



Les pratiques enseignantes en classe de français langue étrangère : Le cycle secondaire qualifiant au Maroc

Amal Khadeir

Laboratoire Langage et société, Université Ibn Tofail- Kénitra

ABSTRACT

Le présent article se veut une réflexion sur les pratiques enseignantes en classe de français langue étrangère, au secondaire qualifiant au Maroc. Notre constat est que les pratiques de la majorité des enseignants n'adhèrent pas aux principes de l'approche par compétences que recommandent les orientations pédagogiques ministérielles. Ces principes reposent sur l'héritage du socioconstructivisme et du cognitivisme.

Dans cette perspective, cette contribution, qui s'inscrit dans le contexte général de la recherche en didactique des langues étrangères et celui plus particulier du socioconstructivisme et de la formation par compétences, et qui accorde une importance capitale au « terrain » se propose d'observer les pratiques des enseignants de français langue étrangère au cycle secondaire qualifiant et de rendre compte de la mesure et des dispositions dans lesquelles les nouvelles orientations pédagogiques sont présentes dans les salles de classe à l'heure actuelle, et ce, afin d'évaluer le chemin qu'il reste à parcourir pour mettre en pratique un enseignement apprentissage s'inscrivant véritablement dans l'esprit de l'approche par compétences, et donc, dans celui des nouvelles théories des sciences de l'apprentissage.

Keywords: *Les pratiques enseignantes, la formation par compétences, le socioconstructivisme, le cognitivisme, les orientations pédagogiques ministérielles.*

Citation: Amal Khadeir (2022). Les pratiques enseignantes en classe de français langue étrangère : Le cycle secondaire qualifiant au Maroc. *International Journal of Arts, Humanities and Social Studies*, 4(2), 100-106.

INTRODUCTION

Avec la réforme de son système scolaire débutée en 2000, le Maroc a introduit la formation par compétences dans ses nouveaux programmes. Cette approche, dont les assises reposent sur l'héritage pédagogique du cognitivisme et du socioconstructivisme, est centrée sur l'apprenant et le développement par lui de compétences disciplinaires, mais aussi transversales, ce qui annule la conception ancienne consistant à faire de l'élève un récepteur passif et de l'enseignant le seul détenteur du savoir (un savoir dispensé verticalement), ceci dit, cette approche, constitue pour les enseignants un nouveau défi concernant leurs enseignements et leurs pratiques de classe.

Cependant, malgré l'écoulement de deux décennies après cette réforme, le rendement de l'enseignement /apprentissage du français au cycle secondaire qualifiant est au-dessous des attentes et des aspirations du ministère de tutelle et des enseignants. En effet, la majorité des apprenants a de grandes défaillances au niveau de la langue française, à l'écrit comme à l'oral. Cette réalité amère nous amène à poser la question suivante :

Dans quelle mesure et dans quelles dispositions les nouvelles orientations pédagogiques sont-elles présentes dans les salles de classe de français langue étrangère au cycle secondaire qualifiant ?

Dans cette contribution, nous tentons de répondre à cette problématique en faisant appel aux résultats d'une étude empirique déjà menée dans cette perspective.

Cadre théorique

Enseignement du français au cycle secondaire qualifiant

La charte Nationale d'Éducation et de Formation préconise des approches pédagogiques modernes aspirant à mettre l'apprenant au centre de l'action pédagogique : « *La réforme de l'éducation et de la formation place l'apprenant, en général, et l'enfant en particulier, au centre de la réflexion et de l'action pédagogiques. Dans cette perspective, elle se doit d'offrir aux enfants du Maroc les conditions nécessaires à leur éveil et à leur épanouissement* » [1]

Elle se donne donc pour objectif de déposer les jalons d'« *une école vivante grâce à une approche pédagogique fondée sur l'apprentissage actif et non pas sur la réception passive ; la coopération, la discussion et l'effort collectifs, non le travail individuel seul* » (Ibid. : p.7). Ceci dit, la charte recommande l'approche pédagogique des compétences.

