

Date de soumission : 11/10/2020 Date d'acceptation : 04/11/2020 Date de publication : 31/12/2020

L'ENTROPIE DU SAVOIR AU SEIN DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR MAROCAIN

THE ENTROPY OF KNOWLEDGE WITHIN MOROCCAN HIGHER EDUCATION

Hicham ZARI

Laboratoire SAEDD

Université Cadi Ayyad Marrakech-Maroc

Zari_hich@yahoo.fr

Résumé : Le commencement réel du troisième millénaire dans un pays comme le Maroc, s'observe nettement au sein de son Université, lieu de fermentation de divers processus qui se conjuguent pour mettre en œuvre des logiques efficaces, articulées, complexes et convergentes pour l'inscrire dans la globalisation¹. Ces processus, régis par les logiques de rationalités professionnelles, font éclater les fondements éducatifs de l'Université marocaine, produisant ainsi une nouvelle configuration de pratiques pédagogiques fortes troublantes. Le résultat en est que le savoir universitaire a tendance à se décomplexifier, à subir une altération, une entropie². Ce qui crée un malaise de plus en plus sourd chez les enseignants-chercheurs marocains. Notre article vise en priorité à répondre à la problématique suivante : savoir en quoi et comment ces processus entre en jeu dans l'entropie du sens du savoir au sein du système universitaire marocain.

Mots-clés : Entropie, savoirs, pensée irénique, Technolecte, Langue et Communication.

Abstract : The real beginning of the third millennium in a country like Morocco can be seen clearly within its University, a place of fermentation of various processes which combine to implement effective, articulated, complex and convergent logics to register it in globalization . These processes, governed by the logics of professional rationalities, shatter the educational foundations of the Moroccan University, thus producing a new configuration of highly disturbing teaching practices. The result is that university knowledge tends to decomplexify, to undergo an alteration, an entropy. This creates an increasingly muffled unease among Moroccan teacher-researchers. Our article aims primarily to respond to the following problem: knowing in what and how these processes come into play in the entropy of the meaning of knowledge within the Moroccan university system

Keywords: Entropy, knowledge, irenic thought, Technolect, Techniques of expression and Communication



¹ « L'université marocaine a une double responsabilité envers la société : la première est sociale et développementale, la seconde est universelle. Cette dernière fait de l'université un espace de conjonction avec l'international, pour l'actualisation des connaissances, le transfert de la technologie et des savoir-faire pédagogiques. » (CSEFRS, 2014 : 150)

²² L'entropie est entendue dans notre article dans le sens le plus proche possible de son étymologie à savoir, transformation, dégradation et altération.

L'université marocaine est un système sous haute tension : tension due, d'une part, à la transformation des valeurs et des attitudes au sein de la société marocaine qui influencent ses différents acteurs ; et tension due, d'autre part aux logiques de la rationalité professionnelle qui réclament une transformation radicale au niveau de sa pédagogie et de ses produits finaux. Malgré l'expansion numérique et démultiplication, à travers le pays, de facultés, d'instituts et d'écoles supérieures, le système universitaire marocain a du mal à occulter ses structures figées, son rendement déficient, son peu d'adaptation à la demande sociale et économique (SOUALI, M. (2006) : 167) ; il est incapable de leur proposer une réponse « clé en main ». Ces faiblesses déplacent dorénavant le référent de la construction d'une réflexion sur l'acte d'enseigner le savoir et la finalité de cet acte au sein du système universitaire vers d'autres lieux comme les lieux économiques. Désormais, ce sont les logiques de la rationalité professionnelle qui dictent leurs visions sur l'enseignement au sein du système éducatif supérieur marocain³ même s'ils butent toujours sur la résistance des enseignants-chercheurs marocains. Actuellement, ces logiques de la rationalité professionnelle tentent tant bien que mal de persuader les enseignants universitaires d'accorder à l'enseignement-apprentissage du savoir-faire autant d'importance qu'au savoir, ils en appellent à une certaine équivalence de traitement entre les deux savoirs au sein du système universitaire marocain pour permettre une meilleure insertion professionnelle des futurs diplômés⁴. Leur demandes s'appuie sur les statistiques du Haut Commissariat au Plan (HCP) ; ses statistiques indiquent la hausse du taux de chômage des diplômés de certaines filières universitaires à fort affectif d'une part, et la pénurie des compétences dans certains segments d'autre part, on en conclut que le système éducatif supérieur marocain ne transmet pas aux étudiants les compétences nécessaires à une insertion professionnelle réussie. (ZERROUQI, Z.2015 :26). Si cette demande d'équivalence équivaut sincèrement à des possibilités d'interfécondations entre le savoir et le savoir-faire, nous serions les premiers à applaudir à cette démarche, car le système éducatif universitaire marocain en sera sûrement le premier bénéficiaire : le savoir avec ses logiques de validations et le savoir-faire avec ses logiques expérientielles peut donner lieu à des schèmes d'action plus efficaces qui en profitera aux apprenants et la société marocaine en premier lieu. Or, nous soupçonnons, et c'est notre première hypothèse, les logiques de la rationalité professionnelle en cours au sein du système éducatif supérieur marocain de vouloir faire perdre sournoisement au savoir universitaire, en faveur du savoir-faire, son statut de « norme » qui lui permet, d'un point de vue, de juger le savoir d'action, considéré comme une application contextuelle plus ou moins précise de ce savoir. (Louis Toupin (1995). Nous ajoutons à cette première hypothèse, une deuxième : en adjuvant à ce savoir-faire l'enseignement du savoir-être, elle vise ainsi à altérer l'enseignement du savoir universitaire d'une façon durable. S'inscrivant dans un cadre théorie didactique, notre approche critique de notre article vise à :

1-identifier les forces disruptives qui participent à l'entropie du sens du savoir universitaire ;

