

Quelle qualité de l'enseignement dans le cadre de la réforme pédagogique au Maroc ?

Ahmed AAMILI

Laboratoire de Pédagogie Universitaire - Département de Chimie

Faculté des Sciences – El Jadida.

E-mail : aamili1@caramail.com

Résumé

Le Maroc met actuellement en place une réforme pédagogique à grande échelle pour améliorer la qualité de son enseignement. Elle doit en effet régler un grand nombre de problèmes dont beaucoup découlent de la nécessité d'adapter les méthodes d'enseignement traditionnelles afin de répondre aux besoins des étudiants qui arrivent sur un marché du travail où la concurrence est rude. Tout en étant déterminé à préserver les valeurs culturelles fondamentales, le ministère cherche à y faire entrer une méthodologie qui se distingue de l'apprentissage traditionnel par mémorisation en instaurant un apprentissage par compétence (modèle américain emprunté au monde de l'industrie). Dans cette logique de formation, les objectifs de l'enseignement ne sont dès lors plus centrés sur les contenus, mais sur ce que l'étudiant devra être capable de réaliser au terme de son apprentissage. Il s'agit de définir ce que l'apprenant aura à exporter de l'université et à réinvestir dans sa vie quotidienne pour s'affirmer réellement comme un citoyen autonome et responsable.

En plus des méthodes d'enseignement, la réforme a touché aussi l'ingénierie. En effet, la Maroc a adopté l'architecture européenne (LMD) basée sur le système modulaire afin de faciliter la mobilité nationale et internationale des étudiants et d'améliorer le rendement du système pédagogique (réduction du taux d'échec), sa performance et donc la qualité de l'enseignement qu'il offre.

Dans cet article, nous discuterons ces deux volets concernés par la réforme, en l'occurrence l'ingénierie et la pédagogie des compétences.

Mots clés : Réforme- enseignement supérieur- système LMD- processus de Bologne

What quality of higher education in the context of educational reform in Morocco?

Abstract

Morocco is currently implementing a large-scale educational reform to improve the quality of its education. It must indeed resolve a large number of problems, many of which arise from the need to adapt traditional teaching methods in order to meet the needs of students entering a labor market where competition is fierce. While determined to preserve fundamental cultural values, the department is seeking to introduce a methodology that differs from traditional learning by memorization by establishing learning by skill (American model borrowed from the world of industry). In this training logic, the teaching objectives are therefore no longer focused on content, but on what the student should be able to achieve at

the end of his learning. It is a question of defining what the learner will have to export from the university and to reinvest in his daily life to assert himself truly as an autonomous and responsible citizen.

In addition to teaching methods, the reform also affected engineering. Indeed, Morocco has adopted the European architecture (LMD) based on the modular system in order to facilitate the national and international mobility of students and to improve the performance of the educational system (reduction of the failure rate), its performance and therefore the quality of the education it offers.

In this article, we will discuss these two aspects of the reform, namely engineering and skills training.

Keywords: Reform - Higher Education - LMD System- Bologna Process

1. Introduction

La démarche qualité, au delà de ses méthodes et de ses outils, est avant tout une démarche de progrès et de changement : « faire toujours mieux, changer ce qui ne marche pas, améliorer ce qui marche, améliorer l'impact des actions entreprises » /1/. C'est justement de cette dynamique dont ont besoin les établissements d'enseignement et de formation pour améliorer la qualité de l'éducation et l'adapter en permanence à l'environnement, aux nouveaux besoins et aux attentes ainsi qu'aux nouvelles technologies. Toutefois le choix des stratégies de changement doit être pertinent. Par exemple, celles qui ont commencé par s'attaquer aux programmes d'enseignement et de formation se sont révélées peu efficaces. Au contraire, celle qui ont commencé par le système d'évaluation ont donné des résultats meilleurs. « Modifier un programme ou des techniques d'enseignement sans changer le système d'évaluation a toutes chances de ne mener à rien. Changer le système d'évaluation sans modifier le programme d'enseignement a eu un plus grand retentissement sur la nature et la qualité de l'apprentissage que si l'on avait modifié le programme sans toucher aux examens /2/. »

La réforme du système pédagogique au Maroc est un changement en profondeur visant les structures, les pratiques et le système d'évaluation (sans que la rupture soit trop radicale). Les raisons de ce changement sont identifiées, les plus connues sont :

- La faible maîtrise des langues et des techniques de communication ;
- La méconnaissance de l'informatique et des nouvelles technologies de communication ;
- Le manque d'ouverture sur les autres champs disciplinaires.

En plus de ces problèmes, d'autres contraintes se posent pour les étudiants /3/ :

- Transition secondaire-supérieur trop brutale soumettant l'élève à plusieurs chocs (environnementaux, méthodologiques, linguistiques) ;
- L'élève devient étudiant sans être préparé à assumer ce nouveau rôle.
- L'étudiant est livré à lui-même ;
- Peu de soutien pédagogique ;
- Système de formation basé sur la transmission passive du savoir, tourné vers les examens et ne favorisant pas le développement des capacités d'analyse et de synthèse ;
- Très faible taux d'encadrement comparativement au secondaire.

