

LA REVUE



DU RIRS

Revue à comité de lecture

Penser
l'expérience



Réflexivité
&
Métacognition

LA REVUE DU

Réseau Interuniversitaire
pour
la Recherche & la Science

Le Réseau Interuniversitaire pour la Recherche et la Science est un groupe d'universitaires marocains, africains et étrangers animés par des valeurs académiques partagées. Ouvert sur différents pôles de recherche, le RIRS adhère à une éthique conforme aux règles de la bienséance et du professionnalisme que chaque membre répercute quotidiennement de par l'exercice de ses fonctions. La revue du RIRS offre une tribune académique libre, articulée autour d'une charte éthique et éditoriale qui concilie entre la liberté d'expression, la rigueur réflexive et l'édification intellectuelle. Elle engage ses contributrices et ses contributeurs, membres ou partenaires du RIRS, à promouvoir une dynamique fondée sur différents angles et approches.

Conception & coordination

Pr. Aïcha Abdelouahed - Maroc

Courriel : abdelouahedaicha@gmail.com

Pr. Elassaad Elharbaoui - Tunisie

Courriel : dr.elassaadelharbaoui@gmail.com

Pr. Driss EL Omari - Maroc

Courriel : driss.elomari@usmba.ac.ma

Pr. Hicham Jirari - Maroc

Courriel : hicham.jirari@univh2c.ma
hjirari1979@gmail.com

Équipe de rédaction

Aïcha Abdelouahed

Mustapha Bencheikh

Foued Cheour

Karim El Bouzidi

Majda El Mortaji

Afef Henchiri

Isabelle Illanes

Hicham Jirari

Fathi Matoussi

Naïma Touh

Khaled Soltani

Jamelddine Khiari

-  Pr. Aïcha Abdelouahed (UMP-Oujda)
-  Pr. Mohamed Anafloos (CMREF-Agadir)
-  Pr. Sabrina Bannani (UVT-Tunis)
-  Pr. Samia Belhaj (USMBA-Fès)
-  Pr. Hafedh Ben Taher (UC-Carthage)
-  Pr. Bisma Ben Salah (ISET-Sousse)
-  Pr. Mohamed Chekour (UIT-Kenitra)
-  Pr. Elassaad Elharbaoui (ISCE-Carthage)
-  Pr. Driss El Omari (USMBA-Fès)
-  Pr. Adel Fridhi (ISCE-Carthage)
-  Pr. Hicham Jirari (UHII-Casablanca)
-  Pr. Mohammed Kahkahy (UHII-Casablanca)
-  Pr. Rahim Kouki (IPEIM-Tunis)
-  Pr. Sara Mejdoubi (UIR-Rabat)
-  Pr. Ahmad Mousa (UP-Amman)
-  Dr. Etienne Segnou (UD-Douala)
-  Pr. Chaimae Tailassane (UMI-Meknès)
-  Pr. Meriam Zerzeri (ISCE-Carthage)

Open access sur

www.zenodo.org



Illustrations

Les photos des contributrices et des contributeurs sont édités avec le consentement de leurs propriétaires. Les illustrations ont été soit filtrées libre de droits, soit référencées en usage libre, soit rattachées à leurs sources sans but commercial.

© 2023 - RIRS.



NOTRE ENGAGEMENT ÉDITORIAL

*Si la foi est l'inusable véhicule de l'âme, le
devoir en est l'humble navigateur et la
passion l'indéfectible carburant !*

La revue du RIRS est une tribune indépendante. C'est une revue semestrielle à comité de lecture avec expertise en double aveugle. Elle s'adresse à un large public, toutes catégories confondues. De par la diversité académique de ses contributrices et de ses contributeurs, principalement des universitaires et des enseignants-chercheurs, elle se propose de partager non seulement des réflexions, mais également le désir philanthropique de cultiver les expériences et les connaissances à l'échelle nationale et internationale. Elle touche à tous les sujets d'actualité et spécifiquement aux problématiques qui animent le secteur de l'éducation et de l'enseignement.

Sa devise, ci-haut, est inspirée d'un personnage, Sani Nax Rifati, cité dans une célèbre série télévisée. Sa vocation académique la prédispose à observer scrupuleusement les droits d'auteurs et la propriété intellectuelle. Elle véhicule des valeurs mondiales alignées sur la rigueur, l'ouverture d'esprit, l'originalité, l'éthique, l'authenticité et l'empathie. Elle fait du Beau, du Vrai, du Juste et du Bien des concepts fédérateurs résonnant à travers ses différents contenus (rédactionnels et visuels). Toute ressemblance avec des contenus déjà publiés ne sera que pur hasard.



Vos réactions nous intéressent !

Un article vous interpelle et vous souhaitez réagir ! N'hésitez pas à nous contacter sur :

[**reseau.rirs.contact@gmail.com**](mailto:reseau.rirs.contact@gmail.com)

Notre rubrique "COURRIER" accueillera volontiers vos observations, vos commentaires ou vos suggestions !

Au plaisir de vous lire !



Réflexions et pratiques : L'expérience à la troisième personne !



L'expérience, selon les dictionnaires, est une pratique ou une épreuve qui donne lieu à un savoir, une connaissance, une habitude...etc. Il s'agit de réaliser quelque chose, de vivre un événement d'un aspect formateur. Il s'agit également d'une tentative où on met à l'épreuve une théorie, un système, une doctrine.... C'est aussi une épreuve à travers laquelle on cherche à étudier un phénomène naturel ou à vérifier des hypothèses.

D'après ces définitions et selon beaucoup de chercheurs, la notion de l'expérience paraît complexe et polysémique parce qu'elle touche à plusieurs domaines et dépend de plusieurs contextes. En faisant la synthèse des travaux d'un certain nombre de chercheurs, nous pouvons affirmer que l'expérience peut être le résultat des ressources qu'une personne a accumulées à travers ses activités. Elle peut désigner l'ensemble des connaissances et des habiletés développées au cours d'une certaine période grâce à des actions entreprises. Elle peut être issue d'un événement ou d'un fait qui ont marqué le parcours de quelqu'un.

Certes la notion de l'expérience est polysémique, mais ses définitions convergeraient vers la même signification et tendraient aux mêmes résultats. En fait, qu'on parle d'éducation, d'enseignement/apprentissage, de biologie, de chimie, des sciences du langage, ou de n'importe quel autre domaine, l'expérience se nourrit du vécu et de la pensée humaine. En fait, il ne suffit pas d'être instruit et d'avoir beaucoup de connaissances pour qu'on puisse avoir de l'expérience : on peut avoir des connaissances sans pour autant être capable de réaliser des tâches et de gérer des situations.

Néanmoins, la pratique et l'action permettent à l'individu de développer et d'enrichir ses connaissances et ses savoirs en exerçant, bien évidemment, une autoréflexion sur ses acquis et sur ses activités.

L'expérience permet alors à l'individu d'acquérir, à travers ses comportements et ses activités mentales par rapport à un domaine précis, des connaissances, des savoirs et des savoir-faire. Elle lui permet ainsi de développer ses compétences et d'améliorer ses pratiques. D'ailleurs, on dit souvent qu'une "personne expérimentée" est celle qui se trouve capable d'enrichir ses connaissances, ses savoirs et d'améliorer ses compétences et ses pratiques dans un domaine donné.

Qu'elle soit associée à la réflexivité ou à la métacognition, l'expérience demeure fondamentale pour le développement et le perfectionnement de tout individu. Ce développement et ce perfectionnement seraient assurés par cette autoréflexion qui lui permettrait de revenir sur ses propres actions et sur ses propres réflexions pour les soumettre à une évaluation et à une analyse critique dans une perspective d'ajustement ou de réajustement.

Le perfectionnement issu de cette opération développe chez tout un chacun, le sens de la responsabilité, la confiance en soi et l'autonomie. On devient, alors, une personne responsable de ses actes, décidée et autonome, capable de s'adapter face à toutes sortes d'épreuves ou d'éventualités. Ainsi, l'individu apprend, interprète et donne du sens à tout ce qui lui arrive et tout ce qui l'intéresse grâce à l'expérience. Il devient capable d'agir sur le monde, d'inventer, d'évaluer, de critiquer et de reconstruire ou de repenser aussi bien la culture que la science.

Ce 6^e numéro de la revue du RIRS a pour objectif de constituer un lieu de partage et de réflexion interdisciplinaires sur la notion de l'expérience située entre la réflexivité et la métacognition. Il présente des articles destinés aux étudiants, aux chercheurs, aux praticiens mais également à ceux qui cherchent à découvrir un domaine intéressant et passionnant. Ces articles traitent de champs d'études variés où chacun-e des auteur-e-s aborde l'expérience en se basant sur l'analyse de ses actions, de son vécu et de sa propre réflexion tout en essayant de conceptualiser, d'analyser et de synthétiser.

D'une part, les travaux portent sur l'expérience des enseignants du français du cycle secondaire au Maroc dont on essaie d'analyser le dispositif initial de formation et les pratiques enseignantes au sein de la classe. Ces pratiques touchent à la lecture et aux modalités de développement de l'expérience de la lecture chez les apprenants.

D'autre part, les études menées concernent également le contexte éducatif tunisien. Il s'agit plus précisément de l'analyse des actions des enseignants du primaire de différentes disciplines entre autres la chimie en vue de mettre en évidence, à travers une étude comparative, les logiques d'actions de deux enseignants afin de comprendre leurs pensées et leurs pratiques réflexives relatives à leurs activités en classe.

En outre, la notion de l'expérience est abordée dans sa relation avec l'exploitation des technologies éducatives par les enseignants et les étudiants dans le cycle supérieur marocain. Il s'agit notamment d'une analyse réflexive, réalisée par les étudiants et les enseignants d'un établissement scientifique à caractère ouvert, à propos de l'expérience de l'enseignement à distance qu'ils ont vécue au temps de la COVID 19.

Par ailleurs, l'expérience est abordée au "regard du musée" suivant un point de vue aligné sur la relation entre les sciences du langage et la visite des musées autrement dit entre la visite des expositions muséales et le champ de l'analyse du discours.

Par
Aïcha Abdelouahed



Notice

Aïcha ABDEL-OUAHED est enseignante-chercheuse affiliée à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université Mohammed Premier d'Oujda. Titulaire d'un Doctorat National en "*Langues, cultures et communication*", elle évolue au sein du département des études françaises et du laboratoire : "*Linguistique appliquée, communication et didactique du fle*". Ses publications abordent des problématiques relatives à l'enseignement / apprentissage de manière générale et à l'enseignement / apprentissage de la langue française à l'ère du numérique en particulier.



EXTRAITS

La présentation de ces extraits traduit le soutien citoyen du RIRS aux efforts d'information et de sensibilisation consentis par le Royaume du Maroc et ses partenaires dans la lutte contre la COVID-19.



Source URL :

<http://www.covidmaroc.ma/Pages/Accueilfr.aspx>

4 Éditorial

Réflexions et pratiques

L'expérience à la troisième personne ? [4-5]

Par Aïcha Abdelouahed

7 Retour sur

La crise de la COVID-19 à la

Faculté des Sciences d'Oujda

Contraintes vécues par les
enseignants et les étudiants [7-11]

Par Naima Touh

15 Enseignement - Apprentissage

L'analyse des pratiques enseignantes chez les
enseignants tunisiens du primaire

Comparaison entre les enseignants expérimentés et
les enseignants novices [12-17]

Par Afef Henchiri

Fathi Matoussi

Foued Cheour

Etude sur les pratiques enseignantes
dans le cadre de la Double Approche
Didactique et Ergonomique [18-23]

Par Khaled Soltani

Jamelddine Khiari

L'enseignement-apprentissage de la lecture au cycle
secondaire qualifiant marocain [24-28]

Par Karim El Bouzidi

Analyse des modalités de réalisation de l'expérience
de lecture, au cycle secondaire, en contexte
marocain [29-34]

Par Majda El Mortaji

Diffusion et réception des numéros précédents au 18/02/23

34 Casse-tête

Expérience et sagesse

Font-elles bon ménage ?

Par Hicham Jirari

35 Interview avec

Mustapha Bencheikh

Hypothèque sur l'université marocaine [35-37]

Expérience, évaluation et enjeux

38 Culture muséale

L'expérience au regard du musée [38-40]

Par Isabelle Illanes

41-42 Appels

43-46 Membres du comité de lecture

47 C'est à lire

Pour suivre le RIRS, RDV sur

www.le-rirs.org



ACCUEIL CHARTRE ÉTHIQUE LA REVUE LES RDV DU RIRS PLUS



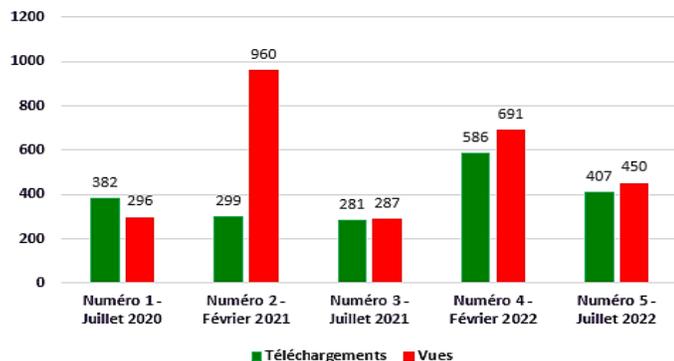
Le RIRS remercie vivement son lectorat pour l'intérêt porté à sa revue ainsi que ses membres actifs, ses contributrices et contributeurs !

LA REVUE DU

Réseau Interuniversitaire pour la Recherche & la Science

zenodo

Visibilité et audience de la revue du RIRS



LA REVUE DU RIRS

Réseau Interuniversitaire pour la Recherche & la Science

Revue à comité de lecture

La crise de la COVID-19 à la Faculté des Sciences d'Oujda Contraintes vécues par les enseignants et les étudiants



Par
**Naïma
Touh**

Au Maroc, la vision 2015-2030 du Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (CSEFRS) a pour objectif primordial la mise en place d'un plan « e-éducation » dans le système éducatif. Il est question d'intégrer les TIC dans l'enseignement supérieur. C'est pourquoi il faut promouvoir le développement de compétences en matière d'utilisation de ces technologies chez les enseignants et chez les étudiants marocains. Il s'agit donc d'instaurer une culture numérique en généralisant l'enseignement de l'informatique (CSEFRS, 2015) dans les institutions universitaires.

I Contexte et problématique de l'étude

L'idée qui structure notre réflexion est que le passage de l'enseignement en présentiel à l'enseignement à distance s'acharne à résoudre le problème de l'impossibilité de continuer à assurer un enseignement-apprentissage en présentiel et ce, pour différentes raisons comme dans le cas de la pandémie de la COVID 19. Certes, la période du confinement était exceptionnelle. Mais, qu'en est-il de l'apport de l'enseignement à distance vis-à-vis des contraintes vécues par les enseignants et les étudiants au sein de la Faculté des Sciences d'Oujda ?

Trouver une réponse à une telle problématique aide certainement à améliorer l'expérience de la pédagogie numérique en termes de planification, de gestion et d'évaluation en ligne. En fait, la question du numérique est précisément entendue sous forme de technologies de l'information et de communication qui constituent un levier aidant à la rénovation et à la transformation des pratiques enseignantes.

Néanmoins, selon G. Lameul, « il n'existe pas de bonnes ou de mauvaises technologies mais de plus ou moins bonnes pédagogies utilisant les technologies » (Lameul, 2008).

I Méthodologie de recherche

Pour trouver des éléments de réponse à la problématique de recherche proposée auparavant, nous avons mené récemment un entretien sous forme d'un questionnaire destiné à 22 professeurs et 70 étudiants appartenant à la Faculté des Sciences d'Oujda. Afin de recueillir les avis de satisfaction ou d'insatisfaction des enseignants et des étudiants concernant le mode d'enseignement-apprentissage à distance, nous avons opté pour une approche descriptive basée sur un questionnaire comme outil de mesure. Cette étude vise à apporter un éclairage sur l'utilisation du numérique par des enseignants universitaires marocains et l'évaluation de l'expérience de l'enseignement-apprentissage à distance par des étudiants de la même faculté pendant le confinement.

Il est vrai que le corpus ne rassemble pas beaucoup de professeurs de filières scientifiques différentes, mais il contribue à la compréhension de certaines pratiques enseignantes à distance en période de crise sanitaire à la Faculté des Sciences d'Oujda. Néanmoins, il n'est pas certain que tous les professeurs et tous les étudiants, actuellement, soient relativement initiés à l'usage du numérique.

Il est à souligner que les usages du numérique en situation éducative demeurent complexes parce que l'enseignant doit assurer des cours « avec des éléments reliés au contenu, aux aspects pédagogiques et aux aspects technologiques, tout en tenant compte des contraintes contextuelles (Koehler et Mishra, 2009 ; Selwyn, 2011) » (Azzimani, Benali, Boukare et Kaddouri, 2018).

Les professeurs, acteurs majeurs de cette expérience inédite, se sont mis au travail pendant le confinement de manière spontanée, chacun avec ses propres moyens et compétences technologiques dont il dispose dans le but de produire, digitaliser et partager des supports didactiques et animer des cours en ligne en se basant, parfois, sur l'accompagnement offert par l'institution, voire l'université.

I Contraintes rencontrées par les professeurs et par les étudiants

Du côté des enseignants

Question : avez-vous trouvé des difficultés lors de votre expérience d'enseignement à distance en période de confinement ?

Résultats

Tous les professeurs ont confirmé avoir rencontré des difficultés lors de leur expérience de l'enseignement à distance, lesquelles difficultés sont les suivantes :

- Médiocrité de la connexion.
- Difficulté dans la maîtrise de la plateforme Moodle pour certains professeurs.
- Difficulté de la réalisation des séances de TD et de TP.
- Difficulté d'organisation de l'évaluation à distance.
- Difficulté de gestion du temps d'enseignement.
- Manque de motivation chez la majorité des étudiants.
- Nombre réduit des étudiants qui se sont inscrits pour suivre des cours à distance.
- Manque de matériel informatique qui devrait être mis à la disposition des professeurs à l'université.
- Absence d'un accompagnement technique administratif efficace pour les professeurs en situation de difficulté.
- Quasi-absence d'interactivité avec les étudiants.
- Manque de la réponse non verbale des étudiants.

S'agissant des difficultés auxquelles fait face l'enseignement à distance, la plupart des professeurs évoquent en particulier le problème de la médiocrité de la connexion et celui de la maîtrise des outils et de la plateforme Moodle, proposée par la Faculté des Sciences. Il est question également de la difficulté de réaliser des cas d'application TD et TP à distance. Parmi les autres obstacles qui entravent l'enseignement à distance, les professeurs enquêtés citent le problème d'organisation de l'évaluation à distance. De là résulte le degré d'insatisfaction de l'ajournement des évaluations semestrielles qui reflètent l'absence d'un système d'évaluation à distance adapté. Il existe d'autres difficultés rencontrées par les professeurs tels que le problème de gestion du temps d'enseignement. En fait, les professeurs trouvent qu'on ne devrait pas dépasser une heure par séance de préférence, ce qui n'est pas toujours possible vu la consistance des contenus assortis aux cours. S'ajoute à cela le manque de motivation de certains étudiants.

Aussi les enseignants mettent-ils l'accent sur un problème essentiel qui les dérange lorsqu'ils dispensent des cours en ligne : celui de la rupture du lien entre eux et les étudiants, lequel lien est vital pour tout processus d'enseignement-apprentissage.

L'absence de la réponse non verbale des étudiants est un autre handicap vécu par les professeurs pendant l'enseignement à distance.

Dans ces circonstances, « les sentiments et les émotions des étudiants lorsqu'ils expliquent un sujet ne sont pas visibles sur leurs visages », affirme un professeur de biologie. Selon lui, les étudiants des classes virtuelles n'ont pas la possibilité de dévoiler leurs doutes en dehors de la classe, comme ils le font dans les cours traditionnels. En somme, la majorité des professeurs ne sont pas satisfaits de cette expérience de l'enseignement à distance pendant le confinement.

Du côté des étudiants

Question : êtes-vous satisfait de l'apprentissage à distance dont vous avez bénéficié pendant le confinement ?

Cycles des études	Nombre d'étudiants	Filières
S1	25	SVT
S2	13	SMPC
S3	12	SMPC
S4	8	SVT
S5	7	Biologie
S6	5	SMI

Figure 1 : Répartition des groupes d'étudiants selon les filières et les cycles des études universitaires

L'enquête menée auprès de certains groupes d'étudiants de filières scientifiques différentes (SVT, SMPC, SMI, Biologie) dont le nombre total est soixante-dix à propos des contraintes qu'ils ont rencontrées pendant l'apprentissage à distance révèle des points importants :

Résultats

- Problème du manque de matériel : P.C, tablettes...
- Connexion d'internet : parfois médiocre et parfois absente.

-Engagement des professeurs à la Faculté des Sciences vis-à-vis des étudiants n'est pas toujours satisfaisant.

-Accompagnement administratif et le suivi technique de l'établissement universitaire dans l'enseignement à distance sont absents.

-Qualité du son et la qualité de l'image des enregistrements des cours ne sont pas toujours bonnes.

-Temps réservé à l'enseignement à distance par rapport à l'enseignement en présentiel est insuffisant.

-Participation et la présence des professeurs pendant les cours à distance ne sont pas toujours à la hauteur des attentes des étudiants.

-Interactivité entre professeurs et étudiants est faible par rapport aux séances en présentiel.

-Supports multimédias utilisés par les professeurs ne sont pas toujours conformes aux besoins pédagogiques variés des étudiants.

Par conséquent, il est important de remarquer que l'échantillon des étudiants est réparti en 65 % d'étudiants appartenant à une commune urbaine et 30 % à une zone géographique rurale. Cependant, il est à noter que 5 % des étudiants n'avaient pas de connexion d'internet chez eux en période de COVID 19. De ce fait, l'accessibilité et l'égalité des chances pour apprendre à distance sont largement discutables.

Question : êtes-vous satisfait de l'apprentissage à distance dont vous avez bénéficié pendant le confinement ?