3 « Les réflexions sur les nouveaux modèles économiques nous amènent à repenser la place de l'éducation dans le modèle économique du pays. [...] Lorsque la société investit dans l'éducation, elle en attend un retour sur investissement. » (CSEFRS, 2014 : 9)

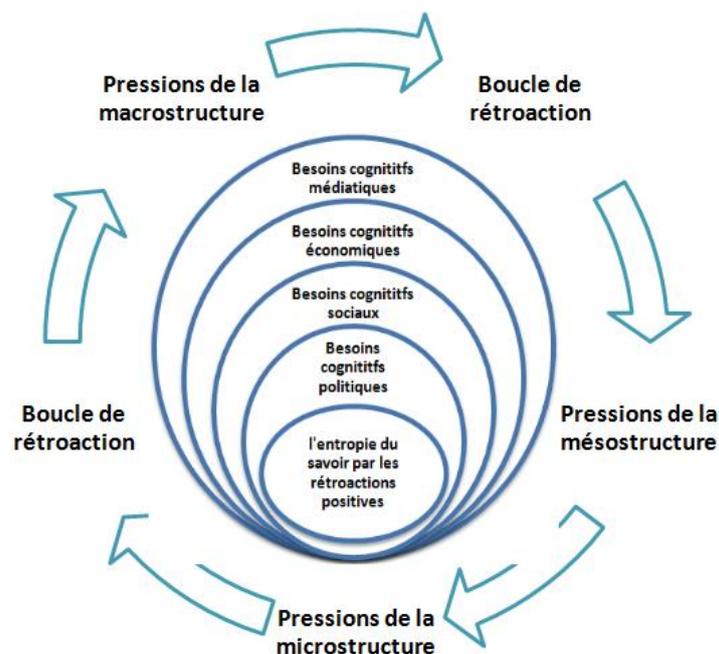
4 « L'université doit assumer sa part de responsabilité sociale envers le secteur économique, et envers la société en général, par un dosage équilibré dans les formations entre le savoir et le savoir-faire, entre le théorique et ce qui permet d'acquérir des atouts pour affronter un marché de l'emploi de plus en plus compétitif et exigeant. » (CSEFRS, 2014 : 151)

- 2- identifier les forces attractives du savoir universitaire pour faire face aux forces disruptives qui le minent ;
- 3- analyser d'une manière systémique un exemple de ces forces disruptives, en l'occurrence l'enseignement du *technolecte* dans les cours de *Langue et Communication*, pour étayer notre propos.

1. Le savoir universitaire, entre l'enclume du libéralisme scolaire et le marteau de la pensée irénique

L'interférence du savoir-faire qui commence à impacter la primauté du savoir au sein de l'enseignement supérieur marocain n'a pas été possible uniquement par le biais des rapports ministériels, mais aussi grâce aux NTIC : en tant que savoir d'action, le savoir-faire avait joui au sein de l'enseignement supérieur marocain d'une meilleure diffusion grâce aux systèmes d'information moderne. Ces systèmes modernes, d'après Louis TOUPIN (1995) sont dans leur majorité, prévus et conçus pour des secteurs spécialisés, notamment scientifiques et technologiques, par conséquent dirigés vers un secteur restreint de la demande sociale. Il s'agit là d'un système de diffusion en vase clos où l'on communique selon des règles et des procédures peu intelligibles, d'après toujours Louis TOUPIN ; le savoir-faire se trouve ainsi « ghettoïsé » et cloisonné entre experts particuliers, sans que le savoir universitaire puisse s'y ressourcer. (TOUPIN, L. 1995 :81) Les conséquences en furent nombreuses : fragmentations des savoirs, absence de rétroaction entre les enseignants-chercheurs marocains, déclin de la lisibilité scientifique, etc. Le système éducatif supérieur marocain commence donc à avoir toutes les peines du monde à maintenir un processus éducatif fondé sur *le savoir exclusif*, plus que jamais l'université marocaine est un écosystème qui induit des effets à la fois sur ses résultats et ses actes d'enseigner du savoir universitaire.

Figure 1 : L'écosystème de l'entropie du savoir est une boucle de rétroaction Positive entre ses différentes strates



Source : ZARI Hicham 2020

En effet, à l'indépendance du Maroc, lieu d'une culture savante, l'action du système éducatif supérieur marocain était plus claire et relativement facile ; on attendait de lui la formation d'une élite et des clercs afin de pratiquer la politique de la marocanisation des structures étatiques du pays. L'attente de l'enseignement supérieur était *une attente des savoirs*, prodiguer du savoir et produire du savoir scientifique pour cette nouvelle élite et le pays. Il n'en est plus le cas pour aujourd'hui, les pressions conjuguées des réalités économiques et sociales, les enjeux politiques et le processus de Boulogne ont créé une nouvelle attente de l'enseignement supérieur marocain, *une attente de résultat*. Désormais, on parle de qualité, d'excellence, d'esprit d'entrepreneur, d'efficience, etc. (Plan d'Urgence 2009-2012, 2008 :9), des exigences de réussite qui assimile l'effet de l'activité scolaire à une production sur le mode de l'industrie ouvrant la voie à un tournant libéral dont l'idée du savoir en est la première victime. C'est la nouvelle religion à laquelle tous les enseignants-chercheurs doivent adhérer :

L'Université doit constituer un espace d'enseignement de qualité [...] elle se doit de développer une offre d'enseignement plus adaptée aux besoins du marché, par la redéfinition de la vocation des filières à accès ouvert et le développement d'une offre de formation technique et professionnalisante. (Plan d'Urgence 2009-2012, 2008 :91)

Le nouveau langage dont se croient obligés de parler même les candidats aux directions des structures universitaires dans leurs projets : « L'étudiant doit être au centre de toutes les actions que nous entreprenons. Il représente *le produit fini en devenir* [...]. » (BOUSKRAOUI, 2014 :94)

Il s'agit ni plus ni moins de *libéralisme scolaire*, celui-ci correspond, d'après Jean LOMBARD (2003), au renoncement implicite à l'idéal d'accès individuel au savoir par une démarche laborieuse. Former à l'emploi, élaborer un produit, fût-il humain qui répond à l'attente économique, écrit toujours notre chercheur, préfigure le citoyen non plus - autant qu'on le peut - de la cité idéale, mais du monde trop réel de la consommation, de la recherche généralisée du profit.

