans l'avant-propos de Jean-Pierre Lebrun à *L'homme sans gravité*, p. 13, note 1.

Je prétends que cette économie psychique est mondiale et concerne le Maroc où elle s'affirme dans des styles mondialement avérés avec des nuances locales évidentes. Décrivons-la.

Les travaux consacrés à ces domaines sont inexistantes. Néanmoins, nous disposons de sources onsoupçonnées : la littérature et les rencontres avec des psychologues et des psychanalystes.

La littérature marocaine des années 50 et 60 du siècle dernier est essentiellement autobiographique et l'un de ses thèmes favoris est l'autorité incarnée par le père, le maître de l'école coranique et le maître de l'école moderne. A la lecture de deux œuvres majeures que sont *Le passé simple* et *Dafannâ al-mâdî* citées ci-dessus on mesure le poids de l'autorité patriarcale. Chraïbi va jusqu'à l'accuser d'assassinat d'enfant; Ghallâb n'hésite pas à représenter le père comme omnipotent et omniscient mais aussi comme un jouisseur digne du père de la horde primitive autour duquel tout est organisé pour sa seule jouissance. Le patriarcat est, donc, une donnée de la société marocaine. La coloration locale est, comme souvent, sa violence et les discours qui l'enserme.

En effet, le détenteur de l'autorité pouvait l'exercer sans limite et se justifie par l'invocation des discours les plus autorisés que sont ceux de la tradition religieuse. C'est ce que fait le père dans le roman de Ghallab lorsqu'il n'a pas résisté à sa pulsion sexuelle pour coïter avec une petite bonne. Il déclara tonitruant que c'est son bien et que Dieu a rendu illicite qu'on jouisse de son bien. Il la fit entrer dans sa chambre au vu et au su de toute la maisonnée dont son épouse.

Toutefois, cette littérature thématise une autre figure de l'autorité paternelle. Chez Chraïbi, elle est incarnée par le professeur français de philosophie; chez Ghallab par le maître de français qu'il oppose au maître d'arabe. Cette figure apparaît plus douce, plus tempérée, voire inconsistante jusqu'à la lâcheté chez Chraïbi.

L'observateur d'aujourd'hui constatera, certes, la persistance de l'autorité patriarcale, mais notera que la classe moyenne, du moins, est acquise au modèle européen de la famille du moins dans les rapports parents-enfants. Ce sont généralement les femmes qui accompagnent le plus souvent les jeunes dans leur scolarité et leurs loisirs. L'investissement des parents dans tout ce qui peut faire réussir leur progéniture est tel qu'on a l'impression que le couple n'a que cette obsession. Tout semble vérifier l'adage selon lequel l'enfant est roi.

On peut, donc, affirmer qu'une transition d'un patriarcat pur et dur vers une parenté plus tempérée est une réalité de la classe moyenne citadine.

Cela a des conséquences que les psychologues et les psychanalystes ont enregistrées :

- L'emprise maternelle sur les enfants et l'inconsistance de l'autorité paternelle.<sup>10</sup>

---

10 Je dois dire que ce trait semble exister dans la tradition marocaine la plus ancienne. Voir A. Bounfour, *Introduction à la littérature berbère. 3. Le conte merveilleux*, à paraître en 2015 chez Peeters, Paris/Louvain.

- L'inconsistance des adultes dans le discours des jeunes, particulièrement chez les enfants abandonnés.
- La tendance incestueuse de la relation père-fille.
- Les addictions à l'alcool, aux drogues, au sexe, particulièrement avec les prostituées, etc.
- Une perte des repères qui peut mener vers le suicide ou à quitter le pays, etc.

J'ajouterai que des enquêtes sociologiques, certes rares, consolident ces remarques cliniques des psychologues.

On dira, donc, que la transformation de la famille ne consiste pas en une rupture radicale avec le patriarcat, mais en une transformation douce, à dose homéopathique. On accompagne plutôt qu'on ne réforme. L'accompagnement consiste à instituer ce que la société pratique déjà.

Le Seef ne peut se permettre d'ignorer ces transformations aussi tempérées soient-elles car elles affectent directement son fonctionnement, son contenu et ses méthodes.

## **Transformation mondiale de la transmission des savoirs et des innovations**

Pour mesurer intuitivement cette transformation il suffit de se rappeler deux événements technologiques majeurs : la commercialisation de la radio transistor, l'apparition de la télévision.

Qu'en est-il aujourd'hui ? Je me contenterai de quatre observations.

La première est simple : est-il besoin d'insister sur la profusion des moyens de transmission des savoirs et des innovations. Il suffit d'énumérer les plus anodins aujourd'hui sans préjuger du futur proche : les moyens numériques dont Internet est le noyau et où écrit, son et image s'articulent; le livre, les revues et magazines généralistes ou spécialisés. Si vous vous intéressez à la pêche, cliquez sur internet et vous êtes inondés de références de toutes sortes en toutes sortes de langues. Allez au kiosque et vous avez l'embarras du choix. En d'autres termes, la quantité, la variété et la qualité des outils sont une donnée de base. La classe moyenne baigne dans cet environnement du numérique et de la robotique. Il est presque devenu naturel, c'est-à-dire domestiqué après avoir été marginal et tenu hors de la famille.

La seconde remarque est celle-ci : est-il besoin d'insister sur le fait que cette transmission échappe pour une très large part au contrôle des adultes qui ont autorité sur l'enfant : famille, école ou toute sorte de tuteur. Malgré toutes les précautions prises pour rendre effectif un contrôle nos enfants passent outre. Parfois, pour ne pas dire souvent, ils savent manier ces outils de communication mieux que nous. Sans renoncer aucunement au contrôle dans l'intérêt de nos enfants, il faut en définir les modalités et la forme. Néanmoins, il est acquis que contrôler, aujourd'hui, n'est pas interdire d'autorité. Il y

a probablement de nouvelles formes de contrôles plus compatibles avec notre époque, avec la nouvelle économie psychique décrite plus haut.

La troisième remarque concerne la nature et la fonction de ces outils. En effet, finie l'époque où le robot était unifonctionnel. Aujourd'hui la multifonction est non seulement une prouesse technique, mais elle est aussi un argument de vente. Ce qui nous fait rappeler que ces outils sont des marchandises pour leur fabriquant et, petit à petit, pour nous (voir la citation de M. Gauchet ci-haut). En d'autres termes, ces outils qui transmettent savoirs informations et innovations sont fabriqués par des multinationales indépendamment des institutions scolaires. Mieux ou pire, c'est selon, elles produisent des outils dit 'éducatifs' conçus par elles seules. Non seulement elles se sont accaparé de la recherche, mais, en plus, elles proposent ou, plus exactement, elles mettent sur le marché des produits et des contenus éducatifs. Et par là même l'éducation se marchandise.

La quatrième remarque porte sur l'effet cognitif de ces outils sur les enfants. On sait que le paramètre ludique était et reste privilégié. Le jeu et son développement sur les ordinateurs, les tablettes et les consoles en témoignent. Quand on connaît le temps que passent les enfants seuls devant un écran, il est légitime de savoir quels sont les effets psychiques et cognitifs de cette activité sur l'enfant.

En consultant les travaux des spécialistes de ce domaine, on est frappé par l'ampleur des problèmes et par les moyens conceptuels mis à contribution pour les aborder. Contentons-nous de souligner deux aspects. Le premier est relatif à l'aspect de l'outil lui-même. En effet, ce dernier se présente toujours sous forme compacte, une boîte noire en somme. On ne peut savoir comment cela marche. Récemment je viens d'acquérir une tablette-ordinateur dont il est impérativement conseillé de ne changer sa batterie qu'auprès d'un technicien agréé. Quand on sait que cette opération est tellement banale aujourd'hui il est légitime de s'interroger sur la cause de cette injonction ?

Quoiqu'il en soit l'outil numérique devient opaque. Vous ne devez vous occuper que mettre en marche, d'appuyer sur une touche et d'observer le résultat. Le reste, votre marque préférée s'en occupe. Soit ! Mais cette activité avec ce grand point noir, n'a-t-il pas d'effet cognitif ? Ce point noir, ne sera-t-il pas transposé dans d'autres activités dans lesquelles je suis sensé maîtriser l'ensemble du processus ? N'y a-t-il pas un risque à abandonner ce que je n'arrive pas à comprendre ? Ou ne risquerai-je pas de traiter un point complexe qui demande beaucoup de concentration tel une boîte noire ?

Le second thème de cette réflexion est relatif à la mondialisation culturelle. Dans une étude ancienne Perriault<sup>11</sup> remarque le succès mondial de plusieurs séries télévisées initialement adressée à un public parfois très restreint (les Portoricains de New York) ou national à l'échelle du Japon. C'est ce dernier cas que je vais résumer. En effet, une bande dessinée japonaise dont le titre est Goldorak (nom d'un robot). Ce robot est une

---

11 Jacques Perriault, 'Les jeunes, l'informatique et les multinationales', dans *Le Genre humain* 3-4, 1982, pp. 40-63.

métaphore du samouraï dans la mesure où il se comporte en martial. Cette bande a eu un succès mondial auprès des enfants de six à douze ans. Qu'est-ce qui a fait ce succès ? Il est certain que les enfants européens n'ont pas perçu l'articulation robot-samouraï. Ce trait culturel est absent dans leur réception. En est-on si sûr ? Certes, le samouraï comme tel est inconcevable pour ce public. Mais, n'incarne-t-il pas des valeurs, des actions 'archaïques' et universelles ? N'est-ce pas le cas du cow-boy des anciennes bandes dessinées ou des westerns hollywoodiens ? On voit, donc, la complexité des effets cognitifs de ces outils.

Peut-on alors continuer à enseigner comme si ce bouleversement technologique et cognitif n'a pas eu lieu ? Il va sans dire que non et le tableau, qui résiste encore, ne suffit plus depuis longtemps déjà. D'autres outils plus sophistiqués dont l'usage est plus souple, plus maniable sont déjà dans certaines classes privilégiées. Il ne suffit pas que le Seef soit outillé en technologie, il faut qu'il se transforme radicalement pour optimiser l'usage de ces outils et maîtriser leurs effets cognitifs. Écoutons Perriault :

'Il est certain que les multinationales occupent une place prépondérante en matière éducative, dans le champ de la science et de la technique. Et tout se passe comme si en matière de politique éducative, multinationales et systèmes d'Etats se trouvaient en situation de duopole, les seconds devant d'ailleurs s'ajuster en fonction des stratégies des premières plus souvent que l'inverse.

Les multinationales ont, sur l'institution scolaire, l'avantage de la souplesse et de l'adaptation rapide à l'évolution de la demande (qu'elles modèlent d'ailleurs). Une institution scolaire qui veut l'égalité pour tous, se heurte en la matière à de difficiles problèmes d'équipement, aussi bien initial que de renouvellement.<sup>12</sup>

Venons-en au cas du Maroc. Qu'on me permette d'apporter, ici, mon témoignage qui, j'en suis sûr, recoupe l'expérience de beaucoup de monde, particulièrement dans ma génération.

Dans le cadre de l'apprentissage j'étais en face de deux systèmes différents, certes, mais dont certains moyens de transmissions sont équivalents, voire, parfois, identiques.

Concentrons-nous sur les moyens : à l'école coranique règne la planche sous l'autorité de la parole du maître; ni livre, ni tableau, ni séparation des enfants selon l'âge ou le niveau<sup>13</sup>. Le maître dicte, l'enfant écrit sur sa planche puis s'en va dans un coin pour apprendre par cœur ce qui est écrit sur sa planche. Sorti de là, ce qu'il a appris n'a plus d'utilité ni dans la rue ni chez lui sauf pour la prière s'il prie.

A l'école, il y a deux planches : l'une est appelée tableau et elle est pour tous et une appelée 'ardoise' et elle est individuelle. Si la parole du maître ou de la maîtresse<sup>14</sup> est

---

12 *Op. cit.*, p. 59.

13 J'apprendrai plus tard qu'il y a des classes avec plusieurs générations et niveaux en France, en milieu rural essentiellement. Toutefois, la séparation en niveaux semble sacro-sainte.

14 C'est une différence de taille par rapport à l'école coranique.

sacro-sainte, l'écrit est omniprésent sur le tableau, sur l'ardoise; les deux préparent à deux autres support : le livre de lecture et le cahier d'écriture ou comme on l'appelait jadis, le cahier de classe. Car il y en avait un autre, le cahier de brouillon.

Déjà on mesure l'écart, d'après ce témoignage, entre l'école coranique et l'école primaire des années 50 du siècle dernier. Grâce à cette dernière nous avons acquis l'habitude puis le plaisir de lire des histoires, romans et 'illustrés' qu'on appelle aujourd'hui 'bandes dessinées'. Hors la lecture et, donc, le livre il y avait la radio qui nécessitait l'électricité car le transistor ne fut commercialisé que bien plus tard.

Résumons ce point en disant que la transmission des savoirs était toujours fondée sur l'autorité du maître et sur des moyens très parcimonieux contrôlés par le maître et/ou le père. L'enfant était cadré. Les nostalgiques ajouteraient 'bien cadré'.

Que constate-t-on aujourd'hui ? La même profusion des outils que dans le monde. Néanmoins, des traits spécifiques caractérisent la situation marocaine :

- L'absence sinon le non usage des outils classiques dans l'enseignement. Ce point demande des développements qui n'ont pas lieu d'être ici. A ma connaissance il n'y a pas d'étude scientifique consacrée à ce thème qui aurait pu nous dispenser de ces développements.
- La profusion est réelle mais il y a une disparité due au pouvoir d'achat des ménages. Il est trop faible par rapport au coût de ces outils. La fracture numérique est, donc, une réalité car aucune institution ne vient compenser ce déficit. L'école aurait du être cette institution.
- On ne dispose d'aucune étude sur l'usage des moyens de communication modernes chez les jeunes et les adultes.

## Conclusion

Le constat est, donc, le suivant : il y a une dimension mondiale et une dimension locale du Seef.

Dans le cadre d'une réforme de l'enseignement au Maroc, je propose d'identifier et d'étudier minutieusement les solutions trouvées aux problèmes mondiaux par des pays qui se sont attelés à cette tâche. Il va sans dire qu'il faut privilégier les solutions qui ont réussi. Il ne s'agit pas de transférer purement et simplement ces solutions vers l'enseignement marocain.

Il s'agit de mener une enquête minutieuse sur les handicaps locaux du Seef. Cette enquête, confrontée à l'étude précédente, est censée donner l'ancrage local pour la réussite des solutions mondiales et locales. Ainsi la réforme échappera-t-elle, me semble-t-il, au caractère purement technocratique adopté à ce jour. Il ne s'agit plus de réforme clef en main, mais d'une réforme mûrie et produite par celles et ceux qui vont la mettre en œuvre.

# La didactique de l'histoire avance-t-elle vraiment ?

## Détour par quelques tournants de siècles révélateurs

**Pierre-Philippe BUGNARD**

Université de Fribourg Suisse

Les chercheurs en didactique de l'histoire en sont persuadés : l'enseignement de l'histoire progresse, il ouvre toujours plus d'élèves aux modes de pensée historiens, en fonction de résultats obtenus par des enquêtes fondées sur la classe autant que sur les avancées du domaine nomothétique, débouchant sur des applications disciplinaires avérées. Didier Cariou (2005) l'a démontré dans sa thèse : lorsque les élèves procèdent par analogies contrôlées, la distance entre conceptions «sauvages» et pensée historienne se réduit. Mais dans *Un siècle de leçons d'histoire (...) au lycée (1870-1970)*, Evelyne Héry (1999) avait mis en garde contre la capacité de la discipline à «filtrer l'innovation», avec pour tout changement notoire, sur quatre générations, une transformation du cours magistral en cours dialogué. Et dans une thèse plus récente, Chantal Déry conclut qu'épistémologiquement aucun transfert ne s'opère vraiment, dans la vie, hors de la classe, en ce qui concerne l'application de modes de pensée d'inspiration historienne exercés à l'école. Je voudrais ouvrir ma réflexion sur une évidence : la didactique de l'histoire a toujours avancé en intentions, des instructions officielles du tournant du XX<sup>e</sup> siècle, dans tous les pays, aux finalités des derniers curricula. C'est indéniable. Elle s'est même constituée en discipline de recherche, au cours de ces trente dernières années. Mais il lui reste sans doute une grande marge de progression dans le champ du transfert des apprentissages historiens non seulement en classe, mais pour la vie.

### **L'indicateur des moyens d'enseignement**

Prenons le paradigme didactique adopté par des moyens d'enseignement en voie d'élaboration, celui du *Plan d'études romand*, en Suisse, publié en 2012. Qu'avons-nous ? Des ressources pour une enquête sur les durées, conduite par des élèves initiés et encadrés, davantage qu'une histoire dont ceux-ci seraient appelés à restituer les éléments présentés, montrés... en se préparant à répondre aux questions de l'examen.

Un usage du document instrument d'apprentissages assumés par l'élève, non pas intégré aux démarches traditionnelles.

Cela n'a l'air de rien, mais si de tels moyens réussissent à intégrer dans les pratiques l'application du paradigme des apprentissages historiens proposé par la recherche – consistant à passer d'une histoire transmise, apprise, restituée... à une histoire examinée, traitée, évaluée... proposition d'ailleurs séculaire – alors, indéniablement la didactique de l'histoire aura, de manière déterminante, avancé.





Les démarches des moyens d'aujourd'hui sont donc initiées dans une perspective d'apprentissages dits «situés» ou «contextualisés» (avec des compétences historiennes mobilisées dans un contexte aussi proche du réel que possible pour le développement de capacités transversales) dans des dispositifs décrits, présentés, en étapes, dans leur réalisation, de manière à ce que les enseignants aient d'emblée un aperçu des modalités d'enseignement-apprentissage proposés.

Voilà grossièrement brossé le tableau des possibles, de quelques possibles, dans ce qu'il est convenu d'appeler un nouvel enseignement de l'histoire : nouveau dans la mesure où il place les élèves en situation de s'interroger, d'examiner et d'évaluer leur environnement en fonction du langage et d'une grammaire historiens. Relativement nouveau par rapport à tout ce que la didactique a déjà proposé, depuis les pédagogues de la Renaissance, pour que l'élève se forme plutôt qu'il ne soit gavé, pour le dire grossièrement.

Comment en est-on arrivé à une telle forme d'histoire enseignée ? Le marqueur des moyens suffit-il au constat de la modernité didactique ? Les systèmes éducatifs varient d'un pays à l'autre, d'une pratique à l'autre... et la simple vue d'une classe en dit long sur la variété des méthodes, parfois même sur un seul site scolaire.

Pour ne prendre qu'un exemple, les deux «classes» de ce gymnase (lycée) de Fribourg, au centre de l'Europe, disposent-elles des mêmes moyens, des mêmes didactiques ? D'un côté, en entrant dans une classe de la section allemande, nous pourrions observer les caractéristiques historiques du modèle d'histoire enseignée que l'on retrouve dans les Gymnasien allemands (reformulée ici d'après Klein, 2003) :

1. Une implication de l'élève dans les modes de production des sciences historiques, ce qui suppose qu'il soit en contact avec des sources, de façon à apprendre à les examiner pour les utiliser.
2. Un souci de construire un cours où les élèves sont activement impliqués. Le fameux Schülerorientierung allemand, sorte de «centration sur l'élève» dont on sait la difficulté d'introduction dans les pratiques du secondaire français, avec notamment les implications suivantes :
  - a. un recours plus systématique à l'oral et aux échanges,
  - b. la valorisation des formes de travail coopératives,
  - c. le souci de relier les contenus à l'expérience ou aux acquis des élèves (ce qui implique une écoute permanente des élèves par le professeur),
  - d. l'autonomie des élèves travaillant en responsabilité pour aboutir à une formulation ou une reformulation des savoirs.

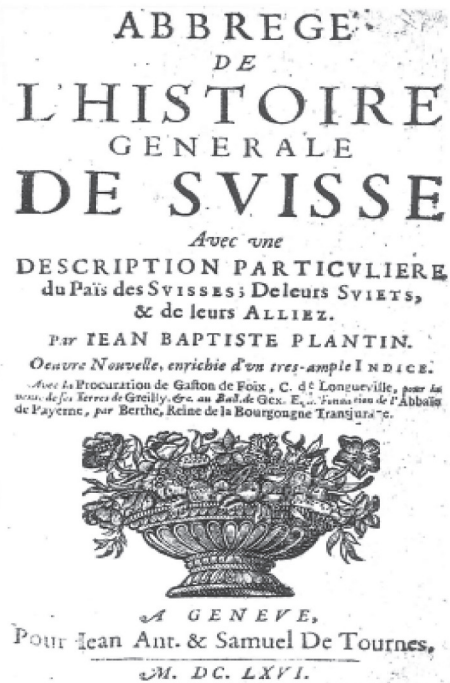
Un modèle en somme assez proche des conceptions anglo-saxonnes proposées par Chantal Déry (2008) pour que le transfert des apprentissages scolaires s'opère aussi hors de la classe : susciter la perception du changement, en analogies, par recours aux ressources historiennes, pour une distinction des causes et des responsabilités. Ainsi, deux systèmes éducatifs peuvent cohabiter dans un même établissement, placé à la

frontière des cultures, avec des méthodes et des moyens très différents, ce qui permet d'examiner les contrastes de la didactique, ainsi que ses évolutions, parallèlement à l'apport des moyens d'enseignement utilisés par ces deux systèmes, en relation avec les références savantes qui servent à leur élaboration, avec plus ou moins de décalages, au sein du processus de transposition didactique de l'histoire enseignée.

## Le tournant du XVII<sup>e</sup> scelle le destin de l'histoire linéaire

Le manuel d'histoire commence par utiliser le ressort de la chronique : il égrène règnes et batailles, en fonction du principe du récit traditionnel consistant à « raconter la suite des choses jusqu'à nous. »<sup>1</sup>

Les premières « classes » organisées en groupes de capacités apparaissent à la fin du XV<sup>e</sup> siècle pour faire face au chaos dans lequel place la méthode individuelle avec l'augmentation des effectifs. On se met à regrouper les élèves non plus en fonction de leurs niveaux mais de leurs âges, en fonction de programmes annuels, par disciplines. La rationalité de la méthode simultanée l'emporte avec des volées du même âge recevant la même explication, faisant le même exercice et bientôt le même examen, simultanément.



C'est dans ce contexte « moderne » que l'enseignement de l'histoire se constitue en discipline scolaire, avec un destin déjà tout tracé dans l'édition de 1599 du *Ratio studiorum* des jésuites. Le ressort de l'histoire repose d'emblée sur la continuité chronologique. Au collège, dès 10 ou 12 ans, les classes de *principes* et de *rudiments* ouvrent la discipline par l'histoire sainte et l'histoire de l'église, dans l'ordre sacré des Testaments. Puis viennent l'histoire ancienne (la mythologie) et l'histoire romaine, en *grammaire* et *syntaxe*, l'histoire nationale, en humanités. La dernière classe avant les cours supérieurs de philosophie où l'histoire n'est plus au programme, la classe de *rhétorique* permet d'aborder l'histoire universelle ancienne et moderne avec une ouverture sur l'histoire nationale (qui deviendra l'histoire contemporaine au XIX<sup>e</sup> siècle).

Un véritable tropisme disciplinaire se constitue ainsi sur un axe inaltérable, en fonction du double principe de la chronique : la cause de ce qui est... réside dans ce qui précède; les rois, incarnations de desseins divins, sont les figures du mouvement de l'histoire. L'histoire enseignée focalise sur la cause immédiate, le grand événement et le grand homme. Il faudra attendre le second XX<sup>e</sup> siècle pour qu'elle s'ouvre aux explications profondes, après s'être ouverte à l'histoire économique et sociale.

## Le tournant du XIX<sup>e</sup>, plus épistémologique que didactique

Mais, on s'en doute, les enseignants d'histoire n'ont pas attendu Vygotski pour mesurer l'écart entre concepts scientifiques et notions enfantines, pour se rendre compte qu'un apprentissage s'opère difficilement dans le cadre d'une simple reproduction. Après le débat scolaire des années 1770, déjà, l'orientaliste Volney pousse à une histoire qui serait sans doute qualifiée de «citoyenne» aujourd'hui, une histoire qu'il voudrait capable d'enrayer des excès tels ceux de la Terreur, ainsi qu'il le prône dans ses leçons de l'An III, à la première École normale de Paris. Il y fait la démonstration qu'une histoire basée sur la réplique de commentaires de Tite-Live n'est bonne qu'à «susciter préjugés, idées fausses ou erronées, qu'à faire des élèves babillards ou perroquets» (Bugnard, 2006). Mais il ne règle la question qu'en proposant d'attendre que les élèves acquièrent un jugement libre de toute influence magistrale pour se livrer à une lecture critique de l'histoire, un peu à la manière des propositions que Rousseau vient de risquer dans *L'Émile* pour une éducation hors cadre scolaire. Son collègue Mentelle fait d'ailleurs de même pour les concepts de géographie et Braudel lui-même ne suggèrera rien d'autre dans son manuel à l'usage des classes terminales, *Grammaire des civilisations* (1987, sur un programme d'histoire des civilisations de 1962), lorsqu'il préconisera de commencer par des récits événementiels et de laisser les développements de la nouvelle histoire aux grands élèves. La conviction qu'une psychogenèse des opérations formelles se déroule dès 10 ans semble sans effet sur la croyance ancestrale que seul un adulte de 18 ans peut commencer à raisonner !

Il en a résulté pour l'histoire enseignée un rapport rationnel à la datation par adoption pour l'école du principe de la causalité linéaire, en fonction d'une histoire longtemps appelée «bataille», ainsi que le révèle cette table des matières du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, tout à fait comme si «celui qui sait les dates, dans l'ordre du déroulement des hauts faits qui ont marqué l'histoire nationale, sait l'histoire!» Une histoire présentée à l'école tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle en décalage complet avec les avancées des lumières dont les philosophes exercent la fonction d'historiens, par une philosophie de l'histoire renonçant à reléguer le passé au contexte de récits fabuleux que même Hérodote n'aurait pas racontés à ses contemporains !

*Notions élémentaires d'histoire suisse à l'usage des écoles primaires.* Fribourg : Imprimerie catholique suisse, 1879.

| TABLE DES MATIÈRES  |       |
|---|-------|
| PREMIÈRE PARTIE   |       |
|   | PAGES |
| Observations . . . . .                                      | 3     |
| I. Les premiers habitants de l'Helvétie . . . . .           | 5     |
| II. Emigration des Helvètes, Orgeborix et Divicon . . . . . | 6     |
| III. Le christianisme en Helvétie . . . . .                 | 7     |
| IV. Invasion des Barbares . . . . .                         | 8     |
| V. Nouvelle prédication de l'Évangile . . . . .             | 9     |
| VI. La reine Berthe . . . . .                               | 9     |
| VII. Fondation de Fribourg et de Berne . . . . .            | 10    |
| VIII. Rodolphe de Habsbourg . . . . .                       | 11    |
| SECONDE PARTIE  |       |
| IX. Le serment du Grütli . . . . .                          | 13    |
| X. Guillaume Tell . . . . .                                 | 14    |
| XI. Expulsion des baillis . . . . .                         | 15    |
| XII. Bataille de Morgarten . . . . .                        | 16    |
| XIII. Bataille de Laupen . . . . .                          | 17    |
| XIV. Bataille de Sempach . . . . .                          | 18    |
| XV. Bataille de Saint-Jacques sur la Birsé . . . . .        | 19    |
| XVI. Bataille de Grandson . . . . .                         | 21    |
| XVII. Bataille de Morat . . . . .                           | 22    |
| XVIII. Nicolas de Flue . . . . .                            | 23    |

1. Les développements relatifs aux «tournants» sont paraphrasés d'un article relativement récent (Bugnard, 2009).

## **Le tournant postmoderne du XXI<sup>e</sup>**

Mais regardons plutôt, à ce propos, et en sautant les époques, ce qui se passe avec notre propre tournant de siècle, dans le champ des tensions générées par un enseignement sensible, parce qu'éminemment civique, le seul sans doute pour lequel les chefs de l'état descendent à la télévision pour en cadrer et récupérer les finalités. Un Berlusconi ou un Bush (avec Dick Cheney), sans parler d'un Sarkozy (par son «devoir de mémoire» si réprouvé des historiens), tous s'emploient à entraver les projets d'enseignement d'histoire universelle au prétexte que ce qu'il faut aux élèves ce n'est pas la confusion des civilisations mais un cadre rassurant de grandes dates qui ont fait l'Italie, l'Amérique, la France... tout au plus l'Europe ou l'Occident... éviter ce qui écorne l'image de la nation, la pureté identitaire. Par exemple pour l'Amérique le sort des Indiens, l'esclavage, les exactions du KKK... Une histoire-chronique revisitée, à condition qu'elle ait, ici, jamais disparue, est convoquée pour cadrer les intelligences hors de tout examen des choses, tant on en redoute les effets sur la progression de la démocratie, finalité plus que jamais redoutée en ce tournant de siècle postmoderne : ni vraiment réactionnaire, ni surtout révolutionnaire, passiste, c'est-à-dire se réfugiant dans les apparences d'un passé imaginé, incapables d'affronter dans un mandat à court terme les difficultés qui menacent à long terme. Refusant la complexité des durées – jusqu'à se rattacher aux croyances créationnistes ou du «dessin intelligent» importées d'Amérique en Europe –, ce type d'histoire rassérénante cantonne les élèves dans un passé apaisant aux épisodes sélectionnés, idéalisés, leur récusant tout droit à la réflexion historique.

## **Des historiens de la nouvelle histoire à l'âge de pierre didactique**

Autre signe, en France, patrie de la nouvelle histoire, quelques uns des meilleurs nouveaux historiens français (qui avaient donc déjà sacrifié aux retours à l'événement et aux grands destins après avoir été si loin dans les concessions aux structures, aux mentalités et à l'inconscient) ressortent la collection complète des «70 grandes dates qui ont fait la France» des programmes de 1920, plus trente nouvelles – dans 1515 (2005) – de façon à ce que les élèves «qui ne savent plus la chronologie» la sachent à nouveau ! Au demeurant remarquable, cet ouvrage d'histoire événementielle dont chacun des grands moments est confié à son spécialiste laisse sur une interrogation lancinante : ces dates-là que les élèves des années vingt n'ont en réalité jamais maîtrisées (on le sait par les médiocres résultats conservés du «certif»), comment voudrait-on que les élèves d'aujourd'hui les «sachent» ? Par le simple fait d'en tenir dans la main les arcanes, vieille vertu attribuée au «manuel» par toute société passant de la transmission orale au support écrit ?

De tels épisodes révèlent la tension entre adeptes d'une histoire à enseigner (le monde des agrégés et assimilés, tenant d'une transmission directe de faits datés susceptibles d'imprégner la tablette de cire) et partisans d'une histoire à apprendre (le monde des enseignants historiens sensibles aux conditions dans lesquelles un apprentissage progressif de la durée est possible). Nos meilleurs historiens ignorent-ils tout des principes de la didactique selon lesquels, en fonction de la règle de «l'oubli» (80% des données mémorisées s'estompent en 48h), les meilleurs parmi la moitié de ceux qui osaient prétendre au «Certif» parvenaient tout juste à associer «1789» et «Révolution française» !

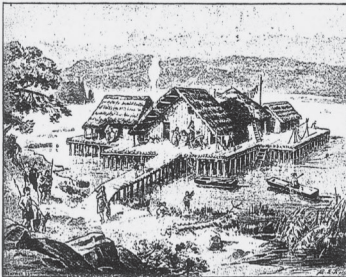


## **Le tournant du XX<sup>e</sup> siècle à l'assaut des tropismes disciplinaires**

Notre propre début de siècle, celui du XXI<sup>e</sup>, ne se résume évidemment pas à un cafouillage de savants aventurés sur les rivages de la didactique pour laquelle, par ignorance de ses vertus et de ses ressorts, ils ne marquent habituellement qu'une condescendance polie. Revenons plutôt au tournant des *Dispositions* de Lavisson, et de ses conseils à sortir du «psittacisme» de la transmission-restitution de connaissances factuelles encombrant la mémoire des élèves, encore et toujours. L'étude des copies d'élèves du XIX<sup>e</sup> montre d'ailleurs que même le genre noble de la discipline, la dissertation du baccalauréat, relevait alors (relève ?) davantage de la paraphrase que de la réflexion historique. Durkheim tonnait alors lui aussi, en Sorbonne – quelques années après la fameuse leçon inaugurale du chanoine Horner lors de la création de la chaire de pédagogie de la nouvelle université de Fribourg (Suisse) en 1889 –, contre le «misonéisme» d'agrégés récusant la didactique alors qu'ils auraient pourtant, selon lui, à en tirer le plus grand profit. Rien n'y fait, la recherche en longue durée montre que d'une pédagogie de l'exercice où l'élève était tout de même le plus souvent au travail, l'histoire enseignée passe à un type de leçon où il est plutôt à l'écoute de la parole magistrale, dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, avant de finir, fin XX<sup>e</sup>, en séries immuables de leçons dialoguées, dans un activisme ne garantissant guère l'acquisition des modes de pensée auxquels la discipline pourrait pourtant ouvrir.

Les pédagogies des représentations et de la réflexion ont-elles eu une prise plus décisive sur les habitus fondateurs de la discipline ? Les travaux indiquent que oui, chaque fois qu'une classe est mise explicitement, après une exercisation au cœur des durées historiennes et des opérations d'historicisation élémentaires, en situation de penser l'histoire. D'ailleurs, lorsque les manuels ont commencé à dépasser les bornes de «l'histoire-bataille», ils sont restés fidèles à une logique de présentation rationnelle («voici l'histoire que vous avez à voir afin de mieux la savoir...»). Une logique scellée par le

rôle croissant de l’image imprimée. Et même si quelques didacticiens pionniers de l’histoire préconisent alors, nous sommes toujours au tournant du XX<sup>e</sup> siècle, de «mettre les élèves à comparer, à généraliser, à raisonner... » (Horner, 1895), les pédagogies de la transmission et de l’exercice conservent leur prééminence. On comprend ainsi mieux pourquoi, maintenant, Evelyne Héry ne pouvait constater le changement majeur, sur une si longue période, que dans l’introduction généralisée du cours dialogué !



Constructions lacustres sur pilotis.

Cette époque porte le nom „d’âge de la pierre taillée“, ou „premier âge de la pierre“, parce que l’homme se servait uniquement de pierre taillée par éclats.