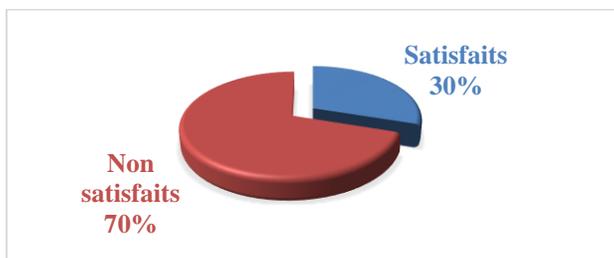


Figure 2 : Degré de satisfaction des étudiants

D'après ce graphique, il est clair qu'environ 70 % d'étudiants avouent qu'ils ne sont pas satisfaits de cette expérience d'être enseignés à distance. Ceux qui sont satisfaits des résultats ne représentent que 30 % du nombre global des étudiants. Ces derniers valorisent le niveau d'engagement de leurs professeurs dans leurs pratiques d'enseignement à distance tandis que ceux qui ne sont pas satisfaits des résultats obtenus représentent 70 %. Ainsi, ils jugent que l'importance de l'apprentissage en présentiel dépasse de loin celle de l'apprentissage à distance.

En outre, plus de 70 % d'étudiants trouvent que le niveau d'accompagnement administratif et / ou technique des établissements universitaires dans l'enseignement à distance est décevant. Par contre, ceux qui sont satisfaits du degré d'engagement de l'institution universitaire à propos de l'enseignement à distance ne dépassent pas un pourcentage de 30 %. S'ajoute à cela, le pourcentage des étudiants qui ne consacrent aucun temps pour l'enseignement à distance.

Selon les étudiants, les professeurs chargés de l'enseignement et de la formation académiques partagent avec leurs étudiants des supports pédagogiques et didactiques qui consistent essentiellement en des documents classiques PDF (76 %) et présentations PPT (11 %). Par contre, il n'y a qu'un nombre réduit de professeurs (13 %) qui ont partagé des documents Word avec leurs étudiants.

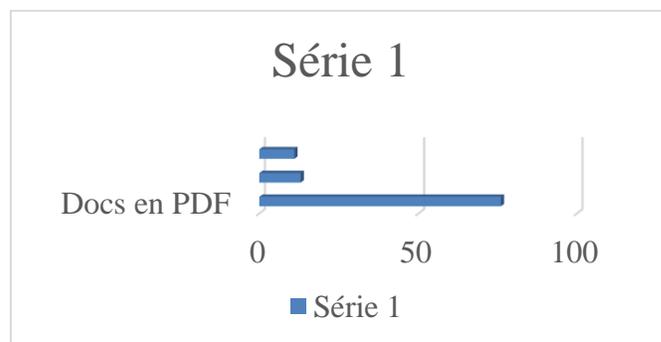


Figure 3 : Supports pédagogiques utilisés par les enseignants

Les déclarations des étudiants dévoilent que les professeurs utilisent fréquemment comme supports multimédias pour l'enregistrement : la vidéo (20 %) et l'audio (58 %). Les autres supports n'occupent alors qu'une place marginale dans leur utilisation par les professeurs avec un pourcentage de 22 % pour les hyperliens.



Figure 4 : Supports multimédias utilisés par les enseignants

I Vers de nouvelles perspectives d'amélioration de l'enseignement à distance à l'université marocaine

Du côté des étudiants

Question : êtes-vous motivé pour apprendre à distance à l'avenir ?

A la lumière des résultats obtenus, 43 % d'étudiants déclarent une motivation pour l'apprentissage à distance à l'avenir pour plusieurs raisons qui s'expliquent par l'intérêt de la diversification des modes d'apprentissage pour aider les étudiants à apprendre autrement et améliorer par la même occasion les compétences technologiques.

Cependant, 57 % d'étudiants sont contre l'apprentissage à distance à l'avenir à cause de l'absence des conditions favorables et de moyens indispensables pour la réussite de ce chantier et ce, grâce à la nouvelle technologie de l'information et de communication. D'autres étudiants évoquent les dangers liés aux problèmes de santé physique, mentale et visuelle.

Ce nouveau mode accompagnateur de l'enseignement en présentiel est intéressant dans la mesure où il établit un contact permanent entre professeurs et étudiants avec économie de moyens et d'efforts. Et il donne aussi l'occasion au développement d'une certaine autonomie responsable qui préconise et favorise la naissance de l'auto-formation chez les étudiants.

Du côté des enseignants

Question : êtes-vous motivé pour enseigner à distance à l'avenir ?

La majorité des enseignants 65 % reconnaissent tout de même qu'il existe des points forts de l'enseignement à distance qu'il faut mettre en évidence dans la création de nouvelles stratégies pédagogiques à l'université marocaine et qui appartiennent à une liste non exhaustive : la richesse et la diversification des ressources numériques, la souplesse quant aux rythmes, moments et lieux d'enseignement et la flexibilité du suivi des étudiants.

I Recommandations

La création de l'université virtuelle nécessite une série de mesures proposées par les étudiants et les enseignants. Il serait louable de mettre en place à l'université marocaine un dispositif d'enseignement à

distance de qualité, bien préparé et réfléchi. Le dispositif actuel fait preuve d'un enseignement distant improvisé dans l'urgence. En effet, l'université devrait militer pour la réussite d'un système complet de formation à distance en termes de planification, de gestion et d'évaluation pour tous les cycles d'enseignement supérieur. Par ailleurs, il faut procéder à l'équipement et à l'installation des infrastructures informatiques dans chaque université et la doter d'un studio d'enregistrement sans oublier la collaboration sérieuse avec les spécialistes du domaine.

Un accompagnement administratif et technique s'impose pour la réussite éventuelle de ce mode d'enseignement-apprentissage à distance. Il en résulte la nécessité de former des experts locaux et nationaux sur l'ingénierie des dispositifs d'enseignement à distance en vue d'instaurer une culture de digital et de changement du paradigme pédagogique innovant, intelligent et motivant. En outre, il est préférable d'œuvrer pour un partenariat qui bénéficie de plateformes internationales et de moyens technologiques au service du professeur et de l'étudiant. En fait, avoir accès à un enseignement à distance jugé de qualité exige le recours à une approche hybride adaptée au contexte universitaire à travers l'exploitation de bonnes pratiques et l'inspiration des modèles reconnus à l'échelle internationale en la matière.

En fin de compte, les résultats de cette étude révèlent que, malgré l'importance des efforts fournis par le corps-enseignant et sa motivation pour un enseignement à distance à l'avenir, la majorité des étudiants sont restés insatisfaits. Ainsi, l'amélioration de la qualité du dispositif de l'enseignement à distance est avant tout question d'une volonté incommensurable pour la réforme et le changement catégoriques dans l'enseignement supérieur. Elle implique également la promotion de la culture digitale et l'engagement sincère et continu de l'ensemble des acteurs et parties prenantes de l'université marocaine pour un avenir prometteur de bonnes pratiques pédagogiques. Dans ce sens, T. Karsenti, expert en technologies de l'éducation, affirme que « les technologies ont un réel impact sur l'apprentissage, la motivation... encore faut-il développer l'art d'enseigner avec les technologies » (Karsenti, 2016).

Références bibliographiques

Benali, M., Azzimani, T., Kaddouri M. & Boukare, M. (2018). « Compétences numériques chez les futurs enseignants marocains en formation initiale : enjeux épistémologiques ». *Revue internationale*

CSEFRS. (2015). *Vision stratégique de la réforme 2015-2030 Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion*. Maroc : Publication du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.

CSEFRS. (2019). *Réforme de l'enseignement supérieur : perspectives stratégiques*. Maroc : Publication du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.

Lameul, G. (2008). « Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles ». *Savoirs*, (17), 71-94..

Mastafi, M. & Bouhlou H. (2016). « Intégration des TIC dans l'enseignement supérieur marocain : réflexions et perspectives ». In *Penser les TIC dans les universités du Maghreb*. L'Harmattan, 978-2-343-09902-6. fihal-02048889f.

Vos réactions

nous intéressent !

Un article vous interpelle et vous souhaitez réagir !
N'hésitez pas à nous contacter sur :

reseau.rirs.contact@gmail.com

Notre rubrique "COURRIER" accueillera volontiers vos observations, vos commentaires ou vos suggestions !

Au plaisir de vous lire !



Notice

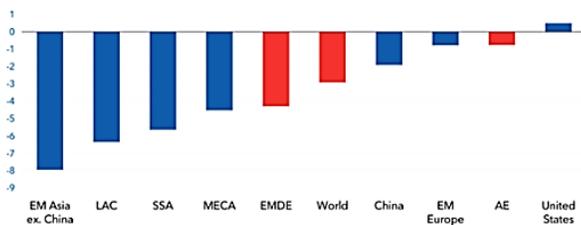


Naïma Touh est enseignante-chercheur à la faculté des sciences à Oujda, membre associé au laboratoire "Ceduc" à l'Université Mohammed premier d'Oujda. Titulaire d'un doctorat national en littératures maghrébines et comparées. Ses publications couvrent outre les études littéraires, la didactique et la pédagogie du français dans les centres des métiers et de la formation professionnelle.

Des séquelles plus lourdes dans les pays émergents et les pays en développement

Les pertes de PIB à moyen terme par rapport à la période pré-COVID-19 devraient être plus élevées dans les pays émergents et les pays en développement que dans les pays avancés.

(révisions des niveaux de PIB prévus pour 2024 entre l'édition des PEM de janvier 2020 et celle d'avril 2021 ; en pourcentage)



Source : estimations des services du FMI.

Note : AE = pays avancés (advanced economies) ; EM Asia ex. China = pays émergents et pays en développement d'Asie, sauf Chine (emerging and developing Asia excluding China) ; EM Europe = pays émergents et pays en développement d'Europe (emerging and developing Europe) ; EMDE = pays émergents et pays en développement (emerging market and developing economies) ; LAC = pays d'Amérique latine et des Caraïbes (Latin America and the Caribbean) ; MECA = pays du Moyen-Orient et d'Asie centrale (Middle East and Central Asia) ; SSA = pays d'Afrique subsaharienne (sub-Saharan Africa).

Merci infiniment aux femmes et aux hommes de la santé et de la recherche qui veillent sur nous



COVID ou pas COVID

L'analyse des pratiques enseignantes chez les enseignants tunisiens du primaire

Comparaison entre les enseignants expérimentés et les enseignants novices



**Afef
Henchiri**



**Fathi
Matoussi**



**Foued
Cheour**

I Introduction

Les situations professionnelles, notamment dans l'enseignement, laissent une large part à l'imprévu, à l'incertitude et au non prescrit. Ce qui fait de l'analyse réflexive un référentiel pertinent à utiliser avant, pendant et après l'enseignement. Il offre à l'enseignant un support réflexif pour ajuster son enseignement.

« la réflexion est donc l'une des sources majeures de l'apprentissage professionnel en prise directe avec l'action qui la porte » (Tardif, 2012)

Notre article est, donc, une exploration d'un territoire de recherche et de formation sur l'analyse réflexive chez les enseignants tunisiens des écoles primaires. Nous essaierons de répondre aux questions suivantes : Est-ce que les enseignants tunisiens ont eu une formation sur l'analyse réflexive ? Est-ce qu'ils pratiquent l'analyse réflexive ? Quelles sont les principaux besoins de formation sur l'analyse réflexive ?

I Cadre théorique

C'est Schön (1983) qui a remis en vogue la conception du « praticien réflexif ». Schön distingue deux moments de la réflexion professionnelle : la réflexion dans l'action et la réflexion sur l'action. La réflexivité sur ses pratiques professionnelles fonctionne comme une sorte de dialogue intérieur qui vise la compréhension des actions. Grâce à cet outil, l'enseignement n'est plus une démarche linéaire. Il

s'agit d'un processus d'aller et retour entre l'expérience (le vécu) et la réflexion. Un retour sur ses actions pédagogiques brise cette linéarité et permet de profiter des échecs vécus dans le processus d'enseignement-apprentissage. Par la rétroaction, par la relecture des observations réalisées, par la verbalisation et l'évaluation de sa pratique, l'enseignant (stagiaire) peut amorcer une réflexion sur son action et ainsi améliorer, corriger ou innover sur le plan pédagogique (Boutet, 2002a, 2002b ; Guillemette et Gauthier, 2008 ; O'Brien, Marks et Charlin, 2003 ; Portelance, 2008b ; Tardif, 2012).

Selon Schön les pratiques professionnelles sont marquées par « [...] la complexité, l'incertitude, l'instabilité, le particularisme et le conflit de valeurs » (Schön, 1983). Par ailleurs, des auteurs comme Le Bouëdec et al. (2001, 2016), Paul (2004, 2009, 2016) et Vial et Caparros-Mencacci (2007) ont souligné l'importance de se donner des repères pour s'orienter dans cette complexité. L'analyse des pratiques professionnelles peut donner certains repères pour réagir et crée chez le praticien une identité professionnelle. Pour Vermersch,

« toutes ces activités pointent vers un processus identique [...] : prendre conscience de son vécu passé pour le reconnaître, se l'approprier, s'en servir comme base de connaissance pour perfectionner ses gestes professionnels » (Vermersch, 2004)

Pour cet auteur, l'analyse de ses pratiques permet d'aider les professionnels à se perfectionner, à comprendre leurs ressources et à développer leur identité professionnelle.

I Méthodologie

Dans notre étude, nous avons procédé avec deux outils d'investigation : une enquête par questionnaire et des entretiens semi-directifs ciblés.

Enquête par questionnaire

L'échantillon est formé de 34 enseignants des écoles primaires d'ancienneté différente : 15 enseignants et enseignantes d'ancienneté considérable (plus de 15 ans), 13 enseignants novices. L'enquête a couvert deux grandes régions : la région de Gafsa au sud et les trois gouvernorats du grand Tunis au nord.

Entretiens semi- directifs ciblés

Pour l'entretien semi-directif nous avons retenu 4 enseignants de longue expérience (plus de 15 ans d'expérience) et 4 enseignants novices (moins de 5 ans). Les principaux axes de l'entretien sont : la formation initiale et continue sur l'analyse réflexive, l'application de l'analyse réflexive dans et au-delà de la classe et les besoins de formation sur l'analyse réflexive.

Résultats

Résultats du questionnaire

Formation sur l'analyse réflexive

Les enseignants de notre échantillon sont divisés en deux : 50% ont eu une formation sur l'analyse réflexive et 50% n'ont pas eu de formation. Les enseignants formés sur l'analyse réflexive ont profité d'une formation théorique au sein de leurs études académiques en formation initiale (licence ou maîtrise).

Intégration d'une démarche d'analyse réflexive permet de

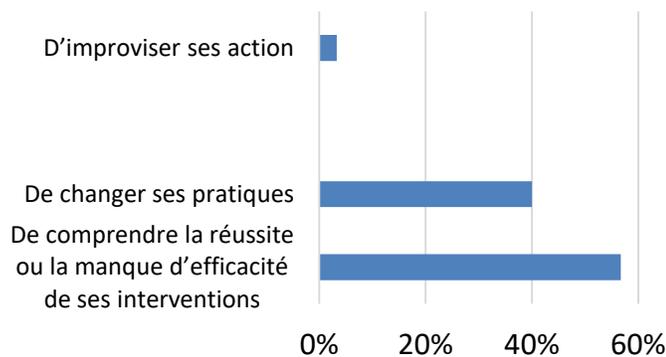


Figure 1 : intégration d'une démarche d'analyse réflexive

Pour 40% des enseignants, l'intégration d'une démarche d'analyse réflexive permet de changer ses pratiques et pour 56%, l'intégration d'une démarche d'analyse réflexive permet de comprendre la réussite ou le manque d'efficacité de ses interventions.

Besoin de pratiquer l'analyse réflexive

Est-ce que les enseignants de notre échantillon ont besoin de pratiquer l'analyse réflexive ?

Les réponses sont résumées dans le tableau 1, ci-dessous.

Tableau 1 : besoins des enseignants pour pratiquer l'analyse réflexive

Réponse	Pourcentage des occurrences
J'ai toujours besoin de l'analyse réflexive pour améliorer mes pratiques en classe	80%
J'ai une grande expérience et je n'ai pas besoin de pratiquer l'analyse réflexive	3%
Je ne pratique l'analyse réflexive que lorsque je suis confronté à des situations inattendues	16,7%
J'ai pratiqué l'analyse réflexive au début de ma carrière, et maintenant je ne la pratique plus	6%
Je ne réfléchis sur mes actions que lorsque je suis confronté à des résistances de compréhension par les élèves	10%

La majorité des enseignants enquêtés pratiquent une réflexivité limitée qui porte essentiellement sur le contenu et les activités proposées avec l'intention d'améliorer leurs pratiques pédagogiques en classe.

Réfléchir sur ses actions pédagogiques versus réfléchir sur ses relations

L'enseignement s'inscrit dans le domaine cognitif, social et affectif.

Est-ce que les enseignants de notre échantillon réfléchissent sur leurs actions pédagogiques ou pratiquent-ils l'analyse réflexive pour réfléchir plus sur leurs relations avec leurs élèves, leurs collègues ou l'administration ?

Pour 80% des enseignants de notre échantillon, l'enseignant pratique l'analyse réflexive pour réfléchir sur ses actions pédagogiques en classe.

Pour 13% seulement, l'analyse réflexive permet à l'enseignant de réfléchir sur sa relation avec les élèves, ses collègues et l'administration.

Nous pouvons constater que, pour les enseignants de notre échantillon, réfléchir sur ses actions et ses interventions pédagogiques est plus valorisé que la réflexion sur ses relations.

Pour que les pratiques en classe soient plus efficaces

Les pratiques et les actions pédagogiques en classe sont le fruit de la formation, la réflexivité de l'enseignant et l'expérience. Dans le même contexte, Perrenoud (2001) postule que dans la pratique professionnelle, « *il y a certes des savoirs en jeu, des savoirs savants, scientifiques et techniques, mais aussi des savoirs propres au métier, qui ne relèvent ni de la science, ni de la technique, mais sont néanmoins indispensables* » (Perrenoud, 2001, p.71)

Les pratiques professionnelles ne sont pas une simple application des théories et des méthodes apprises, mais, une grande partie des pratiques appartient au non prescrit et la particularité de la situation professionnelle ce qui fait appel aux expériences antérieures vécues par le praticien. Le praticien établit ainsi ce que Mosconi (2001) appelle des savoirs pratiques,

« [...] éventuellement pénétrés d'éléments théoriques, mais directement liés à l'action et à son déploiement » (Mosconi, 2001)

Ces connaissances proviennent de l'expérience du sujet professionnel. Est-ce que nos enseignants donnent plus d'importance à la formation, à l'expérience, ou aux pratiques réflexives ?

La figure 2, ci-dessous, résume les réponses des enseignants :

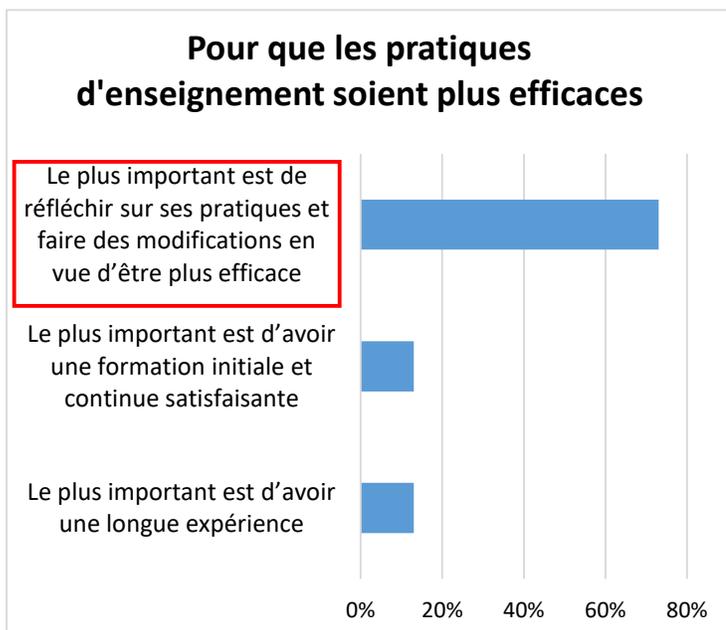


Figure 2 : réponses des enseignants à la question sur l'importance des pratiques réflexives

Pour la majorité des enseignants de notre échantillon, pour que les pratiques d'enseignement soient plus efficaces, le plus important est de réfléchir sur ses pratiques et faire des modifications en vue d'être plus efficace. La réflexivité sur ses propres pratiques avec intention d'amélioration est valorisée plus que la formation et l'expérience.

Donc, les enseignants de notre échantillon conçoivent l'importance des pratiques réflexives pour améliorer l'efficacité des actions en classe.

Modification suite à une réflexion au cours de l'action

Comme le montre la figure 3, ci-dessous, la majorité de nos enseignants font des modifications pendant la séance même.

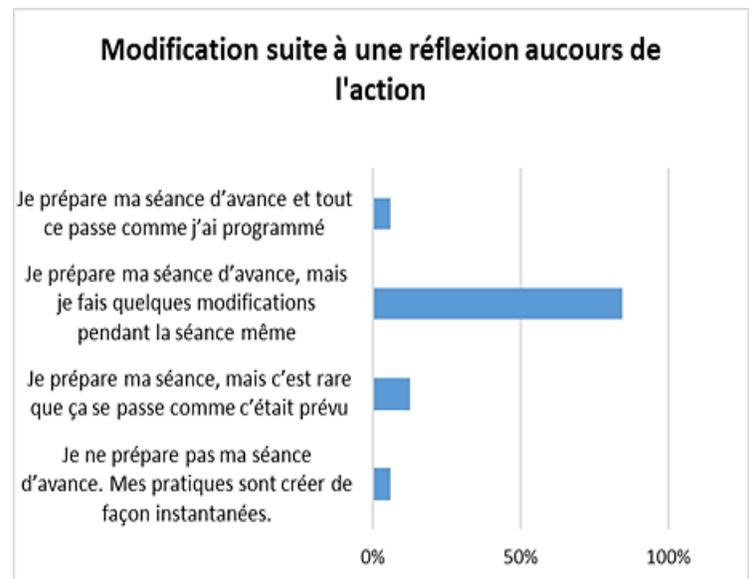


Figure 3 : modification suite à une réflexion au cours de l'action

Besoin d'une formation sur l'analyse réflexive

La figure 4, ci-dessous, montre que la majorité des enseignants ont besoin d'une formation sur l'analyse réflexive : 48% ont besoin d'une formation pour intégrer l'analyse réflexive dans leurs pratiques et 27% ont besoin d'une formation théorique sur l'analyse réflexive.