Dans cette logique, l'altération du sens du mot « apprendre » est malicieusement voulue, ainsi, d'après Charles COUTEL (2003), son intransitivité n'est presque jamais évoquée : on lui préfère souvent « apprendre que » (renvoyant à une information) ou « apprendre à » (évoquant la notion d'apprentissage). Or, « apprendre » insisterait sur « l'idée d'étude et de loisir studieux » présupposant une théorie de l'école : l'école(ou l'université) est le lieu où l'on apprend. Si l'on suit le conseil de Charles COUTEL (2003), l'enseignant-chercheur marocain doit fortement insister pour rappeler cette évidence spécialement aujourd'hui, où il devient fort banal d'entendre répéter que l'université serait destinée d'abord à préparer à un métier ou à être un lieu de simple collecte d'informations.

Figure 2 : Nouveau pilotage du système éducatif supérieur marocain



Source : ZARI Hicham 2020

Le savoir-être lui aussi participe à la dilution du savoir universitaire. Ainsi, par le biais des rapports officiels (CSEFRS, 2019:52), on commence à prêcher *le relationnel* aux dépens du *cognitif*, *l'émotionnel* sur *le conceptuel*, et l'on assiste à voir fleurir au sein de toutes les universités marocaines des tuteurs et des accompagnateurs pédagogiques⁵. On prétexte que la maîtrise des compétences techniques pour l'intégration au monde professionnel et la participation au développement économique du Maroc ne peut suffire. On prétexte aussi que la logique « enseigner » au sein du système éducatif supérieur est poussée à son extrême (CSEFRS, 2019:52), qu'elle fabrique un certain type relationnel qui frôle avec l'indifférence par rapport à l'apprenant (JUBIN. Ph. (2005) : elle le réduit en un objet passible d'injonctions cognitives, essentiellement mnésique et rarement stimulantes pour le développement de l'intelligence. (BERDOUZI, M. (2012) : 67). D'où la promotion du savoir relationnel. Celui-ci relève en fait de *la pensée irénique*. La pensée irénique pointe du doigt la relation enseignant-apprenant comme une relation de domination et de violence, elle réclame une relation plus harmonieuse dans laquelle l'apprenant s'y meurt et s'y épanouisse avec ses ressources et selon son rythme propre. Cette pensée est facilement reconnaissable dans les documents ministériels :

1-« La réforme de l'éducation et de la formation [...] se doit d'offrir aux [apprenants] *les conditions nécessaires à leur éveil et à leur épanouissement.* » (COSEF, 1993 :6-7).

2- « Partant, les éducateurs et la société en entier adoptent envers les apprenants en général, [...] *une attitude de compréhension, de guidance et d'aide à l'affermissement progressif de leurs démarches intellectuelles et opératoires, tout au long du processus d'apprentissage, de socialisation et d'intériorisation des normes religieuses, civiques et sociétales.* » (COSEF, 1993 :6-7).

⁵ « El Moussali appelle à généraliser le "tutorat" dans les universités : La ministre par intérim de l'Enseignement supérieur, Jamila El Moussali a appelé, mercredi à Agadir, à institutionnaliser et à généraliser le service "tutorat" dans toutes les universités marocaines. » [En ligne] <https://www.menara.ma/fr/article/el-moussali-appelle-a-generaliser-le-tutorat-dans-les-universites> (consulté le 10 octobre 2018)

1- « L'initiation à la culture artistique, les activités culturelles, tels que le théâtre, musique, les arts... doivent être intégrés optionnellement dans les curricula et les évaluations pour assurer une implication des étudiants à grande échelle et *garantir un impact positif sur le développement personnel.* » (CSEFRS, 2019:52) ;

Ou les choix pédagogiques opérés au sein des établissements supérieurs universitaires marocain, comme dans l'exemple suivant : « L'expérience du tutorat doit permettre au tuteur de bénéficier *d'un autre type de relation* enseignants/enseignés où la supervision et l'évaluation formative sont au premier plan. [...] » (BOUSKRAOUI, 2014 :95)

Comme si l'acte d'enseigner le savoir exclusif est incompatible avec le développement du savoir-être de l'apprenant ! Un regard vers l'école helléniste suffit pour nous rappeler, d'après Jean LOMBARD (2003), que la pédagogie d'un Platon visait d'un même mouvement la conduite de l'apprenant vers l'acquisition du savoir et l'édification du savoir-être, la seconde découle de la première ; même si les besoins spontanés ou les besoins ludiques, poursuit toujours le chercheur, de l'apprenant ne sont pas ignorés, néanmoins *la nature de ce qui est appris* importe davantage que *les façons d'apprendre*. Ainsi, à travers l'acquisition d'un savoir comme l'arithmétique requise pour l'agriculture ou le commerce, la navigation, etc., l'apprenant

développe la capacité de mémoire, la rigueur de raisonnement, le goût de l'étude qui pourront lui servir à d'autres usages et pourront contribuer à créer en celui qui les possède, et du simple fait qu'il les ait acquis, la capacité de devenir un homme libre et un citoyen. (LOMBARD, 2003:8)