2. Plus tard, à une époque indéterminée, une nouvelle population occupa le pays. On ignore complètement son origine. Elle a laissé surtout des traces de son passage dans la vase de nos lacs et dans les tourbières autrefois lacs naturels. Ces nouveaux venus bâtaient leurs demeures de préférence sur l’eau. A quelque distance du rivage, à l’extrémité de la plage, ils enfonçaient dans le fond du lac de nombreux pilotis, parfois plusieurs milliers, disposés en lignes parallèles. Ils les reliaient entre eux au moyen de poutres grossières sur lesquelles ils disposaient un solide plancher. Sur celui-ci s’élevaient des huttes basses faites en bois, en terre glaise et en treillis et couvertes de paille et de roseaux. Un petit pont faisait communiquer les habitations au rivage. L’importance des établissements lacustres était très variable: certains ne comptaient que quelques habitations, d’autres au contraire formaient de véritables villages. Les fouilles ont révélé l’existence de plus de 200 stations lacustres sur tous

## TABLE DES MATIÈRES

### PREMIÈRE PÉRIODE.

#### DES TEMPS PRIMITIFS JUSQU’A LA FONDATION DE LA CONFÉDÉRATION SUISSE (1291).

|  | Pages |
|--|-------|
| 1. Le pays et ses premiers habitants . . . . .                                       | 1     |
| 2. Les Helvètes . . . . .  | 9     |
| 3. Tentative d’établissement et défaite des Helvètes en Gaule . . . . .              | 10    |
| 4. L’Helvétie sous la domination romaine . . . . .                                   | 13    |
| 5. Les débuts du christianisme en Helvétie . . . . .                                 | 18    |
| 6. Invasion des Alamannes et des Burgondes. La domination franque . . . . .          | 18    |
| 7. Le christianisme et l’Eglise sous la domination franque . . . . .                 | 22    |
| 8. Le gouvernement et les classes de la société sous la domination franque . . . . . | 24    |
| 9. Charlemagne . . . . .   | 28    |
| 10. Le second royaume de Bourgogne et le duché d’Alémanie . . . . .                  | 30    |
| 11. Transformations politiques et sociales . . . . .                                 | 33    |
| 12. Les ordres religieux en Suisse. L’abbaye de St-Gall . . . . .                    | 35    |
| 13. L’Helvétie sous les empereurs allemands. Les ducs de Zaringen . . . . .          | 38    |
| 14. La féodalité. Rodolphe de Habsbourg . . . . .                                    | 41    |
| 15. Le règne de Rodolphe de Habsbourg . . . . .                                      | 44    |
| 16. Pierre de Savoie, le petit Charlemagne . . . . .                                 | 47    |
| 17. Les ordres religieux en Suisse à l’époque des Croisés . . . . .                  | 48    |
| 18. La noblesse . . . . .  | 50    |
| 19. Bourgeois et paysans au Moyen-âge . . . . .                                      | 54    |

### DEUXIÈME PÉRIODE.

#### DE LA FONDATION DE LA CONFÉDÉRATION JUSQU’A LA RÉFORME (1291—1523).

|  |    |
|--|----|
| 20. Les trois Waldstätten . . . . .  | 59 |
| 21. Les premières chartes de liberté. Les Waldstätten et Rodolphe de Habsbourg. L’alliance perpétuelle . . . . . | 62 |
| 22. Les Waldstätten sous les successeurs de Rodolphe de Habsbourg . . . . .                                      | 65 |
| 23. La bataille de Morgarten . . . . .   | 66 |
| 24. Les traditions populaires relatives à la fondation de la Confédération . . . . .                             | 70 |
| Les baillis autrichiens. Le serment de Rütli . . . . .   | 71 |

*Histoire suisse. Avec un supplément : résumé d’histoire suisse pour les cours de perfectionnement et pour les examens de recrues. 300 gravures, 5 cartes et 1 planche en couleurs. (SUTER, L.; CASTELLA, G.) Einsiedeln : Benziger 4e éd. 1918, 3, VII.*

Il n’empêche que la science historique n’est pas, alors, sans influencer les contenus. Si nous y prenons garde, le fait que les temps historiques (longs, indéterminés) parviennent à bousculer les temps bibliques (courts, fixes) n’est pas une avancée anodine, dans le contexte que nous venons de parcourir. Mais pour longtemps encore, la fabrique des traditions fera de l’homme préhistorique un «homme des cavernes», des lacustres «nos ancêtres», des Croisés des chevaliers blancs à croix rouge «sans peur et sans reproche» ou des bourgs médiévaux un assemblage demaisonnettes «sam’suffit» avec jardins privatifs, à l’abri de remparts infranchissables...



La contrée de Zurich, à l'époque glaciaire, d'après Oswald Herr



L'homme des cavernes, d'après Jausain

## LES TEMPS PRÉHISTORIQUES

**1. Les premiers hommes qui ont vécu sur le sol de notre pays, ne sont pas connus.** Mais ils ont laissé des témoignages certains de leur existence, surtout des outils et des armes.

On découvre ces vestiges à l'intérieur des *cavernes* dissimulées dans les rochers, dans des *tombeaux*, les *tourbières* et dans la *tase* de la plupart de nos lacs. Des ossements humains y sont parfois mêlés.

Les temps très reculés, antérieurs à l'invention de l'écriture, auxquels nous ramenent ces débris des âges disparus, appartiennent à la *préhistoire*.

**2. La durée des temps préhistoriques est immense.** Il s'agit, en réalité, de milliers de siècles. Aussi, la préhistoire ne se mesure-t-elle pas par années, ni même par siècles, mais par *âges*.

On distingue l'*âge de la pierre taillée*, l'*âge de la pierre polie* et l'*âge des métaux*. L'âge de la pierre taillée coïncide avec l'apparition de l'homme sur la terre.

10

**3. L'âge de la pierre taillée est le plus éloigné de nous et c'est celui qui a duré le plus longtemps.** Il débuta, affirment les savants, plusieurs centaines de milliers d'années avant Jésus-Christ. De grands glaciers recouvraient l'Europe quand l'homme y fit sa première apparition.

Généralement nomade, il vit en petites bandes à la manière des *peuples chasseurs*. Il n'a pas encore d'habitation fixe et, comme les bêtes, il cherche, contre les froids rigoureux, un abri dans les cavernes.

Au cours de cette période, l'homme préhistorique se nourrit des produits de la *chasse* et de la *pêche*, surtout de *gibier* : ours, loups, bisons, mammouths, rennes, aurochs...

Sa première découverte est celle du *feu*. D'abord, il entretient la flamme allumée par le soleil ou par la foudre ; puis, en frottant deux morceaux de bois, il réussit à les enflammer.

Pour attaquer ou pour se défendre, l'homme primitif fabrique des haches, des couteaux, des pointes de flèches, des harpons, avec des pierres dures comme le silex qu'il façonne en frappant dessus pour en détacher les éclats. Il durcit le bois sur la braise pour affûter de solides épéus.

En guise de vêtement, il utilise la fourrure des bêtes qu'il tue à la chasse. Ses parures sont des coquillages, des griffes ou des dents d'animaux.

Avec le temps, l'homme devient très habile ; il façonne des lames de pierre

11

*Histoire de la Suisse* (PFULG, G.). Fribourg : Départements de l'Instruction publique Fribourg et Valais 1960, 10-11.

Dans les collections encore fidèles à l'esprit du XIX<sup>e</sup> s., dont la dernière, en Suisse, est rééditée de 1959-1962 à 1995, avec introduction tardive de la couleur comme re-lookage par ailleurs plus cosmétique qu'épistémologique, l'explication donnée pour la non-invasion de la Suisse par les forces de l'Axe reste héroïsante. Elle puise pourtant à une référence noble, celle d'un grand historien académicien français – André Siegfried (*La Suisse, démocratie témoin*, 1948) –, sensible à la vertu légendaire du citoyen-soldat de milice : «un soldat suisse judicieusement placé à la sortie d'un défilé peut à lui seul arrêter une division entière». Comme si un militaire doté d'un simple fusil pouvait être à lui seul Guillaume Tell aux Thermopyles ! Mais un adepte de la guérilla vous dira que c'est possible, arguant que l'histoire contemporaine fourmille d'exemples où quelques forces répandues dans la montagne ont pu tenir en échec l'armée suréquipée de tout un empire. Mais un seul sniper... !

Ce simple exemple illustre à quel point il importe que les ressources destinées à l'enseignement de l'histoire soient proviennent d'historiens qui ne répondent à aucune commande. Heureusement, dès le début des années 1980, dans un mouvement général, maintes collections d'histoire nationale renouent avec les références historiennes. Les explications proposées aux élèves correspondent de plus en plus au tournant historiographique de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle.

## Le renouvellement fin de siècle de la transposition didactique

Un bilan tiré au tournant du XXI<sup>e</sup> siècle pour l'ensemble des collections helvétiques illustre une grande disparité des approches (plus ou moins en phase avec l'historiographie; de l'histoire la plus lisse, objet d'un récit rassérénant, à l'histoire la plus critique, s'appuyant sur les derniers acquis de l'historiographie...). Une telle palette se dévoile simplement sous l'aspect de l'indicateur des titres et des sous-titres de chapitres des différentes collections de manuels en usage en Suisse à la fin des années 1990, sur les thématiques relatives aux rapports controversés que la Suisse a entretenus avec le III<sup>e</sup> Reich durant la Deuxième Guerre mondiale. Il faut savoir que si les collections alémaniques sont toujours utilisées – et les excellents (du point de vue de la transposition) moyens d'enseignement zurichoïses n'ont même pas été retouchés depuis la fin des années 1980, celles de Suisse romande ne sont plus utilisées. Elles n'ont pas été remplacées (au secondaire 2, l'emploi des collections francophones étrangères prévaut, lorsqu'il y a un manuel, tandis que le secondaire 1 attend les moyens d'enseignement du PER en se servant des collections étrangères).

Je sélectionne simplement ici la question des relations économiques, centrales dans l'explication de la dissuasion face aux forces nazies – correspondant à la lancinante interrogation des Alliés après la guerre : « Pourquoi n'avez-vous pas été envahis ? » –, avec une comparaison entre les collections romandes et les collections alémaniques. Qu'observe-t-on ? Des intitulés généraux peu engagés, d'un côté (Suisse romande), des intitulés explicites, révélant la nature de la dissuasion, de l'autre (Suisse alémanique). Et donc, outre-Sarine (en Suisse alémanique), une intention de livrer d'emblée, par les titres, les thèses historiennes récentes, hors de tout processus mémoriel donnant l'image d'une nation encerclée, menacée, mise à l'épreuve, forcée de collaborer. Dans la mesure où les auteurs misent sur l'impact des titres sur leur jeune public, la présence dans l'école de versions si contrastées illustre les hésitations, les tergiversations, de la didactique de l'histoire dans le champ de l'herméneutique scolaire qui lui est propre.

| <b>RELATIONS ÉCONOMIQUES<br/>HELVÉTIQUE-ALLEMANDES</b>  |  |                              |
|---|--|------------------------------|
| <b>MANUELS (SECONDAIRE I)</b>   | <b>TITRES, SOUS-TITRES</b>   |                              |
| <b>Payot / VD 1995 (1962)</b><br><i>Histoire générale de 1919 à nos jours</i><br><b>Fragnière / FR 1984</b><br><i>Histoire de la Suisse</i><br><b>LEP / VD 1996</b><br><i>Histoire générale. L'époque contemporaine (1770-1990)</i> | <i>La Suisse encerclée</i><br><br><i>L'épreuve des guerres mondiales</i><br><br><i>La Suisse et la guerre</i>  | <b>SUISSE<br/>ROMANDE</b>    |
| <b>ILZ / AG-FR 1996 (1989)</b><br><i>Weltgeschichte im Bild 9</i><br><br><b>LKZ / ZH 1993 (1991)</b><br><i>Durch Geschichte zur Gegenwart 3</i><br><b>ILZ / BS-LU 1989</b><br><i>Das Werden der modernen Schweiz</i>                | <i>Die wirtschaftliche Krise<br/>Anpassung zum Überleben<br/>Der Goldhandel</i><br><br><i>Die Schweiz: Wirtschaftspartner<br/>der Achsenmächte</i><br><br>Recueil de sources directes /<br>indirectes (manuel fonctionnel) | <b>SUISSE<br/>ALÉMANIQUE</b> |

Tableau partiel extrait de : Bugnard, P.-Ph (2001).



## **Entre histoire de mémoire et histoire agent de mémoire**

Nous sommes bien dans le contexte du second XX<sup>e</sup>, parallèlement à la plus grande révolution épistémologique de l'histoire savante depuis le positivisme : depuis deux générations, la nouvelle histoire bouscule les approches en ouvrant le champ historique aux structures, à l'inconscient, aux forces profondes, aux masses, aux mentalités... promouvant de nouvelles écritures de l'histoire illustrées par la revue *Annales* ou la série des *Lieux de mémoire*, écritures reprises par tous les pays, écritures qui proposent de considérer le passé dans la dimension de l'économie qu'entretient chacun des objets de l'histoire avec le présent. Il en résulte en 1987 le premier manuel français proposant une nouvelle histoire au lycée : *Grammaire des civilisations* de Fernand Braudel.

Dans la foulée, et pour n'évoquer qu'une seule des dernières avancées de l'historiographie, François Hartog (2012) montre comment l'évolution du concept d'histoire est significatif d'un basculement progressif de notre rapport au temps. Avec le blocage du futur et l'essor d'un «présentisme», mais aussi une certaine montée de la «mémoire» (lois mémorielles, devoir de mémoire, droit à la mémoire...), l'avenir disparaît de nos horizons, devient «infigurable». Désormais, ce n'est plus l'Histoire qui juge, c'est elle qui est jugée. Grand objet de croyance de l'époque moderne (avec ses dévots, ses martyrs, ses hérétiques et ses traîtres), l'Histoire avec un H majuscule semble bien être entrée dans une ère de doute.

C'est la raison pour laquelle des moyens «historiens» s'efforcent d'éviter les écueils de la «mémorialisation» et de la quête d'une histoire «formidable», flatteuse pour le lecteur, recherchée par les éditeurs grand public, sacrifiant au présentisme dénoncé par Hartog.

Mais la question de savoir si la nouvelle histoire est transposable à l'école reste pertinente. Elle dépasse les interrogations disciplinaires sur la transposition des savoirs savants de référence pour examiner celles portant sur la formation critique que l'histoire enseignée peut apporter à nos élèves. Pour rester en Suisse, terrain fertile où se croisent les cultures européennes, dès les années 1980 les collections alémaniques présentent une histoire enseignée «globale-totale» (en fonction des conceptions de la *World history* issues de la nouvelle histoire) ainsi que tente de le faire l'école américaine ou l'école italienne (en vain, face à la réaction d'administrations prônant un retour aux formes d'histoire nationalisantes, on l'a dit).



*Durch Geschichte zur Gegenwart* (MEYER, H.; SCHNEEBELI, P.). Zürich : Ilz, 1989 (Bd 1).

Teaching & Learning Center (2013) : <http://www.k12tlc.net/content/histwidx.htm>.

« ...explore recurring themes of human experience common to civilization around the world and investigate how continuity and change have shaped the course of human history.»



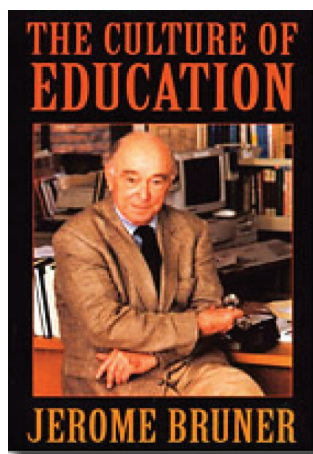
Aujourd'hui, les formes d'enseignement à distance issues du monde numérique par les réseaux de «cours en ligne ouverts et massifs», l'équivalent des MOOCS américains, permettent de faire abstraction des censures ou des contingences étatiques. Mais déjà dans les années 1980, notamment avec la collection zurichoise *Durch Geschichte zur Gegenwart* (1989 ss.), l'histoire globale entre à l'école. Un exemple suffit pour l'illustrer avec un des quatre thèmes annuels du deuxième degré du secondaire I. ça démarre sur l'image du modèle historique, Louis XVI; passe par son contraire, en bonne technique d'analogie, la société sans état, ailleurs-aujourd'hui, par rapport aux élèves enseignés; puis par l'évolution vers l'absolutisme français, pris comme archétype, en remontant aux sociétés antiques et médiévales (ailleurs-autrefois); pour arriver à la manière absolutiste là où sont les élèves, ici-autrefois, dans le Zurich du XVIII<sup>e</sup>, toujours en comparaison, pour achever le curriculum sur la société politique zurichoise actuelle (ici-aujourd'hui). On passe de l'histoire structurale (des croyances, des masses...), lancée par la nouvelle histoire, aux récits des événements ou des grands personnages réputés faire l'histoire de manière plus évidente que les forces profondes... tout en conservant l'acquis des mentalités

En ce qui concerne l'histoire nationale, le recours aux références historiographiques critiques aboutit à une présentation de la dissuasion helvétique, face aux forces du III<sup>e</sup> Reich, comme plus économique que militaire, ou de la place financière suisse comme «plaque tournante» de l'or nazi, bien avant les conclusions du Rapport Bergier, que ce soit pour la collection de la Suisse du Nord-Ouest avec, sur le plan didactique, des

demandes plaçant les élèves en situation de donner leur avis (à partir de ressources fonctionnelles, ouvertes, en organisant leurs arguments), ou que ce soit pour celle de la région zurichoise. Manifestement, et de tels moyens l'attestent, un tournant de siècle épistémologique et didactique est en marche, il est même déjà opérationnel dans la mesure où des élèves sont en principe sollicités pour argumenter et donner leur opinion, en connaissance de cause, ce que les taxonomies cognitives introduites dans les années 1980 en milieu scolaire, classent aux niveaux de la haute tension intellectuelle : on est loin d'une histoire à transmettre pour une restitution à l'examen contre l'obtention d'un accessit chiffré.

## La révolution brunerienne

Voilà donc bien un tournant de siècle, ou une fin de siècle, absolument déterminant pour la didactique de l'histoire, avec une évolution à laquelle Jerome Bruner n'est certainement pas étranger, même si le processus n'a sans doute pas été véritablement conscient. Les nouveaux moyens d'enseignement se rangent peu à peu aux préoccupations de sens et d'intelligibilité du monde préconisées pour l'école par le célèbre psychologue américain, en offrant aux élèves des occasions d'arraisonner la réalité en fonction des registres du temps.



Dans un chapitre de *The Culture of Education* consacré à l'histoire enseignée, Bruner (1996) ne pose rien d'autre que le principe constructiviste adopté par le PER en 2010 : c'est aux enfants de transformer leurs obstacles en problématiques, par hypothèses, à partir de leur univers, en négociant, pour mettre en récit ce qui ressort du mythe ou de l'histoire, devenant ainsi experts pour les autres. Et cela donc dès le plus jeune âge scolaire, sachant depuis Piaget (1946) que succession, simultanéité et durée, tout comme passé, présent et avenir, peuvent être construits par un enfant en ordonnant des événements et en comparant des durées.

Non seulement les enfants émettent leurs propres hypothèses, selon Bruner, mais ils les négocient avec les autres, y compris avec leurs enseignants. Ils occupent d'ailleurs aussi le rôle de l'enseignant, offrant leur expertise à ceux qui en ont moins. Ainsi, n'est-il pas temps d'étudier comment les histoires et les récits historiques sont bâtis et ce qui, en eux, porte les peuples à vivre ensemble ou, au contraire, à s'estropier et à se massacrer, lance Bruner ?

Donnons plutôt aux élèves les moyens de comprendre les histoires qu'ils construisent sur leurs univers, en les initiant à la démarche de l'enquête précisément sur les questions qui font scandales : pour reprendre l'exemple déjà évoqué, comment en sommes-nous arrivés au «système aberrant» de distribution des richesses actuel alors que nous sommes partis d'une déclaration selon laquelle «Tous les hommes ont été créés libres et égaux» ? Si c'est l'Obstacle qui déclenche le récit, les élèves vont pouvoir transformer cet obstacle brut en un problème qui fait sens, dans le cadre d'une procédure... ce qu'on appelle une «problématique», conclut Bruner.

En fait, le principe posé par Bruner selon lequel c'est bien la culture, l'environnement des élèves en l'occurrence, qui façonne l'esprit par le biais de représentations simplifiées (de «modèles»), provient d'une longue évolution réflexive, cognitiviste (partie de Bachelard et passant par Vygotsky et Piaget). Cette révolution des modes de pensée scolaires prend le contre-pied du vieil empirisme aboutissant au behaviorisme. Sa principale conséquence, pour l'école, aura été d'envisager de placer les élèves en situation d'apprendre à maîtriser leurs propres processus d'apprentissage.

Ainsi, pour revenir à une des collectionssuisses de la fin du XX<sup>e</sup> siècle (*Histoire 1, 2, 3*. Fribourg : Fragnière 1990), très clairement, la frise de ses chapitres offre une organisation où le politique n'est plus au centre de l'explication et la perspective plus ni nationalisante ni, exclusivement, occidentocentrée. L'art n'y fait plus tapisserie du politique ou du social mais entre pleinement dans l'explication culturelle globale, en fonction des thèses de l'historien de l'art Ernst Gombrich, avec une claire distinction entre ce qu'on appelle un monument (et relève d'une plastique favorisant le souvenir, étymologiquement, objet d'un regard de mémoire rétrospectif coupé de la raison pour laquelle il a été conçu par ses contemporains) et ce qui constitue une trace de l'histoire (objet d'un examen historien pour en retrouver la signification première, au titre de moyen de propagande ou d'instruction, dans une perspective qui n'est plus mémorielle mais historique, justement).

Et si certaines explications empruntent encore, ici, à ce qui peut être assimilé aux fabriques des traditions dont le XIX<sup>e</sup> s'est montré particulièrement riche, c'est pour être tempérées des acquis de la nouvelle histoire, mises en tension avec les thèses de l'historiographie contemporaines. Et si l'histoire telle qu'elle se déploie dans ces moyens du tournant des années 1990 reste encore une occasion d'explication rationnelle classique, le livre du maître propose des pistes didactiques qui empruntent à l'idéal de pédagogie de maîtrise, avec un dispositif pilote dévoilant les arcanes de l'évaluation critériée (sur un thème choisi), dans un contexte qui renvoie à une forme de behaviorisme, en fonction du principe didactique du comportement observable.

## **L'indicateur de l'évaluation**

En dépit de certains caractères innovants des moyens qu'elles sollicitent, les pratiques réussissent-elles pour autant à s'émanciper de l'habitus de restitution (dans l'hypothèse où une telle émancipation serait souhaitable) ? Si l'on s'en tient à l'indicateur extrêmement significatif de l'évaluation, un des rares aspects informant sur la qualité des pratiques, lorsque les copies sont conservées, il semblerait que non. Plus particulièrement en cas de séries de questions classiques induisant des opérations intellectuelles de basse tension taxonomique et dont la correction prête le flanc aux biais que la recherche documentaire dénonce inlassablement, depuis les enquêtes américaines de l'entre-deux-guerres.

Pour exemple, dans le cas d'un examen ouvert, passé en référence à des ressources, en fonction d'une évaluation critériée (« A l'aide de la documentation, traitez la problématique... ») et quelque soit le type de question (production ou sélection\*), la classe peut satisfaire les attentes d'une pédagogie de maîtrise, avec un seuil d'exigence (80% de réussite) largement supérieur à celui dit de «la moyenne» (en France, dans les systèmes de notation sur 20 : 10, soit 50%), voire celui dit de «suffisance» (dans les systèmes de notation sur 6 : 4, soit 60%, le niveau 0 n'existant pas).

\* Les questions de sélection, lorsqu'elle sont complexes, comme par exemple ci-dessous avec un niveau d'analyse qui permet de remplir la grille dans la totalité des items pour atteindre un seuil de maîtrise attesté par le barème, dans la compréhension de la problématique évaluée ("L'incidence des systèmes familiaux sur les systèmes éducatifs"), permettent d'éviter les biais de l'évaluation tout en attestant une compréhension, dans les sciences humaines et sociales enseignées aussi.

**Série de QCM à double entrée permettant de mesurer une compétence à l'analyse (histoire de l'éducation, une seule solution vraie)**

## Comprendre les liens entre alphabétisation de masse, facteur clé de l'industrialisation, et socles anthropologiques

**Associez à deux des grands systèmes familiaux européens (A. et B.) leurs composantes anthropologiques (a. – g.)**

**Consigne:** remplissez les cases vides avec les données fournies au-dessus du tableau à double entrée : une seule donnée par case, à transcrire au moyen des numéros 1. – 4. (1. – 2. pour l'aspect g.).

Réussir à remplir la grille, avec l'aide du dossier de référence, atteste une certaine connaissance, voire une certaine compréhension des rapports entre systèmes éducatifs et socles anthropologiques, en fonction de la thèse de E. Todd (1992)

|  |                    |   |  |  |                              |  |   |
|--|--------------------|---|--|--|------------------------------|--|---|
|  | 1. protestante     | 1. Révolution pour le livre et inclination pour l'image | 1. Prédestination                      | 1. Tout ou presque (la terre / la maison) à l'aîné           | 1. Père autoritaire          | 1. Pratiquement achevée à la fin du XVIIIe siècle    | Commencez par associer ces deux régions aux critères A. et B. |
|  | 2. catholique      | 2. Image et texte en adoration                          | 2. Panthéisme                          | 2. A chaque enfant exactement la même part                   | 2. Père libéral              | 2. Encore inférieure à 60% à la fin du XXe s.        |   |
|  | 3. orthodoxe       | 3. Ni image, ni texte comme support                     | 3. Matérialisme (athéisme)             | 3. La majeure partie est léguée à l'Etat ou à l'Eglise       | 3. Matriarcat                | 3. Achevée avant la Réforme, au début du XVIe siècle |   |
|  | 4. musulmane       | 4. Goût pour le texte et refus des images               | 4. Libre arbitre                       | 4. L'héritage est confié en gestion commune à la descendance | 4. Conseil de famille        | 4. Démarre au XVIIIe, achevée fin XIXe               |   |
| <b>2 critères</b>                        | ▼                  | ▼   | ▼                                      | ▼  | ▼                            | ▼  | ▼   |
| <b>A. Famille souche complète</b> →      |                    |   |  |  |                              |  |   |
| <b>B. Famille nucléaire égalitaire</b> → |                    |   |  |  |                              |  |   |
|  | ▲                  | ▲   | ▲                                      | ▲  | ▲                            | ▲  | ▲   |
| <b>7 aspects</b>                         | <b>a. Religion</b> | <b>b. Support des représentations religieuses</b>       | <b>c. Système de pensée religieuse</b> | <b>d. Système d'héritage</b>                                 | <b>e. Autorité familiale</b> | <b>f. Alphabétisation de masse</b>                   | <b>g. Région (pays)</b>                                       |

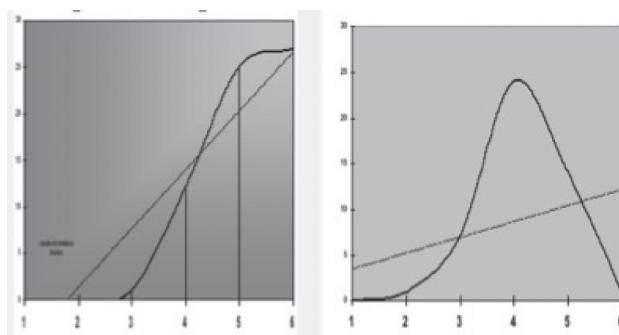
### Grille d'évaluation

Associer correctement les 7 aspects aux critères atteste une bonne compréhension des liens entre socles anthropologiques européens et phénomène d'alphabétisation de masse. Pour une validation encore plus fiable, on peut demander d'explicitier l'une ou l'autre des relations établies.

Exemple d'items à choix multiples en double entrée pour un examen certificatif en histoire de l'éducation. Département des sciences de l'éducation, Université de Fribourg Suisse, 2002.

On le voit aussi aux résultats comparés de deux examens passés par cent étudiants en sciences de l'éducation (2002) selon deux axes d'évaluation, normatif et critérié, en fonction de deux formes de travail (recours à la mémorisation de savoirs rationnels d'une cours ou/et de manuels pour répondre à une question / recours à l'utilisation de savoirs fonctionnels ressources pour traiter une problématique inconnue). L'Examen classique, centré sur un axe de référence normatif, aboutit à un résultat en courbe dite «de Gauss» ou «en cloche» (les copies contenant les connaissances restituées sur une feuille blanche à partir de notes de cours mémorisées sont comparées à la copie que le correcteur estime être la meilleure de la série), tandis que l'examen passé par les mêmes étudiants en fonction d'une problématique à traiter en référence aux ressources du cours aboutit à l'image d'une courbe dite «en j » (les copies contenant le rapport établi à partir de ressources fonctionnelles sont confrontées aux critères explicites de l'examen, non à l'arbitraire du correcteur). Ainsi, en dépit des avancées de la discipline dans le domaine de la transposition didactique et de la didactique, l'histoire enseignée ne dispose toujours pas, contrairement à d'autres domaines scolaires, des techniques docimologiques qui pourraient attester de la progression des élèves indépendamment des préjugés culturels et sociaux que les enseignants se font un devoir de respecter, en conscience.

## Comparaison des résultats obtenus entre une évaluation critériée et un examen normatif



Les deux épreuves ont été passées par les mêmes étudiants, la même année, dans deux domaines des sciences de l'éducation (dont l'histoire de l'éducation) : traiter une problématique inconnue à l'aide des ressources du cours (axe de référence critérié), à gauche; répondre à des questions (axe de référence normatif), à droite. Université de Neuchâtel, Département des sciences de l'éducation, 2002.

À gauche, de nombreux étudiants remplissent l'ensemble des critères et obtiennent la note maximale, leur compétence au traitement d'une problématique étant attestée. Lorsqu'ils ont à répondre à des questions en remplissant leur copie, à droite, ils ne parviennent pratiquement jamais à satisfaire aux exigences implicites du correcteur, lequel fera correspondre ses appréciations à l'attente sociale de la discipline qu'il enseigne, indépendamment des résultats effectifs : ici, avec une centration sur le quintile situé au dessus de la «moyenne» (en mathématique, cela pourrait être plutôt en dessous).

## L'impact des derniers moyens pour l'histoire enseignée



Un programme belge d'enseignement de l'histoire, construit à partir de la recherche en sciences de l'éducation et conçu pour viser le développement de compétences. Il présente des contenus qui ne constituent plus l'armature linéaire d'un programme, mais des ressources sur lesquelles les élèves ont l'occasion de développer leurs capacités réflexives.

Collection *Apprendre l'histoire* (JADOUILLE, J.-L.; BOUHON M.; NYS, A.; DAMBROISE, C., dir.), Louvain UCL.

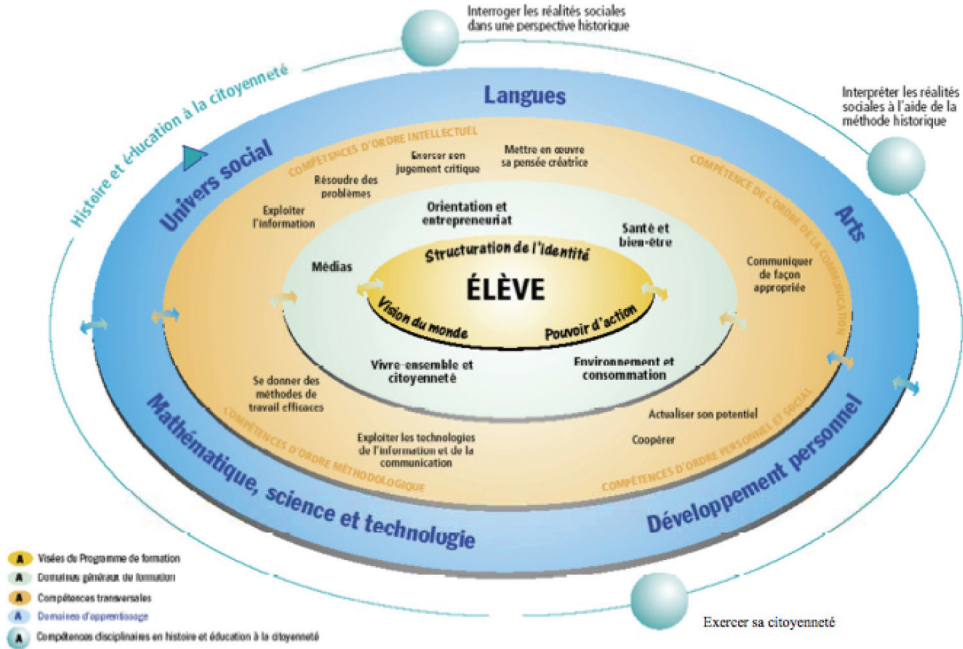
- *Évaluer des compétences en classes d'histoire. «Élaborer une problématique» /«Communiquer»*. Pistes et matériaux pour apprendre l'histoire du Moyen Âge au XIX<sup>e</sup> siècle, 2002.
- *Développer des compétences en classe d'histoire*, 2003.
- *Conceptualiser le passé pour comprendre le présent. Conceptualisation et pédagogie de l'intégration en classe d'histoire*, 2004

Même les moyens les plus «avancés», conçus pour proposer des ressources ouvertes à l'examen des élèves, ne font guère de concession à la recherche docimologique et aux dispositifs d'évaluation qui doteraient l'histoire enseignée des caractéristiques disciplinaires propres aux sciences humaines et sociales. Et il faut par ailleurs, pour cela, tenter d'établir une distinction entre ressources traditionnelles (rationnelles) et ressources nouvelles (fonctionnelles) pour mesurer une étape cruciale des avancées pédagogiques de l'histoire à l'école. En Belgique, au Québec... les années 2000 ont permis la production de ressources pour un enseignement de l'histoire curriculaire, fondé sur le développement de compétences chez les élèves. Mais dans la mesure où les compétences visées sont plus générales («élaborer une problématique», «Communiquer»...) que véritablement disciplinaires (centrées sur des compétences d'historicisation à portée des élèves), dans la mesure aussi où le référentiel construit pour une telle évaluation ne décrit pas les aspects sous lesquels les critères évalués sont pris en compte, la didactique de l'histoire garde sous le pied une avancée décisive pour revendiquer le statut de science humaine et sociale.

Dans ce qu'on appelle désormais un curriculum (avec une centration sur la progression dans les apprentissages), et non plus un plan d'études (centré sur l'avancement du programme), les compétences, aux rangs desquelles les connaissances forment une condition sine qua non de l'apprentissage, non pas une fin en soi, sont évaluées de façon critériée (même si manquent encore les fameux aspects permettant d'évaluer en référentiel les compétences visées) et formatrice (dimension susceptible de conférer une plus grande autonomie encore des élèves dans la maîtrise disciplinaire. Toujours est-il que les élèves peuvent être clairement, sur de tels moyens, des partenaires actifs de la progression de leur formation en sciences humaines.

Avec le programme québécois de 2006, nous trouvons un autre programme qui adopte les logiques conceptuelles de l'enseignement des sciences humaines.

**Apport du programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté au Programme de formation**



On peut faire observer que Genève avait établi à la fin des années 1990 un référentiel de compétences pour l'enseignement de l'histoire au secondaire, mais sans le doter des ressources susceptibles de lui conférer une forme inscrite dans l'histoire des moyens d'enseignement.

Indéniablement, le dernier quart de siècle de renouveau historiographique et didactique correspond en Suisse romande au démarrage de la réflexion sur l'importance de la mise à disposition des écoles de moyens fonctionnels d'enseignement de l'histoire. Désormais, à partir des premiers niveaux d'initiation à l'histoire, les concepts intégrateurs (les échelles du temps...), les outils de la discipline (les sources...) sont croisés avec les capacités transversales (se repérer...) et les thématiques historiques (la cathédrale...).

On voit les plus jeunes élèves sollicités pour s'interroger sur le changement en histoire, changement dont la perception est mise à leur portée, au titre de mutation fondamentale, proche de leur environnement, perceptible à leur niveau... telle la transformation du château fort en palais de résidence, pour ne prendre qu'un seul exemple, travail préparatoire à la perception du passage du «Moyen âge» aux «Temps modernes» au cycle suivant, en progression disciplinaire bien comprise.



Les nouveaux moyens envisagés pour une «Connaissance de l'environnement» ont ainsi été l'objet d'une réflexion approfondie, autour de 2000, sur chacune des trois «avenues» des champs disciplinaires des sciences sociales enseignées. C'est ainsi qu'est défendue, pour l'histoire, l'idée d'aborder le monde au-delà des mythes qui lui confèrent des apparences rassurantes, dès le niveau élémentaire, conformément au dessein que Bruner proposait donc dans les années 1990.

Dans la foulée, une première version pour des moyens romands en sciences de l'homme et de la société préconise dès 2004 des objectifs prioritaires d'apprentissage pour l'ensemble de la scolarité obligatoire, depuis l'école enfantine, centrés sur les relations de l'homme à l'espace, au temps et à la citoyenneté. À partir de là, l'autorité scolaire met en place les dispositifs de réflexion et de fabrication d'un plan d'étude romand (PER) et de moyens d'enseignement (MER) pour l'école obligatoire des cantons de la Suisse de l'ouest (2 millions d'habitants), moyens dont le premier classeur vient donc de sortir pour le cycle 1 de l'ensemble « Harmos » (1ère et 2e année de l'école enfantine).



*Moyens d'enseignement romands. Guide pour l'enseignant de la Géographie, de l'Histoire et des Sciences de la nature, 1-2 (cycle 1). Neuchâtel : CIIP 2012.*

Très clairement, il est question ici de développer chez les élèves des compétences à «formuler des hypothèses», marque d'une avancée déterminante de la didactique de l'histoire, adoptant résolument les perspectives de la révolution copernicienne brunerienne, en Suisse romande aussi. Le prof ne détient plus le monopole des questions avec l'acceptation de l'enjeu consistant à confier aux élèves le soin de traiter une problématique, voire de la poser, dès avant l'âge canonic de l'acquisition des opérations formelles, en fonction de l'acceptation d'une psychogenèse spiralaire des concepts chez les plus jeunes élèves. C'est ce que proposent les finalités d'un tel curriculum, encore faudra-t-il maintenant que les moyens parviennent à en proposer la réalisation aux classes, par leurs professeurs. Nous en serions donc plutôt au Début d'un enseignement disciplinaire, en histoire, doté de moyens offrant aux élèves l'occasion d'appréhender leur destin et celui des sociétés, par l'histoire des historiens, en responsabilité, pour la vie.