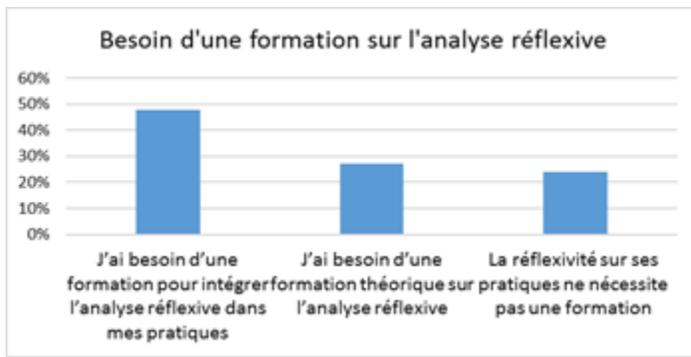


Figure 4 : besoin d'une formation sur l'analyse réflexive

Résultats des entretiens

Pour avoir plus de résultats, nous avons interviewé 8 enseignants des écoles primaires dont 4 enseignants de longue expérience (plus de 15 ans d'expérience) et 4 enseignants novices (expérience ne dépasse pas 2 ans). Ce choix est dû au fait que nous voulons comparer l'analyse réflexive chez ces deux types d'enseignants.

L'entretien est fait de façon individuelle pour avoir des réponses personnelles. Nous avons regroupé les réponses des enseignants selon les thèmes abordés. Les résultats de l'entretien sont résumés dans le tableau 2 ci-dessous :

Tableau 2: Résultats des entretiens

Thèmes de questions	Enseignants novices	Enseignants de longue expérience
Modifications de ses pratiques au cours de la séance	Ils font des modifications. Ils n'arrivent pas à enseigner le contenu programmé (mauvaise gestion du temps). Les modifications ne concernent pas le contenu.	Ils font des modifications pour surmonter les difficultés d'acquisition chez les élèves. Les modifications concernent le contenu : les exemples donnés, les applications ...
Gérer les besoins spécifiques des élèves	Préparation préalable des différents plans d'actions. Aptitude faible à gérer les besoins spécifiques de façon instantanée.	Interventions instantanées et gestion rapide des situations spécifiques.
Profiter des situations spécifiques en classe	Profitent des idées et des interventions des élèves.	Profitent des erreurs et des questions des élèves pour mieux expliquer.
Gérer des situations spécifiques	La plupart des cas, ils ne peuvent pas gérer des situations spécifiques en classe.	Peuvent gérer des situations spécifiques en classe.

Retourner sur ses actions et se poser les questions	Oui. Réflexions sur ses actions, autocritique et intentions d'amélioration.	Réflexions sur ses actions, le degré de l'acquisition des connaissances, comment procéder avec les élèves qui montrent des résistances de compréhension pour rectifier et améliorer ?
Procéder de façon réfléchie ou automatique	Procèdent de façon réfléchie.	Procèdent de façon routinière ou systématique.

Les enseignants novices ainsi que les enseignants de longue expérience font des modifications au cours de la séance même. Par ailleurs, les novices préparent leurs séances d'avance et les modifications ne touchent pas en grande partie le contenu mais concerne essentiellement la durée programmée pour la séquence d'apprentissage. Cela est dû au fait que les novices ne peuvent pas gérer le temps d'apprentissage.

Pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants, les enseignants de longue expérience ont une aptitude à prendre des décisions instantanées et à faire des interventions bien ciblés. Ils ont une aptitude élevée à gérer rapidement les situations spécifiques en classe.

Tous les enseignants de notre échantillon prennent du recul sur leurs actions et se posent des questions sur leurs façons de procéder en classe. L'autocritique en vue d'amélioration est le point commun entre tous les enseignants interviewés. Mais, les enseignants expérimentés ont parlé plus du degré d'acquisition de l'information par les élèves. Ils se posent des questions essentiellement sur comment améliorer leurs performances avec les élèves qui montrent des difficultés de compréhension et la façon d'enseigner un contenu mal assimilé par la majorité des élèves.

Donc, les enseignants de longue expérience pratiquent une réflexivité pour planifier des modifications et pour rectifier dans le but d'être plus efficaces dans leurs enseignements.

La répétitivité des actions professionnelles peut construire chez le praticien des pratiques routinières.

« [...] des savoir-faire routiniers et des savoirs pratiques rigides et peu adaptés » (Mosconi, 2001)

En effet, l'enseignement d'un même niveau pendant plusieurs années poussent l'enseignant à agir de façon automatique et monotone. Pour nos enseignants expérimentés, l'acte d'enseigner tombe dans l'inconscience, la monotonie et l'automatisme. Par contre, les jeunes enseignants préparent d'avance toutes les étapes de la leçon et procèdent de façon réfléchie.

En conclusion, les entretiens montrent que les enseignants novices réfléchissent avant, après et au cours de l'action et font des modifications au cours de la séance. Mais, ces modifications ne concernent pas le contenu, elles concernent plutôt la durée des séquences d'apprentissage. Quant aux enseignants expérimentés, ils peuvent gérer instantanément des situations spécifiques en classe et font des modifications pour surmonter les difficultés d'acquisition. Bien que les actions des novices soient réfléchies, celles des expérimentés sont gérées en grande partie par la monotonie et l'automatisme.

I Discussion

Le questionnaire montre que pour les enseignants, l'intégration d'une démarche d'analyse réflexive permet de comprendre la réussite et le manque d'efficacité de ses interventions et de changer ses pratiques. Ils réfléchissent sur leurs interventions pédagogiques et modifient leurs interventions au moment même de l'action (notamment ceux d'ancienneté considérable). Les enseignants enquêtés pratiquent une certaine réflexion sur leurs pratiques pour comprendre la réussite de leurs interventions et le manque d'efficacité de certaines pratiques avec l'intention et d'améliorer leurs performances.

Ainsi malgré l'absence de formation sur l'analyse réflexive, les enseignants tunisiens pratiquent une analyse réflexive rétrospective sur leurs actions. En effet, les enseignants de longues expériences réfléchissent sur leurs actions et modifient au moment même de l'action. Alors que les modifications faites par les enseignants novices sont très limitées et concernent surtout le temps consacré aux séquences d'apprentissage.

La majorité écrasante des enseignants enquêtés et interviewés prennent du recul sur leurs actions en classes et réfléchissent sur leurs pratiques dans le but de comprendre et de s'améliorer. Les enseignants pratiquent l'analyse réflexive de manière autonome : introspection sur ses propres actions pour améliorer

leur efficacité en classe. L'analyse réflexive pratiquée se limite à une réflexion métacognitive rétrospective non orientée. Donc une formation est nécessaire pour mieux orienter l'analyse de ses pratiques. Cette formation pourrait être intégrée dans les programmes des formations continues dispensées en Tunisie.

Références bibliographiques

Boutet, M. (2002a). La supervision : un acte professionnel de médiation. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec. (pp. 23-36).

Boutet, M. (2002b). Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec. (pp. 81-95).

Guillemette, F. et Gauthier, C. (2008). La pratique réflexive. Condition essentielle au développement des compétences en stage. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec. (pp. 127-152).

Le Bouëdec G., du Crest, A., Pasquier L. et Stahl. R. (2001) *L'accompagnement en éducation et formation, un projet impossible ?* Paris : L'Harmattan.

Le Bouëdec, G., Lavenier, T. et Pasquier, L. (2016) *Les postures éducatives. De la relation interpersonnelle à la communauté apprenante*. Paris : L'Harmattan.

Mosconi N. (2001). Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie et de la pratique ? In Blanchard-Laville C, Fablet D. (coordonné par), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan.

O'Brien, H. V., Marks, M. B. et Charlin, B. (2003). Le feedback (ou rétroaction) : un élément essentiel de l'intervention pédagogique en milieu clinique. *Pédagogie Médicale*, 4(3), 184-191.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan

Paul, M. (2009). Autour du mot accompagnement. *Recherche et Formation*. 62. pp. 91- 107.

Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-La-Neuve : De Boeck supérieur.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris : ESF.

Perrenoud, P. (2005). Assumer une identité réflexive. *Éducateur*. 2. pp. 30-33.

Portelance, L. (2008b). L'apport attendu des enseignants associés à la formation des stagiaires. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec. (pp. 53-72).

Schön, D.A. (1994) *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal: Les Editions Logiques, (publié en anglais en 1983)

Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant. Dans M.Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön? Bilan critique : perspectives théoriques et recherches empiriques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. (pp. 47-72).

Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif, *Revue Education Permanente*, n° 160, pp. 71-80.

Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.

Notices



Afef Henchiri est enseignante des écoles primaires. Doctorante en didactique des sciences de la vie et de la terre à l'Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue de Tunis. Les recherches couvrent deux axes : la situation-problème dans l'enseignement et les pratiques enseignantes.



Fathi MATOUSSI, Docteur en sciences de l'éducation (option didactique des sciences), thèse en co-tutelle à l'Université de Toulouse II – Le Mirail, enseignant-chercheur à l'Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue de Tunis, il est spécialiste en didactique de la biologie et ses recherches portent sur l'intégration des TIC (Technologies de l'information et de la Communication) dans l'enseignement.



Foued Chéour est professeur-chercheur à l'Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue de Tunis. Il est aussi directeur de son Ecole Doctorale. Le Professeur Chéour détient les diplômes de doctorat d'Etat en biochimie (Avec équivalence de doctorat d'Etat tunisien en biologie), de doctorat 3^{ème} cycle en génétique quantitative, d'un M.Sc en biologie et d'un B.Sc en biologie de l'Université Laval Canada. Le professeur Chéour a suivi aussi en parallèle au Canada plusieurs formations universitaires en statistiques, en méthodologie de recherche et en sciences humaines. Il est également auteur de plusieurs articles scientifiques qui ont été publiés dans des journaux de renommées internationales à impact factor.

L'histoire de Peggy !

« Elle (Peggy) a été professeure des écoles pendant 22 ans, avant de tomber dans ce qu'elle appelle un cadeau mal emballé : le burn out. Aujourd'hui, Peggy va beaucoup mieux. Elle a pris le temps de se soigner, elle a appris à mieux se connaître et elle a obtenu une rupture conventionnelle. Elle est à présent formée à l'hypnose, à la nutrition, à la micronutrition et aux bilans de potentiels, ce qui lui permet d'accompagner les profs (mais pas que) à retrouver leur étincelle, comme elle. »

Source URL :

<https://podcast.ausha.co/avant-jetais-prof/peggy-professeure-des-ecoles-therapeute-stress-burn-out>

L'histoire de Peggy n'est pas différente de n'importe quel-l-e citoyen-n-e du monde, qui atteint une limite et qui risque de tout perdre ! Il arrive à beaucoup de gens de progresser dans leurs carrières sans réellement évoluer.

L'accomplissement de soi pourrait ainsi céder la place à un sur-investissement dont découlerait le *burn out*. Ce « cadeau mal emballé » représente un risque majeur autant pour le capital *santé* que pour le capital *retraite*. D'où l'intérêt d'anticiper l'avenir en faisant un bilan de compétences.

A la base, un bilan de compétences est un acte réflexif qui engage toute personne préalablement opérationnelle dans un secteur donné, dans un processus de questionnement et de repositionnement par rapport à un nouveau projet de réinsertion professionnelle.

S'inscrivant dans une démarche systémique, la reconversion pourrait être l'un des objectifs du bilan de compétences. La redéfinition de soi-même et de sa propre vocation peut-être permettrait alors, comme l'a fait Peggy, de « rebattre les cartes » et de « se remettre en jeu » (Marquis, 2015).

Marquis, N. (2015), « Le Bilan de compétences dans le secteur non marchand : une ressource de sens et un levier pour l'action ? Un regard sociologique », intervention lors des matinées d'information sur le Bilan de compétences organisées par APEF-FE.BI, octobre 2015.

Etude sur les pratiques enseignantes dans le cadre de la Double Approche Didactique et Ergonomique

Cas de deux enseignants du primaire lors d'enseignement de la réaction de combustion



**Khaled
Soltani**



**Jamelddine
Khiari**

Introduction

Le travail que nous présentons trouve son origine dans nos préoccupations de professeur de l'enseignement primaire en chimie. Notre ambition est d'améliorer nos pratiques, de répondre le mieux possible à nos engagements qui consistent à assurer aux élèves la maîtrise des outils du savoir, de développer les aptitudes qui leur permettront d'acquérir les compétences, les savoir-faire et les savoir être, de contribuer au progrès culturel et social du pays, d'être un levier puissant pour l'économie nationale et ainsi donc, améliorer le rendement du système éducatif tunisien.

Mais, l'amélioration du rendement du système éducatif est tributaire de l'existence de ressources humaines hautement qualifiées, à tous les niveaux : personnel enseignant, personnel de direction, personnel d'encadrement pédagogique. C'est pourquoi, nous vivons aujourd'hui plus que jamais une grande réforme scolaire basée entre autres sur la formation des enseignants. La question est, alors, comment former des enseignants professionnels ?

Plusieurs chercheurs (Tardiff & Lessard 1999, Altet 2002) constatent que dans la pratique, l'enseignant met en œuvre plusieurs types de connaissances provenant de sources diverses, exploitées dans l'action quotidienne. Selon Altet (2002), le professeur en tant que professionnel se caractérise par une maîtrise de plusieurs savoirs théoriques qui comprennent les savoirs disciplinaires pédagogiques et didactiques et le savoir pratique et réflexif qui comprend les savoirs faire sur le terrain. Il a donc de multiples rapports aux savoirs qui caractérisent son identité professionnelle et

qui lui permet d'organiser les conditions d'étude et réguler le processus d'enseignement-apprentissage, une identité professionnelle qui est tributaire de son épistémologie pratique. Ainsi, nous avons recouru à des enregistrements vidéo qui nous permettent d'avoir une vision dynamique de la classe et de repérer les différentes interactions langagières ou gestuelles.

Enfin, à partir de notre approche analytique de ces cas de pratiques, nous avons dégagé plusieurs points de discussion répondant en partie à nos questions de recherches.

Cadre Théorique et Questions de Recherche

Aboutir à un enseignement efficace était le but de plusieurs recherches dans les années cinquante. Les recherches dont l'origine est béhavioriste s'intéressent uniquement à ce que fait l'enseignant à partir de ses comportements observables et sa personnalité (Altet, 2006).

Les études sur les pratiques enseignantes dans le cadre de la double approche didactique et ergonomique DADE prennent en considération, parallèlement à l'aspect didactique, des déterminants en lien avec l'exercice du métier (Robert et al. 2007) dans une perspective ergonomique. Robert et Rogalski (2002) proposent un cadre d'analyse des pratiques enseignantes élaboré autour de cinq dimensions :

-La dimension cognitive qui traduit les parcours cognitifs adoptés par les enseignants à travers les contenus et les scénarios conçus.

-La dimension médiative qui englobe les déroulements, les improvisations, les discours, l'enrôlement des élèves, la dévolution des consignes, l'accompagnement des élèves dans la réalisation de la tâche, les modes de validation, les expositions de connaissances (Masselot et Robert, 2007).

-La dimension personnelle traduisant tout ce qui est propre à l'enseignant, ses connaissances scientifiques, ses conceptions sur la physique (dans notre cas), sa vision à propos de l'enseignement de la matière...

-La dimension sociale qui caractérise la façon dont l'enseignant fait avec les choix collectifs des collègues de l'établissement, les habitudes professionnelles des enseignants de physique-chimie

et le milieu social des élèves, qui sont des contraintes ou déterminants sociaux (Kermen, 2017).

-La dimension institutionnelle qui renvoie en partie, à la façon dont le professeur s'approprié, interroge les contenus des programmes officiels ou des ressources mises à sa disposition (Coulange et Robert, 2015).

Les recherches menées en didactique de la chimie et des mathématiques dans la perspective de la DADE (Chesnais, 2011 ; Coulange et Robert, 2015 ; Kermen et Barroso, 2013 ; Roditi, 2014) s'appuient sur une méthodologie qui tient compte des apprentissages potentiels des élèves (aspect didactique) et du travail de l'enseignant (aspect ergonomique) (Kermen et Barroso, 2013).

En référence à ce cadre théorique, nous cherchons à répondre à la question majeure suivante : quelles logiques dirigent les actions des deux enseignants ?

I Méthodologie et Traitement des Données

Les observations se sont déroulées sur deux parties d'une séance d'enseignement pour chaque classe. Nous observons dans notre recherche deux enseignants du primaire (E1 et E2) expérimentés (presque une trentaine d'année d'enseignement pour chacun d'eux).

E1 enseigne une classe dont l'effectif est 19 élèves (12 filles et 07 garçons) avec la majorité sont issus de familles très pauvre et ayant des parents d'un bas niveau intellectuel (la majorité analphabètes) dans une école d'une région située au Kef (nord-ouest de la Tunisie). Cependant, E2 enseigne une classe dont l'effectif est 34 élèves (19 filles et 15 garçons) avec une majorité issue de familles assez aisées et ayant des parents d'un haut niveau intellectuel dans une école de banlieue nord de Tunis.

Avec E1 et E2, nous observons le déroulement d'une même séance en chimie traitant le thème « la réaction de combustion : produits et réactifs » durant 60 minutes avec aussi le même niveau enseigné (la sixième année primaire ; élèves de 12 ans).

Signalons bien que le niveau de chaque classe est assez homogène et que le choix de ces classes n'a aucun impact sur notre recherche. Nous avons effectué des enregistrements vidéo dans les conditions de classe ordinaire : nous ne sommes pas

intervenues auprès des acteurs lors de la séance afin de minimiser l'influence sur les activités en classe.

Les enregistrements vidéo

Toute recherche nécessite des traces à partir desquelles travailler (Van Der Maren, 1995) car l'observation est éphémère, d'où le recours à la vidéo présente un avantage. Selon Cross (2009), la vidéo est un instrument permettant de récolter ces traces, au même titre qu'un questionnaire ou une grille d'observation. Et puisque, la recherche porte sur les traces de l'activité de l'humain, donc les propriétés de ces traces ont des répercussions sur les résultats de la recherche. En effet, les enregistrements vidéo permettent de détenir les comportements verbaux et gestuels visible dans le champ de la caméra, ce qui est primordial dans toute analyse d'une action, c'est pourquoi nous avons utilisé les dispositifs d'enregistrement suivants pour chaque classe et chaque enseignant :

- Une caméra au fond de la salle de classe.
- Un enregistreur vocal mis sur le bureau de l'enseignant

Les deux appareils d'enregistrement sont tenus l'une à la main et l'autre fixe, se déplaçant d'une manière complémentaire pour visionner le plus d'espace et le plus d'élèves. Le corpus recueilli est alors constitué des enregistrements vidéo et audio des séances de classes, des enregistrements, des entretiens et des fiches de préparation des leçons.

Méthodes d'analyse utilisées

Pour traiter les données recueillies, nous procédons à :

-Une transcription des différents enregistrements vidéo et audio. Les transcriptions obtenues sont exploitées pour préparer un synopsis (Sensevy & Mercier, 2007) permettant de donner une vision globale de chaque séance observée. Nous repérons dans chacun des deux synopsis les différentes phases avec une répartition chronologique ainsi que l'organisation du travail (collectif, individuel...).

-Une retranscription de tous enregistrements en traduisant à la langue française.

-Un découpage des différentes phases en épisodes montrant les tâches des différents intervenants et les nombres de tours de paroles.

-Une explicitation des dimensions (en référence à la DADE) pour chaque épisode.

-Les transcriptions de l'enregistrement audio de l'auto-confrontation.

Les résultats permettent de comprendre certains choix des deux enseignants. Nous inférons par la suite les logiques d'actions des deux enseignants et leurs déterminants, à travers une triangulation de différentes données.

I Résultats

Analyse des scénarios des deux séances de classe

Dans cette analyse nous nous intéressons à la dimension cognitive de l'activité des deux enseignants. Le contenu des deux scénarios montre une tendance à recourir à des tâches qui font appel à des savoir-faire d'ordre pratique et d'autres qui nécessitent la mobilisation des connaissances scientifiques technologiques parfois complexes. Avec E1, il s'agit de découvrir une relation entre la réaction de combustion et le fonctionnement des moteurs de véhicules (automobile, moto, camion...).

Locuteur	Productions verbales
E1	On rectifie les cires de bougie par le gasoil, quels résultats trouvés ?
Elève 1	Le gasoil de même se brule mais cette fois-ici durant dix (10) minutes et plus
Elève 2	Pourquoi mon ami le temps de combustion augmente avec le gasoil ?...

Tableau 01 : Extrait de transcription du moment interactionnel qui détermine les propriétés des combustibles.

Alors qu'E2 s'attend à ce que les élèves parviennent à dégager la relation entre la demande en oxygène et l'utilité de source de chaleur.

Locuteur	Productions verbales
Elève 1	J'ai suivi un documentaire télévisé sur la préparation du pain sous la cendre résidu de feu dans le sud tunisien
E2	Où est le problème ici ?
Elève 2	Comment le pain se prépare en absence de source d'énergie ?

E2	Et quel est le rôle de cendre résidu alors ? C'est le porteur principal de chaleur
Elève 3	Mais le cendre résidu n'est pas de bois pour donner l'énergie nécessaire
Elève 4	Bien cuit ????
E2	Evidement bien cuit

Tableau 02 : Extrait de transcription du moment interactionnel montrant l'utilité de source de chaleur.