L'enseignement des disciplines universitaires se trouve ainsi fondé en tant qu'activités qui ont un sens, non plus *épi techné*, en vue d'une application utilitaire uniquement, mais bien *épi paidéia*, en vue d'accès à la culture et à l'éducation également. (LOMBARD, J. 2003:8). Le savoir-être est loin donc de résulter d'une formation spéciale uniquement, mais de l'enseignement du savoir exclusif qui lui-même est formateur : les effets attendus du savoir ne sont pas tant dans *sa possession* ou de *son usage*, que dans *les démarches* qui en permettent son acquisition, de sorte que tout savoir universitaire a une fonction éducative qui dépasse de beaucoup son contenu intellectuel ou pratique (LOMBARD, J. 2003:9). De l'enseignement des disciplines universitaires, on attend donc des résultats non pas seulement en termes *d'avoir* mais en termes *d'être*, c'est-à-dire *l'édification de la personne*. Nous ne méprenons pas : la réalité du savoir universitaire se caractérise par son aspect contraignant, il peut nous sembler même quelquefois dispersé, répétitif, fragmenté, inachevé, décontextualisé, coupé des vrais enjeux. Réussir à l'université, c'est aussi *savoir donner du sens à ce non-sens*. (PERRENOUD, Ph. 2010 :188). Il est aussi vrai que cette capacité est fortement liée, chez les adultes, à leurs positions sociales. Mais même les apprenants d'origine modeste savent que la société est un *ordre négocié* qui s'accommode d'une large part de désordre, d'incertitudes, d'ambiguïté, d'absurdités (PERRENOUD, Ph. 2010 :188). Il nous semble important que le système éducatif universitaire marocain se doive d'affirmer que sa vocation n'est pas uniquement d'enseigner en tant que tel *ce qui est utile à la future vie de l'apprenant*, mais également d'enseigner à cet apprenant ce qui le rendra adulte, c'est-à-dire capable de *s'approprier en permanence les connaissances*, dont il aura besoin, dont au demeurant on sait aujourd'hui encore moins qu'hier ce qu'elles seront demain (LOMBARD, J. 2003:13). Cela ne signifie évidemment pas que l'université marocaine se doit d'être vouée à une sorte de *permanent apprentissage de l'inactuel* mais qu'elle vise surtout la transmission des *savoirs universitaires formateurs par eux-mêmes*, (LOMBARD, J. 2003:10) et non de savoir

directs, qui n'ont pas été d'abord intégrés à la perspective de l'enseignement supérieur marocain. Or, l'on assiste aujourd'hui de plus en plus à l'extrémité de cette perspective : on estime que la préparation de futurs citoyens marocains avisés nécessite l'introduction au sein du système universitaire marocain pour la "consommation immédiate", sous le nom de *Module de sensibilisation*⁶(CAPESUR. 2002 :8), encore un autre mot-clé de la pensée irénique, des savoirs liés aux problèmes certes, mais aussi aux intérêts immédiats, aux angoisses avouées ou non⁷.

Figure 3 : Déplacement du pôle de la valeur des trois savoirs au sein du système éducatif supérieur Marocain



Source : ZARI Hicham 2020

2. Le Module *Langue et Communication* et *Technolecte* ou le maternage du savoir universitaire

De cette gestion de l'immaturation, le savoir universitaire est donc souvent présenté, on commence à le comprendre, comme porteur d'attentes plus au moins anxieuses vis-à-vis de l'apprenant marocain. Ainsi dans le cas des cours *ex cathedra* du savoir universitaire technico-scientifique, on critique, en plus qu'il soit le moyen d'une domination symbolique, sa dimension « magistrale », son lexique quelquefois rebutant. Mêlant à la fois discours pédagogique, discours spontané et discours planifié, on le soupçonne également de contribuer sérieusement à fausser la compréhension des contenus disciplinaires chez les apprenants marocains ayant une maîtrise approximative de la nouvelle langue d'enseignement, le français (HAIDAR, M. 2013 :248). L'enseignant-chercheur marocain n'est pas épargné lui aussi par ces critiques : on lui reproche de se contenter la plupart de temps de transmettre une masse d'informations techniques aux étudiants marocains sans pratiquer sur elle ce que l'on appelle la transposition didactique⁸. Et pour finir, on y voit dans le cours magistral qu'une simple contrainte physique pour forcer les étudiants à se familiariser avec le contenu du cours ... On mésestime donc et on oublie souvent les avantages du cours magistral. En effet, ce genre de cours permet à l'apprenant, par le biais d'un système de questionnements, d'hypothèses, la construction du sens dans une investigation personnelle et partant, l'une des voies par lesquelles l'apprenant entretient en permanence son désir d'apprendre en même temps qu'une prise

⁶ « Le mot lui-même atteste que l'on ne s'adresse pas à la raison » (LOMBARD, J. 2003 :10).

⁷ « Les finalités poursuivies par la réforme s'articulent autour de la formation d'un citoyen [...] *ayant acquis une formation adéquate* et cohérente qui lui permet de *mettre en harmonie* l'accumulation des connaissances, le développement des compétences et des capacités, *l'art de vivre et le vivre ensemble.* » (CSEFRS, 2015:12)

⁸ Yves Chevallard définit la transposition didactique comme «le travail qui d'un objet de savoir à enseigner en fait un objet d'enseignement» (CHEVALLARD, Y.1985 39)

de conscience que le système de l'enseignement supérieur est un lieu d'apprentissage d'un *savoir spécifique*. Néanmoins, certains chercheurs remettent en question cette dimension heuristique du cours magistral au sein de l'université marocaine. D'où la nécessité du "maternage" de ce savoir spécifique pour le rendre accessible à l'apprenant marocain. Observant que l'enseignant-chercheur universitaire marocain est évasif face à cette problématique, on estime qu'il incombe à d'autres cours transversaux de pratiquer ce "maternage". Ainsi, dans certaines universités marocaines, le cours de *Langue et Communication* se voit de plus en plus astreint à enseigner du *technolecte*, celui-ci est un

savoir-dire, écrit ou oral, verbalisation par tout procédé linguistique adéquat, un savoir, ou un savoir-faire dans un domaine », il pourrait être rapproché de celle de « langue de spécialité », tout en la dépassant car il implique à la fois l'écrit et l'oral. (MESSAOUDI, 2013 :77)

