

# Restaurer l'académique : Exigences académiques, employabilité et formation des enseignants.

Abdelhak Bellakhdar, Chef du Département Langue et littérature françaises , ENS de Meknès, Maroc

## Positionnement

La définition la plus commune de l'employabilité est la capacité acquise par un formé à obtenir un emploi et, en ce qui concerne un salarié, à le conserver, sinon à obtenir une mobilité hiérarchique ou fonctionnelle au sein de son emploi. Cette définition repose bien évidemment sur une logique entrepreneuriale fondée sur :

- ✓ l'équation de rentabilité maximale<sup>1</sup> et d'un 'troc' contractuel de compétences précises, du côté de l'individu, contre, du côté de la société, des contreparties matérielles (salaire, avantages) et morales (toutes les valorisations symboliques) ;
- ✓ et la menace permanente de résiliation symbolique du contrat (dévalorisation, stagnation) ou effective (licenciement) ;

Le 'troc' repose sur l'acceptation tacite de contrats plus ou moins limités dans le temps. Cela suppose, de la part de l'entreprise, une grande capacité à la diversification et à compétitivité et, de la part des ressources humaines, désormais conscientes qu'une *carrière* peut être faite de plusieurs *situations* successives, la capacité à, pour conserver son emploi ou en changer, l'adaptation personnelle et à l'acquisition de nouvelles compétences par la formation continue à des fins de spécialisation ou de reconversion. C'est du moins ainsi que l'on décrit, en un prosaïque lieu commun, des relations très complexes entre personnel/entreprise.

Remarquons qu'on attribue à cette dernière le rôle d'un mangeur de compétences éternellement insatiable. On oublie souvent que, derrière elle, il y a des hommes qui procèdent par analyse méthodique des conjonctures et des stratégies à adopter, dans une logique de préservation et de développement, de soi, de la 'société' (dans les deux sens du terme) et de l'économie. Des hommes donc capables d'assumer le rôle qu'on leur délègue, celui d'une instance affranchie capable de formuler exactement ses besoins en formation et en éléments le plus sûrement 'employable', dont normalement les structures formatrices (l'Etat, le système éducatif, son propre système de formation continue) sont censées la doter, en temps voulu. On oublie également que l'entreprise bénéficie d'une plus grande flexibilité<sup>2</sup> et de la facilité d'agir au sein d'un secteur spécifique ; ce qui contribue largement à sa capacité à évoluer, et donc à établir avec plus d'aisance les profils et les potentiels humains dont elle pourrait avoir besoin, encore qu'il lui faille

- ✓ savoir lier de manière dialectique et organique les compétences dont elle dispose et sa propre survie ;
- ✓ connaître exactement les métiers de demain ainsi que les contraintes socio-économiques locales, régionales et mondiales ;
- ✓ pouvoir ou vouloir participer à la formulation des exigences en formation.

Les trois exigences supposent que l'entreprise soit une instance d'expertise en questions de formation. Celle-ci peut l'être ; assurément, dans la lutte qui est la sienne, pour des capacités exigées par le marché et la compétitivité. Mais elle l'est à un titre pragmatique et pour des besoins *ad hoc*. En tant que telle, elle peut participer à l'une des étapes les plus ardues à laquelle est confronté tout système éducatif ou de formation dans le monde : la formulation des exigences. Seulement, du point de vue qui est le sien, elle ne peut être responsable de l'ensemble de 'la demande' sociale, philosophique, éthique, formatrice, professionnelle (pédagogique, curriculaire, etc.). L'école, ne l'oublions pas, travaille dans une projection toujours incertaine : l'avenir, ou l'idée que l'on s'en fait.

La relation entre *l'Ecole* et *l'Entreprise* est plus complexe qu'il n'y paraît<sup>3</sup>. Et, en conséquence, il serait dangereux de céder à la tendance commune qui consiste à substituer le modèle de l'employabilité de l'entreprise à celui de la fonctionnalité de l'école.