Cependant, nous notons la présence de tâches de mise en application de ce qui vient d'être enseigné dans des situations nouvelles énigmatiques chez E1, absentes par contre chez E2.

Les protocoles expérimentaux, pour les deux classes, sont imposés par les enseignants et ne font pas l'objet d'initiative de proposition par les élèves. En effet, l'absence d'une activité de mise en situation dans les deux scénarios n'incite pas les élèves à proposer un protocole expérimental permettant de résoudre le problème qui en découle et laisse les enseignants dans l'obligation de proposer les expériences.

Pour qu'ils parviennent à accomplir l'enseignement d'un contenu trop chargé (dimension institutionnelle) les enseignants choisissent de préparer des scénarios prototypiques.

Analyse des déroulements

L'analyse des synopsis préparés et des différentes transcriptions nous permet de repérer les différentes phases dans les deux séances : les épisodes qui organisent chaque phase, leurs durées, l'organisation de la classe, la répartition des tours de paroles et les dimensions qui en découlent, en référence à la DADE.

L'analyse de l'activité selon la dimension médiative montre :

-Des interventions des deux enseignants (trop fréquentes chez E1 et moyennes chez E2 : apport d'aides au niveau de l'expérience, de l'exploitation des résultats et de la structuration des connaissances.

-Le temps d'institutionnalisation du savoir est le même pour E1 et E2. En effet, cette institutionnalisation n'est faite pas de manière collective par E1, au contraire pour E2 tel que dans le cas de signaler l'apparition des mouches à charbon et la détermination des caractéristiques de combustible.

-Une tendance à la mise en place, par les deux enseignants, d'un travail collectif mais qui est le plus souvent trop guidé ; ce qui est confirmé par la grande fracture au niveau des tours de paroles entre les élèves et les enseignants.

L'analyse des transcriptions des deux entretiens permet ainsi d'assimiler et d'inférer certaines logiques d'action des deux enseignants en relation avec les dimensions institutionnelle, sociale et personnel :

-Les interventions fréquentes de E1, qui limitent souvent la prise d'initiative chez les élèves, et le recours des deux enseignants à un choix de travail expérimental qui oriente les actions des élèves vers l'exécution d'une série de consignes (dimension personnelle), peuvent être expliquées par un désir chez les deux enseignants de dépasser les contraintes de temps insuffisant pour l'accomplissement du contenu. Ce choix est d'ailleurs justifié par l'entretien avec E1 suivant :

Locuteur	Productions verbales
Chercheur	Vous ne voyez pas que votre question ne peut pas être interprétée convenablement pour un élève de 6 ^e année ?
E1	Au contraire, ma question entame un débat scientifique pour développer l'esprit scientifique des mes élèves...

Tableau 03 : premier extrait d'entretien d'auto-confrontation.

- Les deux enseignants sont conscients de la nécessité d'une implication forte des élèves. Cependant, ils déclarent qu'il n'est pas possible d'enseigner un contenu qui n'est plus en conformité avec le temps imparti au thème, à côté de la non disponibilité parfois du matériel fonctionnel ou d'une mauvaise gestion de ce matériel à cause du manque de ressources humaines, en l'occurrence l'absence d'un agent responsable du laboratoire et sa collaboration (dimension institutionnelle). Ceci est justifié par les entretiens avec nos deux enseignants E1 et E2 suivants :

Locuteur	Productions verbales
Chercheur	Vous vous attendiez à des telles questions en parallèle avec quelques Illustrations et des images sur le tableau ? Pourquoi vous les utilisez au lieu de matériel ?

E1	Absolument, parfois les matériels au bien non disponibles au bien ne fonctionnent plus...
-----------	-------------------------------------------------------------------------------------------

Tableau 04 : deuxième extrait d'entretien d'auto-confrontation.

Locuteur	Productions verbales
Chercheur	Je pense qu'un modèle d'un avion réel (jouer) peut s'exprimer beaucoup plus mieux.
E2	C'est vrai mais il fallait un agent responsable de laboratoire pour m'aider à démontrer la vapeur d'eau sortie de l'avion ...

Tableau 05 : troisième extrait d'entretien d'auto-confrontation.

-Les deux enseignants prouvent lors de l'entretien qu'au cours de la séance il est utile d'exploiter le volet social au cours de procès d'enseignement (dimension sociale) :

Locuteur	Productions verbales
Chercheur	Pourquoi vous avez accepté un débat qui se repose sur un documentaire télévisé sur la préparation du pain dans le désert ?
E2	C'est évident car j'entraîne mes élèves à s'inférer sur des expériences ont été déjà vu ou vécu.
Chercheur	Pourquoi vous poser une question au lieu de répondre à la question de l'élève sur le sens de courant d'air ? »
E1	Mon objectif c'est que l'élève arrive par lui-même à identifier ce phénomène.
Chercheur	Mais vous rentrer après d'utiliser l'expérience en classe (combustion dans un vase au lieu de la combustion dans le cheminée.
E1	A domicile, il y a plus qu'une cheminée. Il s'agit d'un milieu rural...

Tableau 06 : quatrième extrait d'entretien d'auto-confrontation.

Discussions

Notre analyse permet de déterminer les logiques d'action des deux enseignants observés. Selon la

dimension cognitive, leurs actions sont guidées par des logiques en relation avec le contenu enseigné, qui restent en lien avec des prérequis de savoir, de savoir-faire et des connaissances nouvelles. Nous avons montré comment les deux enseignants rapprochent leurs pratiques enseignantes de leurs pratiques réflexives au cours de l'exécution dans la classe, mais chaque enseignant a ses propres stratégies pédagogiques et gestion réflexive.

Selon la dimension méditative, les deux enseignants cherchent à mettre en place des activités visant à impliquer les élèves dans des tâches collectives. Cependant, ils guident fortement les élèves dans l'accomplissement des exercices et interviennent de manières fréquentes, pour répondre à des nécessités en lien avec le contenu à enseigner, le temps alloué aux séances, etc. Selon l'approche ergonomique, les logiques qui guident les actions des enseignants sont expliquées par un ensemble de contraintes d'ordres institutionnel, social et des conceptions personnelles au sujet de l'enseignement de la chimie.

Néanmoins il y a des recherches qui recourent à des autres outils d'analyse de l'activité de l'enseignant pour permettre l'organisation des conditions d'étude et réguler le processus d'enseignement-apprentissage qui considèrent que la théorie de l'action conjointe en didactique TACD est le mieux adapté à ce type de recherche. En effet, elle permet, à partir de ses descripteurs didactiques, de mieux comprendre l'action entre différents acteurs (élèves et enseignant) au sein de la classe autour d'un objet. Cet objet, c'est le savoir scientifique, mais l'étude de cette action conjointe étant complexe, elle nécessite un regard multidimensionnel et exige l'emploi de trois triplets de genèse (mésos, topo et chrono). C'est pourquoi, afin d'accéder à des résultats qui répondent en grande partie à notre question de recherches, nous avons recouru à la double approche didactique et ergonomique DADE.

I Conclusions et perspectives

Dans ce article, nous avons étudié l'activité professionnelle de deux enseignants lors de l'enseignement de la réaction de combustion dont l'analyse de leurs actions en classe, nous a permis de les décrire et de les interpréter, en termes de pratiques enseignantes. À partir de cette description, nous avons montré comment la DADE devient un outil théorique pertinent pour évaluer la compétence de l'enseignant.

Par ailleurs, il serait nécessaire de mener des recherches qui visent à savoir si ses logiques subsistent après la participation de ces enseignants à des formations dont l'objectif est de renouveler les méthodes d'enseignement de la chimie au primaire.

Références bibliographiques

Altet, M. (2002). « L'analyse plurielle du processus enseignement-apprentissage ». J.-F. Marcel (Ed.), *Les sciences de l'éducation : des recherches, une discipline*, 43-52.

Altet, M., & Chartier, A. M. (2006). « Entretien de Marguerite Altet avec Anne-Marie Chartier ». *L'analyse de pratiques : rétrospectives et questions actuelles. Recherche et formation*, (51), 11-25.

Chesnais, A. (2011). « Apprentissages en mathématiques en sixième : contextes différents, pratiques différentes et inégalités ». *Revue Française de pédagogie*, 176, 57-72.

Coulangue, L., & Robert, A. (2015). « Les mathématiques dans les activités du professeur - Conséquences pour la formation ». In L. Theis (Ed.), *Pluralités culturelles et universalité des mathématiques : enjeux et perspectives pour leur enseignement et leur apprentissage – Actes du colloque EMF2015* (pp. 81-94). Alger.

Cross, D. (2009). *Les connaissances professionnelles de l'enseignant : reconstruction à partir d'un corpus vidéo de situations de classe de chimie* (Doctoral dissertation, Université Lumière-Lyon II).

Cross, D. (2010). « Action conjointe et connaissances professionnelles de l'enseignant ». *Éducation et didactique*, 4(3), 39-60.

Kermen, I. (2017). « Caractériser l'activité d'une enseignante de physique-chimie. Une double approche didactique et ergonomique ». In M. Bächtold, J.-M. Boilevin & B. Calmettes (Ed.), *La pratique de l'enseignant en sciences : comment l'analyser et la modéliser ?* (pp. 25-44). Louvain : PUL.

Kermen, I., & Barroso, M. T. (2013). « Activité ordinaire d'une enseignante de chimie en classe de terminal ». *RDST*, 8, 91-114.

Masselot, P., & Robert, A. (2007). « Le rôle des organisateurs dans nos analyses didactiques de pratiques de professeurs enseignant les mathématiques ». *Recherche et formation*, 56, 15-32.

Robert, A., Grugeon, B., & Roditi, E. (2007). « Diversités des offres de formation et travail du formateur d'enseignants de mathématiques du secondaire ». *Petit x*, 74, 60-90.

Robert, A., & Rogalski, J. (2002). « Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : Une double approche ». *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 2(4), 505-528.

Roditi, E. (2014). « Les actes de parole de l'enseignant : déterminants et révélateurs de sa pratique ». *Spirale*, 54, 85-101.

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Presses Université Laval.

Van der Maren, J. M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : éducation, (para) médical, travail social*. De Boeck Supérieur.



Khaled Soltani est doctorant chercheur à l'Université Virtuelle de Tunisie, à l'Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue de Tunis (ISEFC), en sciences de l'éducation et didactique des disciplines. Membre de l'unité de recherche Education, Cognition, Tice et Didactique (ECOTIDI), de l'Association Tunisienne La Génération de demain (ATLGD), de l'Association Tunisienne des Jeunes Chercheurs en Sociologie (ATJCS) et de l'Association Tunisienne de l'Education et Didactique des Sciences et Technologies (ATEDIST), il se spécialise en didactique des sciences physiques et techniques et particulièrement en didactique de la chimie. Ses recherches portent sur l'axe des pratiques enseignantes au niveau de primaire, portés sur l'enseignement des concepts scientifiques et surtout expérimentales.



Jamelddine Khiari est enseignant-chercheur à l'Université de Carthage en Tunisie à l'Institut Préparatoire aux Etudes d'Ingénieurs de Bizerte (IPEIB). Il est membre fondateur du Laboratoire de Recherche Didactique des Sciences Expérimentales et de Chimie Supramoléculaires de l'Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue de Tunis (ISEFC) / Université Virtuelle de Tunisie.

Penser l'expérience ... de la jeunesse !



Salaheddine Benarim

“ vivre mon rêve tout en pratiquant ma passion qui n'est autre que le cyclotourisme ”

Source URL de la photo

<http://sportpro.ma>

L'érudition, la rigueur scientifique ainsi que l'exercice de la pensée critique sont incontestablement nécessaires à la pratique de l'acte réflexif. Mais, ils ne sont certainement pas les seuls garants de la métacognition. L'expérience entendue au sens de « représentativité » est loin d'être un argument d'autorité brandi à tort et à travers ! La représentativité, ici, désignerait bien un ensemble de points de repères qui permettent d'activer d'anciennes situations vécues afin de les comparer aux situations présentes pour savoir agir en conséquence. Un degré de similitude suffisant, fondé sur une comparaison de caractéristiques, mais aussi sur un sentiment d'*autoefficacité*, a traduit en exploit la détermination de Salaheddine Benarim, un jeune globe-trotteur marocain âgé de 22 ans, désireux de supporter les Lions de l'Atlas lors de la Coupe du Monde 2022 organisée au Qatar. Grâce à TIBU AFRICA et aux encouragements de son entourage, il a pu faire du cyclotourisme et explorer des territoires lointains (Turquie, Jordanie, Arabie Saoudite, Qatar). C'est, en réalité, une expérience ouverte à l'introspection, à l'observation de soi-même face à l'angoisse, à l'incertitude, à l'étrangéité, éprouvées au contact de la rudesse, de la solitude et de la différence. Par cette performance mémorable, Salaheddine Benarim pourrait, sans doute, actualiser certaines connaissances statuant sur les peuples, les cultures et même les climats, en écrivant livre s'il le souhaite !

Hicham Jirari



De gauche à droite : S. Benarim et H. Jirari

Photo prise à Casablanca sur le site de Technopark lors de la 2^e édition des *Sports Orange Corners* co-organisée par TIBU AFRICA et l'Ambassade du Royaume des Pays-Bas.

L'enseignement-apprentissage de la lecture au cycle secondaire qualifiant marocain

Du transfert à la transposition didactique - retour d'expérience



Par
**Karim
El Bouzidi**

L'enseignement-apprentissage de la lecture au lycée public marocain soulève des questions pédagogico-didactiques dont la plus importante, à notre sens, concerne l'adéquation des pratiques de classe en vigueur avec les orientations pédagogiques, les besoins et les attentes réelles des apprenants et la capacité des enseignants à exploiter à bon escient le texte littéraire en classe. Nul besoin de rappeler la complexité et les enjeux relatifs à l'activité de lecture au profit d'un jeune public, notamment quand l'approche didactique de l'enseignant est basée sur des indices formels comme les indices génériques au détriment de la littérarité ou l'unicité de l'œuvre littéraire objet d'enseignement-apprentissage.

Les orientations pédagogiques en vigueur et les pratiques de classe que nous avons observées mettent la didactisation des textes littéraires en classe de Français Langue Etrangère (FLE) à l'épreuve des approches didactiques qui devraient être celles d'un enseignement-apprentissage raisonné ayant pour objectif de les exploiter au profit des apprenants, et d'en faire une source de plaisir littéraire à différents niveaux de l'acquisition des compétences préconisées par l'institution scolaire. La pratique enseignante en classe du FLE interpelle-t-elle alors aujourd'hui une transposition didactique susceptible de motiver le désir de lire chez l'apprenant lycéen marocain ?

Pour répondre à cette question, nous avons commencé par une observation d'une centaine de cours de lecture durant toute l'année scolaire 2021-2022. Nous avons distribué un QCM aussi bien aux enseignants qu'aux apprenants et avons consulté aussi, et non sans peine, les fiches pédagogiques des enseignants de notre échantillon. Il s'agit de 110 fiches présentant presque unanimement des étapes qui paraissent toutes se focaliser sur l'instauration d'une certaine méthode de lecture des œuvres littéraires au programme.

Observation

Lors de cette première phase, les enseignants amorcent la séance par une lecture silencieuse. Ils cherchent ensuite à motiver l'apprenant tout en éveillant son intérêt d'une part, à mobiliser ses prérequis à propos de l'extrait proposé à la lecture d'autre part. En tant qu'acte décisif lors de la construction du sens, la lecture silencieuse vise principalement l'entraînement à l'anticipation suite à des indices génériques. Les consignes pédagogiques relatives à cette étape renvoient généralement à des éléments référentiels, discursifs et énonciatifs, pouvant constituer un modèle respectant le cadre générique annoncé au départ. Mais, elles tentent toutes d'orienter l'attention des apprenants vers certains types d'indices précis.

L'apprenant est invité ultérieurement à exploiter sa connaissance préalable et son expérience pour situer le texte à lire dans un contexte générique précis et par rapport à l'œuvre intégrale tout entière. Il saisira ainsi que le sens de l'extrait exploré n'est pas multiple et ne se construit qu'à partir du seul contenu du texte et dans la relation avec ce qui précède. On s'exerce ainsi à mobiliser des préalables à l'acte de lire selon le genre dans lequel s'inscrit le support employé : roman autobiographique, roman à thèse, etc. De ce fait, les enseignants semblent vouloir bâtir a priori la compréhension et l'interprétation sur ce que l'apprenant sait déjà de manière à le projeter aisément dans ce qu'il a à découvrir. Le moment de l'émission des hypothèses de lecture paraît donner des réponses préliminaires sur le sens à dévoiler. Cette première étape est couronnée par une lecture dite magistrale faite par l'enseignant.

■ Construction du sens

A ce niveau, les enseignants de notre échantillon procèdent à la construction du sens par des consignes visant la découverte du texte. Nous remarquons généralement que cette découverte se fait par une explication linéaire de l'extrait. Le lexique prend une bonne part dans cette démarche dans la mesure où le niveau de langue des apprenants l'exige. La construction du sens se fait selon la délimitation d'axes de lecture généralement choisis par les enseignants. Aussi l'apprenant est-il appelé à identifier des indices significatifs susceptibles de

permettre une analyse textuelle de fond. Un travail sur les formes verbales utilisées, les progressions thématiques à partir des informations véhiculées par l'extrait et sur les procédés syntaxiques et stylistiques s'en suit.

Nous constatons que les feed-back des apprenants sont surtout liés aux indices relevés comme s'il s'agissait de construire chez eux un « *stimulus-réponse* » (POSLANIEC, 2001). Par conséquent et à plusieurs reprises, un même indice doit signifier la même chose pour eux. D'où des écarts par rapport au sens général du texte tant que les apprenants restent habitués à une analyse fragmentaire. Néanmoins :

« *La compréhension d'un texte ne surgit pas d'une simple concaténation ordonnée de lectures effectuées sur chaque phrase isolée* » (Moirand, 1979)

Partant, l'entraînement intensif visant la mémorisation d'indices discursifs et énonciatifs pour acquérir la compétence de compréhension des textes, semble poser un problème sérieux quant à la construction du sens. Encore, l'activité envisagée sous forme d'une explication linéaire des extraits ne permet pas vraiment des moments de lecture individuelle proprement dite. Enfin, le sens du texte serait mis au second plan par rapport à l'acquisition d'indices démarcatifs du genre littéraire.

I Traces écrites

Une fois la phase de construction du sens est terminée, les enseignants invitent les apprenants à formuler un bilan écrit au tableau. Cette étape se présente donc comme un moment de mise au point où l'on cherche à garder l'essentiel de l'extrait analysé pour n'en maintenir que l'idée la plus prégnante. Autrement dit, il s'agit d'élaguer des informations dites superficielles pour ne retenir que celles que l'enseignant considère comme fondatrices. Nous pouvons parler aussi d'une sorte de synthèse de l'explication de texte que l'apprenant doit conserver.

Pourtant, les traces écrites pour certains enseignants de notre échantillon se présentent comme un brassage de synthèses partielles portées simultanément au tableau durant la construction du sens. Ceux-ci sollicitent parallèlement la participation des classes dont la majorité des

apprenants restent très peu participatifs. Les traces écrites ou synthèses prennent plusieurs formes comme le « *résumé de texte* » (DENIZOT, 2007), dresser un schéma ou se contenter d'un corpus de phrases données par les apprenants. A ce moment précis, l'intervention de l'enseignant est fréquente pour choisir les propositions les plus pertinentes.

I Réaction face à l'extrait étudié

Durant cette étape, qui se présente d'ailleurs comme un moment de réflexion et de réaction suite à l'analyse de l'extrait, l'apprenant est invité à exprimer son point de vue personnel et sa subjectivité. Il doit alors affirmer son adhérence entière ou partielle quant aux idées portées par l'extrait ou confirmer son opposition par le biais d'arguments et d'exemples. Une remarque reste à faire à ce niveau, la dernière étape là où l'apprenant doit prendre position par rapport au sens dégagé est souvent sacrifiée par la plupart des enseignants de notre échantillon. Ceux-ci se contentent seulement des traces écrites. C'est cette phase qui revêt, à notre égard, le moment crucial pour valider la lecture dans sa dimension active et interactive. On suppose que le fait d'exprimer son point de vue sur l'essentiel du texte ne permette pas vraiment de motiver le désir de la lecture chez les apprenants.

Par ailleurs, chaque extrait étudié se présente comme un univers clos et autosuffisant sur le plan sémantique, tant qu'à chaque fois l'œuvre intégrale est approchée de manière fragmentaire. Les traces écrites seront ainsi assimilées à des fragments relatant une vérité seule et unique. L'enseignement-apprentissage de la lecture prend ainsi une forme verticale où tout se trouve établi d'avance selon le seul regard de l'enseignant. Ce qui fait de l'apprenant un simple récepteur de contenus. D'où un habitus de lecture qui restreint toute interprétation externe relative au contexte et même à l'œuvre qui devrait relater une vérité seule et unique. Or :

« *Le texte ne dit qu'une seule vérité à savoir que la vérité n'existe pas ou qu'elle est à tout jamais inaccessible* » (Todorov, 2007)

De ce fait, l'étude de texte en classe du FLE ne réserve manifestement que quelques moments à la lecture. Car, cette activité en vogue aujourd'hui se focalise surtout sur les dimensions praxéologique et esthétique de

l'extrait textuel choisi par l'enseignant, c'est-à-dire sur l'ensemble des indices et des caractéristiques qui permettent d'ancrer le texte dans son genre littéraire. De ce fait, le corpus d'extraits analysés appartient à une même catégorie générique et discursive. En revanche, il va falloir aborder l'œuvre littéraire dans sa globalité dans la mesure où les extraits étudiés posent un problème de continuité et de représentativité par rapport au reste de l'œuvre intégrale.