Focaliser le module *Langue et Communication* sur l'enseignement du *technolecte*, ne se justifie pas uniquement pour des raisons pédagogiques comme permettre une meilleure compréhension des termes en relation avec les cours magistraux mais également professionnelle : en effet, on laisse entendre ainsi que la part de conformité langagière dans l'admission à une profession, coïncide avec, en partie, la compétence technique (ELOY, J. 2013 / 67). Celle-ci permet à celui qui l'utilise de s'intégrer sereinement dans un groupe de travail. Il suffit à ce dernier de produire du *technolecte* pour obtenir le respect dû à ses compétences (ELOY, J. 2013 : 74) ; et l'on estime que les modes d'appropriation des *technolectes* sont le signe du degré d'intégration de la modernité et d'assimilation du progrès (MESSAOUDI, 2013 :22), rien que cela... Si tel est le cas, on peut légitimement se poser des questions sur le peu d'intérêt que semblent porter les entreprises comme les banques marocaines à la maîtrise du *technolecte* par leurs salariés :

Malheureusement on accorde peu d'importance à la formation du *technolecte*. Même si l'entreprise bancaire s'intéresse de façon importante à la qualification de son personnel en offrant des formations continues pour une évolution professionnelle et une préparation aux mutations du marché, *l'apprentissage du technolecte ne rentre pas vraiment dans sa stratégie générale* [...]. (SIBENALI, 2013 : 92)

En réalité, l'argument professionnel ne pèse pas lourd en faveur de la priorité de l'enseignement du *Technolecte* dans les cours du module *Langue et Communication*. Les récentes enquêtes que ce soit auprès des recruteurs ou auprès des salariés au sein des entreprises marocaines ne confortent point les affirmations des chercheurs en faveur du *Technolecte*. Les recruteurs laissent clairement entendre que c'est les *compétences communicatives scripto-orales* des candidats qui sont visées lors des entretiens d'embauches. Quant aux salariés des entreprises, ils affirment que c'est grâce à ces mêmes compétences communicatives qu'ils ont réussi leur insertion professionnelle et purent avoir de l'avancement au sein de leur entreprise. Ainsi, pendant une étude de terrain qui avait porté sur les entreprises de Kenitra, on avait posé à peu près quatre questions aux recruteurs pour savoir si les compétences communicatives faciliteraient effectivement l'insertion professionnelle des jeunes diplômés, nous exposons deux de ces quatre questions :

1- les candidats doivent-ils avoir des compétences linguistiques ou compétences communicatives en français ?

2-les candidats doivent-ils avoir un niveau général ou exige-t-on qu'ils maîtrisent un français de spécialité (du technolecte) ?

Une grande partie des recruteurs avaient répondu avec courtoisie qu'ils préféreraient avoir des candidats *ayant plus que des compétences linguistiques* alors qu'une autre partie a parfaitement formulé qu'ils préféreraient recevoir des candidats *ayant des compétences communicatives*. En effet, l'idéal pour les recruteurs c'est que les candidats puissent être *capables de comprendre un discours écrit et de s'exprimer oralement en continu, d'interagir oralement, de comprendre un discours écrit et de s'exprimer par l'écrit*. Tout ceci en maîtrisant d'autres compétences *plus générales* mais tout aussi nécessaires. Ainsi, plus que la maîtrise de compétence linguistique (cette dernière comprenant le lexique, la grammaire et la phonologie), ils voudraient voir des candidats ayant *des compétences sociolinguistiques et pragmatiques*. (BENAMEUR, 2013 :145-146)

Une autre étude de terrain, qui porte sur des salariés diplômés en sciences de la gestion, pour savoir leurs représentations sur le rôle de la langue dans leur insertion et leurs pratiques professionnelles au sein des entreprises marocaines est très éclairante elle aussi. L'analyse des réponses de ces salariés, du moins de ceux cités dans l'article de recherche, trahit une nette préférence pour la maîtrise des *compétences communicatives* aux dépens du *Technolecte* comme dans l'exemple suivant :

C'est surtout parce que je parle, lis, écris, correctement le français que je suis arrivée à me faire une place dans mon service (« ») les technicités, nous les connaissons tous, mais il faut des mots pour les expliquer, les utiliser, s'en expliquer... (BELHAJ, 2013 : 60)

Beaucoup vont croire que ces études de terrain seront sûrement des arguments de poids pour que la plupart des professeurs de *Langue et Communication*, puissent ne point entendre les appels à la généralisation de l'enseignement du *Technolecte* dans leurs cours. Ils n'auront raison que partiellement, car en fait, ils vont rejeter ces appels pour d'autres raisons plus solides qui relèvent à la fois du juridique et du didactique. En effet, alors que les cours de *Langue et Communication* expriment des réalités complexes qui incluent à la fois du système linguistique, du fonctionnement sociologique et psychologique, le *technolecte* entant que *langue au singulier*, va opérer à priori, une regrettable simplification. (ELOY, J. 2013 : 68) sur le savoir transmis par ces cours si on privilégie son enseignement auprès des apprenant marocains. D'autre part, les cours de *Langue et Communication* sont régis par des recommandations officielles qui se sont affinées au cours de ces vingt dernières années de ce nouveau siècle ; ces recommandations articulent ses centres d'intérêts pédagogiques qui sont loin de concorder avec l'enseignement du *technolecte*. Ainsi, d'après les recommandations du CAPESUR, on attendait de l'enseignement/apprentissage du module *TEC* (Techniques d'Expression et de Communication) avec les autres modules *Langues* qu'ils puissent aider l'apprenant à poursuivre ses études universitaires, de le préparer à la vie active et de permettre son épanouissement. Ceci signifie que c'est *l'utilisation de la langue et l'expression qui sont visées et non l'apprentissage d'un savoir sur la langue* (technolecte par exemple). Les cours de Langue doivent être *des cours de langue* et non *des cours sur la langue*. Les cours de langue ne devront donc pas être focalisés sur l'apprentissage des règles, de la grammaire, de la rhétorique, etc. Cela implique qu'on entend *donner la primauté à une expression individuelle, fonctionnelle et créative*. (CAPESUR, 2002 :4-5).