L'enseignement / apprentissage du français au cycle secondaire qualifiant s'inscrit dans une démarche de projet qui est :

« *La traduction en actions du projet éducatif. Sa pertinence réside dans le fait qu'il permet de placer les élèves dans de véritables situations d'apprentissage et qu'il offre à l'enseignant l'opportunité de s'intéresser au parcours de chacun. Plutôt que d'intervenir dans des activités répétitives, traditionnelles et décontextualisées, il repose sur la planification, les techniques d'animation interactives, le réinvestissement des acquis et le développement de nouvelles compétences* »[2].

Ce dit projet permet donc à l'enseignant de planifier son travail tout en tenant compte du profil de ses élèves. Il est constitué d'un ensemble de modules déclinés en séquences didactiques, lesquelles séquences sont composées, d'activités de mise en œuvre successives, cohérentes et interdépendantes.

Notion de compétence

La notion de compétence revêt un aspect important dans le champ pédagogique, elle a envahi le discours pédagogique contemporain, en particulier le vocabulaire des enseignants et les textes institutionnels porteurs de recommandations pédagogiques

Dans l'ouvrage intitulé *De la pédagogie par objectif à la pédagogie des compétences* de François Fotso, plusieurs définitions de ce concept sont proposées.

Perrenoud perçoit la compétence comme : « *Une capacité d'agir dans un type défini de situations, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas* »[3].

De Ketelle la perçoit comme : « *Un ensemble ordonné de capacités, c'est-à-dire des activités qui s'exercent sur des contenus dans une catégorie donnée de situations pour résoudre des problèmes posés par celles-ci* »[4].

Et pour Roegiers, la compétence est : « *La possibilité, pour un individu de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations* »[4].

Les trois acceptions de la notion de compétence se complètent mutuellement et consistent à la présenter comme étant la capacité d'agir efficacement dans une situation où une famille de situations en mobilisant à bon escient des connaissances et des ressources nécessaires en un temps opportun.

La compétence, selon Roegiers, se caractérise par cinq caractéristiques majeures :

- Mobilisation d'un ensemble de ressources :

Ces ressources sont : « *des connaissances, des savoirs d'expériences, des schémas, des automatismes, des capacités, des savoir-faire de différents types, des savoir être, etc.* »[4].

- Caractère finalisé :

Les ressources mentionnées ci-dessus sont mobilisées par l'apprenant « *en vue d'une production, d'une action, de la résolution d'un problème, qui se pose dans sa vie scolaire ou dans sa vie quotidienne* »(Ibid.). Les compétences ont donc, outre leur fonction scolaire, une fonction sociale pour l'individu qui les possède.

- Lien à une famille de situations

La mobilisation des ressources ne se fait que dans une famille bien déterminée de situations : « *La compétence ne peut être comprise qu'en référence aux situations dans lesquelles elle s'exerce* »[4]. Ainsi peut-on être compétent pour résoudre un problème en mathématiques et incompetent pour résoudre un problème en physique.

- Caractère disciplinaire

« *Une compétence est souvent définie à travers une catégorie de situations correspondant à des problèmes spécifiques liés à la discipline* »(Ibid.).

Cette caractéristique est très liée à la précédente, car toutes les deux sont liées à une famille de situations, or, la deuxième consiste à confiner la compétence dans une discipline bien précise.

- Evaluabilité :

La compétence est évaluable : « *Elle est évaluable car elle peut se mesurer à la qualité de l'exécution d'une tâche, et à la qualité du résultat* »(Ibid.70).

L'évaluation se base donc sur deux critères : la qualité du produit et le processus (qui rend compte de différents paramètres tels que la rapidité de l'apprenant, son autonomie, son respect des autres, etc.).

Assises théoriques de l'approche par compétences

Le cognitivisme

En psychologie, le courant cognitiviste s'intéresse à l'étude et la connaissance des différents types de mémoire (mémoire à court terme ou de travail et mémoire à long terme ou de stockage), ainsi que de la cognition confinée strictement dans son acte de mémorisation. Pour ce qui est du domaine de l'enseignement/apprentissage, le cognitivisme se donne pour objectif de mieux comprendre certains processus mentaux tels que la mémorisation, le jugement, la motivation ou encore le transfert des connaissances, et ce dans le but d'ajuster les façons d'enseigner. Ainsi, le rôle majeur de l'enseignant se résume, selon cette perspective, dans la mise en place d'un apprentissage stratégique consistant à fournir à l'apprenant des données accessibles et stimulantes pour un traitement réfléchi [5] placer dans des situations complexes afin de l'amener à construire activement son savoir tout en développant des réseaux d'informations, modifiant et enrichissant des corpus de connaissances antérieures avec de l'information nouvelle.