Par conséquent, les quatre phases proposées visent généralement à apprendre aux apprenants l'identification des particularités d'un genre littéraire par rapport à un autre. La pratique enseignante réflexive susceptible de développer le plaisir de la lecture chez l'apprenant adolescent demeure hélas relayée et sacrifiée au profit d'une pratique basée sur le développement d'un stimulus et d'un réflexe relatifs à des indices génériques précis. De ce fait, l'œuvre reste cantonnée dans son genre. Cependant :

« le texte a une forme humaine (...). Le plaisir du texte serait irréductible à son fonctionnement grammairien (phéno-textuel) »
(Barthes, 1973)

Enfin, et contrairement aux stratégies de lecture proposées par les dernières orientations pédagogiques des années 2007-2009 citées en amont de cet article, nous avons constaté que parmi 110 enseignants qui font l'étude de texte, 93 suivent les quatre phases que nous venons de citer et qui relèvent apparemment de l'approche globale. Ces enseignants appliquent à la lettre les méthodes préconisées par les textes officiels susmentionnés et qui considèrent que : « les domaines d'enseignement apprentissage sont la lecture, de l'écrit, de la langue et des travaux encadrés » (MEN, 2007).

Quant aux 17 enseignants qui restent, ceux-ci exploitent la séance des travaux personnels encadrés pour faire lire leurs classes. Nous remarquons qu'ils emmènent régulièrement les apprenants aux bibliothèques de leurs établissements. Il est à noter que les œuvres lues, dans ce sens, sont choisies par les apprenants eux-mêmes, chacun selon son goût, des fiches de lecture et des carnets de lecteurs sont employés. Les lectures effectuées font l'objet d'un suivi de la part des enseignants, car nous avons assisté à une séance de mise au point et de partage où les lecteurs-apprenants sont invités à présenter leurs textes devant leurs camarades.

Nous optons pleinement pour cette démarche qui semble convenir particulièrement à l'objet de notre article. Car, elle permet une éducation au choix qui doit être une entrée principale dans les programmes et les curricula scolaires. Elle est associée aussi, nous semble-t-il, au projet personnel de l'apprenant. S'agissant de la lecture, l'éducation au choix permet enfin d'aider l'apprenant à élire les textes qui répondent à ses attentes et à tenir compte de l'importance de cette activité dans le cursus de sa formation scolaire en général et dans la discipline français en particulier. L'apprenant encore novice peut construire ainsi sa propre expérience de sujet-lecteur capable de choisir ce qu'il voudrait lire.

! Analyse d'un échantillon de cahiers d'apprenants

En nous inscrivant dans le protocole de recherche annoncé au départ, nous avons ciblé trois classes de première année Baccalauréat option lettres. Notre objectif à ce niveau est de vérifier le degré d'intérêt accordé par les apprenants à l'étude de texte selon une approche par le genre littéraire, un intérêt qui peut se manifester encore par le biais de leurs documents personnels surtout que le taux de participation durant les séances reste faible à moyen. Nous avons consulté ainsi 115 cahiers de cours que nous classons en quatre types de documents à représenter dans la figure suivante :

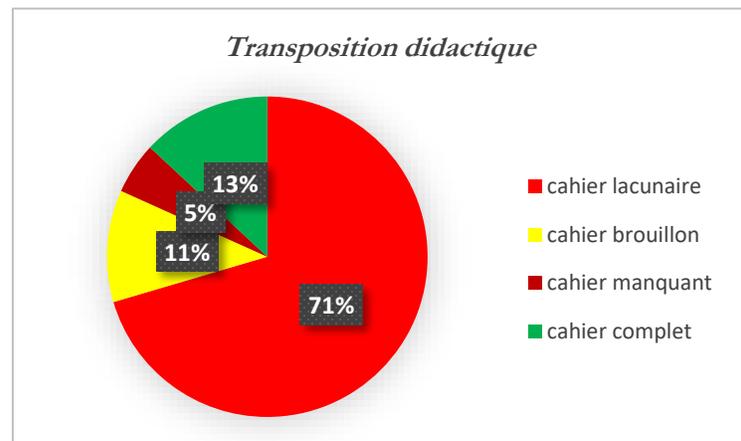


Figure 1

Nous remarquons que seulement 13% des apprenants des trois classes choisies donnent de l'intérêt à la démarche adoptée en recopiant régulièrement leurs traces écrites déjà portées au tableau par les enseignants. Ce qui montre que la démarche choisie aurait probablement un impact positif sur la réception des extraits étudiés par ce groupe

d'apprenants. Pourtant, la grande partie, c'est-à-dire 71% d'entre les trois classes ciblées, négligent apparemment les bilans d'étude de textes. Le reste, soit qu'il ne dispose d'aucun cahier, soit d'un cahier complètement brouillon.

Nous avons adressé ainsi un questionnaire à ce dernier échantillon d'apprenants pour tenter de connaître les raisons qui les poussent à négliger les traces écrites et à refuser de s'impliquer dans le travail. Nous avons remarqué que leurs réponses dans ce sens oscillent entre le fait de n'avoir rien compris des cours dispensés et de l'inutilité, à leurs avis, de ces traces écrites pour mieux comprendre l'œuvre intégrale. Quant à la lecture des extraits, ils déclarent qu'ils ne sont pas motivés tant que l'analyse faite montre une œuvre d'une complexité incontournable. Force est de constater, en conséquence, que la démarche adoptée par cet échantillon d'enseignants qui privilégient une étude de texte selon une entrée par le genre littéraire, ne permet pas de motiver le désir de lire chez l'apprenant pour découvrir, voire lire l'œuvre littéraire-même. Il en résulte ainsi au moins deux grands handicaps à cette lecture scolaire de l'œuvre littéraire : « une **hypertrophie** qui les rend plus complexes et un **pédagogisme** chronique qui les anémie invariablement » (Bourgea, 1982).

I Analyse des résultats

Suite à cette enquête qui a porté aussi bien sur la progression didactique et la description de la démarche pédagogique que sur la transposition des contenus en activité de lecture chez 110 enseignants, nous constatons de prime abord qu'une étude de texte interpellant des pratiques pédagogiques rigoureuses se substitue à la lecture suivie pour la majorité des enseignants de notre échantillon et plus précisément pour 94% d'entre eux, tandis que seulement 4% font de la lecture suivie.

Nous remarquons, dans cette optique, que la tendance générale est la lecture « *monosémisante du texte littéraire* » (SEOUD, 1997). Celle-ci considère que les textes littéraires sont subordonnés au seul vouloir dire de leurs auteurs et au message clair qui s'en déduirait. C'est ce qui est prégnant dans la démarche adoptée. Toute l'attention des enseignants est portée sur une lecture qui semble référentielle par excellence. De ce fait, l'apprenant se trouve tiré soit vers une analyse linguistique à savoir l'analyse

discursive et énonciative soit vers un sens en quelque sorte unique voulu par l'enseignant.

Cependant, la fonction référentielle du langage, celle qui parle du monde, est quasiment sacrifiée. Ceci est apparemment dû à la vaine tentative de vouloir se situer dans un certain genre et de se plier encore aux orientations pédagogiques. D'où une activité cloisonnée et alignée qui ne permet aucune interaction réflexive susceptible de construire une expérience lectorale chez l'apprenant, car,

« *Tant que le formateur ne sera pas en possession d'un outil même rudimentaire pour faire fonctionner les différents embrayages qui régissent le texte, tant, en un mot, que l'inhibition à opposer l'énoncé à l'énonciation réduira tout à des énoncés qui s'enchaînent, l'approche du texte littéraire ne sera qu'empirique, et alignée le plus banalement du monde sur celle du document informatif* » (Pelfrene et Strick, 1982)

La consultation des cahiers des apprenants nous a montré que seulement 13% sont motivés par l'activité d'étude de texte tandis que 71% n'expriment aucune motivation et annoncent que ni la démarche adoptée ni les œuvres au programme ne répondent à leur attente. Les résultats quant à la lecture de deux œuvres au programme par les apprenants des classes cibles sont alarmants. Nous signalons que ce dernier taux de lecture concerne *La Boîte à Merveilles* d'Ahmed Sefrioui et *Le Dernier jour d'un condamné* de Victor Hugo, deux textes au programme de la première année Baccalauréat toutes disciplines confondues.

Le choix de ces deux textes peut être expliqué par le fait que ce sont les œuvres qui posent plus de problèmes au niveau de leur lecture par les apprenants dans la mesure où leur catégorisation générique reste difficile à cerner. En effet, les orientations pédagogiques sus-indiquées hésitent elles aussi à inscrire clairement les deux textes dans un genre précis. On propose ainsi et à titre d'exemple d'approcher *La Boîte à Merveilles* comme un roman autobiographique ou une autobiographie tandis que l'écart entre les deux genres littéraires reste remarquable.

En somme, nous pouvons dire que les apprenants ne sont pas motivés à lire les deux œuvres au programme pour deux principales raisons à savoir la complexité des méthodes, stratégies et approches adoptées d'une part et l'hégémonie de l'activité d'étude, d'analyse et d'explication d'extraits de textes au détriment de la lecture suivie d'autre part. Aussi les apprenants ne sont-ils pas habitués à la lecture hormis une dizaine d'entre eux qui ne représentent qu'un taux très faible de 4% dans un échantillon contenant 120 élèves. Dans ce sens, la fréquentation des livres semble être peu ou prou manquante du moment que :

« le lecteur-apprenant que nous avons bien au (...) qualifiant est loin des univers romanesques que l'École lui propose à travers les œuvres (...). C'est pourquoi il manifeste de l'hostilité à tout enseignement de la littérature » (Oubanaïssa, 2021)

Il faudrait constater encore que l'approche par les genres littéraires telle qu'elle est adoptée actuellement pour enseigner-apprendre le français par le biais d'œuvres littéraires, ne permet ni aux enseignants ni aux apprenants de planifier un projet personnel réflexif. Tout le travail doit s'inscrire dans un cadre générique préétabli. Il va sans dire que les carences linguistiques en la matière n'encouragent pas les apprenants à lire des textes jugés de leur part d'être très hermétiques. D'où la nécessité de mettre en place un atelier de lecture susceptible de relancer et de promouvoir cette activité au sein du lycée qualifiant marocain.

Notre intérêt majeur à travers la revendication d'un atelier de lecture interactive est la scénarisation de contenus pédagogiques pour motiver le désir de lire chez les apprenants, leur apprendre à aimer les textes au programme et par extension d'autres textes plus adaptés à leurs niveaux linguistiques. D'où la possibilité d'aider l'apprenant à construire son identité d'apprenant-sujet-lecteur loin de toute catégorisation générique des œuvres littéraires.

Nous proposons de mettre en pratique à ce niveau le maniement de quelques situations de lecture-action en tenant compte du goût de chacun des apprenants lycéens encore novices ainsi que par le recours à une approche différentielle.

Corpus

Hugo, V. (2020). *Le Dernier jour d'un condamné* : Hatier.

Sefrioui, A. (1954). *La Boîte à Merveilles* : Seuil.

Références bibliographiques

Barthes, R. (1973). *Le Plaisir du texte*, Paris : Seuil.

Bourgea, S. (1982). *Identité de la littérature/littérature de l'identité, Itinéraires et Contacts de Cultures*, Vol II : Harmattan et Université Paris-Nord.

Denizot, N. (2007). *Genres littéraires et genres textuels en classe de français, scolarisation, construction, fonctions et usages des genres dans la discipline français* [thèse de doctorat, Université Charles de Gaulle- Lille III].

Giasson, J. (2005). *La lecture de la théorie à la pratique*, Bruxelles : Boeck.

Moirand, S. (1979). *Situation d'écrit*, Paris : CLE International.

Krikez, A. (2007). *La Nouvelle réforme de l'enseignement du français*, Tétouan : Hidaya.

M.E.N, *Les Orientations Pédagogiques*, 2006, 2007, 2009.

Oubanaïssa, A. (2021). *L'enseignement-apprentissage de la littérature par la lecture-écriture au secondaire qualifiant marocain* [Thèse de doctorat, Université Ibn Tofail].

Pelfrene, A. et Strick R. (1982). *Littérature et classe de langue*, Paris : Hatier.

Poslaniec, C. (2001). *Donner le goût de lire*, Paris : Sorbier.

Seaoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature, Langues apprentissage des langues*, Paris : Didier.

Todorov, T. (2007). *La Littérature en péril*, Paris : Flammarion.

Notice



Karim El Bouzidi est docteur en ingénierie pédagogique depuis octobre 2022. Il est enseignant vacataire à la Faculté des Langues, des Lettres et des Arts de l'Université Ibn Tofail de Kénitra et Professeur de français au cycle secondaire qualifiant.

LA REVUE
DU
RIRS

Analyse des modalités de réalisation de l'expérience de lecture, au cycle secondaire qualifiant

Cas du lycée marocain

Abdelkrim Elkhattabi de Nador



Par
Majda
El Mortaji

Le tissu littéraire est flexible, perméable et malléable. C'est un champ ouvert à maints modes d'exploitation. Le caractère multimodal des textes littéraires participe à la variation des pratiques pédagogiques qui leur sont appliquées. Dans ce sens, l'enseignement et l'apprentissage de la lecture reposent sur la prise en compte de la réception du texte par l'apprenant, sa participation effective dans la réflexion et l'interprétation. L'effet de la lecture sur le lecteur est mesurable par le positionnement de ce dernier par rapport à l'objet lu. Dans cette optique, Roland Barthes évoque la « **mort de l'auteur** » en voulant signaler le fait qu'il revient au lecteur de réécrire le texte pour et par lui-même.

Mais si les pratiques scolaires de la lecture maintiennent toujours l'élève à la périphérie du texte, l'expérience de lecture se fait superficielle en l'absence d'une véritable identité de lecteur. Le dysfonctionnement observé dans les pratiques de classe aboutit à la remise en question des approches appliquées car elles ne sont pas inscrites dans un projet pédagogique où les élèves sont engagés.

Au fait, il s'agit, avant tout, de développer chez l'apprenant l'appétence de la lecture en lui proposant des textes dont les thématiques sont intéressantes. De la sorte, il serait aisé d'orienter les actes des apprenants de la lecture aux actes de lecteurs.

Ce que l'expérience de lecture a de particulier c'est qu'elle donne lieu à une infinie régénérescence du texte littéraire. Elle fait de chaque lecteur un auteur et un acteur en puissance. La lecture suivie de la réécriture puis de la mise en scène fait de l'apprenant une composante active et productive.

Notre article a pour finalité de rendre compte d'une expérimentation réalisée dans un établissement de secondaire qualifiant à Nador, lycée Abdelkrim Elkhattabi. Cette expérimentation se représente en

qualité d'analyse de l'expérience de lecture en contexte marocain, d'essai de redéfinition de l'activité de lecture à la lumière d'une libération du potentiel de l'apprenant-lecteur.

I Problématique

Comment à travers une expérience d'exploitation multimodale du texte littéraire, l'expérimentation de la corrélation entre l'acte de lire, d'écrire et celui de parler peut-elle faire de l'élève un sujet-lecteur, un futur auteur et un acteur qui donne plaisir à tout spectateur ?

I Méthodologie

Notre étude a été faite sur la base d'une méthodologie hypothético-déductive. Cette démarche nous a permis de faire une analyse contextualisée aboutissant à des pistes de remédiation didactique adaptées et non standardisées.

La collecte des données, effectuée majoritairement auprès d'enseignants de la région de Nador, nous a servi d'appui dans l'appréhension de maints aspects relatifs à notre problématique. En fait, notre travail se veut une analyse de l'expérience de lecture chez les élèves du secondaire qualifiant, plus particulièrement ceux de la deuxième année baccalauréat.

Le choix de ce public est motivé par de nombreuses considérations ; nous estimons qu'après avoir passé trois ans successifs d'apprentissage du français par le truchement d'œuvres littéraires, l'étude du profil de ces élèves, des compétences acquises nous permettra de statuer sur le degré d'efficacité de ce type de support didactique.

De plus, la finalité de notre projet consiste en l'articulation de l'expérience de lecture à celle de l'expression écrite et plus particulièrement orale, un tel objectif est profitable sur divers plans surtout quand il s'agit d'apprenants qui doivent se préparer à la passation des concours d'accès aux grandes écoles.

D'un point de vue didactique, nous avons ancré notre pratique dans le cadre de l'approche actionnelle, inscrite dans un paradigme d'apprentissage constructiviste visant la réalisation d'une liaison entre les deux contextes scolaire et social.

La place de la littérature dans l'apprentissage d'une langue

Le texte littéraire permet le développement de maintes aptitudes de communication langagière (de réception, de production, d'interaction et de médiation) :

« La didactique du littéraire peut être le lieu où l'on articule le savoir à l'élève, la culture à l'expression, les contenus aux méthodes et aux techniques d'apprentissage » (A. Proscolli et K. Forakis, 2010)

Il peut constituer un support d'enrichissement de plusieurs compétences linguistiques aussi bien lexicales que grammaticales, sans oublier les compétences sémantiques et phonétiques. Toutefois, le corpus littéraire demeure objet de réticence. Beaucoup de professeurs le considèrent comme un support difficile à exploiter vu qu'il requiert un haut niveau de maîtrise de la langue, de la part des apprenants, pour qu'il soit cerné :

« Les enseignants de FLE se réservent d'utiliser le texte littéraire en classe de langue puisqu'ils le considèrent comme « difficile » et « exigeant », destiné à un public d'initiés et de niveau avancé, censé en apprécier toutes les nuances. » (Ibid.)

Cette conception de l'enseignement de la langue par les textes littéraires est fautive. Il ne s'agit pas de former des apprenants-experts en analyse et en critique littéraire, il s'agit uniquement de les initier à la lecture, leur donner envie de lire et leur permettre de mobiliser leurs acquis en productions écrites et orales. D'ailleurs, le fait d'utiliser le texte littéraire en classe de langue ne signifie pas, nécessairement, que la littérature sera étudiée par rapport à ses théories. Nous pouvons utiliser les textes littéraires rien que, par exemple, pour faire avancer l'apprentissage langagier sans recourir à des commentaires critiques, au métalangage littéraire.

Le texte littéraire dans l'enseignement du français, au Maroc

Les textes littéraires constituent les supports de base de l'enseignement du français au cycle secondaire qualifiant au Maroc :

« L'œuvre intégrale apparaît à la fois comme l'une des finalités de l'enseignement du français dans le Secondaire qualifiant (donner le goût, les outils et développer les compétences d'une pratique autonome de la lecture des œuvres littéraires) et comme le support principal des diverses activités. » (Les orientations pédagogiques, 2007)

Cela veut dire que les textes littéraires, dans le contexte marocain, sont le support principal et incontournable en classe de langue. Au cours de cette étude de terrain, nous allons essayer de faire un état des lieux synoptique de l'enseignement du français qui se fait par le biais des textes littéraires. Il sera question, essentiellement, de mesurer le degré d'efficacité, d'efficience de ce support.

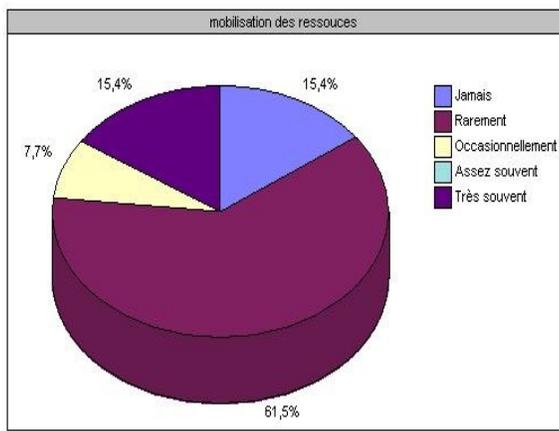
L'enquête de terrain : questionnaire

Étant donné que l'objectif assigné à l'enseignement-apprentissage du français est la consolidation des acquis des cycles antérieurs et le perfectionnement de la compétence communicative, nous allons examiner à quel point le travail sur des textes littéraires contribue à la réalisation de cet objectif.

Notre enquête a été menée au moyen d'un questionnaire visant l'examen des attitudes des enseignants, du cycle secondaire, face aux problèmes de la lecture des textes en classe de langue. Il s'agit dans un premier lieu d'identifier la place dont bénéficie ce dernier dans l'ensemble du dispositif didactique, dans un deuxième temps, il sera question de déterminer les dysfonctionnements qui font obstacle à l'usage didactique des textes littéraires.

Résultats :

Question : les élèves, mobilisent-ils les ressources acquises, dans la séance de lecture, dans d'autres activités ?

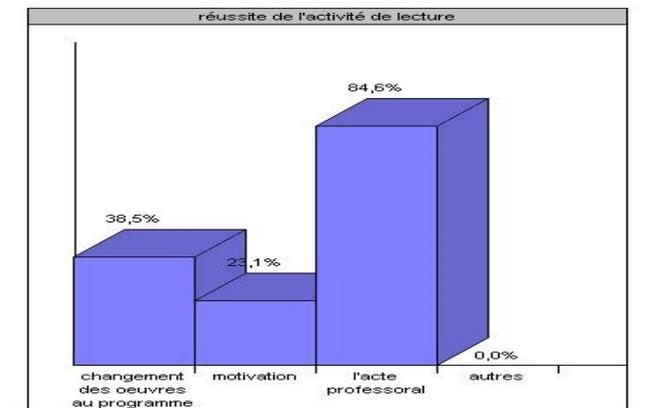


L'adoption de l'approche par compétences dans les Orientations Pédagogiques de l'année 2007 a pour finalité de munir et de pourvoir l'élève de savoir, de savoir-faire et de savoir-être. Une telle perspective est à même d'inscrire l'enseignement dans une progression permanente. Les résultats ci-dessus montrent à quel point l'enseignement marocain est loin de l'esprit de la pédagogie qu'il prétend suivre. 61,5% des professeurs affirment que les élèves mobilisent rarement les ressources acquises dans la séance de lecture dans d'autres activités.

Nous déduisons que les compétences cognitives, procédurales et psychomotrices que l'activité de lecture veille à développer chez les élèves, ne sont pas exploitées dans les autres activités. À cet état de fait correspondent deux explications : soit la lecture est conçue de manière close et fermée sur elle-même ; c'est-à-dire focalisée sur l'univers du texte et ne cherche pas à le dépasser, soit les autres activités sont en déphasage avec l'activité de lecture ; chaque activité est une fin en soi : il n'y a pas d'enchaînement et de décloisonnement entre elles.