Figure 4 : Les lignes de fractures entre l'enseignement de *Langue et Communication* et l'enseignement du *Technolecte*



Source : ZARI Hicham 2020

Autre point de rupture, le module TEC avec les autres modules «langues» doivent permettre à l'étudiant d'apprendre à fonctionner dans des *domaines d'activité différents*, dans des *situations différentes*, et dans des *univers de discours différents* en utilisant la *langue de façon communicative* (CAPESUR, 2002 : 5) . Or, si l'on se réfère à la définition de Claude Hagège (1982), le technolecte ne peut être conçu que comme un ensemble d'usages lexicaux et discursifs, *propres à une sphère de l'activité humaine* ; Leïla MESSAOUDI, grande spécialiste du *technolecte* au Maroc, ne s'écarte pas elle aussi de cette définition de Claude Hagège, même si elle l'étoffe un peu plus :

Le technolecte est conçu comme un ensemble d'usages lexicaux et discursifs, *propres à une sphère de l'activité humaine*. Ainsi, les productions écrites et orales, englobant la terminologie savante, les textes de haute scientificité, mais aussi le vocabulaire banalisé et la terminologie populaire viendront se ranger dans le technolecte. (MESSAOUDI, 2002 : 53-75)

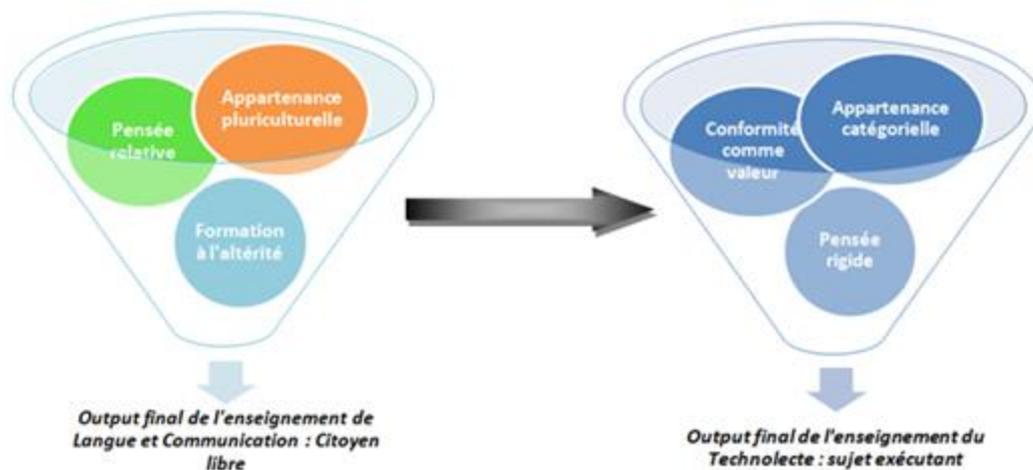
Une telle réduction de l'action de l'enseignement du technolecte ne peut que bouleverser la situation sociale de référence des cours de *Langue et Communication* : au lieu de développer des compétences communicatives chez les apprenants marocains afin de gérer des situations plurielles qui sont au cours du processus de leur socialisation, au lieu d'être exposés à différentes variétés linguistiques et à la différenciation culturelle interne à toute société complexe, ils devront composer avec un enseignement qui propose de donner aux apprenants les moyens de gestion langagière et culturelle *d'un seul domaine bien spécifique* car, d'après les aveux de Leïla MESSAOUDI elle-même : « Il faut reconnaître, toutefois, que ce terme a plutôt désigné *les usages linguistiques spécifiques à un domaine technique ou scientifique*. » (MESSAOUDI, 2010 : 127-135).

Si la maîtrise du *technolecte* va permettre aux apprenants marocains de s'intégrer dans un domaine professionnel⁹, cette intégration ne peut être qu'une appartenance catégorielle,

9 « Le technolecte « joue un rôle sociale, place le locuteur qui l'utilise dans un groupe sociale et, en quelque sorte met en scène des rôles sociaux. On arbore un technolecte comme un costume, il est un signe : emblème, stigmaté, indice véridique ou mensonger... ». (ELOU, J. 2013 : 73-74)

voire "tribale" car elle exclut ce qui ne lui ressemble pas¹⁰ ; alors que dans les cours des Techniques d'Expression et de Communication, étant donné que l'enseignement de la culture fait partie de ses objectifs pédagogiques¹¹, on essaie le plus possible de répondre aux recommandations de la COSEF par le développement d'une culture de *faire société avec les autres* (Geisser, V.2018) de langue et de culture entièrement ou partiellement différentes dans une société multilingue et multiculturelle d'une façon permanente¹². En effet, le cours de *Langue et Communication*, lieu de société parce qu'il est lieu de communication et d'échange, vise à former les étudiants aux cohésions professionnelles requises par leur futur travail. Là où il diverge encore une nouvelle fois avec le cours de *technolecte*, c'est qu'il vise à former des apprenants qui explorent les chemins du savoir, qui relativisent la culture, doutent, interrogent avant d'échafauder ensemble projets et hypothèses. Plus que cela, les apprenants grâce à cet enseignement, doivent découvrir avec leur différence individuelle et sociale, la reconnaissance de cette différence comme valeur : le savoir privé, le secret, la discrétion, la préférence, l'originalité, la divergence, autres formes de savoirs sociaux auxquelles ils doivent être initiés également. C'est dans l'accès à cette pluralité vivante de ces codes sociaux que les apprenants par les cours de *Langue et Communication* auront la possibilité du choix, la responsabilité du choix, l'accès à la citoyenneté.