Le constructivisme

Jean Piaget postule que le sujet réagit aux stimulations de l'environnement et interagit avec ce dernier. Il considère l'enseignement comme un processus de construction des connaissances mené par l'individu grâce à son action sur les objets et ses interactions avec le milieu. Autrement dit, chaque individu construit sa propre représentation de la réalité en organisant ses expériences subjectives. Dans cette perspective, le but de l'enseignement est de faciliter chez les apprenants la construction de concepts précis aux contours scientifiquement exacts organisés en réseaux, d'où le recours à certaines réformes au niveau des orientations curriculaires et de l'organisation de programmes, tenant compte des démarches d'apprentissage, de raisonnement et de pensée nécessaires à l'assimilation des contenus disciplinaires, mais aussi à l'acquisition des compétences, qui favorisent la mobilisation de savoirs et savoir-faire dans des situations variées [6].

Le socioconstructivisme

Ce courant de la psychologie de l'apprentissage se greffe sur la voie du constructivisme en réaffirmant le rôle éminent de l'interaction dans l'apprentissage et en insistant sur l'environnement social et la relation entre pairs. Vygotsky [7], constructiviste "social", voyait dans l'interaction avec les pairs et le conflit sociocognitif la base du développement et de l'apprentissage, qui réhabilite le rôle de l'adulte dans le contexte de l'apprentissage. Selon lui, le développement même des fonctions intellectuelles est d'abord de nature sociale et culturelle. Le Français Freinet avait initié le monde de l'enseignement à son concept d'expérience tâtonnée dont le but ultime était de positionner l'apprenant au centre de ses apprentissages. Il avait préconisé sa méthode naturelle des apprentissages s'articulant autour du travail d'équipe et de la considération de la classe comme étant un lieu de rencontre où les apprenants partagent leurs connaissances.

Selon cette perspective, l'enseignement/apprentissage consiste à engager l'apprenant dans des situations d'apprentissage complexes, enrichissantes, correspondant à ses centres d'intérêt et lui permettant de rentrer en collaboration et en compétition avec ses pairs.

Cadre empirique

Méthodologie de recherche

Pour faire un état des lieux et vérifier si les enseignements et les pratiques de classe au cycle secondaire qualifiant au Maroc sont compatibles avec les nouvelles orientations pédagogiques de la réforme de l'éducation, qui préconisent une pédagogie axée sur le développement des compétences, nous avons jugé indispensable de faire appel à une étude empirique basée sur des méthodes d'investigation aussi bien quantitatives que qualitatives. Ces méthodes incluent une enquête par questionnaire, des observations de classes et des entretiens semi-directifs.

Cette enquête s'est déroulée au niveau de l'académie de Rabat-Salé-Zemmour-Zair et plus précisément au niveau de la délégation de Salé. Les établissements choisis étaient au nombre de 7 et étaient répartis géographiquement sur trois zones différentes : zone urbaine (3 établissements), zone rurale (1 établissement) et zone semi-rurale (3 établissements).

Le présent article s'attache à l'essentiel de notre enquête et nous y présentons juste les résultats de l'observation de classes. Cette méthode d'investigation, dont le protocole nous a exigé d'être outillé d'une grille d'observation exhaustive, consistait à effectuer des observations auprès de 8 classes différentes de tronc commun scientifique, ceci dit, auprès de 8 enseignants de français, et ce, afin d'analyser et de comparer leurs pratiques enseignantes (apprentissage coopératif, apprentissage stratégique, apprentissage intégré, modélisation, etc.) et aussi de vérifier la mesure dans laquelle les orientations pédagogiques sont présentes en classe de français langue étrangère.