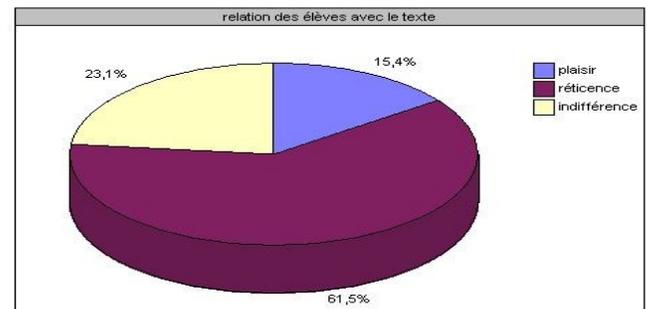
Question : qu'est-ce qui pourrait faire réussir, selon vous, l'expérience de lecture en classe de FLE ?

La réussite de l'activité de lecture est tributaire, en grande partie, de l'acte professoral. 84,6% des professeurs sont convaincus de ce fait, la réalisation des objectifs tracés dépend de la conduite du professeur en classe et de la gestion de son activité. Une autre catégorie de professeurs, 38,5%, considère que le changement des œuvres, supports de l'activité de lecture est susceptible d'optimiser le rendement des élèves en la matière. Cela implique que ce qui est proposé ou imposé par les programmes d'enseignement de français ne convient pas le public ciblé.



Bien que la majorité estime que la réussite dépend soit des professeurs soit des supports au programme, il faut garder à l'esprit que la motivation (23,1%) joue un rôle primordial. Quoiqu'elle soit relative, elle est d'une importance névralgique.

Question : quelle relation y a-t-il entre le texte et l'apprenant-lecteur ?

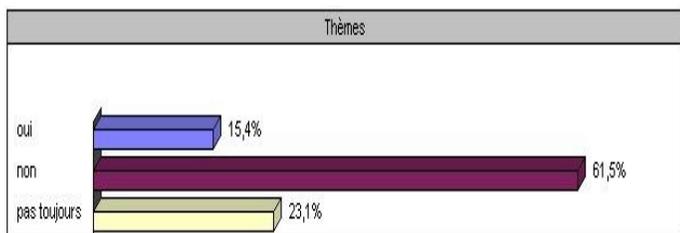


Lire un texte, c'est entrer en relation avec lui. Cette relation, si elle a lieu, peut être de nature conflictuelle comme elle peut être de nature harmonieuse et symbiotique. En situation de classe, l'impuissance des élèves face à leur outil/objet d'apprentissage inhibe le plaisir qui pourrait jaillir de l'acte même de lire. Les symptômes de cette relation ambivalente annoncent une crise ayant des conséquences fâcheuses. En effet, 61,5% des professeurs, interrogés, déclarent que leurs élèves sont réticents devant les œuvres littéraires. Cette réticence se manifeste au niveau de leur engagement dans la lecture et dans l'étude et l'analyse de ces dernières en classe, ceci explique le fait que :

« Les enseignants de FLE se réservent d'utiliser le texte littéraire en classe de langue puisqu'ils le considèrent comme « difficile » et « exigeant », destiné à un public d'initiés et de niveau avancé. » (A. Proscollis et K. Forakis, 2010)

22,1% des professeurs indiquent que leur public est indifférent à la composante littéraire. En fait, l'attitude réticente qu'affichent les élèves pourrait être due au fait qu'ils se trouvent désarmés face à des supports qui dépassent leur niveau. En revanche, une lueur d'espoir persiste dans le groupe de professeurs interrogés. 15,4% d'entre eux affirment que leurs élèves éprouvent du plaisir lors de la séance de lecture. L'établissement de cette relation positive, entre les deux pôles de l'acte de lecture, a ses répercussions sur l'ensemble des éléments de l'opération d'enseignement-apprentissage.

Question : les thèmes traités dans les œuvres suscitent-ils l'intérêt des élèves ?



L'attitude nonchalante des élèves envers les œuvres littéraires trouve son explication sur divers plans d'analyse. À titre d'indication et non de restriction, les thématiques que traitent les œuvres programmées coïncident peu avec la nature du public ciblé. Les statistiques, en haut, disent que 61,5% d'entre elles ne sont pas en concomitance avec les centres d'intérêt des élèves.

La lecture, avant qu'elle soit un outil/objet d'apprentissage, est un moment de plaisir. De par les sujets qu'elle met en scène, l'œuvre littéraire peut gagner l'adhésion des lecteurs ; l'horizon d'attente, conçu suite au premier contact, est garant de la fidélité du lecteur et de son engagement dans la lecture du livre. Pour que le pacte soit respecté, l'œuvre doit offrir à son lecteur un environnement où il se retrouve, où il sent qu'il est l'interlocuteur premier de l'auteur, où la vie mise en scène est proche de la sienne, où les mots du texte qu'il lit font écho à sa pensée. Une complémentarité entre l'élève et l'œuvre doit nécessairement avoir lieu.

D'après l'enquête menée sur le terrain, nous avons déduit que le choix des textes supports ne prend pas en considération la tranche d'âge à laquelle ils sont destinés. La majorité des professeurs déclare que les thèmes de ces textes ne suscitent pas l'intérêt des élèves.

I Discussion des résultats

Le texte littéraire peut accueillir diverses approches d'exploitation. En effet, il a la possibilité d'abriter une variété d'activités ; partant de la lecture jusqu'à la production écrite ou orale. Cette caractéristique est due à sa composition et à ses composantes :

« S'il appartient à la vaste catégorie des documents authentiques, le texte littéraire se distingue nettement des autres types de discours, ne serait-ce que parce qu'il condense et complexifie un certain nombre de marques langagières, discursives. »
(Defays, 2014)

Certes, le texte littéraire offre un large choix au concepteur du cours, mais selon les enseignants interrogés, de nombreux élèves montrent une désaffection pour les œuvres littéraires. Ils soutiennent l'idée que la majorité de leurs apprenants ne mobilisent pas les ressources acquises lors de l'exploitation des textes au programme, par exemple, ils écrivent, mais ils n'utilisent pas le texte lu pour produire, ils n'investissent pas et ne s'investissent pas dans leurs textes. En plus, selon les enseignants, les élèves ne voient pas l'utilité de lire des textes littéraires en langue étrangère, l'absence d'objectif clair cause une réticence face au corpus programmé. C'est dans cette optique que A. Godard avance que :

« La sous-estimation de la littérature est souvent justifiée par la grande richesse de la langue littéraire, qui la rendrait difficile à appréhender. Mais si la langue littéraire paraît trop riche, c'est en comparaison avec une langue enseignée trop restreinte. »
(Godard, 2015)

L'idée de départ, formulée par les enseignants, est que le faible niveau des élèves, leur intérêt pour internet et l'appartenance des œuvres au programme à un univers éloigné de celui du public ciblé sont les principaux facteurs de démotivation. L'appareil didactique examiné fait de l'acte de lire une occasion pour assimiler des notions sur l'auteur et sur le texte littéraire au détriment de la réflexion, l'interprétation et sans-souci de l'autonomie de l'apprenant.

Afin de proposer des pratiques alternatives, nous avons abordé l'exploitation du texte littéraire dans sa réalité didactique en tant qu'action dont les protagonistes sont les élèves, l'enseignant, l'œuvre, le contexte composite de la classe. Pour impliquer la subjectivité de l'élève et donc susciter son activité réelle, nous avons expérimenté des modalités de travail reposant sur l'écriture en interaction avec la lecture et la dramatisation du texte.

■ Proposition d'une séquence didactique : l'expérience de lire au carrefour des compétences

Les séances animées ont pour objectif principal d'expérimenter l'exploitation plurifonctionnelle du texte littéraire selon une dimension actionnelle ainsi que l'évaluation de l'interaction des élèves avec les supports proposés. Il était question de soumettre les textes, objet d'expérimentation, à un travail de réécriture suivie d'une discussion des pensées en réseaux pour aboutir à une mise en scène.

Supports	compétences visées
« Mon Maroc », Fouad Laroui in <i>Comment peut-on être Marocain ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Transformer un texte écrit en un discours parlé. • Exprimer son point de vue sur « la société marocaine ».
<i>Triste jeunesse</i> , Mohammed Nedali	<ul style="list-style-type: none"> • Rendre les élèves conscients de l'importance de la maîtrise du français dans la poursuite des études à l'université.
<i>L'homme qui plantait des chênes</i> , My Youssef Alaoui Chap. I	<ul style="list-style-type: none"> • Gérer un entretien oral. • Maîtriser la méthodologie de l'épreuve orale d'admission /accès aux grandes écoles.
<i>Le Job</i> , Réda Dalil	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtriser quelques techniques de l'entretien d'embauche. • Étudier les stratégies argumentatives.

L'originalité de la pratique d'écriture/mise en scène en atelier, que nous avons expérimentée, ne repose pas seulement sur le fait d'écrire ou de parler à partir de propositions variées (textes de la littérature marocaine), mais aussi sur la possibilité de devenir lecteur-auteur en offrant à l'apprenant l'occasion de s'approprier le texte objet de l'activité. S. Doubrovsky confirme que le corpus littéraire est capable de libérer les potentiels des apprenants-lecteurs en cours de langue :

« C'est ainsi qu'expérimentalement le groupe a découvert que la littérature avait quelque chose de spécifique et d'irréductible... L'expression libre doit mener à une autre littérature, celle qui n'existe pas encore, celle dont nos élèves devraient être normalement les auteurs-lecteurs. » (Doubrovsky, 2012)

Lors de l'expérimentation, nous avons une double casquette : celle d'animateur d'atelier et celle du formateur ou enseignant. Dans un cas, il nous fallait travailler par rapport aux normes à faire intégrer : le respect du programme, l'apprentissage de la langue..., dans l'autre cas, nous avons proposé une ouverture ludique dont l'un des buts est une meilleure appropriation de la langue.

Concernant les modalités d'exécution des activités mises en place, il était intéressant, pour nous, que l'apprenant-auteur explique son cheminement et comment lui est venu le texte/mise en scène produit. Ainsi, l'avantage de cet atelier se résume, entre autres, dans le fait qu'il a permis à celui qui écrit/parle de se renseigner sur les effets de son texte par les réactions de ses camarades :

« Si l'acte de lecture relie le lecteur au monde qu'il découvre dans une œuvre littéraire, les activités pédagogiques de lecture permettent aux apprenants d'échanger entre eux sur leur lecture, d'élaborer ensemble une interprétation de l'œuvre, de partager leurs émotions et leurs sensations à la lecture » (Godard, 2015)

L'alternance de la lecture-écriture-mise en scène a fait sortir l'exploitation des textes littéraires de son cadre traditionnel. Elle a participé à la réalisation d'un double objectif : savoir écrire et savoir parler. Il apparaît que cette expérience de lecture est corollaire à un processus d'appropriation de savoir, de manipulation de contenu. Le travail de personnalisation a contribué au passage du legs littéraire de l'auteur au sujet-lecteur et a fait de la lecture d'un texte l'occasion de la genèse d'un autre.

Références bibliographiques

Alaoui, M.-Y. (2006). *L'homme qui plantait des chênes*. Paris : L'Harmattan.

Dalil R. (2014). *Le Job*, Le Fenec.

Defays J-M., Delbart A-R., Hammami S. (2014). *La littérature en FLE : état des lieux et nouvelles perspectives* Collection dirigée par Gérard Vigner. Editions Hachette (français langue étrangère).

Doubrovsky S. et Todorov T. (2012). *L'enseignement de la littérature*, édition Hermann.

Giasson, J. (2013). *La Lecture : apprentissage et difficultés*. Bruxelles : De Boeck Université.

Godard, A. (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier.

Laaroui F. et al. (2009). « Mon Maroc », in *Comment peut-on être Marocain ?* Maison des Arts, des sciences et des lettres.

Nedali, M. (2012). *Triste jeunesse*, Le Fenec.

Notice



El Mortaji Majda est doctorante à la Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat, inscrite au laboratoire de recherche : « Homme, Société, Éducation ». Elle travaille dans le cadre de l'axe spécialisé en l'Analyse et l'Évaluation des Systèmes de l'Éducation et de la Formation.

Expérience et sagesse

Font-elles bon ménage ?

Extraits de : citation-celebre.leparisien.fr

L'expérience est une bougie qui n'éclaire que celui qui la porte.



Citation de célébrité

Confucius

Philosophe

L'expérience prouve que celui qui n'a jamais confiance en personne ne sera jamais déçu.



Citation de célébrité

Léonard De Vinci

Architecte, Artiste, Ingénieur, Peintre, Philosophe, Scientifique, Sculpteur (1452 - 1519)

L'expérience, ce n'est pas ce qui arrive à quelqu'un, c'est ce que quelqu'un fait avec ce qui lui arrive.



Citation de célébrité

Aldous Huxley

Artiste, écrivain (1894 - 1963)

L'esprit n'use de sa faculté créatrice que quand l'expérience lui en impose la nécessité.



Citation de célébrité

Henri Poincaré

Mathématicien, Physicien, Scientifique (1854 - 1912)

L'être humain est le produit de l'environnement pluriel où il vit. Tel est le fondement de la théorie de Urie Bronfenbrenner (1917-2005). En effet, pour cet illustre chercheur et psychologue américain d'origine russe, l'emboîtement des milieux influence le croissance de l'enfant.

Au contact d'un Lev Vygotsky qui greffe le développement cognitif de l'individu sur les interactions sociales et d'un Kurt Lewin dont la conception du leadership est étroitement liée à la dynamique des groupes, U. Bronfenbrenner projette la personnalité d'un homme ou d'une femme dans un système de poupées russes qu'il appelle : microsystème, mésosystème, exosystème, macrosystème. Dans ces différents systèmes, les interactions, les rôles, les attitudes et les comportements changent selon le positionnement dans l'environnement fréquenté.

L'on peut, ainsi, s'interroger sur le point de contrôle de l'expérience selon qu'elle se développe dans des milieux sages / bienveillants ou des milieux impudents / malveillants. Cette dualité est impensable dans la logique d'E. Kant pour qui l'être humain est destiné à évoluer, non pas à stagner ou à régresser ; puisque la première catégorie représente le salut de l'humanité.

Pourtant, face au progrès fondé sur la *méritocratie* et l'ensemble des valeurs qu'elle véhicule, il existe des projets de progrès fondés sur la *kakistocratie* : une vaste constellation de perversités où siègent des égos surdimensionnés, imperméables à l'acte réflexif. Dès lors, faudrait-il y voir une déchéance sophistiquée au premier quart du XXI^e siècle ou la quintessence même d'un blocage écologique chronique ?

Dans un monde de plus en plus moderne et, curieusement ou paradoxalement, noyé dans le déterminisme social, quel genre de conjoncture pourrait réveiller l'alchimie concentrique nécessaire à la transformation des hautes sphères et des bas-fonds pour révolutionner l'expérience de l'éducation ?

Hicham Jirari

LA REVUE
DU
RIRS



Pr. Mustapha Bencheikh

Propos recueillis
par
Hicham Jirari

Mustapha Bencheikh

Hypothèque sur l'université marocaine

EDITIONS
OKAD
2021

Hypothèque sur l'université marocaine Expérience, évaluation et enjeux ?

Professeur Mustapha Bencheikh, bienvenue au RIRS encore une fois ! Dans le 1^{er} numéro de la *Revue du RIRS* (Juillet 2020), nous avons échangé à propos de la crise de l'université marocaine au regard de son évolution et des circonstances liées à la COVID-19. Une année plus tard, vous publiez *Hypothèque sur l'université marocaine*. Après l'avoir lu, je reviens, vers vous, dans ce 6^e numéro, pour interroger ce passage de l'idée de « l'épreuve » à l'idée de « l'hypothèque ». Vos interventions, vos travaux de recherche, vos publications ont fait de vous une personnalité académique réputée au Maroc et à l'étranger.

Vous avez formé et accompagné des générations d'étudiants et de professeurs qui vous seront toujours reconnaissants d'avoir été généreux, philanthropique et présents à leurs côtés. Vous leur avez fait cadeau ainsi qu'à tous les intervenants dans le secteur de l'enseignement, de deux livres incontournables : *L'université marocaine à l'épreuve* en 2004 et *Hypothèque sur l'université marocaine* en 2021 publiés tous deux chez Okad.

Autant le premier titre laisse présager une dynamique à l'horizon, autant le second préfigure l'idée de la faillite. Je les ai lus et à chaque relecture, j'ai l'impression d'entendre Nass El Ghiwane chanter *Fin Ghadi Biya Khouya* (où m'emmenes-tu mon frère / فین غادي بيا خويا) titre célèbre sorti en 1973.

Tout comme je sais que je peux me tromper, je souhaite en avoir le cœur net et vous poser une première question : « sommes-nous, universitaires, en train de sombrer dans un désespoir de plus en plus banalisé ? »

Il y a deux façons d'aborder les problèmes, le verre à moitié plein ou à moitié vide. Généralement c'est une question soit de tempérament, soit du lieu et de la place d'où l'on parle. Mais au fond quand l'analyse est pertinente et constructive, dans les deux cas on peut parvenir à de bons résultats. L'essentiel est de se poser les bonnes questions, de n'avoir pas peur du débat contradictoire et surtout de faire vœu de vérité. Dans ma carrière, j'ai souvent remarqué que certains décideurs n'apprécient guère qu'on leur porte la contradiction et au fond sont mal préparés à débattre. Alors, ils usent et abusent de leur pouvoir sans prendre conscience qu'en imposant un système sans le défendre, l'amender et accepter une part des avis des autres on crée des résistances et au-delà de la peur, qui se transforme en stress, démotivation et laisser faire. Mais pour revenir à mes deux livres sur l'université marocaine permettez-moi de clarifier quelques points. *L'université marocaine* a été écrit en 2004. J'y décrivais succinctement la façon dont la réforme universitaire engagée en 2002 risquait de ne pas conduire aux résultats espérés. Non pas tant parce que c'était une mauvaise réforme mais plutôt parce qu'elle était conduite avec comme perspective essentiellement des résultats quantitatifs. La qualité, parce qu'elle exige plus d'efforts et de partage, a été sacrifiée.

Quelques années plus tard, un ministre me dira que ce que j'écrivais était défendable mais que je le disais trop tôt. Les études et les bilans officiels qui ont été rapportés 10 ans plus tard n'ont laissé aucune place au doute puisqu'ils ont conduit au plan d'urgence lui-même violemment critiqué. En réalité, il ne faut pas confondre la parole de l'analyste et celle du politique. L'analyste a les yeux en face des trous. Il est là pour dire ce qui ne va pas et suggérer éventuellement des voies. Le politique, en principe, doit partir du même postulat mais les mots pour le dire obéissent à leurs propres éléments de langage. L'erreur de certains de nos décideurs est de se sentir obligés d'avoir un discours de circonstance construit sur l'à peu près et qui oblitère les problèmes. Voyez comment la Covid a donné lieu à des élucubrations officielles qui défient le bon sens. L'enseignement à distance est devenu la tarte à la crème et l'éducation 4.0 une panacée universelle.

Derrière ces apparentes innovations se cachent les apories d'une démarche technique dont on ne perçoit pas les véritables enjeux. Bien entendu personne ne va douter des apports de la science et du numérique et je ne prétends pas qu'il faille revenir à l'âge de la pierre, mais il ne faut pas vendre des chimères en lieu et place de savoirs et de connaissances consacrés. Si l'université est un lieu de connaissance et d'appropriation d'outils de travail elle est plus encore un lieu où l'on apprend à penser.

Mon second livre, *Hypothèque sur l'université marocaine* (2021) est une radioscopie inachevée de l'état actuel de notre université. Il décrit une situation complexe et difficile, il alerte sur certains dysfonctionnements connus, il esquisse les contours d'une réflexion sur notre gouvernance, bref, il participe à un débat qui reste ouvert. Certains y voient une attaque en règle contre l'université d'autres au contraire y trouvent le reflet d'une réalité vécue et peut-être même quelques réponses à leurs questionnements. Il est évident que ce livre n'épouse pas les canons d'un rapport de la Banque Mondiale ou de l'UNESCO, dont la langue policée et le verbe feutré observent scrupuleusement le jeu codé d'une rhétorique institutionnelle, pas plus qu'il n'incrimine des personnes. Il appelle surtout à un sursaut général de courage et de vigilance. En dernier lieu, Il n'y a pas lieu d'être désarmé. Les choses arrivent en leur temps mais il faut rester en alerte. J'aime beaucoup ce mot de Hölderlin « Lorsque croît le péril croît aussi ce qui sauve ».

Je reste dans le sillage de votre livre *Hypothèque sur l'université marocaine*. Je vais me permettre de me comparer à un navigateur. Rien qu'à consulter la table des matières, je me retrouve face à des titres similaires à des balises qui flottent sur une mer tellement agitée qu'il faut faire la bonne manœuvre, la bonne lecture pour les décoder. Certains de ces titres sont très suggestifs. « La grève froide », par exemple, rappelle la « guerre froide ». Pour en résumer le fond, vous y abordez la mise en place et la mise en marche du système LMD et vous vous interrogez sur les responsabilités imparties à un collectif hétérogène qui, au moment de vérité, emprunterait, sans peut-être s'en rendre compte, le destin des moutons de Panurge. Je cite « *A qui la faute ? A tout le monde ou, si l'on préfère, à personne, c'est plus commode. Alors s'installe une atmosphère de paralysie générale sous les dehors d'une université qui accomplit tant bien que mal une mission qu'elle n'arrive plus à définir et qui inexorablement signe sa*

reddition. La grève froide est là, au rendez-vous, recours involontaire et dérisoire des laissés-pour-compte, dans lequel chacun s'abîme et s'alarme à la fois de ne pouvoir rien faire sinon accompagner le mouvement et attendre. » (P. 15-16) Ma question est la suivante : comme il s'agit d'une situation complexe, puisque dans la logique d'une « grève » il y a au moins deux camps, au moins deux partis en confrontation, de quelle façon peut-on trouver un compromis entre contestation et réconciliation au sein de la sphère universitaire ?