À ce titre, et en attendant de pouvoir vérifier si les pratiques suivent la théorie... élaborée à partir de la pratique, par l'application de tels moyens, on peut tout de même soutenir que la didactique de l'histoire avance ! Mais si la version «construite par les élèves» se révèle au final correspondre à la version «bien propre» décrite par Bruner, transmise jusqu'ici par le prof... dans ce cas, la progression didactique ne serait que fort relative.

## Références

La conférence est basée sur les aspects centraux des trois articles suivants :

Bugnard, P.-Ph. :

- (2009). Les tournants de siècle de l'histoire enseignée, jalons d'une tension perpétuelle, in : Aider à mémoriser, dossier des *Cahiers pédagogiques* /474. Paris : CRAP, 14-15.
- (2007). Où en est la didactique de l'histoire en Suisse ? (avec : Léchoth-Moser, D.), in *Historiens & Géographes* /396, Dossier : La didactique de l'histoire 2<sup>e</sup> partie (Bruter, A.; Moniot, H. coord.), 225-233.
- (2009). La didactique de l'histoire. Note de synthèse (Lautier, N.&Allieu-Mary, N.). *Revue française de pédagogie* n° 162, in : L'enseignement de l'histoire au début du XXI<sup>e</sup> siècle. *Les Cahiers pédagogiques* /471. Paris : CRAP & Une magistrale note de synthèse sur la didactique de l'histoire, in : *Le Cartable de Cléo* /9, Lausanne : Antipodes, 208-212.

Bruner, J. (1996). Enseigner le présent, le passé et le possible, in *L'éducation entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* (Teaching The Present, Past, and Possible, in : *The Culture of Education*. Cambridge US - London : Harvard University Press. Trad.. Bonvin, Y.), Paris : Retz, 115.

Bugnard, P.-Ph. (2001). Rapports, mémentos, manuels... "Et bien, apprenez maintenant!", in *Revue Suisse d'Histoire*, Bâle Schwabe 51<sup>e</sup> année 3.

Bugnard, P.-Ph. (2006). Les savants pédagogues de l'An III et l'émergence de la didactique», leçon d'habilitation en histoire de l'éducation, in : *Instituteurs et institutrices à Fribourg – Deux siècles de formation*. Fribourg : éditions Saint-Paul 2006, 103-122.

Cariou, D. (2005), *Le raisonnement par analogie. Un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves*. Thèse Lille : Atelier national de reproduction des thèses, 407-408.

Déry, Ch. (2008). *Étude des conditions du transfert, du contexte scolaire au contexte extrascolaire, d'un mode de pensée d'inspiration historique chez des élèves de 3<sup>e</sup> cycle primaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Montréal : Université du Québec.

Héry, E. (1999). *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*. Rennes : PUR.

Klein, B. (2003). Les finalités de l'enseignement de l'histoire : du Lycée français au Gymnasium hessois, in *Le Cartable de Cléo*3. Lausanne : LEP, 221.

Piaget, J. (1946). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris : PUF.

# L'éducation par les proverbes au Maroc

**Abdessalam EL OUAZZANI**

Université Mohammed V - Rabat - Maroc

## Introduction

Le patrimoine culturel immatériel est souvent mobilisé dans les stratégies éducatives. Les proverbes, par exemple, font partie d'un vaste arsenal d'informations au travers duquel certaines représentations culturelles, pour durer dans le temps et dans les esprits, sont transmises de manière itérative, répétitive et prolifique. Parmi ces proverbes qui animent le débat social mais aussi intellectuel, ceux liés à l'image de la femme marocaine<sup>1</sup> méritent qu'on s'y attarde un peu plus.

Quelles formes de représentations sociales sont véhiculées par cet aspect de la culture immatérielle ? Ces représentations impactent-elles réellement le statut de la femme marocaine ? Quels sont alors les enjeux éducatifs et pédagogiques de l'approche par les proverbes ? Quels sont les référentiels méthodologiques et épistémiques à mobiliser dans une démarche pédagogique qui a pour finalité d'éduquer, de manière directe et indirecte, par la culture immatérielle des proverbes ?

Je pose à nouveau ces questions, parce qu'il me semble que les réponses avancées de manière générale ne sont pas satisfaisantes, ni pertinentes, car l'argument qui les soutient ne parvient pas à dégager des « traits distinctifs » convaincants. Je pense que l'image de la Marocaine dans les proverbes marocains, c'est-à-dire l'image formée de stéréotypes et de clichés représentant la femme à travers le discours proverbial, n'explique pas, scientifiquement, la lenteur enregistrée dans le développement du statut de la femme marocaine qu'elle occupe dans la société marocaine. Les stéréotypes existent certes, mais leur impact sur le retard de l'égalité de la femme avec l'homme n'a pas encore été mesuré scientifiquement. En revanche, (et c'est mon hypothèse) les proverbes ne sont pour rien dans ce retard. C'est ce que je tenterai d'argumenter dans cet article.

## 1. Discours sur les proverbes marocains

Il est vrai que les proverbes concernant la femme ont souvent mauvaise presse. Pour

---

1 Il s'agit généralement de parole décrites de la sorte : « Les phrases ON-sentencieuses sont des phrases génériques typifiantes a priori. Elles ont un énonciateur-premier qui est un ON-énonciateur, et acceptent la combinaison avec Comme on dit, Comme le dit la sagesse des nations, etc. » Cf. M. Jean-Claude Anscombe dans « Parole proverbiale et structures métriques », In: *Langages*, 34e année, n°139, 2000. pp. 6-26. (Disponible sur [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge\\_0458-726X\\_2000\\_num\\_34\\_139\\_2377](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_2000_num_34_139_2377)).

la journaliste Mounia Bel Afia, les proverbes « sont en quelque sorte le reflet de nombreuses valeurs négatives concernant les femmes. Ces valeurs négatives se transmettent entre les générations et sont reproduites de manières différentes. Les proverbes et la culture populaire dans son ensemble jouent un rôle dans l'établissement et le maintien des traditions. Cela en fait des structures établies, profondément enracinées, qui sont difficiles à expurger.»<sup>2</sup>

Examinons maintenant la conclusion d'un autre article : « La construction de l'identité féminine à travers quelques proverbes marocains », écrit par l'universitaire Houriya Bouarich : « D'une façon générale, ces identités féminines véhiculées par ces proverbes sont marquées par la ruse, la mesquinerie, la dépendance, la passivité, le souhait de plaire, le besoin de se confier, la soumission, l'agressivité. Toutefois, l'identité n'est heureusement pas définitive et qu'elle est au contraire en perpétuelle construction. La recherche de la justice, le refus des inégalités et la lutte contre les stéréotypes convergeront vers la constitution d'une personnalité d'un individu complet et de là à l'émergence de nouvelles identités féminines marquées par l'autonomie, l'épanouissement en adéquation avec l'évolution du statut de la femme en l'occurrence le nouveau code de la famille.»<sup>3</sup> L'appréciation est ici plutôt relativisée puisque l'approche admet une évolution des mœurs et donc de l'image de la Marocaine; mais je me demande si les différentes marques déclinées par l'auteur ne se retrouvent pas également dans une panoplie de proverbes sur l'homme.

Ces deux conceptions signalées font penser à un laboratoire ou à une usine où s'organise la fabrique des proverbes avant de les mettre aux enchères des halles. C'est dans ces espaces que les méchants représentants de la culture traditionnelle se livrent à « la construction » de l'identité féminine pour la caller dans son statut d'inférieure à l'homme. L'approche du rapport femme/proverbes, étant pour le moins mécanique, s'inspire largement de la théorie du reflet. Celle-ci n'est plus de mise aujourd'hui, car elle relève d'une épistémè dépassée actuellement <sup>4</sup> par les théories scientifiques qui admettent :

- l'association du principe de « déterminisme » au principe du « désordre » et de l'indétermination,
- l'approche scientifique pluridisciplinaire
- et l'association des sciences de l'homme aux sciences de la nature.

Il s'agit là de trois révolutions qui marquent actuellement les champs de la connaissance scientifique<sup>5</sup>. Ces révolutions doivent être intégrées dans notre approche éducative de manière générale et dans notre perception des proverbes en particulier.

---

2 Cf. son texte écrit en arabe : *La femme dans les proverbes marocains*, Casablanca : Ed. Toubkal, 2008, p.246. Voir également à ce sujet l'interview de l'auteur en ligne: [www.magharebia.com/cocon/awi/xhtml11/fr/](http://www.magharebia.com/cocon/awi/xhtml11/fr/)

3 Article à consulter sur : [vsites.unb.br/ih/his/gefem/labrys12/maroc/houria.htm](http://vsites.unb.br/ih/his/gefem/labrys12/maroc/houria.htm).

4 Edgar Morin, *La Voie*, Paris, Fayard, p.149.

5 Cf. les chapitres consacrés à cette question par E. Morin, *op.cit.* p. 145 – p.165.

## 2. Aspects de l'éducation familiale

Commençons par quelques rappels. L'éducation familiale procède généralement par une approche à double entrée : directe et indirecte. La première mobilise le régime d'une socialisation axée sur la pédagogie des valeurs socioculturelles, civiques et éthiques. La pédagogie est ici foncièrement normative car elle définit les règles sociales, culturelles et morales auxquelles l'enfant doit se conformer. Les bases fondamentales de la vie normale en communauté (en famille et plus tard en société) sont ainsi transmises<sup>6</sup> par les parents au fur et à mesure que l'enfant développe ses potentialités intellectuelles et cognitives à la faveur de son intégration progressive dans les différentes sphères de la société et ce en cohérence avec ses capacités d'apprentissage et d'intégration dans la vie active.

La deuxième, indirecte elle, prend appui sur un autre régime pédagogique de socialisation : elle mobilise des ressources culturelles à portée symbolique s'exprimant par la forme littéraire de la fable, du dicton, du proverbe... Il s'agit d'une forme d'approche à base d'ingrédients littéraires et fictionnels tels que la sagesse humaine a dû les déposer dans la mémoire collective. L'approche étant indirecte, le référentiel immémorial sert alors d'ancrage de l'imaginaire collectif symbolique. Pédagogiquement et didactiquement parlant, il s'agit du travail d'incrustation du schéma des processus<sup>7</sup> cognitifs par lesquels l'enfant est capable d'intégrer les mécanismes et les contenus à valeur symbolique, bien sûr de les reconnaître<sup>8</sup> et plus tard de les adapter selon les circonstances.

De manière générale, la mère et le père (je suppose qu'il en est ainsi dans d'autres traditions) cultivent souvent le sens indirect dans leur éducation ; ainsi, ils apprennent à leur enfant de manière imagée à relativiser leurs jugements et à tempérer leurs positions rigides ; ils préfèrent ne pas trop forcer sur la morale directe, celle qui consiste à rappeler qu'il ne faut pas faire ceci ou cela, qu'on doit faire... En cela, les parents ne font en fait que reproduire<sup>9</sup> une démarche pédagogique vieille comme le monde et qui n'est pas spécifique à notre culture.

En effet, lorsque le comportement de leur enfant ne se conforme pas au modèle sociétal, les parents ont la possibilité de mobiliser des proverbes pour leur communiquer l'orientation comportementale correcte. Imaginons qu'un enfant agace ses parents par ses « histoires » avec les copains, par exemple, pour leur montrer qu'il vaut mieux ou

---

6 Cf. Olivier Morin, *Comment les cultures naissent et meurent*, Paris : 2011

7 A entendre dans le sens de mécanisme logique naturel mis en place.

8 Rappelons que nous ne pouvons comprendre que ce que nous reconnaissons.

9 La transmission de la culture se fait par répllication des traits culturels dans la société, en l'occurrence celle des contenus des proverbes. A ce propos, la question est de savoir quelle est la fréquence optimale de la répllication sociale des proverbes pour que la tradition agisse directement sur les comportements et pour que se maintienne, malgré l'impact de l'évolution, l'action des présentations négatives à propos de la femme. cf. à ce sujet l'analyse de Richard Dawkins, *Le gène égoïste*, Odile Jacob, 1976.

qu'il n'a pas de défaut comme eux : les parents pourraient facilement répondre : « Chabka tâyab fi al ghorbal ou dgoulih ya bouâyoun kbar » (= « le filet se moque du tamis et lui signifie qu'il a des gros yeux »). Ou bien, sous forme d'une métaphore animale : « le djemal ma tichoufch hadiptou, ghirhtibat dial loukhrin » (= « le chameau ne voit pas sa bosse, mais uniquement celle des autres »). Les parents ont donc recours à ces énoncés savamment construits et prêts à un usage éducatif indirect et dont la force persuasive provient de son caractère intemporel (vérité générale). Parfois, les parents peuvent prendre soin de souligner le proverbe avec une formule introductrice universelle : « Comme dit l'adage » ; souvent, ils convoquent le proverbe sans procédé introductif, pour clore une discussion, comme s'ils prononcent la sentence –l'univers fictionnel du chameau m'alerte de la dimension parémiologique.

Il est difficile pour l'enfant d'apprécier ces moments de vérités, car elles lui font vraiment prendre conscience qu'il ne vaut pas mieux que les camarades auxquels il se compare! Seulement, par cette stratégie, l'enfant apprend à visualiser, *in presentia*, les grosses mailles du filet en comparaison avec celles toutes fines du tamis ; ou encore la bosse qu'il doit porter à son insu ; et du coup, il réalise qu'il présente en fait autant de défauts que ses rivaux ! Après ce petit détour conceptuel et théorique, revenons maintenant aux questions liées à la femme dans les proverbes marocains.

### 3. Argumentation

Quel est en fait mon argument par rapport à la problématique de la femme dans les proverbes marocains? La théorie que je défends propose une approche qui met l'accent sur les aspects pédagogiques des proverbes, corrélée au fonctionnement du dispositif contextuel et situationnel dans le décodage de la signification du proverbe, ainsi que sur la nécessité de réviser la problématique du « point de vue » mobilisateur du proverbe dans son articulation à la question de la perception et la formation des schèmes cognitifs en éducation. Cette perspective sera confortée par le croisement des résultats d'études en sciences humaines et en sciences de la nature.

Les proverbes nous arrivent du passé, et les valeurs que véhiculent les représentations y afférentes sont déterminées par les formes axiologiques de l'époque dont la persistance explique qu'ils soient parmi nous encore. La reproduction sociale des proverbes est déterminée par la place et l'importance des protagonistes dans les différents contextes dans lesquels ils se trouvent. La cristallisation de cette image fait partie de l'histoire de la confection de la sagesse populaire qui peut accentuer les représentations négatives comme elle peut se focaliser sur l'éloge de la femme. Mais là, à mon sens, n'est pas la vraie question. Pourquoi ?

De plus, comme les mots, la pertinence d'un proverbe ne réside pas dans son sens littéral, mais sa signification contextuelle<sup>10</sup> générée interactivement dans le cadre de la

---

10 L'enquête de terrain qu'a menée Anscombe démontre que « les proverbes sont non seulement des formes, mais également des contenus dont la reconnaissance passe pour le locuteur par l'identification

conversation quotidienne réelle.

Tout en étant la pupille des yeux de leurs parents, les enfants ne sont pourtant pas à l'abri de leurs invectives proverbiales forts peu élogieuses. Prenons quelques exemples:

1. « Achar m'ra, ou lkheir m'ra » (la femme est source du mal et du bien),
2. « tallab itlab ou martou tsaddaq » (le mendiant mendie et son épouse donne la charité),
3. « lem'ra, chawerha ma dire brayha » (la femme, tu peux lui demander conseil mais sans le suivre).

Pris littéralement et de manière décontextualisée, ces proverbes peuvent être tenus pour l'expression d'une représentation négative de l'image du rôle familial de la femme. Toutefois, il faut remarquer à ce propos, que le proverbe n'exprime rien en soi et pour lui-même. Le proverbe est toujours mobilisé pour obtenir quelque chose, pour changer un comportement. En soi, un proverbe ne veut presque rien dire. Sa pertinence en tant que sagesse mémorielle réside dans le fait qu'il constitue une espèce de condensation (synthèse) de plusieurs expériences humaines, stylisées dans cette forme littéraire, et potentiellement « citable » en contexte situationnel précis. La tradition proverbiale est la mise en forme sémantique d'ailleurs rythmée d'expériences socialement partagées (donc admises). C'est ainsi que se légitime la configuration du capital proverbial affichée sur le panthéon de la sagesse ancestrale. Sa pérennité est tributaire de son usage utilitaire. Il est potentiellement « citable » parce que socialement et pédagogiquement fonctionnel dans le contexte.

En fait, le proverbe n'est « coupable » de rien. Si la femme ne parvient pas encore au degré d'émancipation souhaité, ce n'est certainement pas la faute aux proverbes qui la décrivent négativement. Il est une pure création que la sagesse ancestrale a choisi de garder après l'avoir passé au moule stylistique du genre. Le proverbe prend vie dans le contexte situationnel interactionnel de son utilisation. C'est en cela d'ailleurs qu'il devient signifiante, c'est-à-dire une signification à effet dans un processus dialogique. Selon le profil sociologique des interlocuteurs, l'usager puise du répertoire de la mémoire littéraire orale le proverbe qui sied à la situation d'échange et de communication sociale. Vous ne pouvez pas empêcher l'homme déçu par le comportement de sa conjointe, d'épingler un proverbe où l'image de la femme est dégradée dès lors où la situation est marquée par la dissymétrie – rapport inégal entre l'homme et la femme. Dans la situation où l'homme pense effectivement que son épouse est à l'origine de ses malheurs, parmi les proverbes que la littérature orale lui offre, il peut citer facilement le proverbe (1). De la même manière, un époux se plaignant du gaspillage de son épouse, peut mobiliser le proverbe (2). Un autre encore, en manque de confiance en la clairvoyance de son épouse, ne manquera pas s'il le souhaite et s'il a l'intention de le faire signifier, de citer le proverbe (3).

des contextes adéquats. » *Ibidem*.

L'analyse du proverbe, dans ce cas précis, déroule le paramétrage de la dialectique des actes de discours (locutionnaire, illocutionnaire et perlocutionnaire) où la qualité et la teneur dudit s'articulent nécessairement à l'intention motivant le dire, laquelle est reliée à l'impact attendu sur le destinataire, notamment sur le changement d'attitude que doit produire l'acte de discours qui procède par citation de proverbe<sup>11</sup>.

La valeur sémantique injonctive du proverbe est dans le procès de la signifiante qui permet d'ouvrir dans le champ du processus cognitif sollicitant ses capacités d'interprétation et de décodage de la leçon à en tirer par rapport au contexte et pour en faire désormais un principe de conduite<sup>12</sup>.

Toutefois, nombreuses peuvent être aussi les scènes où le même interlocuteur change de référence proverbiale selon le contexte situationnel. Dans une situation contextuelle marquée par la promotion du développement du statut de la femme, il est difficile pour l'interlocuteur, en présence des défenseurs de droits de la femme, de citer le proverbe : "Dwa ddarsa ou lamraa lkoulab ou labra" (= « Pour les problèmes de dents et de femmes un remède efficace : les tenailles et la répudiation »). Même pas sur le temps de la plaisanterie il ne pourra le faire. Inversement, changer les protagonistes en un groupe de misogynes et vous verrez notre interlocuteur sortir aisément ce proverbe.

La contrainte du contexte peut expliquer en effet le choix sémantique du proverbe ; mais l'intention du destinataire oriente la force de son impact sur le destinataire. Si nous faisons référence à une situation où l'époux est excédé par les problèmes conjugaux que lui inflige son épouse, la solution proposée par le proverbe, la répudiation, conviendrait logiquement et culturellement. Sur le plan sémantique, la théâtralisation du conflit conjugal convoque la comparaison du comportement de la femme à une dent tellement cariée qu'elle provoque des douleurs ou des maux chez l'homme : dans cette situation parmi les issues proposées par la sagesse populaire est celle orientant vers l'extraction - la répudiation. C'est aussi une question de sens commun et en tant que tel (commun à plusieurs) il passe vite dans la communication quotidienne, parce que partageable et partant transmissible d'une génération à l'autre. Ainsi, la signifiante

---

11 « Énoncer un acte directif indirect reviendrait à énoncer un acte illocutionnaire primaire par l'intermédiaire d'un acte illocutionnaire secondaire en désirant que notre intention illocutionnaire (réaliser l'acte primaire) soit reconnue comme telle par notre auditeur. Dans le cas présent, le locuteur réalise une demande d'action par l'intermédiaire d'une phrase exprimant la nécessité de faire quelque chose. Le DEVOIR FAIRE implique un FAIS. » Cf. Fournet Sonia, « Le processus argumentatif révélé par le proverbe », *Travaux de linguistique*, 2005/2 no 51, p. 37-54. (<http://www.cairn.info/revue-travaux-de-linguistique-2005-2-page-37.htm>).

12 « La contribution individuelle à une telle forme de parole, qui se donne comme entièrement socialisée, se marque dans l'occasion citationnelle (*kairos*), éventuellement prolongée dans une singularité de l'interprétation : compétence électorale dans certaines sociétés, maîtrise différenciée, plus que partage d'un consensus niveleur. Inégalement distribué, un tel sens commun n'en représente pas moins une compétence, topique et formulaire, de la vie sociale. » Pierre Cadiot et Yves-Marie Visetti, « Proverbes, sens commun et communauté de langage » Op.cit.,



culturelle repose sur la proposition ultime qui cherche à soulager, à tirer d'affaire par le recours à une solution radicale. Or, celle-ci, en tant que « prescription normative », constitue aussi la reconnaissance d'une démarche partagée par les protagonistes – elle informe et forme ; elle décline un contenu et par cet acte elle se constitue en un apprentissage –faire comme.

En général, les personnes ne récitent pas les proverbes, mais ils les citent dans des circonstances appropriées. Les proverbes ne sont pas des blagues ou des gags qu'on raconte pour se distraire. La tradition prend soin de les transmettre aux futures générations pour qu'elles puissent choisir de s'en servir au moment voulu, en fonction du statut et de la place qu'occupent les protagonistes de la situation contextuelle. Simplement, il faut rappeler que le problème ne réside pas au niveau du répertoire de proverbes exprimant une représentation négative de la femme, mais plutôt au niveau des usagers qui les entérinent selon les circonstances conversationnelles.

Force est de constater à ce propos avec Amartya Sen qu'il s'agit dans ce cas précis de surmonter les limites positionnelles affectant la compétence communicationnelle<sup>13</sup> : « toute notre vision du monde, pourrait-on dire, dépend largement des perceptions que nous avons et des pensées que nous concevons, étant donné le type de créature que nous sommes. Nos pensées et nos perceptions dépendent intégralement de nos organes des sens, de notre cerveau et des autres capacités physiques du corps humain. L'idée même de « point de vue » est tributaire de celle de vision, qui est une capacité physique liée au fonctionnement physiologique résultant du processus de l'évolution. »<sup>14</sup> En l'occurrence, si on veut redresser le tort dont il est question, il faudra justement surmonter la limite de la perception en augmentant la base informationnelle des évaluations à la faveur du discernement optimal de l'opacité, des erreurs et des illusions.

#### 4. L'alternative pédagogique

En abordant la voie de l'éducation, Edgar Morin fait le diagnostic de la tendance de l'enseignement actuel dans le monde : « L'enseignement actuel fournit des connais-

---

13 Pour rappel, la compétence communicative est constituée de quatre composantes :

- (1) la composante linguistique qui renvoie aux quatre skills : compréhension et expression orales et écrites à partir des connaissances lexicales, phonologiques et sémantiques permettant la réalisation de ces quatre activités,
- (2) la composante sociolinguistique qui concerne l'adaptation, que fait l'apprenant de sa composante linguistique, aux différentes situations de communication envisagées.
- (3) la composante discursive ou énonciative, est la preuve écrite, visible de l'état des composantes *supra* que traduit l'apprenant au niveau de sa production écrite. Elle renvoie à la compétence pragmatique, fonctionnelle des ressources de la langue. Dans le cadre de notre problématique, cette composante se vérifie par l'évaluation du niveau de cohésion, de cohérence, du respect des spécificités linguistiques et sémantiques du conte et du texte descriptif en FLE,
- (4) la composante stratégique qui permet aux apprenants de compenser un état insuffisant de connaissances en langue par le recours à des éléments verbaux et non verbaux.

14 Amartya Sen, *L'Idée de justice*, Paris, Flammarion, 2010, p. 215.

ces sans enseigner ce qu'est la connaissance. Il ne se préoccupe pas de connaître ce qu'est connaître, c'est-à-dire les dispositifs cognitifs, leurs difficultés, leurs infirmités, leurs propensions à l'erreur, à l'illusion. Car toute connaissance comporte un risque d'erreurs et d'illusions. Nous savons aujourd'hui que bien des croyances du passé sont effectivement des erreurs et des illusions.»<sup>15</sup> La question est donc de savoir, en relation avec notre sujet, si l'éducation familiale marocaine et le système d'enseignement institutionnel sont capables de procéder à la réforme de notre modèle de fonctionnement des activités mentales à la faveur d'une perception rénovée comportant moins de risque d'erreurs de jugements à propos de la femme. Il s'agit de la réforme du système de penser. C'est lui qui est responsable du maintien du capital de méconnaissances<sup>16</sup> agissant par clichés et stéréotypes.

La pédagogie sociale « rééducative » à mettre en place ne consiste pas seulement à lutter contre les mauvais proverbes en mettant en branle les stratégies d'explication, de correction, de sensibilisation... Toutes ces opérations didactiques de remédiation sont inutiles et donc vouées à l'échec, tant que le cerveau de l'enfant (fille et garçon), dès la tendre enfance, enregistre itérativement les schémas scénographiques où s'imprime l'image mentale de l'infériorité de la femme. A travers la perception récurrente des scènes d'injustice, de mépris, d'exploitation de la femme, le psychisme de l'enfant est désormais affecté et engrammé par le montage programmatique de la représentation négative.

Jeunes, ils peuvent ressentir l'injustice et éprouver même de la peine. Plus tard, devenus grands et aguerris, je doute pour l'instant que l'engagement de l'offre de notre pédagogie soit en mesure de changer la tendance. La culture familiale et sociale ambiantes se charge de passer les enfants au moule de l'agir culturel et ce, malgré l'éventail de bons leviers préconisés par la Charte nationale d'éducation et de formation. Les résistances au changement étant encore très tenaces, l'espérance de vie des proverbes sexistes ne se réduira pas de sitôt. Mais, de toute façon, les proverbes n'y sont pour rien. Leur oubli – si tant qu'une telle perspective soit envisageable en termes de choix - exige une nouvelle pédagogie et de nouveaux outils didactiques.

## En guise de conclusion

Certes, il est important d'agir sur les mécanismes du processus cognitif, de manière à développer les aptitudes de bonne contextualisation, d'évaluation pertinente et de production de choix raisonnable et rationnelle et ce, dans le cadre d'une approche par les « capacités »<sup>17</sup> par exemple. Approche axée essentiellement sur la réduction de

---

15 Cf., *La Voie, op.cit.*, p. 154.

16 E. Morin soutient justement : « Notre système de connaissance, tel qu'il nous est inculqué, tel qu'il est engrammé dans notre esprit, conduit à d'importantes méconnaissances.» *ibid.* p.145.

17 Voici la définition qu'en donne Sen : « Contrairement aux modes de pensée reposant sur l'utilité ou les ressources, l'approche par les capacités juge l'avantage d'un individu à sa capacité de faire les choses qu'il a raison de valoriser (...) Le concept de capacité est donc étroitement lié à la dimension

certaines formes d'injustice que sur la justice en elle-même, sur les réalisations et non pas sur les institutions –notamment culturelles et symboliques.

Mais il convient d'élargir encore davantage l'investigation des proverbes sur la femme en mobilisant des connaissances capitales issus des travaux en primatologie, paléanthropologie, anthropologie de la nature, en pragmatique et en psychologie du développement, et grâce auxquels s'est constitué le nouveau socle sémantique et épistémique du paradigme de l'humain : la culture de l'homme est, pour ainsi dire, sa nature ; sa nature est aussi sa culture. Comme le souligne François Flahault : « L'une des difficultés majeures de notre condition humaine se trouve là : notre nature d'être humain ne peut exister que dans et par la culture. »<sup>18</sup> La culture n'est que le prolongement de la nature, tout comme la nature a besoin de la culture pour durer et évoluer. Si nous ne comprenons pas cette « difficulté » épistémique, et si nous ne réalisons pas que notre avenir dépend de cette ambivalence, nous ne pourrions pas apporter le changement dans le sens de ce que, après débat public, nous *voulons* et... *pouvons* choisir de valoriser *durablement*<sup>19</sup>.

Cette vision des choses s'achemine ainsi vers un modèle de gestion ou de management de l'éducation culturelle devant prendre en charge l'aménagement-réaménagement des conditions de la sociabilité axée sur le « mieux vivre ensemble », ouverte sur la reconnaissance de « biens communs »<sup>20</sup>, capable de produire une lecture-relecture raisonnable et rationnelle du patrimoine culturel –dont le proverbe -, cimentée par les liens forts de « coexistence » et d'interdépendance différentielle mais complémentaire entre les deux sexes et aspirant à relever les défis majeurs du sentiment d'exister : affiliation/confrontation ; bonté/méchanceté<sup>21</sup>....

Une telle démarche pourrait nous apprendre à édifier les fondements philosophiques d'une éducation qui vise à développer chez l'apprenant « la propension à la coexistence bienveillante » et à le doter des compétences de maîtrise efficiente de la régulation des vannes de « la propension à l'illimitation », à l'asservissement et à la destruction. Choisir l'option de notre existence commune, revient à décider, en éducation, des modèles de médiation culturelle par lesquels se transmet la forme culturelle de notre coexistence animée par la « métamorphose » de nos représentations au gré des valeurs de notre temps et auxquelles nous avons raison de leur conférer une importance.

de possibilité de la liberté vu sous un angle « global » et pas seulement focalisé sur ce qui se passe « finalement ». *Ibid.* p.284.

18 F. Flahault, *Où est passé le bien commun ?*, Paris, Mille et une nuit, 2011, p. 129.

19 D'après le rapport Brundtland de 1987, le développement durable est « *développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs.* » M. Sen présente une autre alternative qui consiste à lier la durabilité à l'acte de « perpétuer la liberté et la capacité des gens d'avoir –et de préserver – ce qu'ils valorisent et à quoi ils ont des raisons d'attacher de l'importance. » *Op.cit.*, p.305.

20 « Avoir sa place parmi les autres et jouir d'un bien-être relationnel, telle est pour chacun de nous la première forme de bien.

Le bien commun peut donc être défini comme l'ensemble de ce qui soutient la coexistence, et par conséquent l'être même des personnes. » (F. Flahault, *op.cit.* p.114)

21 F. Flahault, *ibid.* pp.103-104.

## Bibliographie

- Anscombre Jean-Claude, « Parole proverbiale et structures métriques », In: *Languages*, 34<sup>e</sup> année, n°139, 2000. pp. 6-26. (Disponible sur [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge\\_0458-726X\\_2000\\_num\\_34\\_139\\_2377](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_2000_num_34_139_2377)).
- Bel Afia Mounia, *La femme dans les proverbes marocains*, Casablanca, Ed. Toubkal, 2008.
- BouarichHouriya, « La construction de l'identité féminine à travers quelques proverbes marocains »( Article à consulter sur : <vsites.unb.br/ih/his/gefem/labrys12/maroc/houria.htm>.)
- Richard Dawkins, *Le gène égoïste*, Odile Jacob, 1976
- F. Flahault, *Où est passé le bien commun ?*, Paris, Mille et une nuit, 2011
- Edgar Morin, *La Voie*, Paris, Fayard, 2011.
- Olivier Morin, *Comment les cultures naissent et meurent*, Paris, Odile Jacob, 2011
- Amartya Sen, *L'Idée de justice*, Paris, Flammarion, 2010.
- Fournet Sonia, « Le processus argumentatif révélé par le proverbe », *Travaux de linguistique*, 2005/2 no 51, p. 37-54. ( article à consulter sur <http://www.cairn.info/revue-travaux-de-linguistique-2005-2-page-37.htm>).

# Le Centre de FLE comme formation propédeutique intégrée pour une meilleure intégration dans le cursus universitaire

**Brigitte LEPEZ**

Université Lille3-Nord de France

**Abdelhanine BELHAJ**

Université Mohammed V, Rabat, Maroc

*Résumés : Face à la montée en puissance de la mobilité des étudiants internationaux, investissant les cursus universitaires, l'offre didactique des Centres universitaires de FLE, s'est adaptée. Le français comme langue et culture d'université fait désormais partie des objectifs prioritaires du management pédagogique des Centres de FLE qui deviennent de véritables pôles de formation propédeutique intégrée et des centres d'expertise de la prise en charge de l'étudiant international dans toutes ses dimensions.*

*Mais cette évolution concerne aussi le Système universitaire dans l'intégralité de ses missions d'information, d'orientation et de formation scientifique. Une intégration réussie de l'étudiant international dans le système et la culture universitaires françaises, exige une véritable politique d'accueil et de formation, avec des dispositifs spécifiques prenant en compte le statut complexe de l'étudiant international.*

*Faced with the growing rise of international students mobility, investing the university courses, the didactic contents of the university centers of French as a foreign language, has been adapted. French used as a technical and cultural university language is now one of the main priorities of the pedagogical management of FLE centers that become genuine centers of integrated propaedeutic training and centers of expertise in the management of international students in all their aspects.*

*But this evolution also concerns the university system in all its missions of information, guidance and scientific training. To successfully integrate into the French system and the French university culture, requires setting up a genuine policy for the welcoming and training, with specific actions, taking into account the complex status of international students.*

Les Centres universitaires de FLE ont depuis toujours eu la préoccupation de la mise en place d'une problématique de l'articulation apprentissage du FLE et intégration dans le cursus universitaire français, mais ces dispositifs ne concernaient que les étudiants des niveaux les plus avancés (C1/C2 actuels). L'offre didactique des niveaux débutants et intermédiaires était essentiellement orientée vers le français de communication sociale. Or, depuis quelques années, de nombreux facteurs politiques, économiques, culturels ou de politique éducative (construction européenne, ouverture de la Chine et modification de la carte économique mondiale, réforme LMD, valorisation des langues comme capital culturel et économique incontournable...) favorisent la mobilité internationale des étudiants. Ainsi, assiste-t-on actuellement à une montée en puissance des étudiants des programmes européens et internationaux et des conventions interuniversitaires, avec un nombre important d'étudiants programmant leur formation scientifique, totale ou partielle, dans les universités françaises, dont une forte demande d'intégration au niveau Master. L'offre didactique des Centres universitaires de FLE, anticipant ou accompagnant cette évolution, s'est donc modifiée, avec une généralisation des besoins et des objectifs orientés vers le français d'université et notamment dès le niveau B1. La problématique de l'acculturation universitaire est devenue prioritaire, avec une contrainte temps qui est prégnante. Le temps consacré à l'apprentissage du FLE étant de plus en plus limité, l'offre didactique doit être de plus en plus ciblé et stratégiquement efficace. L'adoption du Cadre européen n'a fait que rendre plus visible et lisible cette évolution dans les parcours curriculaires.

A partir de l'expérience d'un Centre universitaire de FLE, nous étudierons les missions et les orientations des Centres FLE et du système universitaire afin de mieux intégrer les étudiants internationaux et de faire des Centres FLE de véritables pôles de formation propédeutique intégrée et des centres d'expertise de la prise en charge de l'étudiant international dans toutes ses dimensions. Cet axe didactique concerne, bien évidemment, la prise en charge de la propédeutique à la formation scientifique des universités françaises, mais aussi la dimension de l'acteur social d'une société autre, multipolaire avec toute la problématique de l'adaptation; celle-ci n'étant pas en marge, mais constitutive de la démarche d'acculturation universitaire, jusqu'à en modaliser parfois le parcours. Il s'agit de prendre en compte le statut complexe de l'étudiant international et ses besoins spécifiques, afin de lui assurer le meilleur service et la meilleure cohérence possible entre sa demande de formation linguistique et culturelle et son projet d'études. C'est pourquoi, l'évolution quantitative et qualitative des étudiants internationaux, ne concerne pas seulement le Centre FLE mais tout le système universitaire dans son intégralité.

## **Le Centre FLE, un lieu de médiation et d'accompagnement de l'adaptation comme condition de l'acculturation universitaire**

### *Accompagner la reconstruction identitaire pour une meilleure adaptation*

La mobilité internationale est une épreuve initiatique de passage d'une culture d'appartenance à une culture d'apprentissage et d'adaptation (G. Zarate, 1993, E. Murphy Le-

jeune, 2003, B.Lopez, 2004). Le Centre de FLE ne peut faire l'économie d'une prise en considération de la problématique de l'acculturation qui permet à un étudiant international de se construire de nouveaux repères et de nouvelles compétences d'adaptabilité aux normes, aux valeurs et aux pratiques des différentes micro-sociétés avec lesquelles il va entrer au contact. Les questionnaires des enquêtes de satisfaction, montrent combien la qualité de l'accueil et de l'accompagnement est déterminante dans l'évaluation du Centre. L'étudiant apprécie la qualité de l'écoute et la prise en charge de ses problèmes, ce qui lui permet de se rendre mieux disponible pour son investissement de formation.