Présentation des résultats de l'observation de classes

Le tableau qui figure ci-dessous récapitule le nombre d'heures d'enregistrement et les activités enregistrées par enseignant :

Tableau 1 : Renseignements concernant l'observation de classes

Enseignants	Durée en (min)	Niveaux	Activités	Modules
A	320	TC/S	Une séquence didactique : – Étude de texte. – Activité de langue. – Activité orale. – Production écrite	Le module de la nouvelle réaliste : – La ficelle de Guy De Maupassant. – Aux champs de Guy De Maupassant.
B	220			
C	220			
D	303			
E	330			
F	303			
G	220			
H	220			

Et le tableau mentionné ci-dessous présente les renseignements relatifs aux professeurs auprès de qui nous avons mené notre enquête.

Tableau 2 : Renseignements concernant les professeurs

Enseignants	Expérience	Formation initiale	Formation continue	Auto-formation
A	10 Ans	ENS	– MEN – Master en didactique du Fle	Oui
B	30 Ans	ENS	– MEN	Non
C	13 Ans	CPR	– MEN – AMEF	Oui
D	22 Ans	CPR	– MEN	Non
E	27 Ans	CPR	– MEN	Un peu
F	21 Ans	ENS	– MEN – Institut français	Oui
G	14 Ans	Aucune	– MEN	Quelques recherches
H	18 Ans	ENS	– MEN	Quelques recherches

La grille d'observation sur laquelle nous nous sommes appuyés pour collecter les données relatives aux pratiques enseignantes de nos participants est à la fois simple et exhaustive car elle se base uniquement sur des indices jugés observables et reflétant, avec le plus de transparence possible, la diversité des pratiques de classe qui dénotent des manifestations de l'approche par compétences.

Le tableau suivant récapitule la distribution des indices relevés par catégorie et par enseignant.

Tableau 3 : Indices observables de la formation par compétences

	A	B	C	D	E	F	G	H
Mobilisation et planification des ressources	11	00	12	11	11	11	00	00
Schématisation des étapes de la procédure	11	00	00	00	00	22	00	00
Apprentissage coopératif	44	11	22	33	33	22	33	44
Apprentissage autonome	11	11	44	00	00	01	22	11
Rappel de la problématique/tâche/projet	33	00	55	00	00	11	00	00
Apprentissage intégré	33	11	55	11	00	11	11	00
Situations signifiantes	É2	00	33	00	00	44	11	00
Flexibilité pédagogique	00	00	00	00	00	00	00	00
Liens entre tâche et problématique	00	00	00	00	00	00	00	00
Proposition d'une tâche de réinvestissement	00	00	11	00	00	00	11	00
Autoévaluation	00	00	00	11	00	00	00	00
Évaluation par les pairs/mutuelle	00	00	33	00	00	11	00	00
Guidage et orientation des apprentissages	66	00	55	22	00	66	22	11
Réactivation des acquis	99	22	99	22	11	88	33	33
Tâche(s) complexe(s)	33	00	33	11	00	00	11	00
Énoncé des critères de réussite	11	22	11	00	22	11	22	11
Proposition de situations-problèmes	00	00	00	00	00	11	00	00
Participation à la sélection des tâches	22	00	00	00	00	00	00	00

Activité/temps d'objectivation	11	00	00	00	00	22	00	00
Apprentissage stratégique	11	00	11	11	00	00	00	00
Modélisation	22	00	00	00	00	22	11	00

À la lumière des études empiriques que nous avons effectuées, nous avons pu observer ce qui suit :

- La distribution des indices, dans notre corpus, diffère d'un enseignant à l'autre et il y a des indices plus présents et plus observés que d'autres tels que la réactivation des acquis, le guidage et l'orientation des apprentissages, les apprentissages coopératifs, etc.
- Il existe des indices quasi absents des pratiques enseignantes observées dans notre corpus, à savoir, liens entre tâche et problématique, Propositions d'une tâche de réinvestissement, flexibilité pédagogique, autoévaluation. Apprentissage stratégique, l'évaluation par les pairs, schématisation des étapes de la procédure, participation à la sélection des tâches et proposition de situations- problèmes.

N.B. Nous nous contentons dans cet article de présenter les résultats de l'analyse des pratiques des enseignants A, B, C et G car nous avons jugé qu'ils étaient représentatifs de tout l'échantillon étudié.