C'est là tout le problème. Peut-on réconcilier les inconciliables ? Je ne crois pas. Mais arrive un moment où les problèmes sont tellement importants et nombreux que le simple saupoudrage apparaît comme un cautère sur une jambe de bois et devient même contre-productif, l'institution elle-même vacille. Des réponses de rupture apparaissent alors. La question, bien entendu, est de ne pas se laisser déborder et c'est la raison pour laquelle il faut savoir anticiper. Anticiper, cela veut dire penser notre université autrement qu'à travers des postulats exhibés comme des vérités intangibles. Certains réclament la privatisation de notre université comme une offre équitable, rigoureuse, conduisant inéluctablement à un enseignement de qualité. D'où puisent-ils cette idée ?

Il faut en discuter argument contre argument. Il faut prendre en considération les exemples des autres pays avec leurs réussites et leurs échecs. Il faut également tenir compte de la situation sociale et économique des citoyens, bref, il faut penser rigoureusement mais en cohérence avec l'état du pays et sur la base d'objectifs politiques clairs et déclarés. On ne joue pas avec l'avenir de l'éducation d'un pays. Tôt ou tard, on en paye le prix. Rappelons-nous ce propos d'Abraham Lincoln « Si vous trouvez que l'éducation coûte cher essayez-donc l'ignorance ».

Pr. Bencheikh, malgré le diagnostic dramatique que vous dressez dans votre livre, vous croyez au pouvoir de la littérature et vous placez vos espoirs en la personne du professeur de littérature pour réhabiliter les dimensions humanitaire et citoyenne de l'enseignement, de la recherche au sein de la société. Selon vous, faudrait-il que ce Professeur forge un nouveau modèle d'émancipation, par exemple, sur la base d'un ancien modèle corporatiste proposé par Pierre Bourdieu à savoir « l'intellectuel collectif » ?

Est-ce une question ou un jugement ? Vous voulez faire d'une pierre deux coups. Pourquoi pas ? Mais il faudra m'expliquer ce que vous entendez par « un ancien modèle corporatiste ». Bourdieu n'a pas besoin de moi pour être défendu. Son système, on le connaît, il a influencé et influence toujours la sociologie et l'anthropologie modernes. Parlons plutôt de ce qu'on propose pour l'université aujourd'hui et posons-nous des questions. Voulons-nous une université payante ? Voulons-nous une université de techniciens ? Je trouve dans ce propos de Théodor Berchem, lui-même professeur d'université, dont vingt-huit ans comme président, une réponse heureuse à votre question « Les universités ne sont pas tenues de donner toujours à la société ce que celle-ci veut et exige, mais c'est justement pour cela qu'elles peuvent et doivent lui donner ce dont elle a besoin ».

Je rappelle finalement que *Hypothèque sur l'université marocaine* est un ouvrage qui découle à la fois d'une expérience et d'une carrière à forte valeur ajoutée. On peut être en accord ou en désaccord avec l'évocation des faits et des réalités qui y sont évoquées. En revanche, je reste convaincu que la voix qui résonne au fil des chapitres n'est ni plus ni moins qu'un appel à l'introspection individuelle et collective pour remettre sur les rails cette locomotive qu'on appelle l'université marocaine, et qui mérite qu'on se batte, qu'on se démène pour l'édifier tout comme vous l'avez fait et vous continuez à le faire.

Un grand merci à vous Pr. Mustapha Bencheikh d'avoir accordé au RIRS cette rencontre. J'espère que nous aurons l'occasion d'échanger à nouveau très prochainement ! A vous le mot de la fin !

Je suis ravi que mon livre vous donne envie de naviguer. Mais pour bien naviguer il faut avoir un sextant qui permet de se fixer un cap. Bien entendu, l'éducation est au centre de toutes les composantes d'un pays. Elle en porte les forces et les faiblesses. Mais elle a une responsabilité qui lui est propre. Elle se doit de s'interroger constamment sur le devenir des siens. Elle est, à ce titre, la victime et le bourreau à la fois. C'est pourquoi elle incarne plus que toutes les autres composantes l'espoir des nations.

Hypothèque sur l'université marocaine

Mustapha Bencheikh

Dix-sept-ans après la réforme universitaire marocaine commencée en octobre 2003, il apparaît possible d'essayer d'entrevoir les premiers résultats de cette opération gigantesque qui a mobilisé les pouvoirs publics et impliqué directement ou indirectement tous les agents de l'éducation. Que représente aujourd'hui le paysage universitaire marocain ? Quelles sont nos conquêtes ? Qu'avons-nous gagné ? Comment ressort notre université de cette longue marche où tant de promesses ont côtoyé des décisions importantes ? Quelles ont été les difficultés rencontrées ? Comment les a-t-on affrontées ? En un mot, que dit notre université aujourd'hui et quelles sont ses perspectives ?



Mustapha Bencheikh est professeur de littérature française et comparée à l'université. Il a été par deux fois doyen de faculté et à ce titre a suivi et continué de suivre l'évolution de l'université marocaine. En 2004, il a publié aux Editions OKAD un essai intitulé *L'Université marocaine à l'épreuve* dans lequel il livrait ses premières impressions sur la réforme universitaire qui venait d'être lancée un an plus tôt.

Il revient, avec ce nouvel essai, *Hypothèque sur l'université marocaine*, dix-sept-ans après, pour dire, qu'à travers les réponses que les responsables apportent à des questions comme la recherche, la gouvernance, le système académique proposé, se dessinent les contours d'un modèle social et économique plus imposé que choisi dont il n'est pas sûr que l'université sorte gagnante.

Mustapha Bencheikh est également l'auteur d'une fiction *Comme une histoire* publiée chez L'Harmattan en 2020. Il a en outre dirigé plusieurs collectifs consacrés à la littérature et aux sciences humaines.

La presse en a parlé également !

AUJOURD'HUI
LE MAROC

[Lien
vers
l'article](#)

Mustapha Bencheikh décrypte les maux de notre université depuis la réforme de 2003



Culture
Edition: Lever l'hypothèque sur l'université
Rédigé par Abdellah BENHMANI le Mercredi 16 Juin 2021



L'Opinion
Partenaires | L'Opinion

[Lien
vers
l'article](#)

L'expérience au regard du musée



Par
**Isabelle
Illanes**

La notion d'*expérience* est plurielle et composite. La plasticité de son périmètre définitoire témoigne de sa transversalité. De la pluralité des cadres théoriques qui la parcourent, un invariant émerge : l'expérimentation des objets du monde par le corps physique, intermédiaire matérialisé entre l'environnement et l'activité mentale du sujet, joue un rôle central dans son rapport au monde. La confrontation physique et sensorielle de l'individu implique un processus de subjectivation qui aboutit à la production de sens (Sévigny, 2002 ; Lambelet, 2019).

Nous explorons cette confrontation en contexte de visite d'exposition muséale en nous intéressant, d'une part, à la fabrique de cette expérience, c'est-à-dire à l'ensemble des processus de production culturelle afférents, et d'autre part à l'expérience effective vécue par les visiteurs dans le cours d'action. Pour ce faire, nous invitons concepteurs et publics à développer, sur le continuum, une réflexion métacognitive (Chartier & Lautrey, 1992) qui porte sur leurs pratiques.

Au sein de cet article, nous proposons de resituer le cadre théorique de la notion d'expérience puis d'explorer plus spécifiquement l'expérience de visite, tissant à notre approche diachronique notre ancrage dans le champ de l'analyse du discours contemporaine.

I John Dewey, précurseur

Notre réflexion liminaire sur la notion d'expérience est portée par une ambition modeste et volontairement lacunaire, tant l'objet est transversal et protéiforme. Le travail central mené par John Dewey, qui a développé une approche écologique de l'expérience, l'identifie comme un phénomène dynamique qui déroule trois phases sur un continuum. La première voit se déployer les « *conditions précédant l'expérience* » soit les

constituants de « *la réalité antérieure* » (Saint-Germier & Truc, 2005). Cette phase encapsule les différents états du monde, de l'environnement physique aux acteurs qui la constituent. La deuxième incorpore ces derniers dans l'environnement immédiat du cours d'action : ils constituent pour partie le vécu, pris dans l'instantané de la situation observée. Cette phase voit la production d'une action physique ou d'une opération cognitive. La troisième période concerne les « *conséquences* » de cette activité (ibid. : 2005) : la situation est transformée par l'action du sujet sur le monde. Cette modification laisse des traces : elle génère les matériaux pour une éventuelle remédiation et engendre chez le sujet un comportement adaptatif (Hétier, 2008). Ainsi, selon John Dewey, l'expérience est génératrice de connaissances et l'apprentissage est pris dans un mouvement spiralaire ascendant qui voit l'« *équilibre général et constant des activités organiques avec l'environnement* » (Dewey, 2018).

L'environnement, perpétuellement « reconstruit », est le témoin d'une activité expérientielle situationnelle (Hétier, 2008). Pour John Dewey, l'expérience est à la fois produite par les constituants de l'environnement et effectrice de transformation et d'adaptation. Elle est « *ce rapport étroit entre faire, souffrir et subir* » (Dewey, 2003). L'expérience s'évalue au regard de la temporalité dans laquelle elle s'inscrit : « *toute expérience est informée par les expériences antérieures et va à son tour modifier la qualité des expériences ultérieures que le sujet pourra faire* » (Lambelet, 2019). Elle est donc constituée à la fois des données *a priori* et *a posteriori* et de leur produit.

Ce mouvement, appréhendé par John Dewey comme un « *continuum expérientiel* » (Lambelet, 2019), l'inscrit dans une dynamique rétroactive. Du travail de l'auteur, retenons que l'expérience est un processus interactionnel cognitif entre un individu et son environnement, se déroulant sur un continuum, de nature interactive car actualisant les expériences passées et les états affectifs, agissant sur le rapport du sujet au monde.

Dans les approches contemporaines, l'accent est mis sur l'engagement du corps et des affects (Sévigny, 2002 ; Lambelet, 2019). L'approche de la psychosociologie met en lumière le phénomène de congruence tel que le développe le psychologue Carl Rogers, c'est-à-dire une prise de conscience du sujet qui porte sur l'intervalle « *entre l'expérience et la représentation de cette expérience* » (Sévigny, 2002).

Si ce phénomène mène l'individu à traduire le réel par des opérations de symbolisation (Temaner-Brodley *et al.*, 2013), l'organisation subjective de la réalité est le produit d'une activité cognitive de représentation des éléments matériels et immatériels de l'environnement. Cette approche rejoint celle de la phénoménologie qui étudie la façon dont ces éléments font sens pour un individu (Ribau *et al.*, 2005). La posture réflexive, métacognitive, engagée dans le phénomène de congruence rappelle sans mal la nécessité pour John Dewey de « *faire usage du doute* » (Cadières, 2017) dans l'objectif de mettre à jour les constituants de la réalité subjective du sujet.

! L'expérience muséale au prisme de l'analyse du discours

Dans le cadre de la visite de musée, l'expérience en tant que processus cognitif engage le corps dans toutes ses dimensions : affectives et sensibles, psychiques et physiques. Ce postulat est celui d'une cognition incarnée qui tient pour système unique activité mentale et corps agissant (Dutriaux & Gyselinck, 2016). Il est également celui de la cognition distribuée qui intègre aux traitements cognitifs les interactions sociales entre individus (Hutchins, 1995 ; Heintz, 2011).

Dans ce contexte, la matérialité langagière, plurielle, constitue les traces de cette expérience. Les ressources matérielles, sociales et culturelles font partie intégrante de l'environnement : elles véhiculent des *prédiscours*, des « *savoirs, croyances et pratiques* » qui jouent un « *rôle instructionnel pour la production et l'interprétation du sens en discours* » (Paveau, 2006). Les traces de ces *prédiscours*, relevés dans la production langagière des concepteurs et des publics ainsi que dans la matérialité discursive de l'exposition, mettent en exergue les paramètres de l'expérience de visite, son caractère multi-dimensionnel et son inscription dans un continuum. D'une part, elle est le résultat d'un processus de production culturelle qui aboutit à la mise en œuvre d'un dispositif d'exposition dans son sens le plus large c'est-à-dire incluant les événements programmatiques et objets numériques *ex-situ*. D'autre part, elle relève de la description du « *champ phénoménal* » (Ribau et

al., 2005) qui agit et réagit à l'écosystème muséal, à son biotope et sa biocénose. Les interactions sont multidirectionnelles, dialogiques, de nature interdiscursive, intra- et inter-locutive (Bres, 2017).

De l'interaction de ses *sémiosphères*¹ (Lotman, 1999), émergent des normes, des usages, des contraintes et des praxis qui influencent à leur tour l'identité des interactants, tant discursive² que sociale³ (Charaudeau, 2009 ; Falk, 2012), recalibrent les pratiques et les discours suivant un processus rétroactif et itératif. L'expérience de visite, intentionnée tant du point de vue des concepteurs que des publics, peut alors s'appréhender comme un système singulier auto-organisé qui participe de l'hétérotopie muséale (Foucault, 2009) par la compilation des discours et mémoires individuelles et collectives.

Cette multimodalité à l'œuvre inscrit l'expérience de visite au cœur des approches contemporaines de l'analyse du discours qui embrassent une approche écologique de la matérialité discursive, s'écartant des clivages et du logocentrisme de la linguistique traditionnelle (Paveau, 2017 ; Ghliiss, 2019). Nous adhérons à ce positionnement épistémologique. Saisir l'expérience de visite à partir d'une approche TDI⁴ implique d'appréhender la plurisémiotité de son lieu d'incarnation. Si l'espace d'exposition, affondant, est *travaillé* par les objets exposants et exposés (Perea et Alidières, 2022), les intentions portées par chaque instance énonciative – de la muséographie à la scénographie – sont symbolisées par des unités sémiotiques porteuses de sens et d'une orientation pragmatique.

Ainsi, la première salle de l'exposition *Momies, corps préservées, corps éternels* programmée au Muséum de Toulouse expose une série d'objets funéraires introduite par un cercueil dit *parisien* dont la forme, traditionnelle en France, fait appel, d'une part, à une « *mémoire-savoir collective* » (Moirand, 2004) chez le visiteur français et, d'autre part, à une mémoire interdiscursive propre à une conception géolocale de la mort. De même, les choix plastiques réalisés par le scénographe dans la deuxième salle agissent comme des *prédiscours* (Paveau, 2006),

¹ Ensembles sémiotisés endogènes ou exogènes, des politiques culturelles territoriales au PSC de l'établissement d'accueil.

² Notre intérêt porte sur les stratégies discursives déployées par les locuteurs, la définition des « rôles langagiers » soit « des différentes positions d'énonciation que peut prendre un sujet parlant » (Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 514).

³ Définissant l'être social, *i.e.* ses goûts, opinions, statut, etc. (Falk, 2012).

⁴ La linguistique Texte-Discours-Interaction est identifiée par Marie-Anne Paveau.

c'est-à-dire des cadres interprétatifs qui orientent la compréhension du visiteur : verticalité des lignes, éclairage tamisé et coloris sombres surmontés d'un liseré doré participent de l'interprétabilité du discours muséographique contenu dans la textualité de l'exposition et figurent une synecdoque du monde spirituel.

La transversalité constitutive de la notion d'expérience nous mène à l'approcher tant par la pluralité de sa matérialité langagière que par une approche diachronique qui étudie son épistémè, au sens foucauldien du terme, c'est-à-dire qui s'intéresse aux relations de réciprocité entre les différents champs qui la traversent. Ce phénomène interrelationnel met en relief la capacité de la notion à relier les disciplines entre elles, à s'y relier et à produire du sens, tissant en filigrane son introduction dans la pensée complexe développée par Edgar Morin.

Références bibliographiques

Bres, J. (2017). "Dialogisme, élément pour l'analyse". In N. Auger *et al.* Dialogisme et discours en situations didactiques. [En ligne]. Consulté le 05/12/2022. URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/1842>

Cadière, J. (2017). "Sens de l'expérience et recherche de sens". In J. Cadière (Eds). *Avoir l'expérience pour la recherche – Faire l'expérience de la recherche*, n°151. Champ Social.

Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Seuil.

Charaudeau, P. (2009). *Identités sociales et discursives du sujet parlant*. L'Harmattan.

Chartier, J. et Lautrey, J. (1992). "Peut-on apprendre à connaître et à contrôler son propre fonctionnement cognitif ?". In *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 21.

Dewey, J. (2003). *Reconstruction en philosophie*. Léo Scheer.

Dewey, J. (2018). *Démocratie et éducation. Expérience et éducation*. Armand Colin.

Dutriaux, L. et Gyselinck, V. (2016). "Cognition incarnée : un point de vue sur les représentations spatiales". In L. Ferrand (Eds). *L'Année psychologique*, 2. Presses Universitaires de France.

Falk, J.-H. (2012). "Expérience de visite, identités et self-aspects". In *La Lettre de l'OCIM*. [En ligne]. Consulté le 12/10/2022. URL : <https://journals.openedition.org/ocim/1061>

Foucault, M. (2009). *Le corps utopique. Les hétérotopies*. Lignes.

Ghliiss, Y. (2019). "Les photo-discours WhatsApp : éléments d'analyse d'une affordance d'une application mobile". In Y. Ghliiss *et al.* *Les affordances langagières : textualité numérique, matérialité discursive*. [En ligne]. Consulté le 26/01/2023. URL : <https://journals.openedition.org/corela/8480?lang=en>

Hétier, J. (2008). "La notion d'expérience chez John Dewey : une perspective éducative". In *Education et pragmatisme*, 5. En ligne]. Consulté le 24/11/2022. URL : <https://journals.openedition.org/rec/3979>

Heintz, C. (2011). "Les fondements psychiques et sociaux de la cognition distribuée". In F. Clément et L. Kaufmann (Eds). *La sociologie cognitive*. Maison des sciences de l'homme. [En ligne]. Consulté le 06/12/2022. URL : <https://books.openedition.org/editionsmsmh/14442?lang=fr>

Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. MIT Press.

Lambelet, D. (2019). "Expérience". In A. Vandeveldé-Rougale & Pascal Fugier (Eds). *Dictionnaire de sociologie clinique*. Érès.

Lotman, Y. (1999). *La sémiosphère*. Presses Universitaires de Limoges.

Moirand, S. (2004). "L'impossible clôture des corpus médiatiques. La mise au jour des observables entre catégorisation et contextualisation". In T. Jeanneret (Eds). *Approche critique des discours : constitution des corpus et construction des observables*. TRANEL, 40. [En ligne]. Consulté le 26/01/2023. URL : <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01487209/document>

Paveau, M.-A. (2006). *Les prédiscours : sens, mémoire, cognition*. Presses Sorbonne Nouvelle.

Paveau, M.-A. (2017). *L'analyse du discours numérique. Dictionnaire des formes et des pratiques*. Hermann.

Perea, F. et Alidières, L. (2022). "Discours scénographique : objets, cadres et scènes". In J. Sauvage. Numérique, Humanités et Sciences du langage. Numerev. [En ligne]. Consulté le 27/01/2023. URL : <https://lhumaine.numerev.com/articles/revue-1/2729-discours-scenographique-objets-cadres-et-scenes>

Saint-Germier, P. et Truc, G. (2005). Dewey, J. "La réalité comme expérience". In *Tracés*, 9, 83-91. [En ligne]. Consulté le 16/11/2022. URL : <https://doi.org/10.4000/traces.204>

Ribau, C. *et al.* (2005). "La phénoménologie : une approche scientifique des expériences vécues". In *Recherche en soins infirmiers*, n°81. ARSI.

Sévigny, R. (2002). "Expérience". In J. Barus-Michel *et al.* (Eds). *Vocabulaire de psychosociologie*. Érès.

Temaner-Brodley, B. *et al.* (2013). "La congruence et sa relation à la communication en thérapie centrée sur le client". In *Approche centrée sur la personne. Pratique et recherche*, n°17. ACP-PR

Notice



Isabelle ILLANES réalise une thèse en sciences du langage au sein de l'U.R. LHUMAIN (Université Paul-Valéry Montpellier 3). Membre du programme SCENOSCOPE, ses recherches portent sur l'expérience muséale qu'elle s'attache à caractériser suivant une approche contemporaine de l'analyse du discours.

1ères Rencontres**de Chercheurs en Éducation et Formation****(RCEF, ESEF Berrechid, 2023)****Éducation, Formation et Soft Skills****18 et 19 mai 2023****I Argumentaire**

Dans un monde marqué par la volatilité du présent et l'incertitude de l'avenir, le changement constitue l'unique constante. Il appelle au développement de nouvelles dispositions individuelles et collectives d'apprentissage pour faciliter l'adaptation rapide aux transformations quotidiennes et l'anticipation des futures.

Les chercheurs en sciences de l'éducation se trouvent ainsi confrontés à la problématique de l'obsolescence rapide des méthodes et des connaissances sous l'emprise de l'accélération du passage au "tout digital". Les chances de survie des systèmes d'enseignement et de formation dépendent dorénavant de leur capacité à contenir cette réalité marquée par la numérisation de la pensée, l'hégémonie des systèmes intelligents et la nanotechnologie. Il suffit pour mesurer la taille de l'enjeu de comprendre que cette dernière vise, entre autres, à débarrasser l'humanité de ses fragilités biologiques, psychologiques et cognitives. En effet, l'ambition des laboratoires de recherche de développer des nanotechnologies pour augmenter le rendement du cerveau de l'Homme quitte à le remplacer définitivement ainsi que d'autres organes jugés à la base de ses limites psycho-physiques annonce une crise existentialiste de l'enseignement, métier des métiers, et probablement une opportunité de mutation extraordinaire de son exercice.

Une certitude face à ce qui crée donc l'incertitude des temps actuels et futurs : la considération de ces faits transformateurs s'avère d'une importance capitale. L'objectif est d'inviter les chercheurs et les praticiens de tous les domaines à s'arrêter sur les nouveaux défis interrogeant les stratégies d'enseignement, de formation et d'apprentissage que ce soit dans la construction des compétences techniques ou dans celle des soft skills qui leur donnent une force d'adaptabilité aux mutations brutales de la société. Il s'agit des

capacités et des savoirs censés faciliter aux acteurs du milieu d'éducation et de formation l'évolution dans des environnements complexes, inconfortables et instables, en agissant de manière créative et innovante.