L'institutionnalisation du service commun des Relations internationales comme lieux privilégiés de médiation pour les étudiants ERASMUS et les étudiants des échanges sous convention, a permis d'améliorer les dispositifs d'accueil. En outre, la problématique de l'accueil a déjà fait l'objet de nombreuses études, ce qui a conduit à la prise de conscience de l'importance de cette première phase de contact et donc la mise en place de dispositifs, essentiellement d'ordre logistique.

Cependant les travaux de recherche en didactique de l'interculturel ont permis de mettre en évidence la complexité de l'expérimentation de l'expatriation et des difficultés lors des différentes phases de l'adaptation : de la phase déstabilisante de l'installation à la phase de la reconstruction identitaire en passant par des phases de déstabilisation à chaque nouvelle expérience transculturelle. Il s'agit donc pour les Centre de FLE de ne pas ignorer cette complexité et d'expérimenter des dispositifs afin d'accompagner les étudiants tout au long de leur stage dans cette problématique de la confrontation à l'altérité. L'apprentissage de compétences pluriculturelles s'appuyant sur le principe de la variabilité, de l'auto-réflexivité, de la décentration, et de la co-construction des identités fluides en constante évolution, exige une grande disponibilité de tous les acteurs de l'acte didactique, soit enseignants et personnel administratif.

### ***Accompagner la gestion de la multiplicité et la diversité des contextes universitaires***

Le CECR rappelle l'importance du contexte éducationnel : « Tout acte de parole s'inscrit dans le contexte d'une situation donnée » (CECR p 41). Mais comme l'analysent Porquier et Py, (2004), le contexte est un « produit (toujours instable et provisoire) de l'action collective des partenaires engagés dans l'activité langagière » d'où une imbrication complexe de contextes culturels différents, avec notamment des interactions de représentations, que l'étudiant doit apprendre à reconnaître, à analyser et à gérer.

Avant même son arrivée, l'étudiant international a été confronté à certaines spécificités de la culture institutionnelle et administrative de l'Université française. Mais dès son inscription dans le Centre de FLE, et tout au long de son parcours de recherche et d'inscription dans une formation post-bac, l'étudiant sera confronté à la combinatoire complexe des différents contextes universitaires.

Au niveau macro, l'étudiant international est un touriste universitaire explorant le paysage de formation scientifique et professionnelle (composantes d'universités, Grandes

écoles, système public ou privé...) où il doit se préparer à être en concurrence directe avec des étudiants autochtones qui maîtrisent davantage les implicites culturels du système. Son statut de futur étudiant du système universitaire français le contraint à se préoccuper, dès le premier semestre des dossiers de pré-inscription, puis des demandes d'intégration dans une filière universitaire, sans compter la pression des choix personnels de géographie professionnelle, de futur acteur professionnel d'ici, de là-bas ou de l'entre-deux. Il s'agit donc d'accompagner cet étudiant dans les arcanes du système universitaire français pour en repérer le fonctionnement et affronter les diverses modalités d'inscription variables selon les écoles et universités (TCF, généraliste, TCF-DAP (TCF pour la Demande d'Admission Préalable à l'université) ou autres tests spécifiques, lettres de motivation, lettres de recommandation, fiches d'évaluation des enseignants, recrutement sélectif ou non, sélection sur dossier et/ou entretien...). Le Centre FLE avec l'aide du SIO (Service d'Information et d'Orientation) de l'université, doit pouvoir aider l'étudiant dans la définition de son parcours disciplinaire et institutionnel : pour quelle structure post-bac candidater : Université, Grandes écoles, IUT, IEP... ? Quelle UFR ? Quels modules ? ... Ce qui signifie que le personnel du SIO soit formé à l'interculturel pour mieux appréhender les différences culturelles et institutionnelles entre les différents systèmes éducatifs des pays d'origine, et ainsi offrir un service conseil de qualité. La description des diplômes en compétences, institutionnalisée depuis la procédure VAE (Validation des Acquis d'Expériences), devrait faciliter la recherche de correspondance des formations d'un pays à l'autre et permettre ainsi une orientation adaptée au profil de chaque étudiant.

Au niveau micro, l'étudiant doit aussi gérer les dimensions culturelles et interculturelles des choix didactiques du cours de langue. Ainsi les différences des cultures éducatives du pays d'origine et du pays cible peuvent être fort déstabilisantes. Ainsi les approches communicatives à visée actionnelle qui privilégient l'oral et la prise de parole et qui exigent donc une certaine prise de risque, très éloignées de certaines pratiques éducatives fondées sur le transmissif et la réception passive, peuvent être vécues comme un facteur perturbateur, d'où l'importance de les prendre en considération (B. Lepez, 2012, E. Suzuki, 2005). En outre, l'étudiant, tout en participant à la construction de l'identité culturelle de sa classe, se trouve confronté à la composition pluriculturelle du groupe classe et de l'ensemble des étudiants du Centre FLE, au sein desquels il doit construire son image et son nouveau statut (B. Lepez, 2006 a). De même, hors du Centre FLE, l'étudiant se trouve aussi confronté à la problématique identitaire, dans les différents nouveaux groupes socioculturels fréquentés, voire dans le groupe de compatriotes, étudiants ou non. : identifier et gérer les codes, les normes, les pratiques, se faire connaître et reconnaître, construire et gérer la ou les représentations de soi pour autrui et pour soi (B. Lepez, 2012b)

Ainsi, la problématique d'un Centre FLE comme unité intégrée de formation de FLE pour l'université, exige une meilleure intégration de l'étudiant international dans l'institution universitaire, et donc une remise en perspective des relations Centre de FLE-Université d'accueil.



## **D'un point de vue institutionnel et pédagogique : Le Centre FLE comme composante intégrée et intégrante du système universitaire**

*Pour une internationalisation des services universitaires. L'étudiant international du Centre FLE, un étudiant intégré, usager à part entière des services de l'université.*

Le Centre de FLE multiplie les dispositifs d'intégration de l'étudiant dans le Centre et l'université, en favorisant les contacts avec les groupes sociaux intéressés par la mobilité internationale : Club des Etudiants internationaux ouvert à tous les étudiants de l'université avec des activités intégratives (activités culturelles et sportives, plat international, voyages de découverte de l'environnement régional et européen, compétitions ...). Mais l'apprentissage de l'acculturation universitaire suppose de briser le sas de protection que constitue le stage de FLE, sorte de huis clos de fait, confortable mais à terme inhibiteur. L'étudiant international n'est pas un étudiant en marge de l'université, mais un étudiant qui fait partie intégrante du système universitaire. A l'effort de prise de risque de l'étudiant international pour intégrer la culture universitaire, doivent répondre l'ouverture et l'accueil du système universitaire. Deux conditions interdépendantes.

Les services de l'université doivent être sensibilisés au public international et l'intégrer visiblement dans leur politique de communication. C'est toute l'université qui doit s'internationaliser et prendre en compte les besoins à la fois généralistes et spécifiques des étudiants du Centre FLE, tant dans leur dimension culturelle que pédagogique.

Dès son inscription dans un Centre FLE, celui-ci devient un étudiant à part entière avec tous les devoirs et les droits de ce statut, notamment celui d'usager des services de l'université, de tous les services, culturels et sociaux. Cette dimension mérite d'être dynamisée car elle est aussi constitutive de la prise de conscience d'une part, que cet étudiant existe et qu'il devient visible, et d'autre part, pour l'étudiant cela signe son appartenance à une nouvelle communauté éducative qui ne se réduit pas au Centre FLE. Et même si la localisation géographique des Centres FLE dans les universités est parfois excentrée par rapport aux autres UFR, la dimension intégrative, qui fait partie de l'apprentissage linguistique et culturel et de la construction identitaire du statut d'étudiant d'université, doit être développée.

En l'absence d'une culture active du bizutage d'intégration, du syndicalisme étudiant ou des corporations, les activités sportives et culturelles de l'université sont des médiateurs d'intégration. Cela exige un dispositif de coordination entre le Centre FLE et les associations sportives et culturelles de l'université, avec une sensibilisation particulière de tous les acteurs éducatifs à la dimension interculturelle. La création d'une Association d'étudiants internationaux, rendant institutionnellement visible la population d'étudiants internationaux, peut faciliter cette dynamique intégrative en favorisant l'intercommunication par des projets culturels et sportifs d'insertion universitaire clairement identifiés et soutenus par la politique d'établissement.

Certes, l'apprenant FLE est un usager des services communs d'enseignement et de recherche tels le Service Commun de Documentation (SCD) ou le Centre de Ressources en Langue (CRL) qu'il utilise en appui de ses cours de FLE, en autonomie ou semi-autonomie avec un moniteur. Ainsi par exemple, l'utilisation de la plateforme Moodle pour des activités libres telles le chat entre étudiants, ou des activités d'étayage pédagogique guidées à distance par l'enseignant, permet d'ouvrir un espace complémentaire de communication authentique.

Mais L'étudiant international devrait pouvoir peu à peu, exploiter ces outils pour un enseignement disciplinaire autre que le FLE. Il s'agit donc de mettre en place des dispositifs d'intégration à part entière, pour que cet étudiant international fasse partie intégrante du système universitaire en partageant des activités avec les étudiants des autres UFR. Ce qui exige d'une part, une action de l'étudiant lui-même, mais aussi des acteurs du système universitaire, administratifs et enseignants.

Ainsi, le dispositif ERASMUS, où les étudiants sont intégrés dans les cours universitaires, pourrait servir de modèle et être partiellement adopté. Tout en favorisant les contacts avec les étudiants des autres cursus, dans un contexte de statut égalitaire, il permettrait, d'expérimenter en partie, le système universitaire, en prise directe dans une situation authentique de formation universitaire.

### ***Pour une acculturation directe des étudiants des Centres FLE dans une politique dynamique des langues à l'université***

Un des problèmes de la didactisation de l'acculturation universitaire réside dans la mise en place de dispositifs permettant d'expérimenter le système universitaire in vivo. Certes, une première approche peut s'effectuer par des dispositifs spécifiques développés par le management pédagogique du Centre de FLE. Ainsi, par exemple, des étudiants peuvent visualiser des cours universitaires, par la médiation de vidéos de cours filmés puis analysés en cours de FLE. Mais des situations authentiques de cours universitaires, suivis par des étudiants internationaux de FLE, devraient pouvoir être institutionnalisées, tout en faisant l'objet d'un accompagnement didactique.

Pour l'instant, dans notre centre de référence, la participation aux colloques et conférences, ainsi qu'aux cours des UFR, selon le statut d'auditeur libre spectateur, ne concerne que quelques étudiants des niveaux avancés, par un dispositif très spécifique qui prend pour objet d'étude le cours suivi avec une analyse de problèmes. L'objectif étant essentiellement, dans une démarche auto-réflexive, d'évaluer dans quelle mesure les compétences de l'étudiant du C1-C2 lui permettent de suivre des cours et des conférences universitaires dans sa discipline.

Une intégration conditionnelle à des cours d'autres UFR, et tout particulièrement à des cours de langues, librement choisies, devrait pouvoir faciliter une intégration institutionnelle plus productive et donc plus valorisante pour l'étudiant.

L'enquête auprès des étudiants montre que la maîtrise d'autres langues que le français, et tout particulièrement l'anglais, demeure une préoccupation largement partagée. Ainsi les Ecoles de commerce dispensent une grande partie de leurs cours en anglais et certains Masters, qui forment leurs étudiants à une professionnalisation à l'international, mènent leurs entretiens de recrutement en anglais. L'anglais constitue donc une demande majoritaire, mais d'autres langues peuvent être concernées selon les objectifs de formation, ainsi par exemple, quelques étudiants internationaux souhaiteraient apprendre l'allemand pour des études de philosophie, notamment.

Intégrer les étudiants des Centres FLE, sous certaines conditions à définir, dans les UE, dispositif de formation en langues pour non spécialistes (LANSAD), et favoriser leur participation aux certifications du CLES (Certificat de compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur) devrait pouvoir offrir une première réponse à cette demande. L'impact logistique sur le planning du centre FLE serait relativement mineur, la contrainte étant de respecter la banalisation des demi-journées consacrées à cette formation, ainsi que le calendrier des épreuves certificatives.

Ajoutons que dans la perspective plurilingue et pluriculturelle, l'expérimentation de l'apprentissage de cette autre langue étrangère induirait des interactions qui pourraient faire l'objet d'une exploitation pédagogique en classe de FLE, approfondissant ainsi l'explicitation des stratégies d'enseignement-apprentissage des langues et cultures.

Le cas de l'auditorium libre est un autre moyen de tester les compétences d'adaptation, mais ce dispositif, sans exploitation pédagogique particulière, reste très marginal; de même pour les participations à des conférences ou des colloques scientifiques, malgré l'intérêt avoué des étudiants.

### ***Le Centre de FLE, expert de la pédagogie interculturelle et de la formation à la mobilité internationale,***

Dans le Centre de FLE, l'étudiant apprend à être acteur autonome de son apprentissage. Il apprend à analyser, à gérer et à évaluer son parcours selon un répertoire complexe de stratégies d'apprentissage, fondées notamment sur l'objectivation des démarches adoptées dont les stratégies de transfert pour la construction de nouvelles compétences (Lepez, 2004, B.Cyr P, 1998). Ce choix d'un apprentissage stratégique, implique l'adoption d'une pédagogie interculturelle, qui privilégie les interactions culturelles, en explicitant les implicites culturels des normes, des références, et des pratiques, et qui prend en compte les pratiques éducatives de la culture d'origine, pour conduire vers les exigences méthodologiques universitaires du pays cible dans une démarche comparatiste et auto-réflexive où se revisitent et se reconstruisent les représentations ( Belhaj, Lepez et Mabrou, 2013). Explicitation des implicites culturels et méthodologiques, approche auto-réflexive, approche actionnelle fondée sur l'interaction et la médiation, tels sont les principes heuristiques de la méthodologie interculturelle pour une acculturation universitaire épanouissante.

La notion de médiation étant fondamentale, un accompagnement personnalisé, grâce à la médiation numérique, le tutorat étudiant ou la médiation directe du personnel enseignant ou administratif, complète ce dispositif, (Lepez, 2004).

Adopter cette conscience didactique de l'interculturel fait que le Centre de FLE devient ainsi un centre de construction de compétences pluriculturelles, des compétences d'adaptabilité transférables dans d'autres contextes, des compétences d'acteur social transnational (Lepez, Belhaj, 2011)

Cette expertise dans la méthodologie de l'acculturation fait du Centre FLE, un lieu de référence pour les formations à l'expatriation, notamment des étudiants francophones des programmes européens ou des conventions, ainsi que des futurs enseignants des Masters de FLE, en partance pour un séjour universitaire ou un stage professionnel à l'international.

Par son management pédagogique, son pôle recherche en didactique des langues et des Cultures, son implication dans la formation des Masters FLE et dans les divers dispositifs d'accompagnement FLE, et ses missions d'expertise à l'international, le Centre universitaire de FLE assure bien son intégration à la politique de formation et de recherche de l'université.

### ***Une politique de valorisation des Diplômes d'Université FLE***

L'évaluation fait partie intégrante de la formation, et le degré de reconnaissance institutionnelle des certifications est symbolique de la place et du statut des Centres de FLE dans l'architecture des formations.

La politique de valorisation des Diplômes d'université du FLE (DUEF) calés sur les 6 niveaux du CECRL, du DUEF A1 au DUEF C2, ayant une identité propre, clairement identifiable, et distincte des autres certifications de FLE tout public. est aussi un autre indicateur de l'intégration du Centre de FLE et de son public d'étudiants internationaux, dans le système universitaire. Sans oublier que l'instauration d'un CLES de FLE permettrait de rendre plus visible le statut du FLE comme Langue étrangère pour étudiants internationaux, au même titre que les autres CLES de Langues étrangères pour non spécialistes.

D'ailleurs, il serait intéressant de construire un référentiel de type FOU (Français sur objectif universitaire) (Mangiante, Parpette, 2004 et 2012), spécifique au contexte universitaire; un référentiel de descripteurs de compétences à contextualiser selon les disciplines notamment.

Enfin, l'extension du système de points ECTS à tous les étudiants européens, et pas seulement les étudiants ERASMUS, en formation de FLE dans les Centres universitaires, devrait contribuer à inscrire davantage le Centre de FLE dans la dimension européenne des politiques des langues et de faciliter ainsi la mobilité internationale.

## **Conclusion**

En conclusion, le questionnement sur la dimension universitaire des formations FLE des Centres universitaires a conduit à interroger les choix institutionnels et didactiques, les pratiques éducatives et les curricula du Centre FLE, mais a contraint aussi à responsabiliser la politique universitaire dans ses missions éducatives et culturelles, en direction des étudiants internationaux inscrits dans les Centres de FLE, et notamment dans la prise en charge de la dimension interculturelle dans tous les services universitaires et de l'intégration propédeutique dans les cursus universitaires. En effet, cet état des lieux révèle que l'acculturation universitaire de l'étudiant international exige toute une stratégie institutionnelle et didactique autre, qui intègre dans son fonctionnement, les exigences spécifiques de cet étudiant particulier qui présente la caractéristique paradoxale d'être reconnu comme un Autre pour mieux devenir un semblable.

C'est toute l'université qui doit repenser son rapport à l'étudiant international et définir une politique d'intégration de l'étudiant international, en s'interrogeant sur sa place, ses besoins, et son système d'évaluation dans le système universitaire. Une intégration dont le Centre FLE est le pôle stratégique, expert dans ses outils d'analyse et de méthodologie, un Centre FLE en interaction dynamique avec tous les acteurs des cursus universitaires, au point que l'on peut se demander, dans quelle mesure, la qualité de l'intégration de l'étudiant international, gage de sa réussite dans le cursus universitaire, ne serait pas représentative du degré d'intégration du Centre FLE dans l'université mais de la qualité d'accueil de l'université pour ses étudiants internationaux, qui lui apportent aussi le prestige de l'établissement, tout en l'inscrivant dans la modernité et le futur des formations universitaires; ce qui, à terme, devrait assurer l'attractivité de l'université pour des doctorants internationaux.

## **Bibliographie**

- BEACCO J.C., 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langues*, Paris, Hachette, coll. F.
- BELHAJ A. et LEPEZ B., 2013, « Enseignement du français à l'université marocaine : de l'interlinguistique à l'interculturel », In Actes du colloque *Didactique interculturelle et enseignement du français langue étrangère à l'université*, organisé à la faculté des lettres et des sciences humaines d'El Jadida, Publications de la faculté des lettres et des sciences humaines d'El Jadida, Série colloque et séminaire N° 17
- BELHAJ A. et LEPEZ B., 2013, « Genèse du champ interculturel dans la didactique du FLE », In Actes du colloque *Didactique interculturelle et enseignement du français langue étrangère à l'université*, organisé à la faculté des lettres et des sciences humaines d'El Jadida, Publications de la faculté des lettres et des sciences humaines d'El Jadida, Série colloque et séminaire N° 17

- BELHAJ A. et LEPEZ B., 2011, « *L'enseignement du français langue étrangère à l'université. L'interlinguistique et l'interculturel* », in *Didactique interculturelle et enseignement du français langue étrangère à l'université*, Edition Cana Print, Rabat, Maroc
- BYRAM M., 1992, *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris : Didier, coll. LAL.
- GOHARD-RADENKOVIC, A., 1997, "Publics spécifiques : quels enjeux ? quelles démarches ? pour quels nouveaux besoins ? ", in *LIDIL*, n° 16, 25-38.
- MANGIANTE J. M. et PARPETTE C, 2004, *Le Français sur Objectif spécifique*, Hachette/FLE
- LEPEZ B., 2012, a. « Expliciter et Conscientiser les cultures éducatives comme principe facilitateur d'enseignement-apprentissage des langues ». *Revue Mélanges N°34 N°spécial, Enseignement, apprentissage du FLE/FLS à travers le monde : un paradigme en construction* (coord E. Carette). CRAPEL, Université de Lorraine/CNRS : pp 120-136.
- LEPEZ B. 2012, b. « Construction de compétences interculturelles dans une didactique de la mobilité internationale expérimentation de l'immersion », in *Didactique plurilingue et pluriculturelle : L'acteur en contexte mondialisé* » (direction : G.Alao, M. Derivry, E Suzuki, S Yun-Roger). Editions des archives contemporaines, Paris, pp 153-165.
- LEPEZ B. et BELHAJ A., 2011, « L'interculturel comme enjeu de la réforme de l'enseignement du français dans l'université marocaine ». *Classe de langues et culture(s) : vers l'interculturalité ?* (Hervé de Fontenay & Groux D. (direct). L'har-mattan, Education comparée, Paris, pp 87-109
- LEPEZ B., 2008, « S'approprier le CECRL : le projet culturel en classe de Langue », in *Le Cadre européen : Où en sommes nous ?* *Revue Les Langues Modernes* 2/2008, APLV, Paris, pp 59-65
- LEPEZ B., 2006, (a). « Pour une pratique de la communication interculturelle en classe de FLE : décentration et ancrage. », in LOUIS, Vincent, AUGER, Nathalie & BELU, Iona, *Former les professeurs de langues à l'interculturel, à la rencontre des publics*, Cortil-Wodon, Belgique : Editions Modulaires Européennes. pp 233-244
- LEPEZ B., 2006, (b). «Exigences d'apprentissage en matière de compétence plurilingue et pluriculturelle en milieu homoglotte », in *L'enseignement-apprentissage du français Langue Etrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences*, PUG, Grenoble, pp 257-269
- LEPEZ B., 2005. "Mobilité internationale et interculturalité : les TICE au service de l'adaptation.", *Les usages des TICE en FLE/FLS*, Les Cahiers de l'Asdifle N°17, Paris, pp 246-256

- LEPEZ B., 2004, « Mobilité internationale en contexte français : analyse des stratégies d’adaptation d’étudiants internationaux » *Nouvelles mobilités, nouveaux voyageurs*, Revue Interculturel, francophonies, Lecce, Italie, pp. 125-143
- Murphy–Lejeune E., 2003, *L’étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*, Paris, Didier
- PORQUIER R., 2004, *Appropriation d’une langue étrangère : contexte et discours*, Paris, Didier
- SUZUKI E., 2005, « La « réserve » : une catégorie de la culture d’apprentissage japonaise », in *Les cultures éducatives et linguistiques dans l’enseignement des langues*, (sous la direction de Beacco JL., Chiss JL., Cicurel F., Veronique D.), Paris, PUF, pp 205-224
- VIALON, V. et SCHUBERT, K., 2003, “Bilingue ! L’acquisition d’une compétence interculturelle en langue scientifique”, in Carton, F. & Riley, P. (éds.), *Vers une compétence plurilingue*, N° spécial du Français Dans Le Monde, coll. Recherches et applications, Paris, Clé international.
- Zarate G., 1993, *Représentations de l’étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, essais– collection CREDIF
- Zarate G., 2001, « Les compétences interculturelles : définition, place dans les curricula », *L’enseignement des langues vivantes. Perspectives*, Les actes de la DESCO, CRDP Versailles, pp. 75-85





# Stratégies d'ajustement de l'épuisement professionnel chez les enseignants du secondaire

CAS DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE A RABAT

**Samira HADJI**

Université Mohammed V Rabat

Faculté des sciences de l'éducation

## Introduction

Dans le contexte éducatif actuel, les enseignants sont confrontés à une pléthore de situations stressantes qui font référence aux comportements des élèves, au manque de matériel, à la charge mentale de travail, aux classes surchargées, aux difficultés avec l'administration, ou encore aux mauvaises relations entre collègues (Bauer *et al.*, 2006; Carlotto & Palazzo, 2006 ; Carlyle & Woods, 2004 ;Genou, Brodard & Reicherts, 2007 ; Green & Ross, 1996 ; Hansez, Bertrand, De Keyser & Pérée, 2005 ; Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005b). Selon l'Organisation Internationale du Travail 25% à 33% des enseignants de la plupart des pays de l'OCDE souffrent d'un niveau élevé du stress au travail. En France, une enquête réalisée en 2001 auprès d'un échantillon de 6700 enseignants du primaire et du secondaire (Kovess, Labarte et Brunou ), montre que les enseignants présentent le taux le plus élevé d'arrêts de travail , 31% à 45% par an, contre 6% à 29% dans les autres professions. Une autre enquête réalisée au Canada en 2006 montre que 8000 enseignants du primaire et du secondaire se sont absentés pour des congés de maladie de plus de cinq jours et que 44% des absences sont dues à des troubles psychologiques (*in C. Sénéchal, J-S Boudrias, L. Brunet, A. Savoie*, 2014). Au Maroc un communiqué de presse publié par le Ministère de l'Education National en Mars 2013, mentionne que 16743 certificats médicaux ont été déposés par les enseignants des deux cycles primaire et secondaire pendant le premier semestre de l'année scolaire 2012-2013. Ce chiffre effarant d'absence des enseignants sur certificat médical faut-il le voir comme le signe d'un développement des comportements de retrait des enseignants ? L'interpréter comme étant la conséquence de l'émergence de nouvelles contraintes organisationnelles ? Comme signe de la pénibilité du métier d'enseignant ou bien l'aborder comme un problème de santé au travail ?

La présente étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche exploratoire qui vise à mettre le point sur le vécu professionnel, la santé et le bien-être au travail d'une population d'enseignants du secondaire et le rôle des déterminants liés à l'individu, en particulier les stratégies d'ajustement dans la genèse de l'épuisement professionnel. En considérant les stratégies d'ajustement comme un *processus dynamique et séquentiel* impliquant une influence réciproque entre l'individu et le contexte, dans la mesure où tous les indi-

vidus exposés aux mêmes situations de travail ne reportent pas un niveau d'épuisement professionnel identique (Langelaan *et al*, 2006), nous supposons que la façon dont les enseignants régulent leurs contraintes professionnelles pourrait expliquer les différences individuelles observées dans le développement de l'épuisement professionnel et des états de tension associés.

## 1. Cadre théorique

Bien que le concept de l'épuisement professionnel ou *burnout* ne soit pas directement associé à celui de stress (Pezet-Langevin, 2002 ; Pines & Keinan, 2005), il existe des relations qui unissent ces concepts et permettent d'aborder la question du stress et de la santé au travail sous des angles différents.

De prime abord, l'épuisement professionnel est une forme particulière de souffrance au travail initialement décrite par Freudenberg (1974). Plus tard, les travaux de Maslach et Jackson (1981, 1986) ont contribué à « imposer ce concept et à asseoir sa validité » (Truchot, 2004, p. 9). L'épuisement professionnel est considéré comme une réponse inadaptée au stress (Lee & Ashforth, 1996). Les modèles causalistes du stress (Karasek, 1979 ; Siegrist, Siegrist & Weber, 1986) abordent la question des problèmes de santé au travail au regard des contraintes qui s'exercent sur l'individu. Aussi précédemment avons-nous montré qu'un contrôle élevé pouvait protéger l'enseignant de l'épuisement émotionnel (Näring *et al*, 2006 ; Verhoeven *et al*, 2003). Cette façon d'aborder le *burnout* prend pour ancrage théorique la conception de Karasek (1979) qui propose une explication du stress au travail en combinant deux types de facteurs : les demandes psychologiques associées aux contraintes liées à l'exécution de la tâche (quantité, complexité, contraintes de temps) et la latitude de décision (autonomie dont dispose l'individu, participation aux décisions, utilisation de ses compétences). Les situations de travail exposant le plus au stress sont celles qui combinent à la fois des demandes psychologiques élevées et une faible latitude décisionnelle. Dans la même lignée, le modèle du déséquilibre efforts/récompenses (Siegrist *et al*, 1986) identifie les conditions de travail pathogènes comme étant celles associant des efforts élevés (contraintes de temps, charge de travail, engagement...) à de faibles récompenses (salaire, estime, promotion). Les récompenses que procure le travail permettent de compenser les efforts extrinsèques (contraintes de temps, charge de travail...) et intrinsèques (contrôle sur le travail) déployés. Un déséquilibre entre les efforts et les récompenses produit un état de tensions dont le *burnout* est l'expression (Bakker, Kilmer, Siegrist & Schaufeli, 2000).

L'approche causaliste, illustrée par ces deux modèles, permet d'identifier et de quantifier certains facteurs psychosociaux à l'origine du stress et générant des troubles de la santé. Toutefois, elle s'avère insuffisante pour rendre compte des différences observées dans les résultats dont la littérature fait écho. Les variables liées au contexte et au contenu du travail exercent probablement un effet sur la santé des individus, mais il existe aussi une variabilité interindividuelle importante que ces modèles ne prennent pas en compte. Ainsi, un même stresser (par exemple un conflit avec un élève) n'exerce pas

le même impact sur tous les individus (Bruchon-Schweitzer & Dantzer, 1994). Le stress correspond davantage à une transaction entre l'individu et l'environnement dans laquelle la situation est évaluée comme débordant ses ressources et menaçant son bien-être (Lazarus & Folkman, 1984), lié en même temps à un ensemble de déterminants organisationnels (la charge de travail, le contrôle sur le travail, la reconnaissance, la justice organisationnelle, l'appartenance à un collectif du travail...) et des déterminants individuels (la dimension de la personnalité, le sexe, l'âge, l'ancienneté, l'estime de soi, sentiment d'auto-efficacité...). L'épuisement correspond à une rupture d'adaptation qui résulte d'un déséquilibre à long terme entre les exigences du travail et les ressources dont dispose l'individu (Schaufeli & Buink, 1996)

Le modèle théorique adopté dans cette étude est celui de Maslach et Jackson (1981) qui considèrent l'épuisement professionnel comme un syndrome tridimensionnel comprenant:

- **L'épuisement émotionnel**, correspond à une surcharge émotionnelle liée au travail et qui est associée à une diminution des ressources empêchant l'individu de se consacrer à son travail autant qu'il pouvait le faire lorsque ses ressources sont intactes (Halbesleben et Buckley, 2004). Cette diminution des ressources de l'individu conduit à une baisse de l'énergie physique ainsi qu'à une augmentation de la fatigue (Maslach et Jackson, 1981 ; Shirom et Melamed, 2006).
- **La dépersonnalisation**, aussi nommée cynisme ou encore désengagement, c'est la réponse qui découle de l'épuisement émotionnel (Halbesleben et Buckley, 2004). Cette réponse est le résultat d'un processus au cours duquel un individu se détache de son travail afin de se protéger face à l'épuisement en adoptant des attitudes insensibles et impersonnelles (Maslach et Jackson, 1981) liée à la perte de l'intérêt et du sens donné au travail (Maslach, Jackson et Leiter, 1996) .
- **Le sentiment de non-accomplissement professionnel**, aussi connu sous le nom d'efficacité personnelle, correspond à la diminution perçue par un individu de ses capacités pour réaliser son travail. Ainsi, un individu a le sentiment de ne pas être aussi compétent qu'avant, de ne pas être à la hauteur du travail qu'il a à accomplir (Maslach et Jackson, 1981, Maslach, Jackson et Leiter, 1996, Toppinen-Tanner Kalimo, et Mutanen, 2002, Halsbesleben et Buckley, 2004).

Selon Rudow (1999) l'enseignant pour « survivre », finit par trouver certains modes d'adaptation (méthodes d'enseignement plus économiques en temps et en énergie, pédagogie plus traditionnelle, résignation face aux élèves en difficulté...). Donc l'enseignant en situation de burnout réagit soit par tomber malade ou par un coping professionnel où la situation d'épuisement le conduit à modifier son agir professionnel. Face à une situation ressentie comme stressante, un sujet, loin de la subir passivement, va élaborer toute une palette de réactions pour faire face. Selon la conception transactionnelle de Lazarus et Folkman (1984), le coping (stratégies d'ajustement) est « l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux, constamment changeants, déployés par une personne pour gérer les exigences internes et/ou externes perçues comme consommant ou excédant ses

ressources ». Le coping est ensemble des efforts cognitifs et comportementaux destinés à gérer et maîtriser, réduire ou tolérer les exigences internes et externes qui menacent ou dépassent les ressources d'un individu. C'est un processus dynamique et séquentiel impliquant une influence réciproque entre l'individu et le contexte. Face à une situation aversive, le sujet peut essayer de modifier le problème (ou la représentation qu'il en a), il peut aussi essayer de se modifier lui-même en gérant au mieux les émotions induites par la situation. Lazarus et ses collègues ont distingué au départ deux stratégies de coping générales (Lazarus & Launier, 1978):

- **Le coping centré sur le problème** (coping actif ou vigilant): il correspond aux efforts cognitifs et comportementaux du sujet pour réduire les exigences de la situation et/ou pour augmenter ses ressources pour y faire face (Bruchon-Schweitzer, 2002) par des réponses cognitives (recherche d'informations, élaboration de plans d'action,...) ou comportementales (affronter la situation, efforts pour modifier ou réduire le problème).

- **Le coping centré sur l'émotion (coping évitant):** il correspond aux diverses tentatives de l'individu pour gérer la tension émotionnelle induite par la situation (Bruchon-Schweitzer, 2002, pp. 357-358). Il comprend selon Lazarus et Folkman (1984) plusieurs réponses : la minimisation de la menace (« ce n'est pas si grave »), l'auto-accusation (« c'est moi qui ai créé le problème »), l'évitement-fuite « j'ai essayé de tout oublier », la réévaluation positive (« je suis sorti plus fort de cette épreuve ») et l'expression des émotions (« j'ai pleuré »). L'évitement et le coping centré sur l'émotion apparaissent parfois comme des stratégies distinctes (Endler & Parker, 1989) ;

- **la recherche de soutien social** : apparaît parfois comme troisième stratégie générale dans certaines recherches. Elle correspond aux efforts du sujet pour obtenir la sympathie ou l'aide d'autrui (Bruchon-Schweitzer, 2002, p. 365). Cette stratégie ne doit pas être confondue avec le soutien social perçu qui est une évaluation des ressources sociales dont on croit pouvoir disposer en cas de besoin.

Pourtant, quelques études comme celle de (Dewe, 1985) ou celle de (Laugaa et Bruchon-Schweitzer, 2005b) ont permis d'identifier certaines stratégies spécifiques à la profession enseignante, et ce en plus des trois stratégies citées au-dessus. Il s'agit du **style traditionnel d'enseignement**. Dans les recherches de Dewe (1985), l'enseignant recourt à cette stratégie pour maintenir la discipline en se comportant de façon autocrate et en développant des habitudes ainsi qu'en appliquant une pédagogie de type magistral où ce sont les apprentissages et non plus l'élève qui sont prioritaires. L'idée que les individus ne demeurent pas des « victimes passives » de leur situation de travail résulte de l'approche transactionnelle du stress qui prend en compte l'activité et le fonctionnement psychique de l'individu lors de sa confrontation à des situations perçues comme aversives (Lazarus & Folkman, 1984). Dans le domaine plus spécifique de la santé, l'approche de Bruchon-Schweitzer (2005) s'avère très intéressante pour la compréhension des atteintes à la santé en proposant un modèle dynamique, intégratif et multifactoriel (modèle psychosocial d'adaptation) qui considère à la fois les prédicteurs (déterminants individuels, contextuels et sociaux...), les modérateurs (stress perçu, contrôle perçu, soutien social...).

## **2. Problématique et hypothèses**

Une étude réalisée en Europe "Euroteach" menée par Verhoeven, Maes, Kraaij et Joeke (2003), portant sur 2 796 enseignants du secondaire issus de 13 pays européens, montre que les contraintes liées aux conditions de travail (quantité, complexité, délais temporels...) sont positivement associées à l'épuisement émotionnel, au sentiment de dépersonnalisation et à diverses plaintes somatiques, et négativement reliées à l'accomplissement personnel et la satisfaction au travail. En revanche, plus l'enseignant dispose d'un contrôle sur son travail, plus il a le sentiment d'utiliser ses compétences et moins il se sent émotionnellement épuisé. Ainsi, la charge cognitive et émotionnelle, l'absence de contrôle sur son travail ou le manque de récompense par rapport aux efforts fournis, induisent, dans certains cas, un stress chronique aboutissant au développement du *burnout* (Genou *et al*, 2007 ; Näring *et al*, 2006 ; Pomaki , Anagnostopoulou, 2003 ; Rudow, 1999 ; Schaufeli, Bakker, 2004).