Enseignant A

L'enseignant A a un profil assez intéressant vu que sa pratique inclut un grand nombre de principes relatifs à l'approche par compétences. On y observe une récurrence assez élevée de l'indice réactivation des acquis et celui de guidage et orientation des apprentissages. En effet, cet enseignant, en préambule à chaque séance ou activité, stimule et réactive des acquis antérieurs en passant par des interrogations orales et en présentant aux apprenants des tâches identiques à celles réalisées antérieurement. Aussi, cet enseignant applique parfaitement le principe de guidage et orientation des apprentissages en assistant l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage et en mettant en lumière les stratégies et les ressources à mettre en œuvre. Cet enseignant met en pratique également l'apprentissage coopératif se résumant dans le travail de groupe et s'appuie sur une démarche d'autorégulation s'inscrivant dans le travail de métacognition qui accompagne l'activité collective.

Pour les autres indices, comme la présentation de situations significatives, la proposition de tâches complexes, l'apprentissage autonome, l'énoncé de critère de réussite, rappel de la problématique/tâche/projet et la modélisation, leur récurrence reste assez moyenne et limitée, ceci dit, cet enseignant parvient moyennement à retenir l'attention des apprenants et à les stimuler en les confrontant à des situations significatives, en leur rappelant la situation- problème et en leur proposant des tâches complexes, autrement dit, il réussit moyennement à « donner du sens » à ce qu'ils apprennent et à les amener à construire leur savoir.

Cependant, ce qui fait défaut à son enseignement, ce sont des pratiques comme l'évaluation par les pairs, la proposition d'une tâche de réinvestissement, l'autoévaluation, proposition de situations-problèmes, liens entre tâche et problématique et flexibilité pédagogique.

Au vu de ces résultats, l'on peut constater que les pratiques de cet enseignant sont moyennement proches des principes de l'approche par compétences, cependant, les éléments phare de cette démarche y manquent.

Pour ce qui est du profil et de l'expérience de cet enseignant, il est lauréat de l'école normale supérieure et bénéficie d'une expérience professionnelle de 10 ans. Il a aussi un master en didactique du français langue étrangère et croit pleinement en l'efficacité des approches modernes. Il est ouvert à tout changement et à toutes réformes concernant aussi bien le contenu des programmes scolaires que les approches pédagogiques. Il reconnaît ouvertement ses imperfections en la matière et affiche son envie de perfectionner son savoir-faire.

L'enseignant B :

Le profil de l'enseignant B est assez remarquable d'autant que ses pratiques sont en rupture avec les principes de l'approche par compétences, ainsi, hormis la réactivation des acquis, l'énoncé de critère de réussite, l'apprentissage coopératif et l'apprentissage autonome, aucun indice n'a été repéré dans ses pratiques. Son enseignement est à caractère purement transmissif et ses interrogations portent strictement sur des connaissances déclaratives. Les exercices et tâches proposés étaient majoritairement de type structural et sans signification aucune pour les apprenants (aucun rappel du lien avec la situation problème, aucun rappel de la problématique...).

Pour l'apprentissage coopératif, il ne s'inscrit guère dans l'esprit constructiviste vu que le travail de groupe n'était nullement assisté ni guidé par l'enseignant, autrement dit, les apprenants étaient livrés à eux même, d'où l'on peut constater que l'enseignement proposé par cet enseignant ne stimule point l'envie d'apprendre de ses apprenants et ne rappelle en aucun cas les fondements de base des trois courants populaires des sciences de l'apprentissage.

Cet enseignant est lauréat, lui aussi, de l'école normale supérieure et accumule 30 ans d'expérience professionnelle. Il a été relativement formé à l'approche par compétences dans le cadre du ministère de l'enseignement national (MEN) par

des inspecteurs, mais éprouve une grande amertume à l'égard de la réalité sordide de l'enseignement/apprentissage du français au Maroc. Il affiche une certaine rigidité et rejette toutes les nouvelles approches et pédagogies modernes et ne veut en aucun cas changer ses habitudes et démarches de classe.