L'accessibilité rapide et actualisée à l'information par un simple clic, la dématérialisation des moyens d'apprentissage, la virtualisation des classes, la diversification des modes d'enseignement et la marchandisation en cours de tout le processus sont autant de variables qui interrogent les chercheurs sur les changements à opérer pour ne pas les subir. À coups de suppressions, de séparations, d'ajouts et de remplacements, les rôles de l'enseignant, les programmes, les méthodes et les structures d'enseignement ont irréversiblement changé. Mais en recourant aux mêmes opérations, il est possible de gérer les difficultés présentes et d'anticiper les attendues pour intervenir de la manière la plus efficace face aux êtres et réalités *métaverses* qui commencent déjà à s'installer.

Il est bien entendu possible d'élargir le champ de réflexion vers des domaines auxiliaires à l'enseignement tels que le développement personnel du formateur et du formé, la psychopédagogie, l'anthropologie, le management de soi et des autres et tout ce qui permettrait aux acteurs de développer leurs leadership, flexibilité, résistance au stress, efficacité et efficience pour affronter les différentes incertitudes et protéger leur employabilité présente et future.

En somme, ces premières rencontres présentent aux chercheurs en éducation et formation l'opportunité de se poser d'abord des questions scientifiques sur la nécessité et la pertinence de telle ou telle connaissance ou compétence, de tel ou tel découpage curriculaire et de se concentrer ensuite sur les réponses pratiques à fournir quant aux réformes à apporter pour que l'éducation continue à soutenir l'*empowerment* des apprenants.

Axe 1 : Education, *empowerment* et employabilité**Axe 2** : Réformes pour l'éducation en temps d'incertitude**Axe 3** : Enseignement et apprentissage des soft skills**Axe 4** : Évaluation des soft skills**Axe 5** : Former à l'enseignement des soft skills**Axe 6** : Didactique des sciences et soft skills**Axe 7** : Didactique des langues et soft skills**Axe 8** : Compétences transversales et innovation pédagogique.

Coordonnateurs de l'événement

- Pr. Taoufik KHIYAR
- Pr. Nouredine AZZAHR

« Nous avons le plaisir de vous faire parvenir en pièce jointe l'appel à communication aux 1ères Rencontres de Chercheurs en Éducation et Formation qui auront lieu les 18 et 19 mai 2023 à l'ESEF de Berrechid, Université Hassan 1^{er}, Settat (Maroc). Le thème sélectionné cette année est *Éducation, Formation et Soft skills*. Les communications se feront en français, en arabe et en anglais. Le format des communications orales sera de 20 minutes, puis 10 minutes de discussion.

I Soumission des propositions

Toute personne souhaitant réaliser une communication est invitée à soumettre un abstract d'un maximum de 3000 caractères espaces compris (hors figure(s) et bibliographie) en français jusqu'au 31 mars 2023. Les propositions de communication devront être envoyées à Taoufik KHIYAR (taoufik.khiyar@uhp.ac.ma) et Nouredine AZZAHR (med_azzahr@yahoo.com)

I Calendrier

Date limite de soumission : 31 mars 2023
Notification aux participants : 21 Avril 2023
Dates de l'événement : 18 et 19 mai 2023

Appel à contributions permanent

Distances et Médiations des Savoirs

Source : <https://journals.openedition.org/dms/1166>

« *Distances et médiations des savoirs* s'intéresse, tout au long de l'année et parallèlement aux appels à contributions thématiques, aux propositions d'articles ayant pour objet l'étude des rôles de la distance et des médiations dans l'accès aux savoirs, l'enseignement à distance, et plus largement tout dispositif de formation innovant par l'implication de divers types de distance (géographique, temporelle, culturelle, linguistique...) dans ses modalités.

Les articles en français ou en anglais comporteront une approche réflexive, heuristique ou critique des problèmes liés aux innovations technologiques et

organisationnelles de la formation à distance, aux mutations des institutions et politiques dans les domaines concernés ainsi que des enjeux communicationnels, éducatifs et pédagogiques, économiques, sociologiques et philosophiques des pratiques nouvelles d'enseignement et d'apprentissage médiatisés.

Distances et médiations des savoirs est intéressée par les approches pluridisciplinaires : SIC et sciences de l'éducation, sciences du langage et langues (aux recherches sur les TICE). Occasionnellement la revue peut offrir un espace pour des publications plus ancrées en psychologie ou en sociologie (sans que ces disciplines soient affichées). »



Vos réactions nous intéressent !

Un article vous interpelle et vous souhaitez réagir ! N'hésitez pas à nous contacter sur :

reseau.rirs.contact@gmail.com

Notre rubrique "COURRIER" accueillera volontiers vos observations, vos commentaires ou vos suggestions !

Au plaisir de vous lire !



Remerciements aux membres

Professeure Aïcha Abdelouahed



Aïcha ABDEL-OUAHED est enseignante-chercheure affiliée à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université Mohammed Premier d'Oujda. Titulaire d'un Doctorat National en "*Langues, cultures et communication*", elle évolue au sein du département des études françaises et du laboratoire : "*Linguistique appliquée, communication et didactique du fle*". Ses publications abordent des problématiques relatives à l'enseignement / apprentissage de manière générale et à l'enseignement / apprentissage de la langue française à l'ère du numérique en particulier.

Professeur Mohamed Anafloous



Mohammed ANAFLOOUS est docteur ès Communication en 2011. Il a doctorat soutenu à la Faculté des Sciences de l'Éducation à Rabat. En 2012, il intègre le Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la Formation Souss Massa Agadir (CRMEF SM) où il est recruté en tant qu'enseignant-chercheur. Depuis, il encadre de jeunes étudiants pour former des enseignants de FLE aux collèges et lycées du secteur public. Parmi ses axes de recherche, la didactique du FLE, la communication, l'ingénierie de formation, la GRH et l'interculturel.

Professeure Sabrina Bannani



Sabrina Bannani est Docteure en sciences de l'éducation diplômée de l'Université Aix-Marseille. Enseignante du Français Langue Etrangère et membre de l'équipe de recherches « Dynamique de l'apprentissage, cognition, et intervention psychologique de l'ECOTIDI (UR 16E S10) : *Education, COgnition, TIC et Didactique*, elle est spécialiste de la didactique du FLE et de l'usage des nouvelles technologies dans l'enseignement de l'oral au sein de la perspective actionnelle. Ses travaux de recherche sont axés sur la prise en charge des difficultés de la

du comité de lecture

compréhension de l'oral à travers la création de dispositifs didactiques innovants, la motivation des apprenants et les stratégies d'enseignement/apprentissage et la contribution à la didactique de la réécriture et de la compréhension des textes scientifiques en FOS. Ses publications portent sur la réécriture des textes scientifiques explicatifs, la création des dispositifs didactiques innovants pour la prise en charge des difficultés de la compréhension de l'oral, de l'enseignement de l'oral en FLE et des TICE.

Professeure Samia Belhaj



Samia BELHAJ est Docteur en Sciences du Langage (Sociolinguistique). Elle est Professeure de l'Enseignement Supérieur Habilitée au Département de Langue et Littérature Françaises à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Saï-s-Fès (Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Fès, Maroc). Ses travaux de recherche ont trait particulièrement à la problématique du contact de langues, à la néologie, à la phraséologie, à la lexicographie et à la traduction. Elle est membre du Laboratoire *Langue, Littérature, Pensée et Esthétique* (Sidi Mohamed Ben Abdellah, Fès, Maroc), membre du REMATE REseau Magrébin des Technolectes. Elle est aussi auxiliaire du projet « La Banque de Données Lexicographiques Panfrancophone Maroc »

<http://www.bdlp.org/accueil.asp?base=MA>.

Professeur Hafedh Ben Taher



Hafedh Ben Taher est enseignant-chercheur à l'Institut Supérieur des Cadres de l'Enfance de Carthage Dermech Tunisie (ISCE), à l'Université Carthage. Docteur en sociologie lauréat de l'Université de Tunis, issu de la Faculté des Sciences Humaines et Sociales (FSHS), il est membre du laboratoire de recherche « Arts, Médiation et Enfance » (AME). Ses champs de recherche couvrent la sociologie de la famille, de l'enfance et de l'éducation.

Professeure
Besma
Ben Salah



Besma Ben Salah est Agrégée d'Informatique et Professeure Technologue au Département des Technologies de l'Informatique de l'Institut Supérieur des Études Technologiques (ISET) de Sousse en Tunisie. Ingénieure pédagogique, conseillère technopédagogique et experte en Technologies Éducatives (TICE), elle est diplômée en Utilisation des TIC dans l'Enseignement et la Formation (UTICEF) de l'Université Louis Pasteur de Strasbourg (France). Tutrice à distance au Mastère « Analyse, Conception et Recherche » dans le domaine de l'Ingénierie des Technologies en Education (ACREDITE) de l'Université Cergy-Pontoise (France) pendant 15 ans, qu'elle coordonne pour le compte de l'Université de Genève en Suisse pendant 3 ans. Elle est Présidente de la commission du Mastère Professionnel co-construit et à distance en Ingénierie des applications web nuagique (MPWIN) de l'Université Virtuelle de Tunis

Professeur
Mohamed
Chekour



Mohamed Chekour a obtenu son Ph.D. en TIC et sciences de l'éducation en 2019 à l'Université Abdelmalek Essaadi de Tétouan au Maroc. Il est Professeur Assistant à l'École Supérieure de l'Education et de la Formation de Kénitra (ESEFK). Il est auteur de plusieurs publications notamment dans le domaine de l'intelligence artificielle, des systèmes d'apprentissage adaptatifs, des sciences de l'éducation et des technologies éducatives.

Professeur
Elassaad
Elharbaoui



Elassaad Elharbaoui est enseignant-chercheur à l'Institut Supérieur des Cadres de l'Enfance de Carthage Dermech Tunisie (ISCE). Il est Docteur de l'Université Virtuelle de Tunisie / Institut Supérieur des l'Education et de la Formation Continue (ISEFC), en sciences de l'éducation. Membre de l'équipe de recherche « Numérique et formation à distance » au sein de l'Unité de recherche Education, Cognition, Tic et Didactique (ECOTIDI), de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire /section

Tunisie (AIPU / section Tunisie) et de l'Association Tunisienne des Jeunes Chercheurs en Sociologie (ATJCS), il est spécialiste en didactique de la biologie et particulièrement en technologies éducatives numériques. Ses publications portent sur l'étude des représentations d'apprenants, les technologies de l'information et de la communication en enseignement (TICE), l'apprentissage électronique et l'ingénierie technopédagogique des systèmes d'apprentissage en ligne.

Professeur
Driss
El Omari



Driss El Omari est enseignant-chercheur à l'École Nationale de Commerce et de Gestion, affilié à l'Université Sidi Mohamed Ben Abdellah de Fès. Il est docteur en ingénierie pédagogique, également consultant dans plusieurs organismes publics et privés. Il s'intéresse particulièrement à la médiation des savoirs et en général, aux formes de la transmission de la connaissance. Il est aussi formateur, et coach certifié, chercheur associé dans plusieurs laboratoires de recherche au Maroc et en Europe.

Professeur
Adel
Fridhi



Docteur de l'École Nationale d'Ingénieurs de Tunis (ENIT), de l'école doctorale : « Sciences et Techniques de l'Ingénieur » (STI-ENIT) en Sciences et Techniques de l'Ingénieur, GE, Signal, Image et Technologies de l'Information, Adel Fridhi est enseignant universitaire à l'Institut Supérieur des Cadres de l'Enfance (ISCE) affilié à l'Université de Carthage. Nombreuses sont les conférences nationales et internationales qu'il donne entre 2015 et 2021. Entre 2013 et 2022, il publie plusieurs articles indexés (ISI ; Scopus) dont Laribi R., Fridhi A., et Rebai N. (2022). « The impact of augmented reality in improving non-verbal communication in children and young adults with autism spectrum disorder (ASD) ». *Asian Journal of Environmental and Social Science*, Volume 7, Issue (1) et Fridhi A. et Bali N. (2021). « Science Education and Augmented Reality : Interaction of students with Avatars Modeled in Augmented Reality ». *International Journal of Environmental Science*, 6.

**Professeur
Hicham
Jirari**



Diplômé de l'Université Mohammed V de Rabat, de l'université Ibn Tofail de Kenitra et de l'Université de Montréal (Canada), Hicham Jirari est enseignant-chercheur à l'Université Hassan II de Casablanca, membre permanent dans le laboratoire « Sciences de l'ingénieur et biosciences » (FST-Mohammedia), membre associé aux laboratoires "linguistique appliquée, communication et didactique du fle" (FLSH-Oujda) et "Littérature, Arts et Ingénierie pédagogique" (FLSH-Kenitra). Titulaire d'un doctorat national en littératures francophone et comparée, il est certifié en techniques d'expression et de communication ainsi qu'en psychologie. Ses publications couvrent outre les études littéraires, l'ingénierie pédagogique et la psychologie sociale. En 2020, il crée le Réseau Interuniversitaire pour la Recherche et la Science (RIRS > <https://www.le-rirs.org/>), un réseau animé par les initiatives de ses membres d'origines universitaires différentes associés dans la promotion des valeurs humanistes universelles.

**Professeur
Mohammed
Kahkahy**



Mohammed Kahkahy est enseignant-chercheur à l'université Hassan II de Casablanca. Il est titulaire d'une agrégation en langue française et d'un doctorat en littérature française et comparée obtenue à Bordeaux Michel de Montaigne III. Son intérêt pour les sciences sociales l'a poussé à préparer une licence en psychologie. Sa recherche est axée sur toutes sortes de problématiques liées à l'identité, l'altérité, la diversité et le cosmopolitisme. Ayant un engouement pour les récits dans ses différentes manifestations, il a été sollicité comme lecteur et scénariste avec *Ali 'n Production* de Nabil AYOUCHE et comme *consultant script doctor* avec le producteur et cinéaste ZAIRI Khalid dans « Journal intime » de Mohammed Charif Tribak (2019), « Duel » d'Elisabeth Mabiala (2018).

**Professeur
Rahim
Kouki**



Rahim Kouki est Professeur des Universités à l'Institut Préparatoire aux Etudes d'Ingénieurs el Manar (IPEI El Manar) de l'Université de Tunis el Manar (UTM). Il est Docteur de l'Université Claude Bernard Lyon 1 (UCBL 1) et habilité à diriger des recherches en Didactique des Mathématiques de l'Université de Tunis el Manar. Membre de l'Unité de Recherche « Éducation, Cognition, Tice et Didactique » (ECOTIDI), membre de l'Association pour la Recherche en Didactique des Mathématiques en France (ARDM) et de l'Association Africaine des Didacticiens des Mathématiques Africains (ADiMA), il coordonne l'équipe de recherche « Histoire, Epistémologie et Didactique des Mathématiques » et est responsable du Master de « Didactique de l'Informatique » à l'Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue (ISEC) de l'Université Virtuelle de Tunis. Ses publications portent sur des axes de recherche tels que l'articulation des dimensions sémantique, syntaxique, sémiotique et praxéologique dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques au secondaire et à l'université. Parallèlement à sa discipline, il conduit et publie des recherches sur l'histoire de l'enseignement des mathématiques en Tunisie du XIXème siècle jusqu'à l'indépendance (1956).

**Professeure
Sara
Mejdoubi**



Sara Mejdoubi est linguiste, spécialiste en analyse du discours politique, à l'Université Internationale de Rabat (UIR). Elle est titulaire, en 2013, d'un Doctorat en Sciences du discours et Sciences du langage (*Isotopie et métaphore dans le discours politique islamiste au Maroc, cas du PJD*), obtenu à l'Université Mohammed V de Rabat. Elle est Professeure à Sciences Po Rabat (UIR), chercheuse au *Center for Global Studies* (UIR) et membre du comité scientifique du *Laboratoire Mixte International de recherche* (MOVIDA). Sara Mejdoubi enseigne l'« Histoire de la rhétorique », la « Sémiotique politique », « Communication politique », l'« Analyse du discours politique », le « Langage politique » et la « Méthodologie du travail universitaire ». Nommée « professeur-visitateur » pour l'année 2017 par la Commission de la Recherche de l'Université de Toulon, elle a été invitée à y enseigner deux cours : 1.



« Analyse sémantique de la métaphore dans le discours politique », 2. « les stratégies persuasives dans le discours islamiste au Maroc ». Ses publications et interventions académiques, nationales ou internationales, s'articulent autour de l'analyse du discours politique islamiste par le biais des approches sémantique, sémiotique et celle de l'analyse de discours.

**Professeur
Ahmad
Mousa**



Ahmad MOUSA est un enseignant-chercheur jordanien, et Professeur-Associé (HDR) au département des langues modernes à l'Université de Petra d'Amman (JORDANIE). Il a obtenu son doctorat dans le domaine des sciences du langage-linguistique française de l'université de Lorraine-France. Il a publié plusieurs articles dans les domaines de la didactique des langues, la cyber anthropologie et les technologies de l'information et de la communication.

**Dr
Etienne
Segnou**



Étienne Segnou est de nationalité camerounaise titulaire d'un doctorat *Ph. D.* en sociologie politique ; diplôme obtenu à l'université de Douala où il a fait tout son parcours universitaire. Il a consacré l'intégralité de ses travaux en master et en doctorat à l'étude du rapport des Camerounais à leur passé nationaliste. Il est auteur de deux ouvrages et de plusieurs articles, dont certains dans des revues. Il a participé à de nombreux colloques dont des colloques internationaux. En 2017, il a été invité à un colloque d'épistémologie sur la question de l'erreur. En 2012, il a participé à un colloque sur la gouvernance des métropoles à la mairie de Paris. Il est actuellement enseignant-chercheur dans des instituts privés de l'enseignement supérieur du Cameroun et consultant dans des médias.

**Professeure
Chaimae
Tailassane**



Enseignante-chercheuse à l'Ecole Nationale de Commerce et de Gestion, et affiliée à l'université Moulay Ismail de Meknès, Chaimae TAILASSANE est titulaire d'un doctorat national en didactique des langues notamment en Fle et Fos. Sa recherche-action porte sur l'investissement progressif des TICE dans l'apprentissage du français. Elle intervient dans plusieurs champs disciplinaires tels que la linguistique, la communication et l'ingénierie pédagogique. Elle est également examinatrice pour les oraux et habilitée à la correction des épreuves du DELF- DALF à l'Institut Français du Maroc. Elle a participé, en 2016, en tant que tutrice dans le MOOC FOFLE coordonné entre l'Institut Français du Maroc, la Faculté des Sciences de Rabat (Université Mohammed V) et le Consortium Claroline, accueilli à distance sur la plateforme FLESUP.

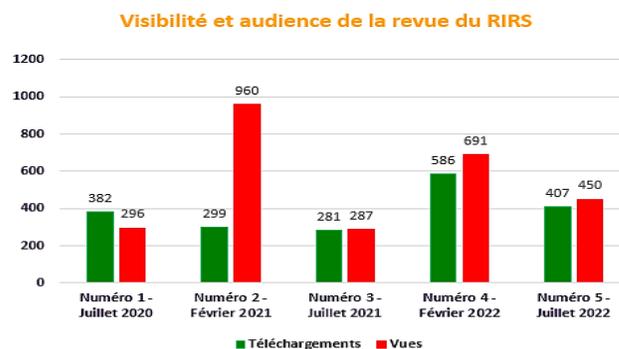
**Professeure
Meriam
Zerzeri**



Affiliée à l'Université de Carthage, Meriam Zerzeri est enseignante-chercheuse à l'Institut Supérieur des Cadres de l'Enfance de Carthage Dermech Tunisie (ISCE). Elle est Docteure en sciences et technologies du design. Elle a une expérience professionnelle de plus de 10 ans en cinéma. Membre de l'unité de recherche « transmission, transitions et mobilité », elle est coordinatrice pédagogique à l'association Museum Lab. Ses recherches se basent sur l'identité, le patrimoine, la médiation et la pédagogie.



LA REVUE DU
Réseau Interuniversitaire
pour la Recherche & la Science



Jouhari, Y. et Ezzahid E. (2023). « Soft skills et employabilité : éclairage à partir du contexte marocain ». *Alternatives Managériales et Economiques*, 5(1), 492-506.

« Face aux mutations du marché du travail, l'employabilité des demandeurs d'emploi est devenue l'un des problèmes préoccupant pour tous les pays du monde. Puisque les recruteurs ont centré leur intérêt sur le savoir-faire et le savoir-être, seules les compétences techniques acquises dans les écoles ne permettent pas de trouver un emploi. C'est dans ce contexte, que plusieurs pays ont décidé de changer leur approche de formation en passant d'une approche par objectif vers une approche par compétence.

À cet effet, le présent papier ambitionne de répondre à la problématique suivante : Est-ce que les Soft Skills sont importantes pour qu'un individu puisse trouver un travail décent ? Pour ce faire, nous avons mis en lumière plusieurs études qui ont été faites dans ce sens. Parmi eux on trouve une évaluation qui a été menée en adoptant une approche micro- économétrique, à savoir l'appariement par les scores de propension et en utilisant les données du programme USAID Career Center.

Les résultats empiriques ont montré que la formation en soft skills a un impact significatif sur l'employabilité. »

Lien d'accès :

<https://revues.imist.ma/index.php/AME/article/view/37704>



LA REVUE DU Réseau Interuniversitaire pour la Recherche & la Science



ESPACE (S) & DÉVELOPPEMENT DURABLE



ACCUEIL CHARTRE ÉTHIQUE LA REVUE LES RDV DU RIRS PLUS ▾

Si la foi est l'inusable véhicule de l'âme, le devoir en est l'humble navigateur et la passion l'indéflectible carburant !

Pour suivre le RIRS, RDV sur
www.le-rirs.org

CONTACT



Informations & Soumissions :
reseau.rirs.contact@gmail.com