Figure 5 : un possible output final de l'enseignement du Technolecte fort préoccupant...



Source : ZARI Hicham 2020

¹⁰ « Bien utiliser le technolecte, conformément aux normes du groupe, c'est affirmer son appartenance, voire sa loyauté, vis-à-vis du groupe, et à l'inverse avoir une pratique non-conforme peut-être interprété comme une attitude socialement non-consensuelle, voire hostile, en tout cas d'autoexclusion, volontaire ou non. » (ELOY, J. 2013 : 74)

¹¹ «Le cours des Techniques d'Expression et de Communication vise le développement de la culture générale, l'affinement du sens critique ainsi que l'esprit d'initiative chez l'étudiant » (CAPESUR, Message 3. Document 10. 2002 : 12)

¹² « L'éducation s'attache aussi à développer un esprit de dialogue ; elle apprend à accepter la différence et conduit à la pratique démocratique dans le cadre de l'Etat de Droit. »(COSEF. 1999 : 4)

Conclusion

L'approche critique de notre article a mis en lumière quelques strates de l'écosystème de l'entropie du savoir au sein de l'enseignement supérieur marocain. La plupart de ces strates sont une boucle de rétroaction positive. Les logiques de la rationalité professionnelle profitent leur dynamique négative pour évincer le savoir au profit du savoir-faire et du savoir-être. Pour qu'on puisse accorder plus d'importance au savoir-faire, les logiques de la rationalité professionnelle avaient mis en saillance certaines forces disruptives qui minent le savoir universitaire de l'intérieur. Ainsi, elles avaient insisté sur le fait que la seule maîtrise du savoir universitaire n'est plus suffisante en termes de formation professionnelle. Ces logiques avaient rappelé que pour que les apprenants puissent agir efficacement dans des contextes professionnels, ils avaient besoin en priori des capacités à réinvestir, capacité que seule la formation en savoir-faire puisse leur fournir. D'où une vaste critique face à la faible mobilisation des savoirs universitaires souvent observées inopérantes, d'après elles, en situation professionnelle et son appel pressant à une formation exclusivement professionnelle au sein de l'enseignement supérieur marocain. Cette critique, en réalité, des logiques de la rationalité professionnelle est assez molle car, d'après PERENNOUD, il suffit de se référer aux figures emblématique du professionnel - médecin, architecte, ingénieur, manager, expert, etc., pour qu'ils nous suggèrent qu'il serait absurde de caractériser une profession comme simple mise en œuvre d'une technologie ou d'une science appliquée, elles mêmes appuyées sur des connaissances théorique fondamentales. Il reste, au fondement d'une véritable profession, une imposante base théoriques et procédurales communes et une explicitation forte. (PERENNOUD, 1999 : 130)

Concernant le savoir-être, les logiques de la rationalité professionnelle justifient sa présence de plus en plus grinçante au chevet du savoir universitaire par le caractère trop normatif de celui-ci. Sous prétexte d'inculcation passive du savoir et son caractère dogmatique, les logiques de la rationalité professionnelle visent en réalité à affaiblir le savoir universitaire au profit du savoir-être d'une façon durable. Pour atteindre leur but, elles accusent le savoir universitaire de ne pas permettre l'épanouissement intellectuel et affectif de l'apprenant, de le freiner dans sa conquête d'autonomie, de l'empêcher d'apprendre de son propre mouvement et, à la fin, de l'empêche d'élaborer ses outils intellectuel personnellement. Ce genre de critique est plus qu'irritant pour certain didacticien comme Jean-Pierre ASTOLFI, celui-ci a eu une des réactions les plus cinglante à son encontre : « le savoir-être n'est qu'une éducation morale qui n'ose pas dire son nom » (ASTOLFI, 2008 : 107)...Apparemment, les logiques de la rationalité professionnelle avaient oublié que l'étudiant changeait d'environnement lorsqu'il accédait à l'enseignement supérieur. Ce changement met en saillance le concept "d'ajustement" et qui concerne en premier lieu l'étudiant et non l'enseignant-chercheur : l'ajustement est défini comme un concept comprenant à la fois des processus motivationnels, émotionnels et cognitifs (perception, pensée). C'est un processus qui permet à l'individu d'interagir avec le monde qui l'entoure, un effort pour obtenir un équilibre mental et psychologique harmonieux entre ses besoins personnels et les demandes des autres individus ou de la société. On parle donc de ce qu'on peut appeler « l'homéostasie psychique » de l'étudiant. L'homéostasie est le principe selon lequel l'individu s'accommode à son environnement pour retrouver l'état d'équilibre interne (SHANKLAND, 2009 : 88). La problématique est donc d'ordre plutôt psychique que didactique ou pédagogique, et elle se situe plutôt du côté de l'apprenant que du côté de l'enseignant-chercheur ou du savoir universitaire.