L'enseignant C :

On assiste chez cet enseignant à une certaine régularité dans sa pratique enseignante et on y observe un nombre élevé d'occurrences d'indices tels que la réactivation des acquis, le guidage et orientation des apprentissages, l'apprentissage intégré, l'apprentissage coopératif, la proposition de situation signifiante, la proposition de tâches complexes, l'apprentissage autonome, l'apprentissage intégré et le rappel de la problématique/tâche /projet. En effet, cet enseignant débute toutes les séances observées par une réactivation des acquis tout en incitant les apprenants à récapituler et à schématiser leurs connaissances antérieures. Il rappelle souvent la problématique et essaie de la mettre en corrélation avec l'apprentissage encourus et les tâches à exécuter de façon à ce que la leçon soit signifiante et par voie de conséquence motivante pour l'apprenant. Son travail de guidage aussi est surprenant d'autant qu'il oriente ses apprenants vers les stratégies et les différentes ressources susceptibles d'être mises en œuvre pour réaliser les tâches proposées. Il emploie cette pratique également pour optimiser celle se rapportant à l'apprentissage autonome, consistant à amener l'élève à chercher lui-même l'information et à construire par lui-même son savoir et son savoir-faire. Aussi, on a assisté chez cet enseignant à des moments d'évaluation par les pairs, suite à un travail de groupe, et à un moment de proposition de tâches de réinvestissement consistant à amener l'apprenant à mettre en pratique ses nouvelles connaissances stratégiques et disciplinaires.

Par ailleurs, à l'instar de l'enseignant A, on assiste à une absence totale de certains indices comme l'activité/temps d'objectivation qui n'est autre qu'une démarche/métacognitive que fait l'enseignant à haute voix avec les élèves : une réflexion en groupe ou individuelle, une prise de conscience des apprentissages et des difficultés à parer ; réflexion en verbalisation des acquis.

Au vu de ces résultats, nous pouvons conclure à une relative mise en pratique de la pédagogie des compétences, vu qu'un grand nombre de ses principes a été appliqué au cours de la période de notre observation de classe.

Cet enseignant a fait sa formation initiale au CPR (centre pédagogique régional) et a une expérience professionnelle de 13 ans, il est membre actif à l'AMEF (association marocaine des enseignants de français) et est bien formé aux nouvelles approches pédagogiques, que ce soit dans le cadre de l'AMEF ou dans celui du ministère. Il est très conscient de l'efficacité de ces nouvelles méthodes et fournit d'amples efforts pour améliorer et perfectionner ses pratiques enseignantes.

L'enseignant G :

On peut observer chez cet enseignant une certaine régularité dans la récurrence de beaucoup d'indices comme la réactivation des acquis, le guidage et orientation des apprentissages, l'apprentissage coopératif, l'apprentissage intégré, la présentation de situation signifiante, la proposition de tâches complexes, l'apprentissage autonome, l'énoncé de critère de réussite, le rappel de la problématique/tâche/projet/, modélisation et la proposition d'une tâche de réinvestissement. Cependant, cette distribution se fait à raison d'un ou deux indices par ici et là. À vrai dire, la pratique de cet enseignant est purement traditionnelle et verticale. Il est le seul détenteur du savoir, le correcteur et le consultant. Les tâches qu'il propose à ses élèves sont, la plupart du temps, à caractère structural, qui ne s'inscrivent dans aucune problématique ni projet. On y assiste aussi à une absence quasi totale de stratégies d'apprentissage et d'initiation au travail autonome ; le peu d'indices que sa pratique a manifesté peut s'expliquer de deux manières différentes : soit parce qu'il est conscient de l'objectif de notre enquête et donc il a fait de son mieux pour que ses pratiques soient à la hauteur des résultats escomptés, soit parce que ces manifestations étaient juste un hasard méthodologique. Pour le travail coopératif, il ne reflète pas vraiment les principes de cette démarche, mais tient plutôt du « travailler ensemble ».

En outre, on a en aucun moment observé une manifestation d'indices reflétant les principes les plus importants de la pédagogie des compétences à savoir, l'apprentissage stratégique, l'évaluation par les pairs, l'autoévaluation, l'activité d'objectivation, la schématisation des étapes de la procédure, la participation à la sélection des tâches, la proposition de situations-problèmes, le lien entre tâche et problématique et la flexibilité pédagogique. Ceci dit, l'apprentissage de cet enseignant est anarchique et basé sur la transmission des connaissances, dans une façon de faire traditionnelle.