L'objet de cette recherche est de déterminer le rôle que peuvent jouer certains déterminants liés à l'individu, et en particulier les stratégies d'ajustement, et ceux associés au contexte de travail dans la genèse de l'épuisement professionnel et des troubles du bien-être sur une population des enseignants du secondaire. Nous supposons que la façon dont les individus régulent leurs contraintes professionnelles pourrait expliquer les différences individuelles observées dans le développement de l'épuisement professionnel et des états de tension associés.

Pour répondre à cet objectif et à partir de la revue de littérature, nous formulons trois hypothèses :

- ▶ **H1** : La stratégie centrée sur le problème réduit l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et le non-accomplissement personnel chez les enseignants.
- ▶ **H2** : La stratégie centrée sur l'émotion amplifie l'épuisement émotionnel et la dépersonnalisation.
- ▶ **H3** : Le soutien social diminue l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et le non-accomplissement personnel.

## **3. Méthode**

### **3.1. Echantillon**

L'étude a été réalisée auprès de 140 enseignants du secondaire issus de 11 lycées sur les 22 lycées de la ville de Rabat , composés de 88 hommes (65%) et de 52 femmes (35%), âgés entre 25 et 60, avec une moyenne de 16 ans d'expérience et une masse horaire de 20 heures de travail par semaine. Ils exercent leur activité au sein d'établissements scolaires (lycées) publics. Un large panel des matières enseignées est représenté (arabe, français, éducation sportive, mathématique, etc)

### 3.2. Outils de mesure

L'outil de mesure utilisé dans cette recherche est constitué de trois instruments plus des questions sur les caractéristiques sociodémographiques de la population étudiée :

**1- Stratégies de coping (variables indépendantes):** évaluées à partir de la version française de l'échelle de stratégies de coping spécifique aux enseignants (Dewe, 1985). Cet instrument a fait l'objet d'une validation française (Laugaa et Bruchon-Schweitzer, 2005b). Il permet de mesurer à l'aide de 25 items 4 types de coping :

- Le coping centré sur le problème (analyser objectivement la situation et contrôler ses émotions ; penser aux aspects positifs de l'enseignement...).
- Le coping centré sur l'émotion (ne pas amener de travail à la maison ; oublier le travail à la fin de la journée...).
- La recherche de soutien social (parler du problème avec les collègues ; parler des problèmes au directeur...).
- Le quatrième type de coping, constitue une stratégie spécifique aux enseignants qui correspond aux différents comportements et tactiques utilisées pour réduire au minimum les interactions entre l'enseignant et ses élèves (maintenir la discipline ; sanctionner les élèves...).

Ce questionnaire permet d'évaluer les 4 dimensions du coping à partir d'échelles en 4 points (0=n'utilise jamais cette stratégie ; 3=utilise toujours cette stratégie).

Nous avons procédé à une épuration des échelles sur la base des analyses exploratoires des données et de la fiabilité statistique, une analyse de constance interne était effectuée dont le degré de l'alpha de Cronbach est significatif. Le tableau 1 présente les résultats que nous avons obtenus.

Tableau 1 : Caractéristiques des échelles

| Échelles                                    | N items | Moyenne des corrélations<br>entre item | a de<br>Cronbach |
|---|---------|--|------------------|
| <b>Coping centré sur le problème</b>        | 5       | ,346                                   | ,715             |
| <b>Coping évitant</b>                       | 7       | ,204                                   | ,642             |
| <b>La recherche du soutien social</b>       | 7       | ,203                                   | ,642             |
| <b>Le style d'enseignement traditionnel</b> | 6       | ,218                                   | ,631             |

**2. l'épuisement professionnel (variable dépendante):** Les dimensions du *burnout* ont été évaluées avec la version française du *Maslach burnout inventory* (MBI, Maslach & Jackson, 1981, 1986). Cet outil évalue d'épuisement professionnel dans ces trois dimensions:

- L'Épuisement Emotionnel (EE) : 9 items (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 18)
- La Dépersonnalisation (DP) : 5 items (5, 10, 11, 15, 22)
- L'Accomplissement Personnel (AP) : 8 items (4,7, 9, 12, 17, 18, 19, 21)

Les 3 sous-échelles qui représentent les 3 dimensions du syndrome de l'épuisement professionnel contiennent respectivement 9, 5 et 7 items. Chaque item est coté en fréquence et en intensité : pour chaque item, le sujet est invité à préciser la fréquence d'apparition du sentiment correspondant à son état à l'aide d'une échelle de type Likert en sept points (0 « jamais » à 6 « tous les jours »). Ces affirmations évaluant la fréquence à laquelle la personne a ressenti l'expérience, l'émotion ou le sentiment en question. Pour chaque sous-échelle, on fait la somme des réponses aux items qui la composent. Exemple : pour l'EE : 9 items, le score peut s'étendre de 0 à 54.

Dans notre recherche, nous allons évaluer les dimensions de l'épuisement professionnel chez les enseignants du secondaire avec la version française du Maslach Burnout inventory (MBI, Maslach et Jackson, 1981, 1986) proposée et traduite par Fontaine (2008). Cette échelle a été choisie parce qu'elle est rapide à compléter et aussi parce qu'elle est fréquemment utilisée et reconnue au niveau de la recherche.

**3. Caractéristiques dispositionnelles (variable de contrôle)** : évaluées par l'échelle d'*auto-efficacité générale* de M. Jerusalem et R. Schwarzer (1992), constitué de 10 items. Une analyse en composantes principales des réponses a donné un facteur général d'auto-efficacité une épuration statistique de l'échelle a donné les résultats suivants : saturations des items de .45 à .68 ;  $\alpha$  de Cronbach : .75). Exemple d'item « Quoi qu'il arrive, je sais en général m'en sortir ».

## 4. Présentation et analyse des résultats

### 4.1 Analyses de corrélations

Afin de vérifier les trois hypothèses intermédiaires de cette étude, une analyse de corrélation était effectuée pour soulever les relations entre les différentes dimensions. Les tableaux 2, 3, 4 et 5 présentent les résultats des analyses de corrélation des données obtenues dans cette étude.

**Tableau 2 : Corrélations entre le coping actif et les dimensions de l'épuisement professionnel**

| Dimensions                 | Épuisement émotionnel | Dépersonnalisation | Accomplissement personnel |
|----------------------------|-----------------------|--------------------|---------------------------|
| <b><i>Coping actif</i></b> | -,276**               | -,078              | ,154                      |

\*\* La corrélation est significative au niveau 0.01.

\* La corrélation est significative au niveau 0.05.

Selon le tableau 2, l'analyse corrélationnelle démontre des liens entre l'un des stratégies de coping et les dimensions de l'épuisement professionnel. En effet, le coping actif (centré sur le problème) est lié négativement à l'épuisement émotionnel (-,276\*\*,  $p < 0.01$ ).

Cela signifie que plus l'enseignant recourt à cette stratégie moins il s'épuise émotionnellement.

**Tableau 3 : Corrélations entre le coping évitant et les dimensions de l'épuisement professionnel**

| Dimensions            | Épuisement émotionnel | Dépersonnalisation | Accomplissement personnel |
|-----------------------|-----------------------|--------------------|---------------------------|
| <b>Coping évitant</b> | ,361**                | ,182*              | -,093                     |

\*\* La corrélation est significative au niveau 0.01.

\* La corrélation est significative au niveau 0.05.

De même, les résultats du tableau 3 indiquent que le coping évitant (centré sur l'émotion) est positivement lié à l'épuisement émotionnel (,361\*\*,  $p < 0.01$ ) et à la dépersonnalisation (,182\*,  $p < 0.05$ ). Cette stratégie a donc pour effet d'amplifier ces deux composantes de l'épuisement professionnel.

**Tableau 4 : Corrélations entre la recherche du soutien social et les dimensions de l'épuisement professionnel**

| Dimensions                            | Épuisement émotionnel | Dépersonnalisation | Accomplissement personnel |
|---------------------------------------|-----------------------|--------------------|---------------------------|
| <b>La recherche du soutien social</b> | -,195*                | -,105              | ,192*                     |

\*\* La corrélation est significative au niveau 0.01.

\* La corrélation est significative au niveau 0.05.

Les résultats inclus dans le tableau 4 indiquent que la recherche du soutien social est corrélée négativement avec l'épuisement émotionnel (-,195\*,  $p < 0.05$ ) et positivement à l'accomplissement personnel (,192\*,  $p < 0.05$ ). En d'autres termes, plus la personne communique avec son réseau social, moins elle s'épuise émotionnellement et plus elle s'auto-accomplisse sur le plan personnel. D'autre part, les résultats de l'analyse corrélationnelle révèlent que toutes les variables sont liées à l'épuisement professionnel. En effet, l'analyse, comme on venait de le voir, démontre que la stratégie de coping évitant est corrélée positivement à l'épuisement émotionnel et à la dépersonnalisation. La recherche de soutien entretient également une corrélation positive avec l'accomplissement personnel. Mais elle est négativement liée à l'épuisement émotionnel. Quant à la stratégie de coping centrée sur le problème, elle est corrélée négativement à une seule composante de l'épuisement professionnel, à savoir l'épuisement émotionnel.

## 4.2 Analyses de régression

Des analyses de régression multiples ont été réalisées pour mettre en évidence les relations d'influence entre les différentes dimensions du processus d'ajustement de l'épuisement professionnel (stratégies de coping actif, évitant, la recherche du soutien et le style d'enseignement traditionnel) et les trois composantes de l'épuisement professionnel (l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et l'accomplissement personnel). Ces analyses permettent de déterminer quelle (s) variable (s) est (sont) associée(s) à l'une ou à toutes les dimensions de l'épuisement professionnel ; c'est-à-dire quel est le



niveau d'explication des variables dans la prédiction du burnout. Les résultats révèlent qu'une seule variable a une contribution significative dans l'explication d'une seule composante de l'épuisement professionnel. Il s'agit du coping évitant qui entretient une relation directement proportionnelle et une contribution importante unique et significative ( $\beta=,369$  ;  $p=,000$ ). Les tableaux 5, 6 et 7 présentent les résultats des analyses de régression :

**Tableau 5**

| <b>Dimension</b>        | <b>Prédicteurs</b> | <b><math>\beta</math></b> | <b><math>t</math></b> | <b><math>p</math></b> |
|-------------------------|--------------------|---------------------------|-----------------------|-----------------------|
| L'épuisement émotionnel | Coping évitant     | ,369                      | 4,233                 | ,000                  |

\* ( $R^2=,133$  ;  $F=8.961$  ;  $p<.000$ ).

**Tableau 6**

| <b>Dimension</b>      | <b>Prédicteurs</b> | <b><math>\beta</math></b> | <b><math>t</math></b> | <b><math>p</math></b> |
|-----------------------|--------------------|---------------------------|-----------------------|-----------------------|
| La dépersonnalisation | Coping évitant     | ,179                      | 2,349                 | ,054                  |

\* ( $R^2=,033$  ;  $F=2.025$  ;  $p=,137$ ).

**Tableau 7**

| <b>Dimension</b>            | <b>Prédicteurs</b>             | <b><math>\beta</math></b> | <b><math>t</math></b> | <b><math>p</math></b> |
|-----------------------------|--------------------------------|---------------------------|-----------------------|-----------------------|
| L'accomplissement personnel | La recherche du soutien social | ,15 c9                    | 1,658                 | ,100                  |
|                             | Coping actif                   | ,0102                     | 1,066                 | ,288                  |

\* ( $R^2=,046$  ;  $F=2.838$  ;  $p=,063$ ).

Les analyses statistiques que nous avons effectuées démontrent qu'il y a une différence entre les éléments de notre échantillon en ce qui concerne le coping de type évitant, puisqu'il s'avérait que les enseignantes adoptent davantage cette stratégie de faire face à l'épuisement émotionnel. Les résultats de l'analyse corrélationnelle présente et plusieurs liens entre les variables de l'étude :

- Le coping actif est corrélé négativement au coping évitant et positivement à la recherche du soutien.
- Le coping évitant est lié négativement à la recherche du soutien et positivement à l'épuisement émotionnel et la dépersonnalisation.
- La recherche du soutien est liée négativement à l'épuisement émotionnel et positivement à l'accomplissement personnel.
- L'adoption d'un style d'enseignement traditionnel a un effet positif et significatif sur la dépersonnalisation ( $.19$ ,  $p < .05$ ) et le non accomplissement professionnel

(.12,  $p < .05$ ), donc cette stratégie amplifie ces deux composantes de l'épuisement professionnel.

- L'auto-efficacité générale (.20,  $p < .05$ ) est associée positivement au coping « centré sur le problème ».

En résumé, le choix de la stratégie de coping est associé soit positivement soit négativement à l'épuisement professionnel. Plus les sources d'épuisement professionnel sont présentes, plus elles sont perçues comme étant stressantes et menaçantes, et plus les enseignants mettent en place un coping de type évitant, le risque d'épuisement professionnel s'accroît. En revanche, si l'enseignant évalue avoir du contrôle et la capacité de faire face à la situation de travail, et s'il recourt à son réseau social pour se ressourcer et solliciter du soutien et de l'aide, il tend alors moins vers l'épuisement professionnel.

## 5. Discussion

Les enseignants font partie des professions à risque en ce qui concerne l'épuisement professionnel. Les recherches abordant cette problématique et la façon dont les individus font habituellement face au stress professionnel dans la genèse de la souffrance au travail sont très rares dans notre pays. L'objectif de cette étude, qui s'inscrit dans une visée exploratoire, est de déterminer la relation existante entre les stratégies d'ajustement et l'épuisement professionnel, auprès d'une population d'enseignants du secondaire. Ce métier à forte implication émotionnelle (Näring *et al.*, 2006) se complexifie par l'augmentation constante liée aux effectifs de classe, à l'hétérogénéité des niveaux de compétence, aux problèmes de discipline ou encore à la charge administrative. Ces exigences quotidiennes et répétées aboutissent à l'épuisement émotionnel (Cano-Garcia *et al.*, 2005 ; Genou *et al.*, 2007 ; Kyriacou, 1987). La façon dont les enseignants font face à ces expériences paraît exercer un rôle non négligeable dans l'émergence d'un état d'épuisement professionnel. Plusieurs relations significatives ont été démontrées entre des critères de santé au travail et les différentes formes d'ajustement au stress. Plus les enseignants ont un style d'ajustement passif, qui vise à s'orienter sur la détresse émotionnelle engendrée par la situation, plus ils se sentent vidés, usés. D'autres études, dans des contextes variés, ont souligné ce rôle « pathogène » des styles ou des stratégies d'ajustement orientés sur les émotions (Burke & Greenglass, 1995 ; Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005a). En revanche, le style d'ajustement orienté sur la tâche qui vise à contrôler la situation est associé à un niveau d'accomplissement élevé et à de moindres manifestations émotionnelles.

Afin d'identifier les variables qui ont effectivement un impact sur les composantes de l'épuisement professionnel des analyses de corrélations et de régressions ont été effectuées pour mettre le point sur les liens d'influence et de corrélations entre les variables de notre recherche. Selon les résultats de cette étude, l'adoption d'une « stratégie de coping évitant » influence l'épuisement émotionnel et la dépersonnalisation. Mais il n'entretient aucune relation avec l'accomplissement personnel ou le sentiment d'auto-efficacité générale, donc cette stratégie a une relation significative avec seulement deux

composantes de l'épuisement professionnel. Ce résultat est partiellement conforme à celui d'une étude menée par Laugaa, Rascle et Bruchon-Schweitzer (2008) dont les résultats mentionnent que le coping centré sur l'émotion, comme stratégie de coping adoptée par les enseignants français, est caractérisé par l'évitement et qui consiste à oublier, à éviter, à ignorer tout ce qui rappelle le travail et à se consacrer à autre chose. Selon toujours la même étude, la fréquence des événements stressants (charge de travail, conflits, etc.) conduit l'enseignant à l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation de la relation avec l'élève. Dans le cas de conflits importants avec les élèves, ou la hiérarchie, le manque d'accomplissement et la perte de l'empathie qui suivent sont renforcées par le non usage de stratégies centrées sur le problème (rationalisation, analyser objectivement la situation et penser aux aspects positifs de l'enseignement). Si l'étude de Burke & Greenglass, 1995 ; Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005 a démontré que le coping évitant augmente le risque d'épuisement émotionnel, de dépersonnalisation et le non-accomplissement personnel, notre étude a trouvé que cette stratégie n'a aucun effet sur la dernière composante de l'épuisement professionnel. Contrairement au constat de Gana et al, (2000) qui relatent que cette stratégie palliative induit une baisse de l'estime de soi et des ressources perçues.

Le coping centré sur le problème a des effets fonctionnels sur une facette de l'épuisement professionnel (l'épuisement émotionnel). Cela vient corroborer les résultats antérieurs observés dans le domaine de l'enseignement et dans autres contextes professionnels. Cette stratégie correspond à l'ensemble des réponses cognitives (prendre du recul et rationaliser, analyser objectivement la situation) à une attitude positive (penser aux aspects positifs de l'enseignement, encourager les élèves). Ce résultat ressemble partiellement à d'autres études comme celle de Kyriacou (1980a) chez les enseignants américains, et celle de Dewe (1985) chez les enseignants néozélandais qui ne parvenait pas à démontrer une corrélation entre le coping actif, la dépersonnalisation et l'accomplissement personnel. Une autre stratégie à considérer comme de la recherche du soutien social qu'adoptent les enseignants pour réduire l'incidence du stress et de l'épuisement professionnel. Cette stratégie, nommée également le « besoin de communiquer » (Laugaa et Bruchon-Schweitzer, 2005) consiste à parler des problèmes liés au travail pour rechercher de l'aide et du soutien. « La recherche de soutien social » est une stratégie fonctionnelle dans la mesure où elle a un effet positif sur le sentiment d'accomplissement personnel. Ce résultat est identique à celui trouvé par Laugaa et Bruchon-Schweitzer sur les stratégies d'ajustement des enseignants français du premier degré. Pourtant, Litt et Turk (1985) ont montré que le fait de simplement parler à ses collègues n'est pas une stratégie fonctionnelle. Il est possible que la culture dominante dans certains établissements scolaires et la répugnance des enseignants à admettre qu'ils ont des difficultés et besoins d'aide induisent cette stratégie bâtarde et finalement inefficace, alors qu'une véritable recherche de soutien auprès de collègues aurait sans doute été protectrice vis-à-vis de l'épuisement professionnel. L'adoption « *d'un style d'enseignement traditionnel* » est la seule, parmi les quatre stratégies obtenues ici, qui soit spécifique au monde enseignant. En recourant à cette stratégie, l'enseignant maintient la

discipline (les élèves doivent être tranquilles, occupés, séparés ou isolés si nécessaire), se comporte de façon autoritaire. Il applique une pédagogie de type magistral, où ce sont les apprentissages et non plus l'élève qui sont prioritaires. Notre étude a montré, à travers des entretiens avec quelques enseignants, que les difficultés principales de ce métier sont la surcharge de travail, des relations conflictuelles, les dysfonctionnements de l'institution et l'iniquité perçue (Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005). On peut supposer que lorsque l'enseignant se sent submergé par ces problèmes, il tentera de se protéger en imposant des conditions de travail strictes, contraignantes pour les élèves et lui permettant d'avoir « la paix ».

L'auto-efficacité générale est associée positivement au *coping centré sur le problème*. Une telle association entre les facteurs « protecteurs » de la personnalité (Lieu de Contrôle, Endurance, Résilience, Auto-efficacité...) et cette stratégie est signalée dans diverses synthèses (Chabrol & Callahan, 2004 ; Costa, Somerfield & Mc Crae, 1996). Le sentiment d'auto-efficacité générale, c'est-à-dire le fait de croire en sa capacité à mobiliser les ressources nécessaires pour maîtriser certaines situations et y réussir (Bandura, 1997), apparaît dans les recherches comme une variable modérant les effets du stress sur le bien-être et la santé (Bruchon-Schweitzer, 2002, p. 246, p. 352). Ainsi, les enseignants se percevant comme auto-efficaces vont plus facilement mettre en place des stratégies de résolution de problème que les autres.

Les résultats de cette recherche permettent de confirmer que les interventions de gestion de burnout en milieu de travail devraient être axées sur les mécanismes cognitifs, émotionnels et comportementaux qu'un individu met en action pour faire face à une situation aversive. Ainsi, les interventions psychologiques devraient se focaliser sur la perception que donne un individu à une situation stressante (stress perçu). Autrement dit, ces interventions psychologiques devront se préoccuper sur la cible qui influence le phénomène d'épuisement professionnel. Il serait donc important d'explorer le type de coping mis en œuvre par un enseignant (e) pour affronter une situation. Encore, les interventions de gestion du stress professionnel et ses manifestations devraient également être centrées sur les stratégies d'ajustement aux effets négatifs du travail, qui se révèlent médiatrices entre l'environnement du travail de l'individu et la détresse émotionnelle. Il serait alors recommandé d'explorer les stratégies de coping utilisées par l'enseignant (e) en apportant un soutien dans le choix et l'utilisation des stratégies ayant un impact fonctionnel selon la situation vécue au travail. Nous avons démontré à travers ce travail que le recours au coping centré sur l'émotion a un effet amplificateur dans la genèse du burnout.

La présente recherche, en dépit de ses limites se traduisant par la rareté des études consacrées au vécu professionnel des enseignants, à l'épuisement professionnel, aux stratégies d'ajustement, à la santé et le bien être des enseignants au Maroc, ouvre des pistes sur des recherches futures, ainsi que sur la possibilité d'intervenir en milieu scolaire, et munir les enseignants du secondaires des techniques et des savoir-faire de gestion de leur vécu professionnel, et suggérer des prises en charge plus efficaces

des enseignants les plus vulnérables. L'optimisation des stratégies d'ajustements des enseignants pour réduire le stress professionnel et le burnout ne doit pas se limiter seulement dans l'amélioration des compétences des enseignants de faire face aux sources de l'épuisement professionnel mais, en parallèle, elle doit s'accompagner par l'amélioration du fonctionnement de l'institution du travail (pratiques administratives et organisationnelles, climat, conditions de travail des enseignants... ). Des études menées par (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2004 ; Miller *et al.*, 1999 ; Schaufeli & Bakker, 2006; Travers & Cooper, 1998), démontrent que les enseignants bénéficiant d'un contrôle sur leur travail, du soutien de leur chef d'établissement, d'un climat scolaire innovant et d'une assistance administrative sont plus engagés dans leur travail et se sentent plus accomplis dans leur mission d'enseignant. Donc, il serait vain d'optimiser simplement les stratégies d'ajustement des enseignants pour réduire leur épuisement sans améliorer parallèlement le fonctionnement de l'institution scolaire. Récemment, Genou *et al.* (2007) ont développé un instrument d'évaluation des causes de stress des enseignants, qui sera l'objet d'une prochaine étude, en six dimensions (charge administrative, relations avec les autorités, stress dans la classe, relation avec les collègues, relations avec les parents, l'indiscipline en classe) et leur étude montre des associations spécifiques avec les trois dimensions de l'épuisement professionnel. Le climat scolaire (Sangsue & Vorpe, 2004), la conciliation vie au travail-vie privée (Lourel & Guéguen, 2007) sont autant de facteurs qui apporteraient un nouvel éclairage sur la problématique de l'épuisement professionnel et des stratégies d'ajustement chez les enseignants.

## **Bibliographie**

- Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé. Modèles, concepts et méthodes*. Paris : Dunod.
- Bruchon-Schweitzer, M., (2001). Le coping et les stratégies d'ajustement face au stress. *Recherche en soins infirmiers*, N°67, 68-83.
- Carole Sénéchal, Jean-Sébastien Boudrias, Luc Brunet, André Savoie 2014 : L'épuisement professionnel des enseignants en début de carrière, PTO – vol 14 – n°4 p 311-320
- Cousson, F., Bruchon-Schweitzer, M., Quintard, B., Nuissier, J., Rasclé, N. (1996). Analyse multi dimensionnelle d'une échelle de coping : validation française de la W.C.C (ways of coping check list). *Psychologie française*, N°41, 155-164.
- Dantzer, R. (1994). *Psychobiologie du stress*, In M. Bruchon-Schweitzer et R. Dantzer (Eds.), *Introduction à la psychologie de la santé*. Paris : PUF, chap. 6, 155-182.
- Estève, J.-M., & Fracchia, A. (1988). *Le malaise des enseignants*. Revue Française de pédagogie, Année 1988 Volume 84 Numéro 1 pp. 45-56.

- Laugaa, D. & Bruchon-Schweitzer, M. (2005a). L'ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 4, 499-519.
- Laugaa, D. & Bruchon-Schweitzer, M. (2005b). Construction et validation d'une échelle de stress pour les enseignants en école primaire. *Psychologie & Éducation*, 1, 13-31.
- Laugaa, D. (2005). Construction et validation d'une échelle de stress spécifique pour les enseignants en école primaire = A specific stress scale for primary school teachers. *Psychologie & éducation*, 1, 13-31.
- Laugaa, D. (2004). *Stress et burnout des enseignants en école élémentaire. Une approche transactionnelle*. Thèse de doctorat en Psychologie, Université de Bordeaux 2.
- Paulhan, I. (1992). *Le concept de coping*. *L'Année Psychologique*, 92, 545-557.
- Paulhan, I (1994). *Les stratégies d'ajustement, ou « coping »*. In M. Bruchon-Schweitzer & R. Dantzer (Eds.), *Introduction à la psychologie de la santé*. Paris : PUF, chap. 4, 99-
- Ponnelle, S. & Lancry, A. (2002). Stratégies d'ajustement et ressources environnementales et personnelles dans la dynamique du stress. In M. Neboit et M. Vézina (dir.), *Stress au travail et santé psychique* (pp. 59-78). Toulouse : Octarès Éditions.
- Rascle, N. & Bruchon-Schweitzer, M.(2006). Dans A. El Akremi, S. Guerreo, & J-P. Neveu. *Burnout et santé des personnels : déterminants et prises en charge, Comportement organisationnel - Vol. 2: Justice organisationnelle, enjeux de carrière et épuisement professionnel*, v2, (p.p 290-310). Bruxelles. De Boek.
- Truchot, D. (2004). *Épuisement professionnel et burnout : concepts, méthodes et intervention*. Paris : Dunod.

# La lecture comme moyen d'acquisition des significations et de constructions du sens

**Yamine LYAMANI**

INSEA (Institut National de Statistique et d'Economie Appliquée) Rabat

***Résumé :** La lecture permet d'acquérir la langue pour pouvoir construire du sens. Avec la lecture, l'étudiant imbibe son esprit avec des structures langagières d'une langue ce qui lui permet d'avoir des moyens linguistiques pour construire ses propres phrases et désigner ce qu'il veut dire. La production langagière nécessite l'acquisition de la langue, cette dernière s'acquiert mieux avec la lecture. Pour construire du sens, il faut passer par lire des kyrielles de structures sémantiques pour pouvoir produire ses propres structures, sa propre vision du monde. Lire permet de mieux produire du sens, de mieux exprimer ses opinions. Lire des mots c'est les emprunter tel un alchimiste pour produire d'autres formes sémantiques. La lecture renforce la réflexion, peaufine le style et aiguisé la communication de l'individu.*

« Lire c'est boire et manger. L'esprit qui ne lit pas maigrit comme le corps qui ne mange pas. »  
Victor Hugo

« Puisque je pouvais transformer des traits nus en réalité vivante, j'étais tout puissant. Je savais lire. »  
Alberto Manguel in **Histoire de la lecture**

## Introduction

L'acquisition des significations et la construction du sens dépendent de la lecture. Cette dernière est le moyen le plus efficace pour enrichir et construire du sens. La lecture introduit le lecteur dans la relation avec soi et avec le monde. Elle l'appelle à faire évoluer son acte communicationnel par la voix ou par l'écrit. Avec la lecture, l'étudiant réussit la communication dans laquelle il cherche à mieux exprimer ses réflexions, ses émotions, sa vision du monde. Ainsi, l'étudiant devient une personne différente, avec ses propres repères. A cet effet, la lecture développe la différence constructive lui permettant de se distinguer. La lecture suppose déjà un certain degré de maturité, une envie d'utiliser ce moyen pour se situer socialement, et donc d'accéder à l'épanouissement. Lire, c'est emprunter ce qu'on butine par nos yeux, écrire, c'est rembourser avec des mots ce qui a été emprunté tel un troc dans un continuum. Cependant, « l'impuissance linguistique, rend en effet, difficile toute tentative de relation pacifique, tolérante et maîtrisée. Elle condamne certains à vivre dans un monde devenu hors de portée des mots, indifférent au verbe.»<sup>1</sup>

---

1 Alain Bentolila, PARLE A CEUX QUE TU N'AIMES PAS LE DEFI DE BABEL, Paris, Odile Jacob, 2010, p 23.

Pour lire efficacement, un étudiant doit être capable d'identifier les mots écrits et de savoir ce qu'ils désignent et ce qu'ils signifient. L'acquisition du langage s'effectue en deux temps : dans le premier, l'étudiant lit, pour saisir, comprendre un texte donné; dans le deuxième, il l'utilise, en le prononçant ou en l'écrivant. Plus l'étudiant a repéré et compris le mot, plus il l'utilise. Donc, ce qui est à cultiver, c'est la compréhension et cette dernière se développe à travers la lecture. Dans notre communication nous démontrerons que la lecture est un élément fondamental dans l'acquisition et la construction du sens. Pour cela nous répondrons à la question suivante: de quoi dépendent les progrès du langage pour un étudiant de l'enseignement supérieur? Une première réponse non fortuite, fait que la lecture et la motivation de l'étudiant, de son désir de «se saisir» et de «saisir» le monde sont à la base de toute saine acquisition et enrichissement linguistique.

## **I- La lecture comme enrichissement linguistique**

La lecture renvoie à notre vie quotidienne puisque tous les appareils électroniques sont dotés d'une touche de lecture, lecteur DVD, un magnétophone, un lecteur de CD, de home cinéma.... Si le mot lecture nous accompagne à chaque instant de notre vie, il n'empêche que l'acte de lecture est une opération sémiologique complexe. Cette complexité réside dans le fait que pour lire il faut acquérir et manier un code; un texte écrit par exemple exige l'assemblage des syllabes, de connaître les règles de la grammaire et de la syntaxe. On ne peut pas entreprendre l'acte de lecture sans un niveau de pré-requis des règles qui gèrent cette langue. En effet, la lecture est la compétence qui permet de donner un sens à des symboles écrits ou imprimés pour inspirer la collecte des informations et leur mémorisation et d'utiliser ensuite ces informations dans la construction d'une interprétation plausible du message. A cet effet, la reconnaissance des mots se fait en une fraction de seconde, même s'ils sont écrits dans des caractères différents et même s'ils sont mal orthographiés ou mal écrits (un lecteur habile peut en reconnaître plus de 30.000). Ce processus comprend intention, anticipation, sélection, intégration, et compréhension et la quête d'une réponse aux questions qu'on se pose. La lecture consiste aussi en l'utilisation automatique et instantanée de différents niveaux et types d'informations : perception visuelle, phonétique, syntaxique, lexicale, et construction du texte, reconstruction du schème, intentions de l'auteur et du lecteur, réaction affective, etc. La vitesse et la justesse de l'intégration de ces informations sont essentielles à la compréhension du texte. En somme, lire c'est intégrer les informations du texte à ce que l'on sait déjà sur le sujet. C'est moins comprendre les informations que les interpréter. C'est une interaction entre le texte et son lecteur.

Un étudiant voulant mieux communiquer n'a d'autre moyen que la lecture assidue pour acquérir et élargir sa compréhension du matériel linguistique. Cet approvisionnement du linguistique se fait précisément mieux, avec profondeur et diversité, à travers la lecture. Au Maroc, certains contextes socioculturels n'offrent pas la possibilité de s'ouvrir à une autre langue que celle de la langue maternelle. En effet, l'utilisation de la lecture et de la parole, en français par exemple, restant limitée, fait que le langage des étudiants



reste pauvre en structures et en lexique. Par exemple, dans la tradition arabe préislamique, pour aspirer à faire de la poésie, un candidat doit apprendre au minimum 2000 vers afin d'enregistrer dans son esprit le plus de structures possibles qui seront la base de toute sa production poétique. Cet apprentissage, par imitation, se retrouve dans l'acte de lire. Pour «faire-comme» l'étudiant doit avoir dans son esprit des modèles acquis qui seront une racine pour développer sa propre réflexion.

L'acte de lire permet à l'étudiant de voir se répéter devant ses yeux des structures correctes et diversifiées lui offrant la possibilité d'apprendre et de se corriger en même temps. L'étudiant a besoin de temps et de disponibilité pour mieux profiter de sa lecture et ainsi mettre en forme sa pensée. En ayant une bonne expression à l'oral et à l'écrit, l'étudiant acquiert une forme de pouvoir à partir de son savoir. Lire, des fictions par exemple, de façon régulière, permet à l'étudiant de s'initier aux richesses du langage et lui donne envie d'écrire par lui-même. La lecture enrichit l'esprit de l'étudiant qui établit à travers sa lecture des liens transférentiels fondamentaux pour son appétence à une bonne maîtrise du langage. En lisant, l'étudiant s'inscrit dans une reconstruction du monde dans l'ordre symbolique du langage, puis s'y intéresse puisqu'il découvre un monde parallèle au sien à travers des formes linguistiques finement structurées. Chemin faisant, il assimile des expressions qui lui fournissent de nouveaux moyens d'appréhender et de gérer la réalité du monde. Il élargit sa compréhension lexicale et imbibe son esprit avec de nouvelles structures langagières qui vont faciliter la construction et l'enrichissement de sa réflexion et de son expression.

Un étudiant conscient de l'apport de la lecture n'aura de cesse de chercher à lire parce que la lecture lui offre de nouvelles structures langagières aux plans de la forme et du sens. Lorsqu'un étudiant adopte l'acte de lire dans ses activités journalières, il y revient sans cesse et toujours avec le plaisir de retrouver un personnage avec lequel il a eu peur, avec lequel il se réjouit, ou avec lequel il pleure. L'envie de lire naît et perdure dès que l'étudiant saisit l'intérêt de l'acte de lecture. Il est donc important que l'étudiant comprenne, dès le début, qu'il ne s'agit pas uniquement de découvrir de belles histoires mais également d'accéder à de nombreux savoirs : informations, formation, communication, expression de ses opinions... L'étudiant qui a conscience de toutes les dimensions culturelles de la lecture se sentira plus motivé pour réussir dans ses études. N'oublions pas que la lecture est également la porte ouverte à toutes les connaissances.

Ainsi, à travers la lecture, on retrouve les notions de sens («construire du sens», «avoir du sens»...), l'esprit du lecteur s'organise, devient producteur et constructeur de sens. À l'écrit ou à l'oral, l'homme doit produire du sens sans lequel aucune communication n'est possible. Un langage dépourvu de sens n'est qu'une forme glossolale de l'expression humaine. Lire, qu'on le veuille ou non, c'est «parler et entendre en même temps», c'est «entendre avec les yeux qu'on nous parle», c'est adopter cette curieuse attitude qui consiste à écouter un interlocuteur absent en empruntant sa voix... Lire favorise le développement du langage de l'étudiant de même que sa capacité d'expression, puisque : « le développement de l'activité lexicale participe au développement du registre

sémantique ainsi qu'à l'enrichissement des représentations conceptuelles»<sup>2</sup>.

Lire est une excellente façon de nourrir l'imaginaire de l'étudiant et de lui ouvrir de nouveaux horizons. Parler des livres lus permet à l'étudiant d'acquérir de nouveaux mots et d'exprimer ce qui le passionne, à commenter ce qui l'entoure et à apprendre de nouvelles choses. La conversation autour d'un livre contribue à enrichir le langage, à l'aiguiser davantage. Avoir à sa portée une sélection variée de livres et d'autres sources d'histoires à disposition facilite le développement du langage de l'étudiant. Cela ne demande pas nécessairement de grandes ressources. L'important est que l'étudiant se rende compte de l'idée que les livres sont une source illimitée d'informations et d'idées captivantes. La lecture est l'une des activités les plus agréables que l'étudiant puisse entreprendre pour améliorer ses compétences linguistiques dans un premier temps et ensuite avoir de bonnes compétences communicationnelles. Elle favorise le développement des étudiants et, lorsqu'elle est faite régulièrement, elle leur facilite l'acquisition du langage, elle leur permet d'apprendre à écouter et elle les prépare à reconnaître les mots écrits. L'étudiant ne peut tirer que le meilleur parti de la lecture parce qu'elle lui offre, dans la durée de sa réalisation et même après, la possibilité de découvrir des structures lexicales, d'acquérir de nouvelles structures linguistiques et aussi de fertiliser son imaginaire.