La solution proposée dans le cadre de la réforme pédagogique a pour défi d'améliorer le niveau des lauréats par la mise en place :

- D'une nouvelle architecture pédagogique ;

- Des formation en langues, en informatique et en techniques d'expression et de communication et en méthodologie du travail universitaire pour tous les étudiants ;
- De nouvelles pratiques pédagogiques.

2. Une nouvelle architecture pédagogique

Le terme d'ingénierie, appliqué récemment à l'enseignement, vient du monde de l'entreprise technique et industrielle. Les dépenses croissantes d'éducation exigent que les rendements de l'apprentissage soient améliorés par l'utilisation des nouvelles structures, d'outils et de procédures en rapport avec les objectifs escomptés.

Dans cette perspective la première version de l'architecture pédagogique et organisationnelle au Maroc, conçue et planifiée par le précédent Ministre, M. Zerouali, connue sous le nom du système 2,5/2,5 était basée sur la semestrialisation des cursus conformément à la Charte Nationale d'Education et de Formation concernant l'Enseignement Supérieur, ainsi qu'à plusieurs articles de la loi-cadre 01.00.

Le premier cycle est composé d'un semestre de préparation aux études universitaires, un semestre de détermination, deux semestres d'approfondissement et un semestre de spécialisation. Le premier semestre est d'une importance capitale puisqu'il vise à développer les compétences transversales (linguistique, communicationnel, méthodologique, ...), en plus d'une formation aux nouvelles techniques d'information et de communication. Le deuxième semestre achève une première étape d'orientation et permet aux étudiants de choisir une formation dans un champ disciplinaire. Les trois autres semestres visent à faire acquérir aux apprenants des compétences spécifiques propres aux différentes disciplines.

Cette première version d'architecture a suscité beaucoup de discussion et a soulevé de nouveaux problèmes :

- Le 1^{er} semestre consacré aux modules Langues, TEC et Sensibilisation obligent une organisation de travail en petits groupes (24 étudiant au maximum par groupe), ce qui nécessiterait des ressources humaines et matérielles considérables ;
- La durée de préparation d'une licence (5 ans au lieu de 4 ans) poserait comme problème celui de l'équivalence des diplômes délivrés par les universités ;
- Du fait que cette architecture est tout à fait différente que celle proposée en Europe, il y aurait des problèmes de mobilité des étudiants à l'échelle internationale.

Pour remédier à ces problèmes, une nouvelle version d'architecture a vu le jour lors de la Conférence Nationale Pédagogique de Marrakech les 16 et 17 Janvier 2003. Cette dernière est basée sur le système 3/5/8 dit encore système LMD (Licence – Master – Doctorat).

La différence majeure entre la dernière et la première version est que la formation dite horizontale (organisée en 1^{er} semestre lors de la 1^{ère} architecture) est devenue verticale lors de la 2^{ème} avec l'élimination du module de sensibilisation et donc soustraction des compétences méthodologiques.

Pour le 1^{er} cycle, le nombre de semestres est passé de 5 à 4 et le nombre de modules de 3 à 4 par semestre. La nouvelle version a tenu compte donc de la nécessité d'étaler les modules Langues et Communication tout au long du cursus au lieu de les concentrer en premier semestre et ce pour des raisons pédagogiques et de ressources. Elle a également pris en considération la nécessité d'intégrer le nouveau système national dans le cadre du changement intervenu dans le système de formation supérieur international, notamment européen, en vue de faciliter la mobilité nationale et internationale des étudiants.

Mais si personne ne conteste aujourd'hui l'intérêt du système modulaire pour les formations universitaires, il n'est pas aisé de passer d'un système d'enseignement annuel connu pour ses nombreux problèmes à un système semestriel adapté aux grands nombres d'étudiants. En effet, le système modulaire apporte son lot de difficultés de gestion lorsqu'il s'agit de grands ensembles de formations telles que les facultés à accès libre. Celles-ci ont des caractéristiques incontournables et dont il faut tenir compte dans toute réflexion pédagogique.

Aussi se pose le problème de l'organisation de la progression des apprentissages. Les programmes déjà existants ont été découpés en un certain nombre de modules. Les contenus des modules, proposés dans les filières types, sont donnés sans même préciser les objectifs. La formulation des programmes de formation en termes de compétence des apprenants a été déléguée aux enseignants qui ne sont pas, en majorité, formés pédagogiquement pour ce type d'action. En générale, dans les différentes filières, on trouve des objectifs qui décrivent une activité de l'apprenant non identifiable par un comportement observable. Il serait, donc, plus pertinent de déterminer, par des spécialistes, un certain nombre de compétences spécifiques que vise la réforme pour le 1^{er} cycle universitaire pour chaque discipline. Ensuite, il faudrait penser à organiser la progression de l'acquisition de ces compétences par les apprenants tout au long des quatre semestres de façon logique, cohérente et progressive.