Partant de ces résultats, nous ne pouvons point conclure à une pratique enseignante s'inscrivant dans l'esprit de la pédagogie des compétences ; il lui reste beaucoup de chemin à parcourir pour y arriver.

Cet enseignant bénéficie de 14 ans d'expérience professionnelle et a été recruté directement par le ministère de tutelle, sans recevoir aucune formation initiale. Les seules formations dont il a pu bénéficier étaient celles qu'organisaient de temps à autre les inspecteurs pédagogiques. Il avance qu'il fait des recherches en la matière afin d'améliorer ses

pratiques. Ce qui est remarquable chez cet enseignant, c'est qu'il est conscient de la grande faille creusée entre sa pratique enseignante et celle dénotée par les trois courants populaires des sciences de l'apprentissage, à savoir le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme

CONCLUSION

La présente étude a été menée dans le but de rendre compte essentiellement de la présence d'une pédagogie fondée sur l'héritage théorique du socioconstructivisme et du cognitivisme et orientée vers la formation par compétences au sein des apprentissages et des enseignements dans les classes de français langue étrangère au secondaire qualifiant au Maroc.

À la lumière des études empiriques que nous avons effectuées, nous avons pu constater ce qui suit :

- Les pratiques de classe au cycle secondaire qualifiant intègrent des principes socioconstructivistes et cognitivistes car nous avons vu que les huit enseignants concernés par notre enquête avaient, tous, des pratiques, comme l'apprentissage collectif, la réactivation des acquis, qui reflétaient au moins un ou deux principes socioconstructivistes et/ou cognitivistes, mais à des degrés variables en ce qui concerne le caractère véritablement socioconstructiviste ou cognitiviste.
- 25% seulement des pratiques de classe visent l'atteinte de compétences complexes telles que proposées dans les directives pédagogiques ministérielles et selon les principes de la formation par compétences ; en effet, deux professeurs sur huit enseignaient selon les nouvelles directives.
- L'enseignant (son expérience, son âge, sa formation) est un facteur important à considérer dans le succès de l'implantation des principes recommandés par les orientations pédagogiques ministérielles car il existe une proportion inverse de l'ancienneté et de la mise en pratique de ces dits principes. En effet, les enseignants les plus expérimentés en termes d'années d'enseignement sont ceux qui rejettent la formation par compétences et croient le moins en son efficacité, contrairement aux enseignants formés et entrés au service de l'éducation secondaire il y a peu.

Au vu de ces résultats, nous estimons que ce travail ouvrira des pistes de réflexion concernant le travail en formation, continue soit-elle ou initiale, car il met en lumière la manière dont s'enseigne la matière et dont se diffusent les directives pédagogiques dans le système éducatif.

BIBLIOGRAPHIE

1. LEGENDRE Renald, Dictionnaire actuel de l'éducation, Paris : Larousse, 1988.-MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Charte Nationale d'Education et de Formation, Rabat : Commission Spéciale Education Formation, 1999.
2. MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Les Orientations Pédagogiques Générales pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant, Rabat, 2007.
3. MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Charte nationale d'éducation et de formation, Rabat, 1999.
4. FOTSO François, De la pédagogie par objectifs à la pédagogie des compétences, Paris : L'harmattan, 2011, (coll. Cours et Manuels).
5. ROEGIERS Xavier et al. Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, Bruxelles : De boeck, 2004 (coll. Pédagogies en développement).
6. SCALLON Gérard, L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique, 2004, (Coll. L'école en mouvement).
7. LEGENDRE Marie- Françoise, « Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires : d'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences », Constructivisme - Choix contemporains -Hommage à Ernst Von GlasersJeld, Sainte-Foy (QC) : Philippe Jonnaert et Domenico Masciotra, Presses de l'Université du Québec, 2004,p. 51-92
8. PROULX Jean, L'apprentissage par projet, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 2004, (Coll. Collection Formules pédagogiques).