Avec la lecture, le vocabulaire des étudiants évolue. En lisant plus, l'étudiant capte plus de vocabulaire et plus de structures grammaticales qui constitueront l'ossature de son expression. Les étudiants qui ont un niveau de vocabulaire élevé, prennent la lecture comme un moyen de délasserment et de maintien de leurs capacités d'expression. Ceux qui ont un niveau moyen ou faible, doivent exploiter la lecture pour mieux redécouvrir les structures grammaticales, se familiariser avec des styles qui pourraient être une source pour développer le leur. Cette acquisition dans la diversité, offre au lecteur la possibilité de développer la construction du sens qu'il veut donner à ses idées. Le vocabulaire du lecteur s'enrichit de manière marquée à force de lire. Il va sans dire que les structures grammaticales et mots qui ne sont pas lus ne peuvent pas être emmagasinés et utilisés par le lecteur. Plus le lecteur diversifie ses lectures, plus belle et plus correcte sera sa capacité communicationnelle. Les étudiants qui se soucient davantage de leur avenir essaient de lire le plus possible et de profiter ainsi de chaque instant de leurs temps. Cet amour de la lecture leur sera bénéfique dès qu'ils décident d'exprimer leurs opinions et Ô combien il est difficile sinon impossible de ne pas communiquer avec autrui. En effet, l'individu est «condamné» à interagir avec le monde dans lequel il vit. L'aptitude à la lecture facilite l'acquisition et la signification des mots qui composent les livres lus. Le niveau de nos étudiants universitaires montre que leur défaut de lecture explique la pauvreté de leur vocabulaire, d'où la peine à trouver le sens des mots en utilisant le contexte, d'autant plus que leur niveau d'expression reste modeste.

---

2 Ecalle Jean, Magnan, Annie : L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE : FONCTIONNEMENT ET DEVELOPPEMENT COGNITIFS Paris Armand Colin Coll. U Psychologie 2002, p 60.

Face au risque d'uniformisation de la pensée, faciliter l'accès à la lecture semble être un enjeu important dans la vie estudiantine et au-delà. En effet, le développement du niveau de l'étudiant passe par l'accès et la capacité de chacun à analyser l'information la plus variée et la plus étendue possible, dans ses loisirs, comme dans sa vie professionnelle et citoyenne. Il n'y a pas d'enrichissement du savoir de l'étudiant sans l'adoption d'un comportement de lecture. Or celle-ci reste encore de nos jours l'affaire d'une faible minorité d'étudiants, très inférieure à l'ensemble de la population sachant lire. La lecture est un chemin privilégié pour se découvrir, se construire, reconstruire une représentation de soi. Le renforcement du lien social ne passe donc pas seulement par des sociabilités organisées, mais par la capacité à établir des liens avec le monde extérieur.

Le cerveau est une éponge, on commence par acquérir des connaissances et à façonner les attitudes de l'enfant à la maison, pour ensuite poursuivre cet apprentissage à l'école, le collège, le lycée puis à l'université. Choisir un livre pour le lire, c'est passer à l'acte de se réaliser, de se forger. Les livres constituent une expérience très enrichissante et stimulante pour l'étudiant. Chemin faisant, au long des feuilles lues, le lecteur enregistre des structures grammaticales et du lexique et son savoir encyclopédique se renforce. Avoir une richesse linguistique permet d'entrer en communication, de faire des demandes, de s'imposer en tant que tel pour dire ce qu'on pense et pour obtenir ce qu'on veut. La lecture aide l'étudiant universitaire à comprendre son vécu, les expériences de sa vie, d'approfondir davantage ses connaissances sur le monde.

Le recours à la lecture est, à notre avis, un moyen avec lequel l'étudiant gagne en formation, en raisonnement, en culture générale, en maîtrise de l'oral et de l'écrit. Nous pensons que le recours à la lecture, depuis le primaire, et sa continuation même après les études supérieures ne sera que bénéfique aux étudiants et à la société. Nous pouvons même dire que le développement et l'épanouissement d'une nation se mesure au nombre des livres qu'elle consomme chaque année. On ne peut sortir de la misère intellectuelle et nous développer en vivant dans un pays où la lecture est négligée. La lecture enrichit le savoir acquis, alimente les débats, les discussions et permet à l'individu de se distinguer en faisant valoir ses connaissances. Voilà pourquoi notre objectif est de montrer que l'absence de la lecture dans l'enseignement et dans la vie de tous les jours des Marocains explique la misère intellectuelle dans laquelle se morfond la majeure partie de la population. Intégrer la lecture à l'enseignement aboutit au renforcement et à l'enrichissement des connaissances dans l'enseignement. Intégrer la lecture à notre mode de vie offre à nos citoyens la possibilité de s'épanouir et de se libérer de la «cachexie» où se débattent de nombreux Marocains, en particulier les étudiants.

Malgré la place de plus en plus grande que prennent la télévision et les NTIC, la lecture demeure le meilleur moyen d'apprendre, elle devrait occuper une place indispensable et obligatoire dans les loisirs de l'étudiant. La lecture est une technique cognitive qui vise à faciliter l'acquisition du langage, sa compréhension et l'amélioration de la compétence communicationnelle du lecteur. Elle est aussi est une construction et une double interprétation des signes du texte, un parcours dans l'espace du texte qui engendre une

confrontation avec ses structures syntagmatiques. La lecture enrichit l'expérience du lecteur et participe au développement de sa personnalité. Elle est le seul moyen pour appréhender les structures lexicales et grammaticales en concentrant l'attention des lecteurs sur le contenu linguistique et formel du texte.

La lecture est une activité intellectuelle qui transforme le rapport de l'étudiant à soi, au monde, aux autres... Elle permet à l'étudiant de se transformer en une «machine» à penser avec justesse sachant que l'acte de penser n'a pas de fin car penser c'est vivre. Avec la lecture, le langage intériorisé et les images mentales restent gravés dans l'esprit du lecteur, ce qui lui permet de développer son autonomie en l'obligeant à cette attitude où il se dit : 'je pense', 'je réfléchis', 'je comprends', 'je lis', 'je rêve'... le lecteur s'assume et se construit à travers ce qu'il lit. Cette intériorisation du langage permet de l'extérioriser en écrivant correctement et en parlant avec correction. L'acquisition du langage assure le développement de la personne en le construisant comme sujet semblable et différent. La lecture construit et donne accès aux connaissances qu'elle organise, hiérarchise et distribue en multiples réseaux auxquels le lecteur recourt selon ses besoins. Elle permet de construire le monde, évoquer l'absent, multiplier les mondes, construire des significations, jouer avec les mots, interpréter et réguler la culture et agir sur la culture, voire participer au pouvoir intellectuel. La lecture est un moyen de construction des outils de compréhension et de reformulations des questions qui convoquent la pensée. Lire permet de mieux dire, de mieux interroger, de mieux penser, de mieux réfléchir, de mieux expliquer, de mieux comprendre, de mieux savoir, de mieux argumenter et de mieux justifier...

## **II- Lire pour une meilleure production langagière**

La lecture d'une œuvre instaure un dialogue entre le lecteur et l'œuvre à partir du moment où le lecteur reprend, reformule, ce qu'il a lu, découvre un vocabulaire plus précis, ou complémentaire, restitue une phrase dans une construction plus correcte, donne une explication aux uns et aux autres. La lecture permet la mémorisation des mots, des expressions et des structures grammaticales. Une lecture assidue offre à l'étudiant l'augmentation de son lexique et son activation dans des configurations différentes. De fait, la connaissance des mots contribue à redistribuer cet ensemble diffus d'unités antérieurement cumulées à travers l'écriture. L'acquisition du lexique est en relation étroite avec les performances lectorielles. À travers le livre, l'étudiant peut saisir le sens d'un mot dans un certain contexte et le redécouvrir dans un autre sens dans un autre contexte. De tels phénomènes, liés à la polysémie inhérente à tout vocabulaire - surtout le plus courant - permet de s'ouvrir à la diversité de l'expression qui enrichira ses connaissances. L'acquisition de lexique à travers la lecture permet à l'étudiant d'avoir un lexique suffisamment étendu et organisé pour permettre, en retour, d'exprimer avec aisance et rapidité ses pensées. Davantage de connaissances linguistiques est synonyme de plus d'autonomie et d'aisance dans l'expression. Face aux difficultés rencontrées devant des mots inconnus, l'étudiant cherchera à les comprendre pour saisir le sens du texte, ce qui le conduit à découvrir d'autres mots dans un processus infini. En l'occurrence, l'étu-

diant cherche la signification ñ ou les significations probables ñ de ces mots inconnus sans perdre le fil de sa lecture, et surtout le sens du texte en cours d'élaboration. De fait, l'accroissement du stock lexical dépend de la pratique régulière – si ce n'est intensive – de la lecture : plus un étudiant lit et plus il augmente son lexique, et mieux, en retour, il comprend les textes qu'il lit, ce qui accroît encore ses capacités lexicales à produire des textes plus riches et ayant plus de valeur. En effet, « l'expertise de la lecture et de l'écriture se gagne, étape après étape, en maîtrisant parfaitement l'indentification des composantes de la langue et leur organisation. Cette maîtrise exige un temps d'apprentissage spécifique, parfois laborieux, mais qui seul forge des certitudes solides. Pour l'atteindre, il faudra conduire l'élève du plus rare simple au plus complexe, du plus fréquent au plus rare avec ambition et rigueur. Le «temps de l'apprenti» n'est pas un temps volé au plaisir d'apprendre, ce n'est pas un temps où l'on contraint une jeune intelligence à des travaux d'inutiles répétitions; c'est, au contraire, le temps qu'on offre à un enfant pour qu'il acquière des repères solides, des automatismes rodés, des armes linguistiques efficaces afin qu'il puisse ensuite oser avec bonheur une lecture audacieuse mais respectueuse de l'auteur et une écriture singulière mais obéissant aux règles.»<sup>3</sup>

Plus rapidement un étudiant décode les mots de son texte, plus facilement il en agrège le sens à celui des mots suivants, et ainsi de suite. Son lexique mental s'en trouve augmenté d'autant. Il existe un rapport étroit entre la saisie globale d'un texte et la connaissance du lexique utilisé. On ne peut proposer systématiquement des textes reposant sur un vocabulaire connu des étudiants; faute de quoi la construction de nouvelles connaissances ñ non seulement lexicales ñ sera inévitablement limitée. Inversement, la présence massive de mots connus va éviter les contresens et les rejets du texte à lire, voire un dégoût de la lecture en général. En effet, lire c'est : «identifier les mots en même temps reconnaître leurs rôles syntaxiques respectifs. Sans reconnaissance de l'organisation syntaxique de la phrase, il n'y a pas de construction de sens, il n'y a pas lecture »<sup>4</sup> souligne A. Bentolila. Ainsi, l'apprentissage du lexique et la pratique de la lecture ne peuvent être dissociés sans risque.

La lecture appelle l'écriture, la modernité dans laquelle nous vivons fait de ces activités des pratiques quotidiennes. Elles sont devenues incontournables et excluent de la vie sociale ceux qui n'en possèdent pas les clés. Plutôt que l'exclusion, l'illettrisme entraîne une dépendance envers ceux qui détiennent les clés de la lecture et de l'écriture. La marginalisation et l'exclusion sont alors les risques majeurs pour celui qui ne les maîtrise pas. Lire encourage à l'écriture puisque les sociétés modernes dépendent de l'écrit comme nulle autre société auparavant. La plupart des personnes, et les étudiants en particulier, doivent utiliser la lecture et l'écriture dans tous les domaines de leur vie : leur vie personnelle, leurs études et leur travail. Or, les compétences de lecture et d'écriture sont étroitement liées; le lecteur compétent tire profit de l'écriture, et inversement.

3 Bentolila Alain, PARLE A CEUX QUE TU N'AIMES PAS: LE DEFI DE BABEL Op.Cit, p 143.

4 M. Nouri Romdhane et al. L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE PERSPECTIVES COMPARATISTES in *La compréhension de l'énoncé et la structure syntaxique de l'Arabe* par Alia Maaouia Belkadi pp 143-160 Presses Universitaires de Rennes Centre de publication de Tunis, 2003, p 143.

Avec la lecture, l'étudiant développe la liberté d'exprimer ses pensées et ses opinions propres et de construire une relation avec autrui par la voie de l'écriture. Plus l'étudiant multiplie ses actes d'écriture mieux sera mis en valeur son *process writing*<sup>5</sup>.

Les capacités d'écriture sont cruciales pour la pensée, la métacognition, l'expression et l'apprentissage, ainsi que la production de textes à finalités précises, tant académiques qu'extra-académiques. Par conséquent, l'écriture n'a pas seulement une vocation utilitaire, elle joue aussi un rôle essentiel pour atteindre les objectifs les plus larges des programmes universitaires liés au concept de culture, lequel offre à l'étudiant-lecteur la possibilité d'étoffer sa rédaction avec des exemples et des arguments. En apprenant à écrire, l'étudiant apprend à penser, à s'exprimer et à développer les compétences nécessaires au rôle qu'il est appelé à remplir dans la société. A cet effet, nous pensons que la construction du sens comme la raison d'être de la lecture et de l'écriture puisque le «travail d'écriture» devient une entreprise que doit développer l'étudiant qui vise la construction du sens qu'il tente de partager. Prendre l'écriture comme une activité de production et de transmission de sens est un pas vers la réussite de l'étudiant.

Les compétences en écriture s'améliorent généralement d'année en année. Les acquisitions de l'écrit sont le fruit de la maturation et de la pratique de l'écriture. Deux étapes marquent l'apprentissage de l'écriture. Dans un premier temps, on vise l'éclaircissement des idées dans une configuration épistémique et dans le second, à transmettre aux autres des connaissances, des pensées et des idées dans une configuration communicationnelle basée sur l'argumentation. L'écriture épistémique peut non seulement avoir un impact sur les processus d'apprentissage mais elle peut également préparer à l'écriture communicationnelle. Une écriture épistémique incohérente, libre et fragmentaire peut permettre d'explorer les ressources potentielles d'un contenu textuel. Libéré des contraintes de structure et de genre, l'étudiant peut utiliser cette écriture pour construire des idées, des pensées et des arguments et mieux identifier les éléments à inclure dans le texte final. L'écriture communicationnelle exige pour sa part une cohérence et une connaissance des genres. L'étudiant est amené à structurer un texte en phrases et en paragraphes en fonction de certains éléments de son contenu et à organiser les différentes parties en séquences logiques. Il doit élaborer un large éventail de stratégies adaptées aux différentes tâches d'écriture. Ainsi, intégrera-t-il, peu à peu dans son répertoire, des structures didactiques, argumentatives et explicatives.

### **III- Lire pour développer son style**

Lire une œuvre littéraire polyphonique permet de s'imprégner de la richesse de sa langue, dans le respect des règles syntaxiques et dans l'esprit d'ouverture à d'autres textes par la transtextualité. La confrontation à des œuvres variées permet de faire émerger les éléments internes qui sous-tendent la structure narrative et les structures syntaxiques qui

---

5 Apprendre à écrire en écrivant en insistant plus sur le processus que sur le produit, c'est chercher à maîtriser les techniques de l'écriture pour pouvoir en produire.

varient d'un récit à l'autre, ce qui aide les étudiants à développer de véritables habiletés pour comprendre vite, s'exprimer de manière plus éloquente et devenir plus actifs lors de la lecture de nouveaux textes. La lecture de l'œuvre offre également la possibilité de s'interroger sur les liens que le texte entretient avec d'autres textes qui lui sont contemporains ou antérieurs, ce qui affine la réflexion critique par l'étude de ses phénomènes intertextuels. Ainsi l'étudiant dégage du texte lu des connaissances théoriques, syntaxiques et lexicales qu'il peut appliquer à une production écrite. Ce qu'il découvre à travers la lecture influence positivement ses compétences d'écriture. La lecture a un effet bénéfique sur le processus d'écriture : lire c'est écrire.

Le style, la manière dont on s'exprime, se développe naturellement avec la lecture. Il s'agit d'une combinaison de la personnalité du lecteur, de ses choix de lecture, et dans une certaine mesure, des décisions qu'il prend consciemment lorsqu'il écrit. Il faut donc lire et lire beaucoup afin de nourrir son style personnel. En lisant avec gourmandise et profondeur, l'art et la manière de rédiger d'un étudiant s'améliorent, en lisant des œuvres diverses (classique, science-fiction, fantastique, poésie,...); L'acte de lire active l'éveil à l'écriture puisque plus l'étudiant lit, plus il a de savoir à partager par écrit et plus de manières lui viennent à l'esprit pour l'exprimer. Lire, permet à l'étudiant de voir et d'apprendre à travers ce qui est déjà écrit et en même temps de produire autrement ses propres idées. A travers la lecture, l'étudiant saura comment adapter son savoir à la personne à laquelle il adresse son texte avec son propre style. Il est nécessaire de lire pour écrire, parce que si on se lance dans l'écriture sans avoir beaucoup lu, il est certain que l'écrit de l'étudiant sera truffé de fautes qui font perdre à son écrit toute valeur. Le style de l'étudiant se construit sur les faiblesses qui caractérisent ses connaissances. Pour bien écrire, il faut posséder pleinement son sujet, autrement dit, il faut bien lire pour bien écrire. Le style est donc lié à l'expérience lectorielle de l'étudiant qui veut écrire. Le style est impérissable : plus on lit, plus le style gagne en qualité. À ce propos rappelons ce mot du philosophe A.Compte-Sponville: « le style c'est l'homme; quand le style est obscur, il faut déjà s'inquiéter».

En mettant l'accent sur la lecture, l'étudiant sensibilise son esprit et renforce ses compétences linguistiques en acquérant de nouvelles structures syntaxiques et lexicales. Ce dernier améliore ses connaissances pour une meilleure expression à l'écrit et à l'oral. La production d'un texte riche de sens exige de riches lectures; sans elles toute production de sens serait insuffisante. Somme toute, l'apologie de la lecture est un moyen de sensibiliser l'étudiant à élever son niveau à l'excellence. L'étudiant doit lire des livres qui excitent sa curiosité pour poursuivre la lecture à travers laquelle il se confronte à ses limites, à ses handicaps et les surmonter. La lecture ouvre l'esprit du lecteur vers le bon sens, qui est la source et le principe du bien écrire. Permettez-moi pour conclure de citer Sir Francis Bacon: « La lecture rend un homme complet, la conversation rend un homme alerte, et l'écriture rend un homme précis. C'est pourquoi, si un homme écrit peu, il doit avoir une bonne mémoire; s'il cause peu, il doit avoir l'esprit vif; et s'il lit peu, il

doit avoir beaucoup de ruse, pour paraître savoir ce qu'il ne sait pas...»<sup>6</sup>. En somme, la lecture prolonge l'apprentissage de la langue et le développement de l'étudiant en dehors de ses heures de cours, c'est un apprentissage permanent. L'immersion dans le récit est bien ce sésame qui permet à l'étudiant de s'affranchir de ses difficultés. L'écriture est l'outil d'analyse et la lecture la source d'une connaissance spécifique de l'écrit. Les deux activités sont donc à mener de front. Ce sont deux activités qui forment un couple, qui interagissent l'une avec l'autre et peuvent servir de moteur à l'une et l'autre. Les deux sont indissociables, forment un tout en s'enrichissant mutuellement.

## Conclusion

L'incitation à la lecture joue pleinement son rôle en faisant naître et en nourrissant constamment l'appétit et l'intérêt de l'étudiant pour une meilleure pratique langagière. Il est donc essentiel de privilégier la lecture dans l'objectif d'une saine acquisition du langage à l'oral et à l'écrit. Lire des textes sous forme de dialogues, de récits, active et enrichit les connaissances. La lecture permet le dialogue et avec soi et avec les autres. L'utilisation à l'oral ou à écrit de ce qui a été lu, facilite la traduction en mots de chaque événement de la vie quotidienne, ou chaque réflexion que l'étudiant veut partager. L'étudiant se sent solide et encouragé par sa lecture à exprimer sans gêne ni hésitation ses pensées, ses expériences, ses rencontres, etc. La lecture permet à l'étudiant d'emmagasiner des idées, des formes linguistiques qui lui permettront de saisir et de s'exprimer à son tour, avec les capacités qui sont les siennes et surtout d'exploiter le résultat de ses lectures en formulant mieux sa pensée. La maîtrise de la langue influence donc considérablement le destin universitaire et social de l'étudiant. La question est donc de savoir quels remèdes on peut apporter en amont pour remédier à ces difficultés, les diminuer pour le moins, et essayer de faire sortir les intéressés d'une spirale dangereuse : la lectophobie<sup>7</sup>. À l'université, l'étudiant doit se donner plus de chance pour réussir et ce, en multipliant les occasions et les œuvres à lire

---

6 En anglais : Francis Bacon. (1561-1626). *Essays, Civil and Moral, Of Studies* : Reading maketh a full man; conference a ready man; and writing an exact man. And therefore, if a man write little, he had need have a great memory; if he confer little, he had need have a present wit: and if he read little, he had need have much cunning, to seem to know that he doth not. Histories make men wise; poets witty; the mathematics subtile; natural philosophy deep; moral grave; logic and rhetoric able to contend.

7 La «lectophobie» ou un «lectophobe» est une personne qui éprouve une peur de la lecture en public. Il esquivé toute occasion pour lire devant autrui. Sa peur de lire, le manque de confiance en soi conjugués à la peur d'être jugé par les autres font que le «lectophobe» fuit la lecture par tous les moyens.



## **Bibliographie**

- Bentolila, Alain: *Parle à ceux que tu n'aimes pas: le défi de Babel*, Paris : O. Jacob, 2010.
- Charmeux, Éveline: *La Lecture à l'école*, Paris : CEDIC Collection : Langue française, théorie et pratique 1986.
- Fijalkow, Jacques: *L'apprentissage de la lecture*, Toulouse : Milan Collection : Les essentiels Milan, 2010.
- Leif, Joseph: *Le Langage : nature et acquisition*, Paris : Éditions E.S.F., 1981.
- Lentin, Laurence: *Recherches sur l'acquisition du langage*, Actes des Journées d'études, Paris, 16 et 17 mai 1987, organisées par le Centre de recherche sur l'acquisition du langage oral et écrit / sous la direction de Laurence Lentin, Paris, Université de la Sorbonne nouvelle, Collection Acquisition du langage oral et écrit, théorie et application, 1988.
- McGuinness, Diane: *Language development and learning to read: the scientific study of how language development affects reading skill*, Cambridge, Mass. : MIT press, 2005.



# Innovation in language education: Educational requirements vs. practical considerations

**Mohammed MELOUK**

Mohammed V - University

Faculty of Education

## **Introduction**

Educational systems are currently challenged, more than ever before, by rapid changes in all walks of life, just as are states, economies, societies, etc. Indeed, globalization has reached an unprecedented level of influence on people and is increasingly tearing down frontiers and barriers, leaving no one immune. The liberal values of competition, efficiency, cost effectiveness, among others, have become the driving forces of all systems, including the educational field. The forces of these dynamics, coupled with evaluative reports by international organisations and agencies, are exerting a lot of pressure on governments for change. Modes of change are blooming, giving rise to models, slogans, recommendations, guidelines, practices, etc. The quest for novelty and innovation is greater than ever. In a sector such as education, known to be highly conservative (e.g. teachers), reactions to pressures for change are varied and range from rejection, to imitation, to adoption, adaptation, etc.

On the other hand, the paradigm shift to learner centeredness, autonomy, learning strategies, high order skills, critical thinking skills, among other things, is pressing teachers (ELT) to change their approach, strategies and techniques. In other words, they need to be innovative. However, it is legitimate to ask the following questions: aren't teachers innovative enough? What are the prerequisites for pedagogical innovation? At what level and under what circumstances can innovation be introduced? To what extent are teachers, headmasters, advisors, (The system), prepared and willing to be innovative when they are expected to implement an official curriculum, conform to a set of official rules and guidelines, and prepare their students to sit for national exams? These are some of the questions that need to be addressed before embarking on the merits of pedagogical innovation. In fact, the purpose of this article is to discuss the issues pertaining to the concept itself and how it can be applied to ELT. But before addressing these issues and examining ways and means of implementing pedagogical innovation, it is worth recalling that how this concept has evolved in terms of means to achieving educational goals.

## 1. Definition of and rationale for pedagogical innovation

A brief review of the existing literature indicates that many definitions are available. These have historically evolved, especially with the emergence of new approaches to education in general, and ELT in particular. The following, though broad, offers a general definition.

“Pedagogical innovation is here defined as the emergence of new learning models supported by the use of technology and networking technologies. Organisational innovation is here defined as the emergence of new organisational models supporting learning. In both cases the term “new” does not imply emergence of unprecedented models, rather it refers to models which are substantially different from current practices in Education and Training formal contexts”. JRC, EU,2010 P. 13

As indicated in the introduction, the pressure to innovate is greater today. In addition to the technological revolution which is increasingly affecting all aspects of our lives, including education, many factors lie behind this trend. Among the concerns (economic, social, etc.) which currently underlie the educational field, one which seems highly influential is clearly articulated in the following:

The pressure to increase equity and improve educational outcomes for students is growing around the world. Teaching practices, in contrast to student background variables such as socio-economic status and cultural capital, are factors affecting student learning that are more readily modifiable. Moreover, additional professional practices have received attention, especially those that help transform the school into a professional learning community. OECD, 2012, P. 15

However and despite all the claims that can be made, pedagogical innovation as a concept and as practice is not a recent phenomenon. Drawing its sources from various areas, pedagogical innovation has accompanied all educational changes which occurred since the end of the 19th century. Indeed, a close look at the recent history indicates that many pedagogical revolutions have taken place and have affected all aspects of education. These range from conceptions of education to educational planning, curriculum, teaching methods and techniques, modes and techniques of assessment and exams, classroom management, teacher training, etc. As it is practically impossible to review educational innovation in all these areas, in the following, focus will be on pedagogical innovation in broad terms, showing areas of innovation in ELT to illustrate not only the evolution of pedagogical innovation, but especially to highlight the evolution of the concept.

## 2. Historical and conceptual background

Over the past century, the field of education in general, and ELT in particular, have witnessed many pedagogical ‘revolutions’ across the whole educational spectrum: approaches, curriculum, teaching methods and techniques, materials... At the time of their

launching, these have been labelled ‘innovations’. The impetus came from various sources: advances in knowledge and in technology, economic and social pressures, competition, human development, etc. The concept of education (teaching and learning) has also evolved and been stretched to embrace many concerns. ELT is perhaps the field of education which best illustrates educational ‘revolutions’, especially since the adoption of the communicative approach. The technological revolution gave birth to new ‘teaching methodologies’ (vs. methods). These have become pregnant premises and appropriate ventures for Pedagogical innovation. Innovation as a concept and as a practice gained momentum and became a widely spread slogan. Sources for innovation were sought in all fields: industry, business, IT, media, the Internet, etc., and other disciplines such as computing, management communication, neurosciences, social psychology, anthropology, cultural and media studies, etc.

### **3. Innovation: Conceptual framework**

In the beginning, pedagogical innovation was equated with pedagogical practices inspired from technological innovations of the 20th century, coupled with professional behaviour and actions largely inspired by various schools of psychology anchored either in behaviourism or cognitivism. Most educational practices today (curriculum, classroom practices, evaluation, etc.) illustrate this approach. The main drive has been pedagogical efficiency measured in terms of educational performance. However, a recent trend is gradually gaining ground, giving a new dimension to pedagogical innovation:

- At the beginning of the 21st century, socio-constructivist ideas (i.e., examining a learner’s psychological processes within the context of the learning process) became prominent in normative approaches to classroom teaching. However, research on school effectiveness suggests that practices based on these theoretical ideas are insufficient to foster student learning. Rather, a combination of clear, well-structured classroom management, supportive, student-oriented classroom climate, and cognitive activation (e.g. challenging content that promotes deep reflection in the student) has been shown to be effective. The conceptual framework therefore incorporates both socio-constructivist thinking and more classical process-product research, which provides a way to build a bridge between constructivism and direct instruction approaches to education. (OECD 2012)

As suggested above, pedagogical innovation should not simply be limited to the use of technology or recourse to new teaching techniques or new classroom management techniques, but should be conceived of as encompassing both new techniques and traditional ways of teaching and learning. The ultimate goal is to achieve better learning outcomes and hence school effectiveness. Indeed, research on school effectiveness clearly indicates that improving learning outcomes does not reside solely on improving pedagogy by introducing new techniques, but acting on all the factors that affect directly or indirectly teaching and learning. In addition, any conception of innovation cannot

ignore the influence of the learners' environment on their learning modes, strategies and achievement. All of these aspects constitute real challenges to families, schools and teachers.

#### **4. Current educational challenges**

The new millennium is characterised by a rapid extensive use of technology. Societies and families are currently undergoing unprecedented changes manifested in new behavioural patterns towards traditional institutions including the school, especially among the young. Today, no one can deny the effect of Information Technology, Multimedia and the Internet on education in general, and ELT in particular. On the other, the paradigm shift to learner centeredness, autonomy, learning strategies, high order skills, critical thinking skills, etc. has created new demands and expectations requiring a differential educational treatment. In the field of ELT, the adoption of the communicative approach in formal curricula is still posing tremendous problems to practitioners. In the same vein, the adoption of a competency -based approach, coupled with a standard -based approach, has not truly found its real way into classrooms practices. The reasons are numerous, among which lack of clarity of concepts, inadequate resources (human and material), etc.

On the other hand, social changes brought out by, among other things, economic crises, technology, globalisation, democratisation of access to information, and a quest for more freedom are increasingly creating a new social culture, with new values, including those related to education. Indeed, the Information technology revolution clearly illustrates the changes that are affecting both society and school, resulting in new behaviours.

“Electronic media (television, computers, interactive video) now dominate as the principal means by which people receive information and spend their leisure time. Electronic media will far outweigh, for example, the influence that the school may have”. Littlejohn (2000).

In this turmoil, one of the main challenges facing the school is to how to safeguard its main function as a place of education and learning. The social and cultural roles of the school are increasingly being questioned, though no one yet has called for its closure. Instead, there are many voices requesting its change, reshuffling its various components and modes of organization. This is what is being observed in some private schools. Without succumbing to the pressing trend, the public traditional school can manage to cope with new demands provided that it adopts a new strategy.

#### **5. Premises for innovation in Moroccan ELT**

Indeed, there is a lot of room for pedagogical innovation which can be conducive to change. The example below drawn from the Moroccan ELT curriculum is an attempt, not at giving examples of pedagogical innovation, but at showing areas where this innovation can be conceived and implemented. Taking into account the following general

guidelines for Secondary Schools (2007), teachers can design and implement appropriate tasks and activities as well as classroom management techniques (See 6 below) to achieve the set objectives within the framework of the following standards.

### **5.1. Standards for ELT 1**

- **Communication:** Learners will communicate in both oral and written forms, interpret both oral and written messages, show cultural understanding and present oral and written information to a variety of audiences for a variety of purposes. Three modes of communication are involved here: the interpersonal, interpretive and presentational communication.
- **Cultures:** Learners will gain deeper understanding of their culture (s) and other cultures in terms of their perspectives (e.g. values, ideas, attitudes, etc.), practices (patterns of social interaction), and products (e.g. books, laws, music, etc.).
- **Connections:** Learners will make connections with other subject areas, and acquire information and use through English for their own purposes.
- **Comparisons:** Learners will gain awareness of cross cultural similarities and differences (in terms of language (s) and culture).
- **Communities:** Learners will extend their learning experiences from the EFL classroom to the outside world through activities such as the use of the Internet. They will therefore be made aware that we live in global world.

## **6. Areas of pedagogical innovation in ELT**

### **6.1. Some basic assumptions**

- Education aims at providing learners with an adequate and safe learning environment conducive to learning, using all necessary resources (material and human) to help them develop their potential and to ensure their well being.
- Learner differences require differential treatment.
- Learning context requires adaptation.
- If education is necessary, innovation in education is a ‘natural professional endeavour’.
- Teaching is ‘more of an art than a science’: creativity vs. Innovation.

### **6.2. Dimensions of classroom teaching practices (TALIS OECD)**

- **The structuring dimension:** teaching practices that clarify the structure of a unit or lesson and its ultimate goals, as well as test whether all students have understood the content and performed their tasks.

- The student orientation dimension: group work and adaptive instruction, student participation in classroom planning.
- Both dimensions ask for practices that involve close interaction of the teacher with the whole class, small groups or individual students.
- Enhanced activities dimension, which summarises practices that give students the chance to work independently over a longer period of time.

### ***6.3. How can teachers be innovative?***

- Classroom teaching practices, participation in professional learning communities.
- Teacher-directed vs. Self-regulated teaching
- Diverse pedagogical classroom activities
- Involving students in decision making and classroom management:
- What to teach (informed decisions): topics, themes
- How will learners learn (Tasks, activities, assessment)

### ***6.4. How can different types of learning activities promote effective learning?***

- Making clear the structure and purpose of the learning experience, through informing, describing and explaining
- Using questions, dialogue and discussion to facilitate and explore pupil learning.
- Enhancing learning through: Structured reading and writing tasks, Investigational work, individualised programmes of work, small group work, experiential learning, and using ICT.

The task of being innovative seems awesome. However, in order to meet current and future challenges, and achieve learning effectiveness through the implementation of the suggested actions, there is an urgent need to develop and enhance a new culture of education within schools. This culture requires a change in the vision of the school and its roles, including the roles of all the participants in the educational enterprise. This can begin by breaking down the barriers set by the traditional conservatism of schools, teachers and parents through introducing gradually new attitudes towards learning and education. One of this concerns professional development.

### ***6.5. Teacher professional development and learning communities***

Since its inception, the concept has evolved and been operationalised in various ways. The following definition captures the essence of teacher professional development in all



its dimension, indicating areas of potential educational innovation and hence learning effectiveness.

- Personal development goes hand-in-hand with other forms of learning, such as knowledge and skill acquisition for practical and professional aims. Evidence shows that the interaction among members – regardless of the aims of the community – leads mostly to the acquisition of horizontal skills such as: critical thinking, active participation, sense of initiative and socio-civic competences. Little support is provided to members in structuring and scaffolding their learning or in developing learning-to-learn competences. Aceto, S., et al (2010)

Traditionally, teachers have limited their role to imparting knowledge through implementing the various components of the curriculum. Today, they can no longer afford to recline in the comfortable position defined by the curriculum, the textbooks and the guidelines which provide a sense of security. Indeed, the need for change and hence continuous development is no longer a sinecure. One way of enhancing professional development is through the development of professional learning communities. In fact, the changing environment is constantly pressing teachers to change their ways of doing things. Many factors affect learning and teachers can no longer work efficiently in an individual manner. The tasks can be manageable if teachers adopt the culture of professional learning communities.

- The concept of professional learning communities is also rooted in socio-constructivist ideas, as well as in models of learning organisations. These models of learning organisations, which originated from the business sector, focus on the interactions between teachers and students and on how these interactions can achieve the goals of fostering students' learning. These interactions are driven by norms, rules and expectations that are, to a large extent, shaped by teachers and school leaders. This requires a system that promotes collaboration and the sharing of values and knowledge, i.e. a professional learning community. Aceto, S., et al (2010)

## **Conclusion**

The world is changing quickly, creating new needs and expectations. Schools are required to face these challenges; otherwise, they face the risk of being obsolete or simply disappear, at least in their current form. Likewise, teachers, whatever their specialisations, have a crucial role to play. The survival of their socioeconomic and cultural functions largely depends on their capacity to change their attitudes and behaviour in order to meet the existing real challenges.

‘The eagerness to continually improve the educational experience of students has been growing steadily around the world. We are now more aware of how teaching practices help shape the student learning experience and advance motivation and achievement. When teachers work well together they tend to also work well with students. So, it has

become important to encourage teachers to share more of their expertise and experience and in ways that go beyond the mere exchange of information'. Barbara Ischinger (2012), Director of Education, OECD, Introduction

## References

- Aceto, S., et al (2010) *Pedagogical Innovation in New Learning Communities, An In-depth Study of Twelve Online Learning Communities*. Joint Research Centre, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Littlejohn, Andrew. (2000). *Language Teaching for the Future*. Shaping our Future: Proceedings of the 7<sup>th</sup> ELICOS Conference. Elicos, Sydney, Australia.
- Littlejohn, Andrew. (1998). *Language teaching for the millennium*. English Teaching Professional. Issue 8, 1998.
- Vieluf S., et al (2012), *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*, OECD Publishing

ARTICLES  
DES DOCTORANTS



# Entreprise sociale : Quel modèle pédagogique pour une sensibilisation efficace ?

**Younes EL JAOUHARI**

Doctorant à la Faculté des sciences de l'éducation  
Université Mohammed V - Rabat - Maroc

**Mots clés :** Entrepreneuriat, action sociale, social business, entrepreneur, associations, coopératives, entreprise, jeunes, sensibilisation, pédagogie, modèle économique, business models.