Rappelons que la norme AFNOR (Association Française de Normalisation) de 1992 utilise la terminologie suivante :

- Objectifs de formation : ce sont des objectifs qui énoncent ce que les formés doivent être capables de faire dans les situations de travail (compétences). Ils sont exprimés initialement par les commanditaires et/ou les formés. Ils sont les éléments fondamentaux du cahier de charges d'une formation.
- Objectifs pédagogiques : ce sont des objectifs qui expriment ce que les formés doivent apprendre. Ils sont définis par le formateur à partir des objectifs de formation. Ils servent à construire, conduire et évaluer les actions de formation.

Si les objectifs généraux de la réforme pédagogique au Maroc sont précisés, ce n'est pas le cas pour les objectifs spécifiques. Il est donc important, pour améliorer le rendement du système éducatif (selon la norme AFNOR), que les enseignants soient formés pédagogiquement pour qu'ils puissent définir les objectifs opérationnels en terme de compétence.

3. De nouvelles pratiques pédagogiques

L'évolution technologique a entraîné un développement explosif des connaissances, lequel ne peut conduire qu'à une croissance exponentielle des contenus d'enseignement. Si l'on veut éviter une véritable surcharge des programmes et permettre à l'étudiant de s'adapter aux changements de plus en plus rapides du monde, il convient donc que la mission de l'université assure la transmission de savoirs, mais aille bien au-delà en contribuant à l'apprentissage des compétences qui permettront aux étudiants de s'approprier les connaissances que requerra la résolution des problèmes quotidiens, de profession et de citoyen qu'il rencontrera. « Le monde économique désire donc recruter des étudiants qui ont appris à apprendre, prêts à apprendre tout au long de leur vie, qui savent penser juste, s'intéresser à de nouvelles techniques, innover /4/. »

La réforme pédagogique ne permet donc plus de choisir entre la transmission des contenus et le développement des compétences. Il devient impératif d'installer chez l'étudiant des compétences transversales et spécifiques.

Rappelons qu'une compétence est l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. Elle n'est donc pas une addition ou une restitution de savoirs et savoir-faire isolés, mais elle mobilise les connaissances de l'étudiant dans la réalisation d'une tâche complexe nouvelle ou analogue à celles déjà rencontrées.

Avec la pédagogie des compétences le rôle de l'enseignant change. Enseigner consistera dès lors à placer l'étudiant dans des situations lui permettant de mettre en œuvre des ensembles organisés de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes assurant la maîtrise progressive des différentes compétences.

Il est indéniable que les enseignants doivent donc s'orienter vers des méthodes didactiques qui favorisent l'écoute des préoccupations des étudiants. Partir du vécu, des acquis, se poser les questions de savoir ce qui augmente, ce qui valorise l'étudiant et ce qu'il perçoit comme tel /5/, définir des objectifs en termes de comportements observables, impliquer l'étudiant dans l'appropriation de ses connaissances, l'aider à évaluer son « accroissement intellectuel » : toute la stratégie de l'enseignement doit passer par ces étapes indispensables pour lutter contre l'échec à l'université.

Avec la pédagogie des compétences, l'enseignant est invité à perdre un peu de son aisance à exposer des connaissances, pour s'aventurer dans un domaine où il devient plus formateur qu'enseignant, plus organisateur de situations que dispensateur de savoirs. Cette perspective peut effrayer, parce que tous les enseignants n'ont pas immédiatement les moyens de former à des compétences, à supposer qu'ils le souhaitent. En effet, les enseignants ne sont pas formés pour ce type de pédagogie. Seuls les Bureaux Pédagogiques des différentes universités ont été invités à assister à des ateliers-séminaires pédagogiques à la Faculté des Sciences de l'Éducation à Rabat les 19-20 février et 5-6 Mars 2002 dans l'espoir qu'ils diffusent ces techniques et outils d'apprentissages dans leurs propres universités. Mais il ne faut pas cacher que cette pédagogie demande un investissement de conception très important et davantage d'imagination didactique /6/. De ce fait, il est très important d'organiser de nombreux ateliers de formation car c'est un travail de long haleine.

4. Conclusion

La qualité de l'enseignement ne peut pas être gérée dans un temps court et limité. Elle demande un travail de long haleine où l'engagement des responsables, des enseignants et le changement d'attitudes sont déterminants. La réforme doit s'inscrire dans un cadre de changement continu et progressif. Elle ne peut être fructueuse que si l'on réussit à franchir avec succès les trois obstacles suivant :

- La gestion des modules : en satisfaisant les besoins en ressources humaine et matérielle ;
- Le changement des pratiques pédagogiques et du système d'évaluation : par le biais de la formation des enseignants ;
- Le changement des programmes : qui nécessite l'engagement des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

/1/ - A. Harouchi, *la pédagogie des compétences*, Editions Le Fennec, 2000.

/2/ - G.E. Miller, in J.-J. Guilbert.

/3/ - A. Aamili, Protars III, *promouvoir la réussite en premier cycle universitaire*, 2002.

/4/ - M. Romainville, *Sous les réformesles défis*, in Revue Wallonie, juillet 1998.

/5/ - Vygotski, *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales, 1985.

/6/ - P. Perrenoud, *Vie Pédagogique*, septembre - octobre 1999.