Pour finir, notre article ne vise pas à prêcher la primauté de l'enseignement du savoir universitaire sur le savoir-faire ; il est évident que l'exercice d'une profession, la complexité, la diversité, la mobilité des situations et des situations de décision, qu'elles appellent excluent une séparation poussée entre conception et exécution de l'action (PERENOUD, 1999 : 134). Il vise juste à attirer l'attention sur cette vérité : On ne peut le nier, ouvrir le système éducatif supérieur marocain sur l'extérieur socio-économique c'est le mettre sur le fil du rasoir. Lui demander de trop s'ouvrir, c'est l'exposer à perdre son identité, sa cohérence ; c'est le fondre dans ce nouvel environnement. Travailler à sa fermeture, c'est l'asphyxier, l'exposer à l'impossibilité de se renouveler et puis possible disparition comme système. C'est ce que PIAGET a conceptualisé comme un équilibre à reconstruire en permanence entre assimilation de la réalité à mes schèmes d'action et de pensée et accommodation de mes schèmes au monde, au gré de l'expérience (PERENOUD, 1999 : 28-29). Plutôt que de se quereller inutilement et si les décideurs éducatif de l'enseignement supérieur et les enseignants-chercheurs marocains coopèrent dans une entreprise non pas de normalisation ou de rationalisation, mais de théorisation de la pratique, d'articulation et de fécondation mutuelle des savoirs universitaires et des autres savoirs ? (PERENOUD, 1999 : 130)

Références bibliographiques

- BENAMOUR M. 2013. « Quelle place occupe la langue française dans le recrutement et dans les communications professionnelles des entreprises privées de Kenitra ? » dans Langue française et plurilinguisme dans la formation universitaire et l'insertion professionnelle des diplômés marocains en sciences et technologies. Ed. EME. Bruxelles. p. 139-153.
- BELHAJ R. 2013. « Le français, une langue au service du management » » dans Langue française et plurilinguisme dans la formation universitaire et l'insertion professionnelle des diplômés marocains en sciences et technologies. Ed. EME. Bruxelles. p. 53-63.
- BERDOUZI M. 2012. Rénover l'enseignement : de la charte aux actes. Ed. Renouveau. Rabat.
- COUDEL Ch. 2001. « Qu'est-ce qu'apprendre ? Les origines lointaines du pédagogisme. » dans L'ÉCOLE ET LES SAVOIRS. Edition L'Harmattan, Paris. p.59.82.
- Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (CSEFRS). 2020. « efficacité et efficience du système universitaire à accès régulé » dans Vision Rapport sectoriel. Rabat
- Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (CSEFRS). 2014. « La mise en œuvre de la Charte Nation d'Éducation et de la Formation 2000-2013 » dans Rapport Analytique. Rabat
- Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (CSEFRS). 2013. « Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion » dans Vision Stratégique de la Réforme 2015-2030. Rabat
- Comité d'Animation et de Pilotage de Suivi de la Réforme (CAPESUR). 2000 : Contribution à l'élaboration de la réforme pédagogique de l'enseignement supérieur. Document 8. Rabat
- Commission Spéciale Education Formation. 1999. Charte Nationale d'Éducation et de Formation. Rabat
- ELOY J-M. 2013. « Terminologie et technolecte : un cadrage anthro-sociolinguistique. » » dans Langue française et plurilinguisme dans la formation universitaire et l'insertion professionnelle des diplômés marocains en sciences et technologies. Ed. EME. Bruxelles. p. 65-76.
- HAIDAR M. 2013. « Propositions pour l'enseignement du français à l'université marocaine à destination des étudiants de la filière « Sciences de la vie, de la Terre et de l'Univers » dans Langue française et plurilinguisme dans la formation universitaire et l'insertion professionnelle des diplômés marocains en sciences et technologies. Ed. EME. Bruxelles. p.247-266.
- JUBIN Ph. 2005, « Les écarts dans les relations » dans La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui. Edition ESF. Paris. p.179-190.
- LOMBARD J. 2001. « Introduction » dans L'ÉCOLE ET LES SAVOIRS. Edition L'Harmattan, Paris. p.7-23.
- MESSAOUDI L. 2013. « Contexte sociolinguistique du Maroc » dans Langue française et plurilinguisme dans la formation universitaire et l'insertion professionnelle des diplômés marocains en sciences et technologies. Ed. EME. Bruxelles. P. 13-37.
- MESSAOUDI L. 2013. « Technolectes savant, technolectes ordinaires : quelles différences ? » dans Langue française et plurilinguisme dans la formation universitaire et l'insertion professionnelle des diplômés marocains en sciences et technologies. Ed. EME. Bruxelles. p.77-87.
- MESSAOUDI L. 2002. « Le technolecte et les ressources linguistiques. L'exemple du code de la route au Maroc dans Langage et société. N° 99. Éditions de la Maison des sciences de l'homme. Paris. Pages. 53-75.

- MESSAOUDI L. 2010. « Langue spécialisée et technolecte : quelles relations ? » dans Meta. Volume 55, Numéro 1, Le parcours du sens : d'une langue à l'autre – Mélanges offerts à André Clas.Ed. Les Presses de l'Université de Montréal. Montréal. p. 127-135.
- PERRENOUD PH. 2013. Métier d'élève et sens du travail. ESF EDITEUR. Paris.
- PERRENOUD PH. 2010. Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique. ESF EDITEUR. Paris.
- PERRENOUD PH. 1999. Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe. ESF EDITEUR. Paris.
- SIBENALI M-Y. 2013 « Langue française et insertion professionnelle : le cas du technolecte bancaire au Maroc » dans Langue française et plurilinguisme dans la formation universitaire et l'insertion professionnelle des diplômés marocains en sciences et technologies. Ed. EME. Bruxelles. p.91-87.121
- SHANKLAND R. 2009. PÉDAGOGIES NOUVELLES ET COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES : de l'apprentissage à l'école à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Editions L'Harmattan. Paris.
- SOUALI M. 2006. « Les mutations de l'enseignement supérieur au Maroc et la question de la qualité de la formation » dans BASHHUR M et al (dir), L'enseignement supérieur dans le monde arabe : une question de niveau ? Ed. ifpo. Beyrouth, Liban. p.167-201
- TOUPIN L. 1995. De la formation au métier. Savoir transférer ses connaissances dans l'action. ESF EDITEUR. Paris.
- ZERROUQI Z. 2015. « Les performances du système éducatif marocain » dans Revue Internationale d'Education. N° 70, Les langues d'enseignement, un enjeu politique. Ed. Ciep. Nancy. p.23-28.