***Résumé :** L'entreprise sociale demeure un concept peu connu au Maroc. Elle représente pourtant un modèle d'entreprise qui pourrait offrir des solutions réelles aux problèmes de développement actuels. Plusieurs expériences réussies ont été menées dans des pays qui l'ont adopté et ont mis en place les conditions requises pour son développement.*

*L'objectif de cet article est de présenter notre approche pédagogique de sensibilisation à ce type d'entreprise. Nous avons élaboré ce module que nous avons testé sur une jeunesse présentant un intérêt potentiel à l'entrepreneuriat. Nous avons travaillé pour cela avec un groupe de 25 jeunes étudiants en première année de master à l'école des hautes études en management (HEM). Les résultats sont forts probants et font ressortir un intérêt certain pour l'entreprise sociale.*

Le présent article s'articule autour de quatre parties.

- La première donne une brève présentation de l'entreprise sociale. Nous y repreneons quelques définitions.
- La deuxième présente notre approche méthodologique.
- La troisième aborde les éléments constitutifs de l'action de sensibilisation.
- La quatrième traite l'impact de la sensibilisation.

## **Introduction**

La recherche sur l'entrepreneuriat social et plus particulièrement l'entreprise sociale vient dans un contexte où le développement suppose des impératifs de gestion forts innovants. Les outils et méthodes utilisés ont montrés leurs limites et les modèles adoptés ne sont plus capables de générer les richesses (intellectuelles, financières, économiques...) escomptées. Les événements qu'a vécu le monde cette première décennie du XXI<sup>ème</sup> siècle nous poussent à réfléchir à des alternatives concrètes pour le développement. Ces alternatives se basent depuis quelques années sur l'humain.

Sur le plan conceptuel, adopter le développement humain n'a pas été très difficile. La mise en œuvre a été plus compliquée. Nous passons en fait d'une conception individuelle du développement à une configuration qui puise ses fondements dans le bien-être de la communauté. En effet, les modèles économiques paraissent ne plus être adaptés aux contraintes actuelles et semblent avoir atteint leurs limites en terme de création de richesse. Mettre l'humain en avant n'est pas une mince affaire. Il s'agit là d'un changement majeur dans notre façon de vivre et de nous développer. Cela aura un impact direct sur l'ensemble de nos méthodes d'évolution. Nos « business modèles » classiques deviennent, en fait, obsolètes et le bien-être de chacun se retrouve comme paramètre principal de l'équation du développement.

Au Maroc, la croissance est au rendez-vous. Nous enregistrons depuis quelques années des taux positifs. Cela reflète la réussite des choix stratégiques adoptés pour mettre en place une société où l'investissement est une source de création de richesse et de prospérité. Le développement humain n'est pourtant pas accompli. La croissance que connaît le Maroc n'a pas induit un effet d'amélioration du niveau de vie des Marocains et encore plus des jeunes d'entre eux. L'entreprise sociale représente une réelle voie de développement dans ce sens.

**Problématique** Quel modèle pédagogique de sensibilisation à l'entrepreneuriat social.

Le modèle de l'entreprise sociale est une réponse innovante aux problèmes sociaux puisqu'il permet de les transformer en opportunités économiques. En plus d'être un outil d'optimisation de l'investissement public dans le domaine social, il présente un potentiel d'emploi supérieur à celui de l'entreprise classique.

Notre recherche s'inscrit donc dans la problématique générale de la pédagogie entrepreneuriale et se focalise en particulier sur la pédagogie de la sensibilisation qui constitue un problème de recherche encore ouvert.

L'objectif de cet article est de réaliser un module pédagogique pour la sensibilisation à l'entrepreneuriat social au Maroc. Nous l'avons élaboré et testé avec la participation de 25 jeunes étudiants en sciences du management. Le choix de cette population s'est fait dans un souci de facilitation vue la nouveauté du sujet.

## **Population cible**

Il nous a paru plus pertinent de nous adresser à des jeunes initiés à l'entreprise tant au niveau des concepts (formation académique) qu'au niveau de la pratique (stages et actions d'intégration).

Le présent article s'articule autour de quatre parties.

- La première donne une brève présentation de l'entreprise sociale. Nous y repreneons quelques définitions.

- La deuxième présente notre approche méthodologique.
- La troisième aborde les éléments constitutifs de l'action de sensibilisation.
- La quatrième traite l'impact de la sensibilisation.

## **I. Les dimensions de l'entrepreneuriat social**

L'entreprise sociale est une belle intersection entre deux mondes qui paraissent parfaitement opposés : L'entreprise privée où le profit est l'élément fondateur de la philosophie entrepreneuriale et l'action sociale (associative) où le souci communautaire est plus important que tout le reste. Combiner ces deux philosophies permet de capitaliser sur les forces et d'atténuer les faiblesses que comporte chaque modèle. L'entreprise sociale se construit en fait sur deux principes : servir un objectif social tout en assurant la rentabilité économique du projet.

### ***1.1 - La définition par critères du réseau EMES<sup>1</sup>***

Le réseau de recherche sur l'émergence des entreprises sociales EMES<sup>3</sup>, qui a regroupé en 1996 des chercheurs de quinze pays alors membres de l'Union Européenne, retient quatre critères pour attester du caractère économique et entrepreneurial des initiatives envisagées :

- **Une activité continue de production de biens ou services** : l'activité productive est une des caractéristiques fondamentales des entreprises sociales.
- **Un degré élevé d'autonomie** : les entreprises sociales sont créées par un groupe de personnes autour d'un projet et elles sont contrôlées par celles-ci.
- **Un niveau élevé de prise de risque économique** : les créateurs d'une entreprise sociale assument totalement ou partiellement le risque qui y est inhérent.
- **Un niveau minimal d'emplois rémunéré** : tout comme les organisations « non-profit » classiques, les entreprises sociales peuvent faire appel à des ressources monétaires et non monétaires, à des travailleurs rémunérés comme à des volontaires. Cependant, pour qualifier une entreprise sociale, cette dernière doit posséder un nombre significatif d'emplois rémunérés (salariés).

Par ailleurs, pour identifier le caractère social des initiatives étudiées, cinq critères ont été envisagés.

- Un objectif explicite de service à la communauté
- Une initiative émanant d'un groupe de citoyens
- Un pouvoir de décision non fondé sur la détention de capital
- Une dynamique participative impliquant différentes parties concernées par l'activité
- Une distribution raisonnable des bénéfices

---

1 [www.emes.net](http://www.emes.net)

## ***1.2 - L'entrepreneuriat social selon Amandine Barthélémy et Romain Slitine<sup>2</sup>***

Pour identifier les caractéristiques de l'entrepreneuriat social Amandine Barthélémy et Romain Slitine proposent de combiner quatre dimensions.

Deux sont fondamentales :

- **La dimension entrepreneuriale** : les entreprises sociales résultent d'initiatives privées, menées par des dirigeants soucieux d'agir au service de l'intérêt collectif, qui prennent des risques et recherchent un modèle économique viable.
- **La dimension sociale** : les entreprises sociales ont un but social. Leurs profits sont principalement réinvestis dans le but d'atteindre leurs objectifs sociaux.

Deux sont complémentaires :

- **La dimension « démocratique »** : les entreprises sociales tendent vers la participation des parties prenantes concernées par le projet.
- **La dimension innovation** : l'entrepreneuriat social est souvent associé à l'idée d'innovation.

## ***1.3 – Autres définitions***

Selon l'OCDE, l'entrepreneuriat social peut être assimilé à « toute activité privée d'intérêt général organisée à partir d'une démarche entrepreneuriale et n'ayant pas comme raison principale la maximisation des profits mais la satisfaction de certains objectifs économiques et sociaux ».

Les chercheurs Jacques Defourney et Sybille Mertens<sup>3</sup> indiquent qu'il est possible de parler d'un nouvel entrepreneuriat parce que la crise du modèle de l'Etat-providence (en termes de budget, d'efficacité et de légitimité) a conduit les pouvoirs publics à laisser à l'initiative privée des réponses qu'ils auraient souvent apportées eux-mêmes si la conjoncture avait été celle des Trente Glorieuses.

Ce raisonnement se base aussi sur une configuration où les Etats orientent leur action sur les aspects stratégiques et de politique générale et ont tendance à déléguer la réalisation des opérations sociales à des acteurs plus proches du terrain. C'est dans ce cadre que la société civile a pris encore plus d'importance dans plusieurs pays et a commencé à prendre en charge la mise en œuvre de pans entiers des plans stratégiques élaborés par les Etats.

---

2 Amandine Barthélémy et Romain Slitine, «Entrepreneuriat social : innover au service de l'intérêt général», Vuibert, 2010

3 Defourney J., Mertens S., Fondements d'une approche européenne de l'entreprise sociale, conférence prononcée le 25 juin 2007 dans le cadre de la journée de l'Université populaire et citoyenne de Paris : « Reconfigurer les rapports entre économie et solidarité : associations, coopératives et entreprises sociales ».



L'entreprise sociale se positionne à ce niveau comme un nouvel acteur qui peut apporter un renouveau au niveau de la façon de faire des acteurs sociaux et une autre façon pour les Etats d'investir les budgets alloués à l'action sociale. Au Welfare state se substitue progressivement un Enabling state<sup>4</sup> ou « l'Etat stratège ».

L'entrepreneuriat social n'est pas un phénomène de mode mais plutôt une nouvelle façon d'entreprendre et de servir la communauté. Plusieurs communautés d'entrepreneurs sociaux existent aujourd'hui dans plusieurs pays. Au Royaume Uni, SEC (Social Enterprise Coalition) rassemble plusieurs milliers d'entreprises sociales. En France, MOUVES (Mouvement des Entrepreneurs Sociaux) représente une communauté importante d'entrepreneurs sociaux. Au Maroc, plusieurs groupements sont aujourd'hui actifs dans le champ de l'économie sociale et solidaire. C'est le cas notamment du REMESS (réseau marocain de l'économie sociale et solidaire) ou du CMDES (collectif marocain pour le développement et l'entrepreneuriat solidaires).

## **II – Méthodologie**

Faire connaître ce concept au Maroc passe par une phase de sensibilisation qui permettra de mieux appréhender les différents aspects et surtout les nouveautés relatifs à ce modèle d'entreprise.

Nous avons choisi de développer un module de sensibilisation. Notre action s'est basée sur une approche pédagogique axée sur la découverte plutôt que sur le cours magistral. Ce choix méthodologique a été motivé par le manque d'information autour de l'entreprise sociale et par la nouveauté du thème traité. Nous avons, à ce titre, utilisé les outils suivants : le cours de découverte, les travaux de recherche, les exposés en groupe, la conférence et le questionnaire pour évaluation d'impact.

Nous avons, en effet, structuré notre intervention sur des actions menées par les apprenants afin de leur faire découvrir l'entreprise sociale et de mieux connaître son environnement, ses objectifs, ses composantes, les acteurs, etc. Notre choix s'appuie sur l'impact que pourrait avoir cette méthode sur l'intérêt porté par les jeunes apprenants à créer une entreprise sociale. Il n'a pas été question de former ces jeunes à l'entreprise sociale mais plutôt de les laisser découvrir ce qu'elle peut leur apporter et étudier dans quelle mesure nous pouvons affecter (ou pas) leur désir de créer une entreprise de ce type.

L'échantillon est composé de jeunes qui à notre sens présentent des aptitudes pour entreprendre et détiennent des connaissances suffisantes en management des entreprises. Nous avons choisi de travailler avec les étudiants de l'école HEM (Hautes Etudes en Management). Ils disposent à notre sens de prédispositions convenables pour notre recherche.

Nous avons travaillé avec vingt cinq étudiants de première année de master âgés entre

---

4 Bronghiart P., Ewald F., Mercier A., Stelliger A., L'Etat providence face à la mutation des risques sociaux, Fondation pour l'innovation politique, 2007.

21 et 22 ans qui ont assisté à plusieurs cours sur l'entrepreneuriat et qui ont déjà effectué plusieurs stages en entreprise. Certains ont aussi eu à intervenir au sein d'associations. Les connaissances acquises par ces jeunes ainsi que les compétences développées lors de leur parcours scolaire font d'eux une cible privilégiée pour mener une première application de notre module de sensibilisation. Nous avons, à travers ce choix, voulu optimiser les conditions d'application et éviter les contraintes dues au manque de formation. A travers ce choix nous avons pu nous concentrer essentiellement sur les composantes du module et les aspects pédagogiques de la sensibilisation. Nous avons voulu favoriser une meilleure sensibilisation en supposant que les participants remplissent des conditions qui nous permettraient de ne pas revenir sur des questions basiques telles que l'entrepreneuriat, l'action sociale, etc.

### III - Eléments constitutifs del'action de sensibilisation

Nous avons choisi de structurer notre action de sensibilisation autour de quatre axes d'intervention : Matrice comparative, travaux de recherche, exposé en groupe, conférence et témoignages.

Matrice comparative (1h30') : nous avons élaboré une matrice de comparaison entre quatre modèles d'entrepreneuriat; l'entreprise privée, l'association, la coopérative et l'entreprise sociale. Pour celle-ci, nous avons présenté (présentation par data show à partir d'Internet) quelques témoignages d'entrepreneurs sociaux qui expliquaient leurs entreprises. L'objectif a été de faire ressortir les caractéristiques de chaque modèle et des comportements des entrepreneurs au niveau de chacune de ces structures.

Les discussions ont porté essentiellement sur les niveaux de pouvoir et de prise de décision, sur le rôle du capital, le type de management et de gestion des équipes, la mission de chacun des intervenants (employés, bénévoles...), la répartition des profits, et le rôle de l'entrepreneur.

| Entreprise privée  | Association | Coopérative | Entreprise sociale |
|--|-------------|-------------|--------------------|
| <b>Caractéristiques de chaque type</b>   |             |             |                    |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rôle du capital</li> <li>• Pouvoir</li> <li>• Prise de décision</li> <li>• Gestion RH</li> <li>• Systèmes de motivation</li> <li>• Répartition des profits</li> <li>• Participation au développement et à l'intérêt de la communauté</li> </ul> |             |             |                    |

| <b>Caractéristiques de l'entrepreneur</b>  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Style de management</li><li>• Créativité et innovation</li><li>• Leadership</li><li>• Intérêt pour la réalisation de bénéfices</li></ul> |

L'objectif de cette matrice a été de mettre en relief les différences ainsi que les similitudes qui existent entre ces quatre types de structures. Notre intervention s'est limitée à poser des questions aux participants pour faire ressortir leurs propres connaissances en la matière. Durant cette séance d'1h30 nous avons relevé de grandes similitudes et plusieurs différences.

Aucun des étudiants ne connaissait ce que voulait dire le terme « entreprise sociale ». Un fait qui fait ressortir encore plus le besoin en sensibilisation. Autant leurs connaissances leur ont permis de discuter les aspects relatifs à l'entreprise privée, à l'association et à la coopérative, autant l'entreprise sociale restait un terrain complètement inconnu qu'ils ont découvert pour la première fois avec les témoignages présentés.

L'entreprise reste pour l'ensemble de ces étudiants un monde où le profit est le maître mot. Le capital détermine de façon claire la répartition du pouvoir et la prise de décision. L'innovation et la créativité ne servent qu'à réaliser un profit maximum dont une grande partie doit revenir aux détenteurs du capital. La participation au développement et le souci de la communauté demeurent accessoires et ne peuvent être envisagés que dans le cadre de la RSE. Cette dernière sert aussi les intérêts de l'entreprise qui sont au service des actionnaires.

L'entrepreneur pour ces étudiants est un leader qui saura maximiser le profit et gérer les femmes et les hommes de façon à rendre l'entreprise de plus en plus rentable. Il motive ses équipes essentiellement à travers des actions pécuniaires. Il reste le chef. Il peut faire participer ses collaborateurs à la prise de décision mais la décision finale lui revient. Il fait respecter les règles de l'entreprise et peut adopter des positions « sévères » quand cela sert la maximisation du profit. Enfin, un bon entrepreneur est celui qui se soucie beaucoup des intérêts des détenteurs du capital.

L'association est un monde où la rentabilité économique est quasi-inexistante. C'est une structure à objectif purement social qui agit uniquement pour l'intérêt général. Le capital n'a pas une grande place même si parfois il détermine les choix des décideurs. Les principes qui régissent l'association et ceux qui régissent l'entreprise privée sont très différents pour l'ensemble des étudiants et aucun rapprochement ne peut être envisagé. La prise de décision est collégiale même si les modes de gestion restent peu élaborés. L'argent est un moyen pas un objectif.

La plupart des étudiants ont eu du mal au début à qualifier d'entrepreneur l'acteur associatif. Cette appellation fait plus partie d'un autre monde, celui de l'entreprise privée et du profit avec distribution de dividendes. Cela dit, pour eux, il doit être généreux, passionné, altruiste, compréhensif, gentil et ne recherche pas le profit.

La coopérative est, pour plusieurs étudiants, considérée comme une structure sociale. Elle sert l'intérêt d'une communauté et les aspects commerciaux sont au service des membres de la coopérative. La principale caractéristique est la solidarité qui caractérise le fonctionnement de cette structure. Les liens entre les membres de la coopérative constituent une force au service de la création de valeurs. La recherche du profit et la distribution des bénéfices ne sont pas, pour ces étudiants, en contradiction avec le caractère « social » qu'ils ont attribué à ce type d'entreprise. La répartition des bénéfices participe à l'amélioration de la qualité de vie des membres ce qui représente pour eux un acte social.

Cet avis change beaucoup lorsque nous traitons des coopératives de très grande taille où les bénéfices sont très importants et qu'ils profitent aux membres de la coopérative.

Ces trois modèles ont permis aux étudiants de faire ressortir les valeurs prônées par chaque structure et les positions adoptées concernant la place du capital et la prise de décision. Nous avons aussi pu clarifier certaines notions relatives à l'acte social et à la rentabilité économique.

Pour ce qui est de l'entreprise sociale, nous avons réalisé une présentation contenant des témoignages de quelques entrepreneurs sociaux. Ce fut une découverte totale pour ces jeunes étudiants. Un modèle qui conjugue l'intérêt général à travers l'acte social et la rentabilité économique à travers le souci commercial. Plusieurs étudiants se sont ensuite prononcés concernant l'esprit d'équipe, l'égalité des membres pour la prise de décision, la faible place du capital, le souci concernant la productivité le profit et la distribution faible des dividendes. Les étudiants ont manifesté un réel intérêt à découvrir ce type d'entreprise.

| Entreprise privée  | Association  | Coopérative  | Entreprise sociale  |
|--|--|--|---|
| <b>Caractéristiques de chaque type</b>   |  |  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pression du chiffre d'affaires quasi-permanente</li> <li>• Pouvoir basé sur la détention du capital</li> <li>• Maximisation profit</li> <li>• Perpétuelle augmentation des parts de marché</li> <li>• Rentabilité liée au rendement et à la motivation du personnel</li> <li>• Performance liée au chiffre d'affaires</li> <li>• Propriété privée du capital social</li> <li>• Optimisation RH pour minimiser la charge salariale</li> <li>• Ecart important entre rémunération top et middle management</li> <li>• Management hiérarchique</li> <li>• Distribution dividendes</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• But non lucratif</li> <li>• Souci de l'intérêt général</li> <li>• Place importante des sponsors</li> <li>• Réinvestissement des excédents et des éventuels bénéfiques</li> <li>• Basé sur des valeurs</li> <li>• Importance claire du bénévolat</li> <li>• Outil de lobbying</li> <li>• Ne dégage pas de bénéfices</li> <li>• Objectif d'aide à l'intérêt général</li> <li>• L'argent est un moyen pas un objectif</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objectif économique et social</li> <li>• Esprit d'équipe</li> <li>• Egalité des membres</li> <li>• Profit distribué</li> <li>• Valeurs de solidarité</li> <li>• Structure à but lucratif</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Réalise un profit</li> <li>• Nouveau modèle d'entreprise</li> <li>• Vise l'intérêt général</li> <li>• But non lucratif</li> <li>• Ecart faible des salaires entre les niveaux de gestion</li> <li>• Modèle attractif</li> <li>• Bénéfices réinjectés dans l'entreprise où l'objectif social</li> </ul> |
| <b>Caractéristiques de l'entrepreneur</b>  |  |  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Initiative</li> <li>• Téméraire</li> <li>• Polyvalent</li> <li>• Créatif</li> <li>• Leader</li> <li>• Efficient</li> <li>• Rentable</li> <li>• Compétent</li> <li>• Patient</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Généreux</li> <li>• Ne recherche pas le profit</li> <li>• Gentil</li> <li>• Ame associative</li> <li>• Altruiste</li> <li>• Passionné</li> <li>• Aime faire plaisir aux autres</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leader</li> <li>• Altruiste</li> <li>• Solidaire</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivé</li> <li>• Leader</li> <li>• Innovant</li> </ul>  |

Travaux de recherche (1 semaine) : nous avons demandé aux étudiants de réaliser des recherches terrain et sur Internet pour mieux faire connaissance avec le modèle d'entreprise sociale. Pendant une semaine, ils devaient préparer leur propre entreprise sociale et faire ressortir les différentes facettes de leur projet. De l'idée au financement, chaque groupe d'étudiants (4 à 5 membres par groupe) devait concevoir de façon complète un business plan avec une projection réelle sur le devenir de leur entreprise.

L'objectif de cette phase a porté sur plusieurs niveaux :

1. **connaître le concept** : il est important à ce niveau d'approfondir les connaissances concernant l'entreprise sociale. C'est un nouveau concept pour l'ensemble des participants à ce séminaire de sensibilisation.
2. **appréhender les difficultés** : l'entreprise sociale impose aussi des contraintes spécifiques à son fonctionnement. Il est important d'intégrer ces contraintes au niveau de la conception du business model.
3. **innover** : nous sommes en présence d'une entreprise qui sert en même temps un objectif social et un autre économique. Cette dualité implique parfois certaines contradictions. L'innovation est de ce fait un facteur clé pour la réalisation d'un bon business plan.

Les étudiants ont, donc, eu à concevoir une entreprise sociale sans disposer de toute la connaissance nécessaire; Ils ont eu à fournir des efforts importants pour aller à la découverte de ce nouveau modèle et de construire une proposition satisfaisante.

Cette phase est primordiale pour la sensibilisation des participants. Ils chercheront à ce niveau à avoir une connaissance précise des composantes de l'entreprise sociale avant de pouvoir concevoir leur propre projet. La principale difficulté consiste à concilier entre un modèle où l'objectif est social et un autre où l'objectif est purement commercial. Rappelons que l'entreprise sociale a un objectif social qui assure la participation au développement de la communauté combiné à un objectif commercial qui assurera la rentabilité économique.

Exposé en groupe (3 heures) : les présentations des cas d'entreprises sociales a été une réelle occasion de sensibilisation pour l'ensemble des participants. Chaque groupe a eu à présenter son concept en expliquant de façon détaillé comment concrétiser l'objectif social tout en réalisant la rentabilité économique de l'entreprise. De l'entreprise de services à celle qui allait se spécialiser dans la vente de produits du terroir tous les cas présentés ont satisfait les conditions propres à l'entreprise sociale. Deux soucis ont été, toutefois, relevés :

1. plusieurs cas d'entreprises se sont focalisés sur la vente de produits artisanaux. On pourrait à ce niveau penser que dans l'esprit de certains étudiants l'activité commerciale d'une entreprise sociale devrait être à tendance sociale.

- certains business plan ont fait ressortir un souci qui s'apparente plus à un acte de charité qu'à l'esprit d'entreprise. Cela fausse de façon totale le mode de développement de l'entreprise sociale et aboutit à des raisonnements non productifs.

Pour donner un exemple concret nous avons utilisé le cas des associations de micro-crédit qui ont un objet social avec des taux d'intérêt très importants. Cela peut paraître contradictoire si nous adoptons une approche purement associative sans objectif de rentabilité économique. Dans le modèle de l'entreprise social, le microcrédit a un objectif social puisqu'il vient en aide généralement aux démunis et respecte pleinement les contraintes de la rentabilité économique puisque les taux d'intérêt sont calculés sur la base du niveau de risque élevé des clients ce qui peut être considéré en parfaite harmonie avec le souci de rentabilité.

Cette phase fait ressortir que les étudiants participant au séminaire sont sensibilisés à l'entreprise sociale avec un niveau de connaissance convenable. Il reste certain qu'une formation plus approfondie compléterait leurs connaissances en la matière mais là n'est pas l'objectif de ce séminaire.

Conférence et témoignages (1h30) : afin de boucler le processus de sensibilisation, nous avons organisé une conférence qui a été une bonne rencontre entre les étudiants participants au séminaire et des entrepreneurs sociaux nationaux et internationaux. L'objectif a été de faire profiter les assistants des expériences vécues par ces entrepreneurs sociaux. Leurs témoignages permettront de créer une proximité réelle entre les participants à l'action de sensibilisation et le monde de l'entreprise sociale.

L'idée pour nous à travers cette conférence a été de démystifier les concepts relatifs à l'entreprise sociale et à montrer de façon concrète que ce modèle, actuellement en expansion dans le monde, peut être mis en œuvre au Maroc et peut être porté par des jeunes entrepreneurs désireux de servir leur communauté.

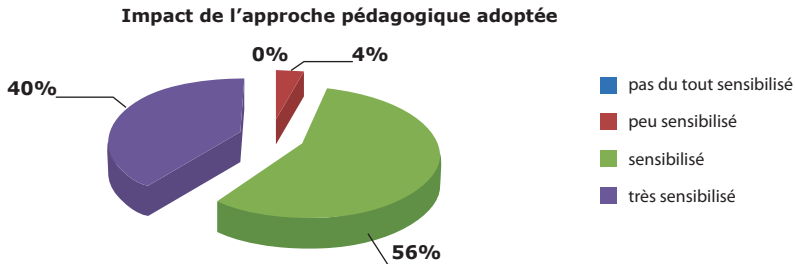
#### **IV - Impacts de la sensibilisation**

Le processus de sensibilisation a duré six heures qui se sont, comme nous l'avons vu, déroulées en plusieurs étapes. Chaque étape avait un objectif déterminé qui allait permettre de construire les schémas cognitifs nécessaires pour la compréhension du modèle « entreprise sociale ».

Nous avons, ainsi, voulu avoir une idée précise des effets de cette sensibilisation sur les participants et son impact sur leur désir d'aller encore plus loin voire même de d'investir dans une entreprise sociale.

Pour cela, nous avons administré un questionnaire aux participants. Ce questionnaire a porté sur trois aspects : l'approche pédagogique, les connaissances acquises, l'intérêt pour l'entreprise sociale.

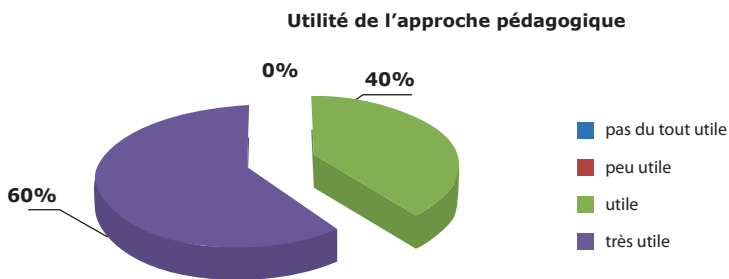
Ainsi, nous avons voulu tester l'impact de l'approche pédagogique adoptée. Il est important pour nous à cette étape de confirmer l'impact positif d'une approche où nous avons poussé le participant à aller à la découverte du concept au lieu de passer par la méthode de transfert classique des connaissances.



96% des participants affirment avoir été sensibilisés. 40% d'entre eux avancent même qu'ils sont « très sensibilisés » aux concepts de l'entreprise sociale. Aucun participant n'estime ne pas être sensibilisé.

La mission de sensibilisation est donc accomplie et les participants à ce séminaire ont pour la plupart affirmé ce résultat.

Nous avons ensuite voulu connaître l'impact de la démarche adoptée et son utilité par rapport à la sensibilisation des participants.



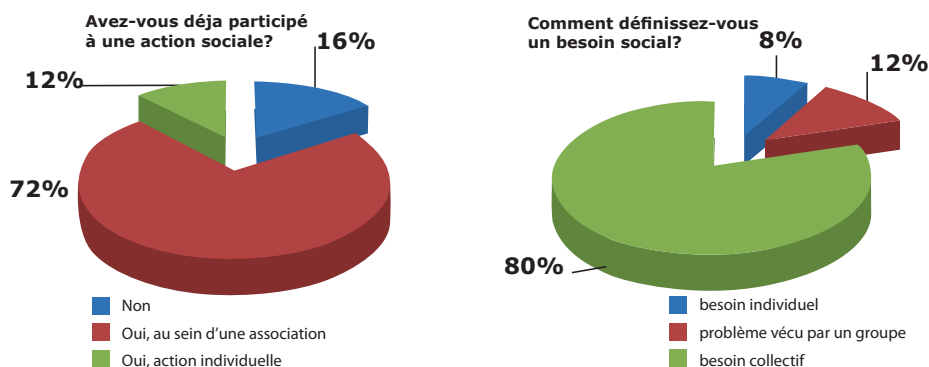
L'approche pédagogique utilisée a été utile à l'unanimité des participants. 60% estiment qu'elle a été très utile et 40% l'estiment utile. Cela fait ressortir le fait que pousser les participants à découvrir par eux-mêmes les concepts étudiés les aide à être encore plus sensible à l'entreprise sociale que si nous avons adopté une méthode classique de transfert de connaissances.

N'oublions pas à ce niveau que notre objectif à travers la sensibilisation de ces jeunes était de stimuler leur intérêt pour l'entreprise sociale et de les pousser à envisager investir dans ce nouveau modèle d'entreprise qui est en grande partie au service de la communauté.



La grande question que se sont posés ces jeunes est certainement comment passer d'un modèle qui privilégie l'intérêt individuel et le rétribue (à travers la répartition de dividendes) à un modèle qui tout en valorisant l'effort individuel favorise l'intérêt commun. Ce passage nécessite une bonne dose d'altruisme et de prise de conscience des problèmes du monde. Il est en effet vrai qu'à leur âge, les participants ne sont pas tous encore dans ces schémas d'action et que l'investissement pour eux se rapporte généralement à créer une entreprise classique privée. Pour ceux d'entre eux qui n'optent pas pour la création d'entreprise, trouver un emploi stable reste le meilleur choix.

Pour cela, nous avons voulu évaluer leur sensibilité à l'action sociale ainsi que leur définition du besoin social. Notre objectif a été de matérialiser de façon concrète leur vision de l'acte social et de son étendue. Nous voulions aussi mettre en avant les éventuelles expériences sociales qu'ils ont menées ainsi que les acquis qu'ils ont eus à partir de ces expériences.



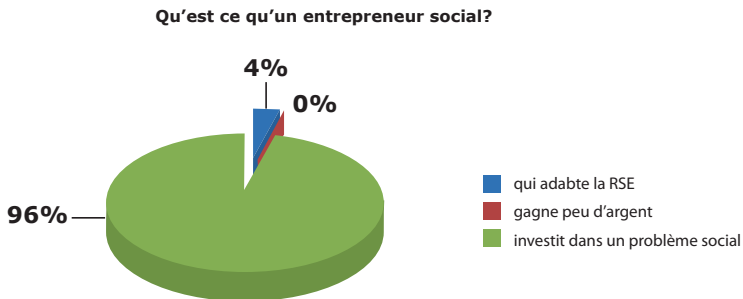
Les graphes sont très explicites : 84% des participants ont déjà réalisé une action sociale. 72% ont mené ces actions au sein d'un cadre structuré à savoir une association. Par ailleurs, 80% relient le besoin social à un besoin collectif vécu par une communauté définie.

Cela nous donne une idée claire sur l'échantillon que nous traitons et surtout sur son expérience sociale. Nous sommes à ce niveau sûr que ces jeunes étudiants sont sensibles aux besoins de la communauté et ont déjà participé à des actions pour l'intérêt général. Beaucoup d'entre eux ont fait ça au sein d'une association.

Ce résultat nous permet d'atténuer ce que nous avons avancé plus haut relatif au passage du modèle d'entreprise privée classique au modèle d'entreprise sociale. Ces jeunes sont en grande majorité sensibles aux problématiques sociales et présentent certaines prédispositions à agir pour le bien des autres. Ce résultat est aussi sorti lors des débats que nous avons eus et plusieurs participants ont avancé être très sensibles à des problématiques sociales et surtout être prêt à s'engager dans des actions au service de la communauté. Cela ne veut pas non plus dire que ces étudiants sont tous devenus des entrepreneurs sociaux prêts à s'investir dans le modèle de l'entreprise sociale.

Mais qu'est ce qu'un entrepreneur social pour ces étudiants ?

Les cas présentés, les recherches réalisées et les témoignages auxquels ont assisté ces étudiants ont dû leur donner une idée claire de ce qu'est un entrepreneur social. Nous leur avons posé cette question. L'objectif pour nous était de relever la notion de rentabilité économique (quasi-inexistante dans le cas d'une association) et de rémunération. Nous avons en effet insisté lors des séances de sensibilisation sur le fait qu'un entrepreneur social était généralement bien rémunéré et qu'il avait toujours en tête de réaliser la rentabilité économique de l'entreprise tout en veillant à réaliser son objectif social.

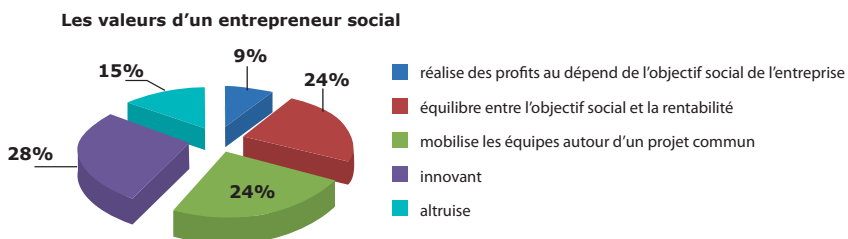


De façon claire, ces étudiants pensent qu'un entrepreneur social est celui qui investit pour régler un problème social. Ils sont aussi conscients après ce séminaire que l'entrepreneur social peut gagner convenablement de l'argent. Ce graphique fait ressortir le souci social que font porter ces étudiants à l'entrepreneur social tout en sauvegardant les conditions d'action de l'entreprise classique privée (bonne rémunération et rentabilité économique).

Il nous a aussi paru important de connaître l'image que se font ces étudiants sur l'entrepreneur social après ce séminaire de sensibilisation. N'oublions pas qu'ils ont passé plusieurs années à connaître les principes et valeurs d'un entrepreneur dans une entreprise classique et que l'entrepreneur social est pour eux une nouveauté.

Nous avons à ce niveau insisté sur ces valeurs qui distinguent l'entrepreneur social de l'entrepreneur dans une entreprise classique sans faire allusion aux valeurs que ces deux types d'entrepreneurs partagent.

Nous avons aussi conçu notre question en gardant à l'esprit les deux objectifs de l'entrepreneur social (rentabilité économique et intérêt général).



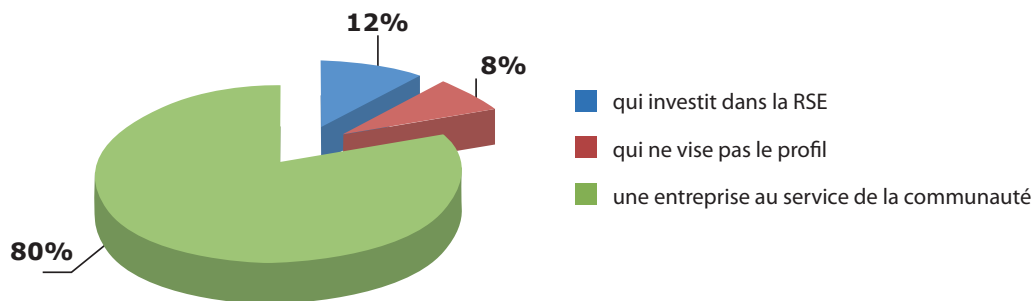
15% des participants estiment que l'entrepreneur social est altruiste. C'est une qualité qui fait référence aux principes de partage et de service à la communauté. L'altruisme peut aussi s'expliquer par la nature sociale de l'objectif que sert l'entrepreneur social qu'il ne peut en aucun dépasser. En effet, 24% de ces étudiants estiment que l'entrepreneur social est celui qui sait maintenir l'équilibre entre l'objectif social et la rentabilité économique de l'entreprise. Réaliser un surplus financier est fondamental mais jamais aux dépens de l'objectif social (seulement 9% des participants au séminaire continuent à croire au contraire).

24% croient que l'entrepreneur social est celui qui mobilise les équipes autour d'un projet commun et le projet social de l'entreprise est certainement un réel élément de mobilisation et de motivation pour la plupart des membres de l'équipe.

Enfin, 28% avancent que l'entrepreneur social doit être innovant. Cette qualité fait référence à la complexité des facteurs de développement de l'entreprise sociale. En effet, la dualité des objectifs (économique et social) crée généralement des niveaux de difficulté supplémentaires pour la gestion de l'entreprise et pour la réalisation de ses objectifs. L'entrepreneur social doit, de ce fait, être capable de gérer des situations complexes et développer des outils de travail et des solutions innovantes qui permettront de dépasser les difficultés et de réaliser les objectifs de l'entreprise.

Comment les participants voient-ils l'entreprise sociale ? Ont-ils assimilé ses concepts et ses contraintes ? Ont-ils compris ses valeurs et dissipé les confusions possibles ? Nous leur avons posé deux questions à ce niveau.

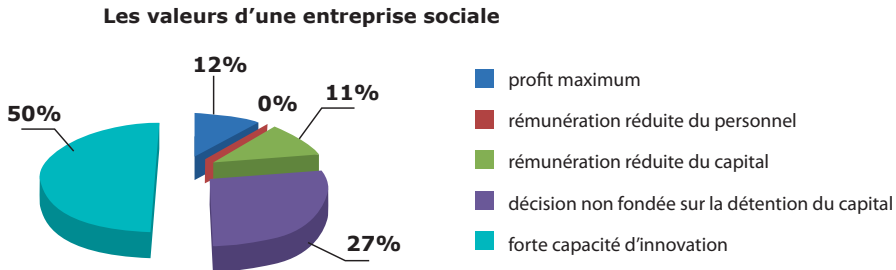
#### **Qu'est ce qu'une entreprise sociale?**



La grande majorité des participants (80%) relie l'entreprise sociale à l'intérêt général. Cela fait ressortir une grande tendance de ces jeunes étudiants à voir en ce modèle d'entreprise un autre outil pour servir la communauté. Nous sommes dans le schéma où l'objectif social est mis en avant. Ces mêmes étudiants n'ont pas coché la case où l'entreprise sociale « ne vise pas le profit ». En fait seulement 8% des participants affirment que l'entreprise sociale ne vise pas le profit. Nous confirmons donc le deuxième objectif relatif à la rentabilité économique. L'entreprise sociale est donc une entreprise au service de la communauté qui vise le profit selon 80% des participants au séminaire de sensibilisation.

La RSE (responsabilité sociale et environnementale) reste présente sans pour autant avoir un impact important. En effet, 12% des participants pensent qu'une entreprise sociale est celle qui investit dans la RSE. Nous pourrions penser que ces étudiants sont dans une conception erronée comme on pourrait avancer que l'entreprise sociale peut aussi investir dans la RSE.

Pour mieux cerner les connaissances de ces jeunes sur l'entreprise sociale nous avons voulu avoir leur avis sur ses valeurs.

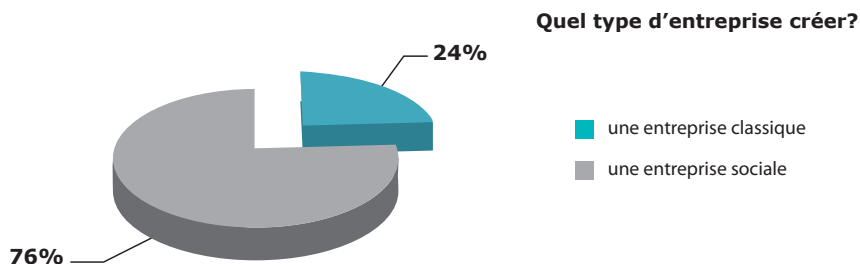


50% des participants ont insisté sur la forte capacité à l'innovation que doit avoir cette entreprise. Ce résultat est parfaitement en adéquation avec les valeurs de l'entrepreneur sociale qui doit être innovant. Cela confirme encore une fois le souci de ces jeunes étudiants relatif à la complexité de gestion de l'entreprise sociale due essentiellement au double objectif de ce type d'entreprise.

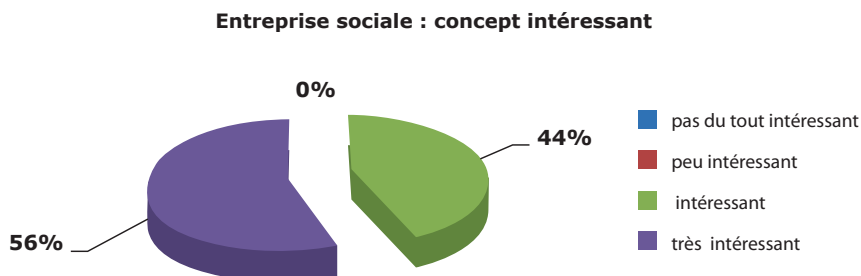
50% des réponses sont relatives au capital : 27% avancent sa faible position au niveau de la prise de décision. 11% mettent en avant sa faible rémunération. 12% privilégient la valeur relative à la maximisation du profit et à une rentabilité économique maximale. Ces réponses mettent en avant la grosse différence qui existe entre une entreprise classique et une entreprise sociale. Cette dernière maximise le profit et insiste sur la rentabilité économique sans pour autant donner une place importante à ceux qui le détiennent ce qui fait référence à l'objectif social.

Nous sommes à priori dans une situation où les participants au séminaire de sensibilisation ont assimilé les concepts relatifs à l'entreprise sociale. Notre objectif demeure celui de les intéresser à s'investir dans ce type d'entreprise voire de créer ou de participer à créer une entreprise sociale. Nous visons aussi à initier en eux le désir d'encourager le développement de ce type d'entreprise au Maroc qui viendrait en parfaite complémentarité avec l'entreprise classique.

Nous nous sommes donc intéressés à la préférence de ces jeunes par rapport à ces deux types d'entreprises. S'ils avaient à en créer une pour quel type opteraient-ils ?



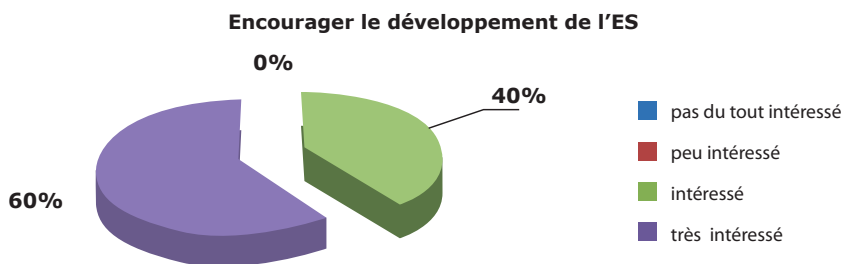
76% des jeunes affirment opter pour la création d'une entreprise sociale s'ils devaient en créer une dans l'immédiat. Rappelons que tous ces jeunes ne connaissaient pas du tout ce concept avant les séances de sensibilisation. Quel est le degré de confiance de ce résultat et jusqu'à quelle mesure peut nous fier à ce chiffre ? Nous avons donc décidé d'approfondir nos questions.



Tous les jeunes participants trouvent l'entreprise sociale fort intéressante. Plus de la moitié (56%) trouvent ce modèle très intéressant. Ce résultat vient confirmer l'intérêt exprimé plus haut puisqu'aucun des participants n'a affirmé trouver ce type d'entreprise « peu » ou « pas » intéressant.

Ainsi, nous sommes dans une configuration où 100% des personnes sensibilisées trouvent l'entreprise sociale intéressante et 76% d'entre elles la préfèrent à l'entreprise privée classique.

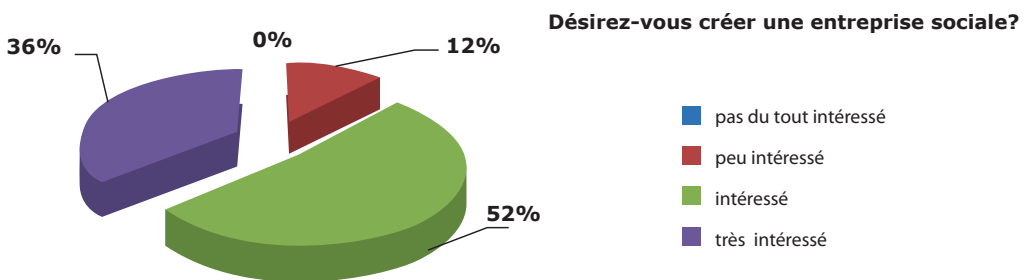
Jusqu'où ira cet intérêt ? Seront-ils prêts à encourager le développement de l'entreprise sociale au Maroc puisqu'ils prétendent y adhérer ?



Ce résultat est une autre confirmation de l'intérêt des jeunes participants puisque 100% sont intéressés voire très intéressés (60%) à agir pour le développement de l'entreprise sociale au Maroc.

Ce résultat va au-delà de l'intérêt et nous donne une première idée sur l'engagement potentiel des jeunes pour ce nouveau modèle d'entreprise. Iront-ils jusqu'à mener des actions pour favoriser une meilleure prise de conscience générale des bienfaits de l'entreprise sociale ? Deviendront-ils des acteurs engagés dans cette cause ? Si leurs réponses ne nous permettent pas encore à ce stade d'affirmer de façon certaine de leur aptitude à s'engager dans ce sens, nous pouvons au moins affirmer que leur intérêt pour l'entreprise sociale est certain. Nous aurons, certes, besoin de plus de sensibilisation et de mise en place d'un cadre plus consistant qui permettrait à l'entreprise sociale de se développer réellement au Maroc, mais ces jeunes étudiants sont la preuve concrète que l'approche de sensibilisation que nous avons adoptée a eu des résultats forts positifs.

Enfin, pour mieux appréhender leur désir de créer une entreprise sociale, nous avons choisi de poser la question de façon directe.



Ces derniers résultats viennent encore une fois confirmer l'intérêt de l'ensemble des participants au séminaire de sensibilisation. 100% de ces jeunes affirment avoir un intérêt. 36% sont même très intéressés.

## Conclusion

Comment devons-nous agir pour que l'intérêt des jeunes se transforme en actions concrètes ?

Nous avons vu que le séminaire de sensibilisation à travers une approche qui privilégie l'action est une étape importante pour susciter l'intérêt de personnes n'ayant jamais connu le modèle de l'entreprise sociale. Cette sensibilisation a permis de clarifier les différents aspects relatifs à ce nouveau mode d'entrepreneuriat et de lever toutes les confusions qui peuvent se créer entre l'entreprise sociale, l'association la coopérative et les autres formes.

Passer à l'action nécessitera d'autres interventions pour que l'intérêt suscité se transforme en création. Nous suggérons à ce niveau quelques idées à étudier :

- Multiplier les fonds d'investissement et les modes de financement de l'entreprise sociale;
- Créer un cadre législatif et réglementaire adéquat relatif à l'entreprise sociale;
- Créer et valoriser les cas de réussite d'entreprises sociales (success stories);
- Diversifier et multiplier les modes de sensibilisation à l'entreprise sociale;
- Communiquer sur le modèle de l'entreprise sociale dans un sens de complémentarité avec les autres modèles existants.

## **Bibliographie**

- Avise, « Evaluer l'utilité sociale de son activité. Conduire une démarche d'auto-évaluation », Les cahiers de l'Avise, n°5, Avise et Culture promotion, 2004
- Avise/Essec, *Changer d'échelle. Dupliquer les réussites sur de nouveaux territoires : une voie pour développer l'entrepreneuriat social*, Avise, 2006
- Barthélémy A., Douenel C., *Vivre l'entreprise responsable, salariés et dirigeants face aux défis de la responsabilité sociale*, Paris, Autrement, 2008
- Barthélémy A., Slitine R., *Entrepreneuriat social, innover au service de l'intérêt général*, Vuibert, 2011
- Bronghiart P., Ewald F., Mercier A., Stelliger A., *L'Etat-providence face à la mutation des risques sociaux*, Fondation pour l'innovation politique, 2007.
- Defourney J., Mertens S., « Fondements d'une approche européenne de l'entreprise sociale », conférence prononcée le 25 juin 2007 dans le cadre de la journée de l'Université populaire et citoyenne de Paris : *Reconfigurer les rapports entre économie et solidarité : associations, coopératives et entreprises sociales*.
- « Estimer le travail bénévole » in *Problèmes économiques*, décembre 2005
- *Etude sur le bénévolat et le volontariat au Maroc*, PNUD Rabat, septembre 2005
- *Etude sur les associations marocaines de développement : diagnostic, analyse et perspectives*
- *Etude sur le volontariat et le bénévolat au Maroc : Engagement bénévole et volontaire des jeunes et action associative au Maroc*, Carrefour Associatif – Juillet 2010
- *Etude sur les besoins des jeunes*, Ministère de la jeunesse et des sports, 2010

- J.T Godbout, « la sphère du don entre étrangers : le bénévolat et l'entraide », dans *Traité des problèmes sociaux*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1994
- P. Hartigan, J. Elkington, «The Social Intrapreneur, A field guide for corporate changemakers», *Sustainability*, 2008
- Laville E., Balmain M., *Un métier pour la planète... et surtout pour moi ! Guide pratique des carrières du développement rurale*, Village mondial, 2004, nouvelle édition 2007
- Marcel Mauss, « Essai sur le don », in *Sociologie et anthropologie*, Puf, Paris, 1950
- M. Mouddene, table ronde organisée sur « le bénévolat et la citoyenneté », AMAP-PE et réseau Carrefour le 22 octobre 2004
- Muhammad Yunus, *Building Social Business – The new kind of capitalism that serves Humanity's most pressing needs*, BBS public affairs, New York, 2010
- Sibieude T., Trellu-Kane M., *L'entreprise sociale (aussi) a besoin d'un business plan*, éditions rue de l'échiquier, 2011

## Sites Internet

[www.emes.net](http://www.emes.net)

[www.groupesos.org](http://www.groupesos.org)

[www.avise.org](http://www.avise.org)

[www.mouves.org](http://www.mouves.org)

[www.ashoka.org](http://www.ashoka.org)

[www.oleainstitute.ma](http://www.oleainstitute.ma)

[www.entrepreneur-social.net](http://www.entrepreneur-social.net)



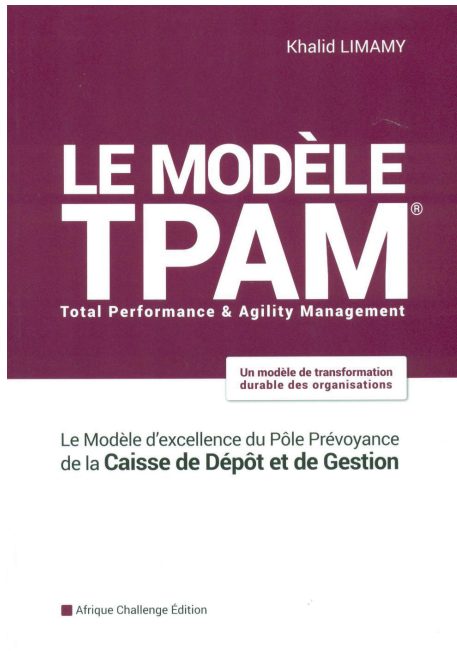
LECTURES ET PUBLICATIONS  
SCIENTIFIQUES



# Le modèle TPAM, un modèle de transformation durable des organisations

**Khalid LIMAMY**

Université Mohammed V - Rabat - Maroc



Une nouvelle approche de la formation favorisant l'implémentation des modèles de transformation des organisations : cas du modèle TPAM inspiré de l'expérience du Pôle Prévoyance de la Caisse de Dépôt et de Gestion (PP CDG).

D'année en année, le management du Pôle Prévoyance de la Caisse de Dépôt et de Gestion (PP CDG) produit des résultats croissants qui lui ont valu la reconnaissance de ses pairs et de nombreux prix et distinctions. On ne compte plus, en effet, les trophées décernés au Pôle par des institutions internationales d'une légitimité incontestable à l'instar des Nations-Unis. Et dans des domaines aussi variés que le pilotage de la performance, la qualité totale ou encore le management technologique.

Quels sont les facteurs clés de succès qui ont permis au Pôle d'asseoir son modèle d'excellence ? Peut-on parler d'un modèle de management spécifique ? Le modèle d'excellence du PP CDG serait-il transposable ?

Autant de question qui ont poussé, l'auteur de l'ouvrage, K.LIMAMY à effectuer un travail de recherche qui a duré trois années et qui a permis de concevoir un nouveau modèle de management et de transformation durable des organisations : le modèle TPAM (Total Préformance & Agility Management).

Pour ce qui est de la démarche adoptée, elle peut être résumée en deux phases : Une étude exploratoire et une étude confirmatoire. La première vise à mettre en cohérence dans un modèle, les facteurs clés de succès du PP CDG, quant à la seconde, elle permet de vérifier la validité du modèle auprès des personnes qui le pratiquent au quotidien.

Les travaux de recherches et d'analyses effectués ont ainsi permis à l'auteur de formaliser le modèle TPAM autour de quatre composantes essentielles :

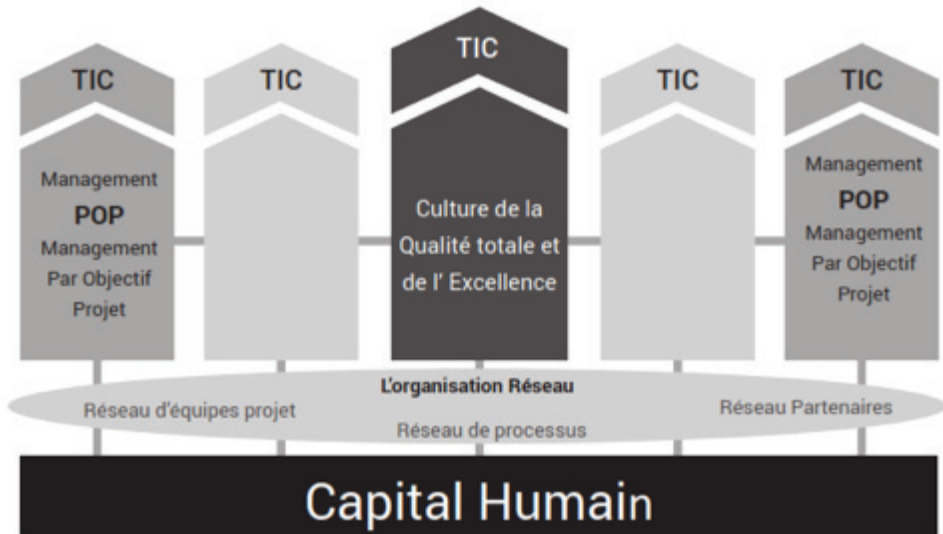
- a) La combinaison TROPHE®
- b) Les Principes d'Agilité et de Performance (PAP)
- c) La C5 étoiles de la valeur
- d) Le TAM® : Total Agility Management

## 1. La combinaison TROPHE®

La combinaison TROPHE® regroupe les grands facteurs clés de succès qui ont permis au Pôle Prévoyance CDG d'implémenter son modèle d'excellence. L'étude exploratoire et l'étude confirmatoire ont permis de retenir cinq piliers majeurs sur lesquels repose le modèle (figure 1), à savoir :

- Technologie : la maîtrise de la Technologie ;
- Réseau : l'organisation en Réseau ;
- Objectif : le Management par Objectifs ;
- Projet : le fonctionnement en mode Projet ;
- Homme : la valorisation du capital Humain ;
- Excellence : la culture de l'Excellence.

Figure n°1 : La combinaison TROPHE® du PP CDG



## 2. Les Principes de l'Agilité et de la Performance (PAP)

Un ensemble de principes de gestion et de management facilitent le fonctionnement du modèle et l'orientent continuellement dans le sens de l'agilité et de la performance.

Les études menées ont mis en évidence huit principes d'agilité et de performance (PAP).

PAP 1 : Principe C MAVVi® ou l'alignement (Compétence - Mission -Action -Valeurs - Vision)

*Vivons au quotidien avec notre mission et nos valeurs et traduisons-les-en attitudes, comportement et actions en vue d'atteindre notre vision.*

PAP 2 : Principe du Pilotage à tout étage

*Mesurons et pilotons ce que nous faisons à tous les niveaux de l'organisation.*

PAP 3 : Principe du Top Modèle

*Alignons-nous, dans tout ce que nous faisons, sur les meilleures pratiques mondiales.*

PAP 4 : Principe de la RAM (Référence Ajustée sur Mesure)

*Ne réinventons pas la roue, mais inventons les raisons qui la feront tourner chez-nous continuellement et dans le bon sens.*

PAP 5 : Principe du Destin en mains

*Sollicitons les expertises qui nous manquent en externe mais gardons toujours et dans tous les domaines notre totale indépendance en interne.*

PAP 6 : Principe des Quick Wins ou les petits succès appellent les grands

Sur le chemin d'un grand changement, visons d'abord des petits succès rapides et concrets.

PAP 7 : Principe de CASA (Continuité des Activités et Sécurité des Acteurs)

*Assurons la continuité de nos activités et la sécurité de nos acteurs en toutes circonstances.*

PAP 8 : Principe PROPr (Tout Problème cache une Opportunité de Progrès)

*La résolution continue des problèmes nous permet de détecter et d'exploiter les sources de progrès pour créer plus de valeur.*

### **3. Le TPM ou la performance selon la C 5 étoile de la valeur®**

Au Pôle Prévoyance CDG, la performance est considérée de façon systémique. Elle est basée sur un système de mesure de la valeur adressée à plusieurs parties prenantes. Cinq d'entre elles sont inscrites au centre de la stratégie de l'entreprise formant la C5 étoile de la valeur® du Pôle (figure 2). Il s'agit des acteurs suivants :

1. Clients
2. Collaborateurs
3. Consortium CDG
4. Collectivité
5. Contractuels

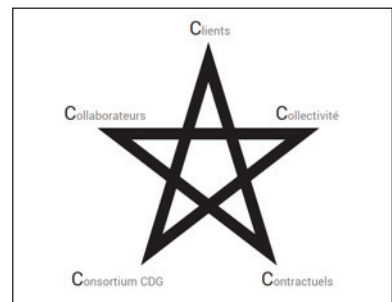


Figure n°2 : La C 5 étoile de la valeur® du CDG

## 4. Le TAM® : Total Agility Management

L'agilité organisationnelle est une composante fondamentale du modèle d'excellence du PP DG. Elle constitue l'un des principaux avantages concurrentiels durable du Pôle, qui irrigue toute l'entreprise et fluidifie les transactions et les interactions. Ainsi, l'agilité est inscrite dans une logique d'amélioration continue tout en réconciliant, dans une approche systémique bien comprise, les différentes composantes de l'entreprise.

Le TAM intègre en particulier plusieurs dimensions de l'agilité qui se nourrissent et se renforcent mutuellement :

- Agilité stratégique : l'agilité est au centre des préoccupations stratégiques de l'entreprise ;
- Agilité organisationnelle : elle renvoie à la capacité de l'entreprise à reconfigurer sa structure organisationnelle en fonction des exigences des projets stratégiques ;
- Agilité technologique : elle désigne la capacité de la technologie à s'aligner continuellement au métier et à la stratégie et également à renforcer l'agilité des autres composantes de l'entreprise ;
- Agilité technique : elle se réfère à la capacité à intégrer rapidement toute offre de valeur incluse dans le domaine d'activité de l'entreprise ;
- Agilité culturelle : celle-ci renvoie à la capacité de l'entreprise à relier les pratiques managériales et les outils de management à la culture de l'entreprise et aux valeurs de ses acteurs ;
- Agilité humaine : elle évalue la capacité des Hommes de l'entreprise à recomposer leur portefeuille compétences et à fonctionner dans un système caractérisé par une multiplicité des rôles et des responsabilités.

Il serait judicieux de préciser que le travail présenté ne constitue pas une simple description des principes de gestion et de management déjà formalisés par le Pôle. Il s'agit plutôt de concepts que l'auteur a construits et formalisés en se basant sur sa propre analyse de l'expérience du PP CDG. La conceptualisation du modèle repose, certes, sur des bonnes pratiques validées mais elle émane de la propre perception de l'auteur et elle est formalisée selon une approche singulière et originale. Elle apporte surtout un regard externe qui, vise à renforcer et à pérenniser les bonnes pratiques du PP CDG. Comme elle pourrait fournir un cadre global pouvant éclairer tout dirigeant qui s'engage dans une démarche de transformation durable de son entreprise.

La mise en place du modèle exigeait des compétences pointues et diffusées à différents niveaux de l'organisation. Elle supposait également des transformations majeures au niveau des méthodes de travail, des attitudes et des comportements des collaborateurs. La mise à niveau des compétences au sein du PP CDG était ainsi considérée comme un investissement stratégique qui devait conditionner tous les grands changements planifiés.

Plusieurs projets de formation ont été envisagés, dans ce sens, pour doter les collaborateurs des capacités et des compétences requises pour la mise en place progressive du

modèle de l'excellence et ce, principalement dans les domaines suivants :

- Management de projets ;
- Management de la qualité ;
- Leadership ;
- Coaching ;
- Psychologie de travail.

A ce niveau, la question qui mérite d'être posée est : comment garantir le retour sur investissement de la formation? Si la plupart des dirigeants admettent que la formation constitue un levier de performance, rares sont ceux qui déclarent que les programmes de formation ont un réel impact sur les comportements des collaborateurs et, partant, sur la performance de l'entreprise. Une étude effectuée par le cabinet McKinsey<sup>1</sup> auprès de 1440 dirigeants dans le monde, montre, en effet, que si 90 % des dirigeants déclarent que le développement des compétences fait partie des priorités de leur entreprise, peu d'entre eux jugent que leurs programmes de formation se répercutent de façon significative sur la performance de l'organisation.

Une situation classique vécue par la plupart des entreprises mais que le PP CDG, déterminé à suivre le chemin de l'excellence, ne pouvait tolérer. La quête de l'efficacité des programmes de formation a même poussé son équipe dirigeante à inventer une nouvelle approche de la formation : Les projets CAMiCAS® : projet de Cycle d'Acquisition et de Mise en oeuvre de Compétences et d'Attitudes Stratégiques. Le projet POLARIS (Voir fiche projet Polaris), cycle de Formation sur les techniques de conduite de grands projets et le cycle leadership de l'excellence en sont des exemples patents.

Plusieurs aspects distinguent les projets CAMiCAS des formations classiques:

- **Les CAMiCAS® ont de véritables projets**

Les projets CAMiCAS® sont considérés comme de véritables projets nécessitant, pour être menés à bien, une organisation, une démarche et des outils adaptés. En particulier, la constitution d'une équipe projet menée par un manager de projet nommé en fonction des exigences du projet et de son niveau de qualification en conduite de projets.

- **Les CAMiCAS® sont des cycles de longue durée**

Le cycle POLARIS est constitué de 13 modules espacés de 45 à 60 jours. Chaque module prévoit 30 heures de formation et s'étale sur une semaine. A la différence des séminaires classiques qui sont généralement de courte durée, les CAMiCAS® sont des cycles inscrits dans la durée. «Cela permet de maintenir l'intérêt et la motivation des bénéficiaires(...). Les cycles de longue durée favorisent également la mise en oeuvre des acquis, car identifier et dépasser les vraies difficultés liées à la mise en oeuvre nécessite des efforts collectifs constants et durables.»

---

1

Article «Getting more from your training Programs », McKinsey Quarterly ,Oct 2010

- **Les CAMiCAS® visent l'application et la mise en oeuvre durable de nouvelles compétences.**

Assimiler des connaissances, maîtriser des techniques, découvrir des outils, acquérir des compétences... tels sont les objectifs fréquemment assignés aux séminaires de formation.

Quant aux CAMiCAS®, l'objectif affiché n'est pas tant que les collaborateurs disposent de nouvelles connaissances et compétences, mais qu'ils réussissent à les mettre en oeuvre et à les intégrer réellement et durablement dans les pratiques de l'entreprise.

- **Les CAMiCAS® aspirent à un vrai changement culturel**

Même quand les collaborateurs arrivent à mettre en pratique les compétences acquises lors des formations, les anciens comportements et les vieilles habitudes ne tardent pas à réapparaître progressivement de façon plus ou moins inconsciente. Au fait, tant que des freins culturels subsistent l'impact des formations ne peut être durable. Les CAMiCAS® mettent l'accent non seulement sur les compétences mais également sur les attitudes et partant sur les croyances, les normes et les valeurs affectées par le changement de la réalité opérationnelle.

Le coaching et l'accompagnement terrain prévus par les CAMiCAS® ont également pour rôle de faire émerger les barrières culturelles pour ensuite intégrer dans la formation les dispositions à même de les dépasser, et ce, en coordination avec les experts-consultants.

Les coachs tentent, en particulier, de répondre aux questions suivantes :

- Quelles valeurs et quelles croyances seront affectées par les changements potentiels ?
- Comment les collaborateurs perçoivent-ils leur travail et leur rôle dans l'organisation ?
- En quoi cette perception favorise-t-elle ou défavorise-t-elle les mutations ?
- Quels sont les comportements et les habitudes qui compliquent la mise en pratique des nouvelles méthodes et techniques ?

- **Les CAMiCAS® sont pilotés comme un investissement stratégique**

La réussite du projet POLARIS est mesurée essentiellement l'aide de deux indicateurs:

- Le taux de réussite des projets lancés au sein du Pôle :

Nombre de projets lancés

Nombre de projet achevés sans écarts significatifs de délais et de budget



- La capacité du Pôle à conduire des projets :

Nombre de projets achevés par an

Nombre total des collaborateurs

Ainsi, à la différence des programmes classiques de formation, l'efficacité de la formation n'est pas mesurée par les taux de satisfaction des participants mais plutôt par des indicateurs mesurant la performance que les compétences acquises sont censées améliorer. Les CAMiCAS® sont ainsi considérés comme de véritables investissements stratégiques dont le retour sur investissement est piloté au plus haut niveau de l'entreprise.

Les CAMiCAS® reposent ainsi sur plusieurs principes pédagogiques :

- Combinaison de l'apprentissage et de l'action : l'apprentissage est orienté action et l'action est source d'apprentissage ;
- Combinaison formation et coaching terrain ;
- Association des compétences, comportements et attitudes ;
- Association des objectifs pédagogiques et des objectifs de performance opérationnelle ;
- Association apprentissage et évaluation : toute connaissance est testée, toute compétence est validée et tout résultat d'évaluation oriente le programme et le contenu de la formation.

| <b>POLARIS</b>  | <b>POLARIS</b>   |
|---|--|
| <p><b>Le cycle</b><br/>Cycle de Formation sur les Techniques de Conduite des Grands Projets</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Programme de formation modulaire qui couvre tous les aspects de management des projets<ul style="list-style-type: none"><li>– Pilotage et planification</li><li>– Management de la technologie</li><li>– Management des équipes et conduite de changement</li></ul></li></ul> <p>• Le cycle est constitué de 13 modules de 30 heures chacun et d'un projet de fin de cycle</p> <p>• Les modules sont espacés de 45 à 60 jours</p> <p>• Le module de 30 heures se déroule sur une semaine</p> <p>• Le module est un ensemble de prestations</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– Deux intervenants experts reconnus dans leurs domaines (2 x3 jours)</li><li>– Des supports de cours</li><li>– Des études de cas sur les projets réels de CNRA/RCAR et de la CDG</li><li>– Des références sur les meilleurs ouvrages du domaine</li><li>– Validation et évaluation des connaissances</li><li>– Des consultations personnalisées après le déroulement des modules</li></ul> <p>• Le projet de fin de cycle</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– Il s'agit de réaliser en groupe de 5 à 6 participants un travail de fin de cycle sous forme de conduite de projet réel de CNRA/RCAR</li><li>– Ces projets réels et importants pour le groupe CNRA/RCAR et pour la CDG seront approuvés par la direction de ces institutions et validés par PFE.</li><li>– La restitution de ce travail sera sous forme de rapport et de soutenance devant un jury constitué des directeurs CNRA/RCAR, CDG et de professeurs et consultants de Paris-Tech.</li></ul> | <p><b>Les partenaires du cycle</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• PFE (Ponts Formation Edition) – la formation continue de l'école des Ponts et Chaussées – est la structure contractante avec CNRA/RCAR</li><li>• CDC-TIC (groupe CDC) est associée en tant que responsable pédagogique du cycle</li><li>• Plusieurs grandes écoles de Paris-Tech sont associées à ce cycle pour la réalisation des modules :<br/>École Nationale des Ponts et Chaussées, Ecole Nationale des Mines de Paris, Ecole Nationale des Sciences Géographiques, Sup Télécom, HEC</li><li>• Les professeurs sont des enseignants consultants ou manager dans de grandes institutions françaises (Thalès, Aérospatiale, CDC, cabinets de conseil, etc.)</li></ul> <p><b>Le public du cycle</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 30 participants sont sélectionnés selon les mêmes critères adoptés par les grandes écoles membres de PARIS-TECH pour accéder aux diplômes Masters (MBA, Masters, Master Of)</li><li>• 15 métiers</li><li>• 15 supports</li><li>• Les candidats sont des cadres à très fort potentiel qui exercent la fonction de chef de projet ou qui seront appelés à le faire dans les mois à venir</li><li>• Les candidats justifient d'un excellent parcours académique et professionnel<ul style="list-style-type: none"><li>– (&gt; bac + 4 ans et &gt; 3 années d'expérience professionnelle)</li></ul></li></ul> <p><b>L'encadrement du cycle</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Partie PFE :<ul style="list-style-type: none"><li>– M. Cherkaoui</li><li>– M. Mainpin, représentant de CDC-TIC, Directeur du cycle et directeur des projets</li></ul></li><li>• Partie CNRA/RCAR<ul style="list-style-type: none"><li>– Mme. Fahlaoui, Directeur pédagogique du cycle</li><li>– M. Toumi, responsable administratif et logistique du cycle</li></ul></li></ul> |

Fiche projet Polaris



MANIFESTATIONS  
SCIENTIFIQUES



# La 5<sup>ème</sup> rencontre régionale sur le thème « Dignité et valeurs de l'homme, expérience arabes et internationales »

**Faculté des Sciences de l'Éducation  
Rabat, 1 et 2 juin 2015  
Synthèse des travaux**

Dans le cadre de la préparation de la conférence mondiale qui sera organisée à Séoul en République de Corée conjointement par l'Association Internationale des Ecoles de Travail Social ( AIETS ), le Conseil International d'Action Sociale ( CIAS ) et la Fédération Internationale des Travailleurs Sociaux ( FITS ) sur le thème « promouvoir la dignité et la valeur des personnes ».

La Région MENA du CIAS présidée par le professeur Bachir Tamer (Chaire UNESCO) a organisé sa 5<sup>ème</sup> Rencontre à la Faculté des Sciences de l'Éducation les 1 et 2 juin 2015 en partenariat avec la Fondation Allemande Frederik Eberth.

Cette rencontre, à laquelle ont été conviés le Directeur Exécutif du CIAS, ainsi que les Présidents des réseaux Arabes du même conseil et des acteurs de la Coalition Mondiale pour le Socle de Protection Sociale Universelle, a dressé un bilan raisonné de l'état de la dignité et de la valeur des personnes dans les sociétés Arabes et a pu élaborer une plateforme de la région MENA du CIAS. Le rôle des sciences de l'éducation était au centre des débats scientifiques entre les participants venus du monde arabe.

De même cette rencontre était l'occasion d'examiner le rôle des jeunes dans la promotion de la dignité et des valeurs de la personne dans le monde arabe et ce à partir de la présentation des expériences de la Tunisie, d'Égypte, de Jordanie, de Mauritanie, du Maroc, du Liban et du Yémen.

Elle a constitué également une opportunité pour mettre en perspective les actions menées et/ou à réaliser par les composantes arabes de la coalition mondiale pour le socle de protection sociale universelle conformément aux recommandations de la rencontre tenue à Rabat en novembre 2014.

Dans cette perspective, la 5<sup>ème</sup> rencontre de la région MENA du CIAS a analysé la thématique proposée selon quatre axes :

- 1- Définitions et approches des notions de dignité et de valeur des personnes dans les sociétés arabes et dans le monde : état de l'art et rôle de l'éducation;

- 2- Présentation d'expériences arabes et internationales en matière de bonnes pratiques éducatives de respect de la dignité et de la valeur des personnes ;
- 3- Les stratégies de promotion de la dignité et de la valeur des personnes :
  - Visions nationales
  - Visions mondiales
- 4- Le socle de protection sociale universelle : réalités et stratégies pour la région MENA