Nombre de 'décideurs' pédagogues, pour autant qu'ils en aient l'autorité et la compétence, tranchent, souvent pour "faire moderne"<sup>4</sup>, en faveur de cette substitution<sup>5</sup>. Un système éducatif comme le nôtre, confié depuis longtemps au 'bricolage'<sup>6</sup> et soucieux de séduire l'entreprise et tout aussi séduit par l'idée d'avoir enfin une facilité référentielle et une absolution, aimerait bien se débarrasser des questions philosophiques et opter pour de l'employabilité. De son côté, l'entreprise aimerait bien gagner du temps, et réduire le système éducatif à une employabilité à outrance

Dans un cas comme dans l'autre, une telle employabilité ne serait que *mécanique*. Il serait pertinent de distinguer *employabilité contrainte de l'entreprise* et *employabilité stratégique et académique de formation de tout un pays* : il y va des possibilités de reconversion, d'innovation, de mobilité (horizontale et verticale) des diplômés. Dans l'opération ardue de construction des curriculums (ce dont ne semblent pas avoir été conscientes les équipes des curriculums ou des filières proposées), l'avis de l'entreprise n'est qu'une composante ; méthodologiquement, il serait plus pertinent de penser le rapport des deux instances, en termes de dialectique et non en termes d'alignement. D'ailleurs, dans le cas du Maroc, il serait dangereux d'accorder un blanc-seing à une composante encore désarticulée, déstructurée, dont les rapports avec la citoyenneté sont aussi incertains (*mal de l'exonération, quand tu nous tiens !*) que délicats.

D'un point de vue épistémologique, le transfert de la science de l'entreprise au domaine de l'éducation, est encore sujet à caution. Pour cette *simple raison* qu'il prête le dos à la confusion de plusieurs niveaux d'articulation des thèses, dont

- ⇒ La pertinence 'scientifique' # la capacité à en appliquer les enseignements ;
- ⇒ Le succès, indéniable, d'un discours # la réussite (relative) de l'entreprise elle-même ;
- ⇒ L'image idéale (souvent mythique) de l'entreprise # sa réalité souvent peu poétique ;
- ⇒ La terminologie et les méthodes d'une science # leur transfert-extrapolation à une autre ;
- ⇒ La capacité des publics cibles (les éducateurs ou même les décideurs) à assimiler les sciences de l'entreprise à leur discours.

Les difficultés de l'Entreprise –être abstrait matérialisé par une multitude d'établissements, d'usines, de banques, de sociétés, etc. dont chacune a ses propres spécificités, exigences ou contraintes– n'ont pas empêché que, dans le domaine de l'éducation, l'on s'y rapporte comme repère, modèle ou, plus souvent encore comme métaphore, dans le cadre duquel le secteur éducation-formation inscrit, sommativement, une foule des ses aspects complexes : *l'ingénierie* de la formation, la *gestion* pédagogique, la *gestion* des ressources humaines, la *qualité* pédagogique, l'employabilité et les rapports de la formation avec l'emploi...<sup>7</sup>, autant de notions anciennes ou nouvelles, dont les définitions et les aires de savoir ou d'application sont souvent amnistiées et remplacées par des nomenclatures ou des taxinomies intégrées sans systématicité aucune.

Qu'à cela ne tienne ! Admettons que l'emprunt terminologique soit pertinent, et que notre *décision* pédagogique a enfin trouvé, pour accompagner les refontes structurelles et culturelles de nos systèmes politique et social, un repère sauf de toute équivoque servant la cause de la construction des compétences du pays. Il demeure encore, profondément ancrés dans nos habitus de pensée et de rapport au savoir, des handicaps méthodologiques et épistémologiques qui risquent fort de gêner l'orientation de la formation vers une employabilité efficiente ; tout simplement parce qu'ils gênent, en amont, le rapport du maître, du professeur, du formateur et de l'universitaire au savoir et à la fonctionnalité de leur actes. La question de l'employabilité, s'agissant de la formation des professeurs, se situe un peu plus en amont que dans une vision schématique de la professionnalisation des acquis académiques (la trop banale théorie/pratique). Et ce, pour trois raisons :

- 1) La première plonge ses racines dans les plus profonds substrats épistémiques, socioculturels qui modalisent la relation au savoir dans notre société, et telle qu'elle domine actuellement dans nos

universités ;

- 2) La seconde est statutaire et relative à la construction de fausses instances para-éducatives
- 3) Et, la troisième, la relation à la formation continue.

Certes, il faut concéder à l'effort de réforme entrepris depuis 1999 l'avancée intéressante dans la relation au savoir et au traitement des curriculums ; mais il faut également rendre compte de ces freins structurels à une conception analytique et maîtrisée de l'employabilité en ce qui concerne la formation des formateurs, c'est-à-dire du personnel chargé, avant l'entreprise, de doter la nation des compétences employables et convertibles.

## Dispense de l'académique : information et formation

Très globalement, le savoir, ou ce que les didacticiens appellent (assez médiocrement, il faut le dire) le savoir savant, est ainsi construit :

- ✓ La connaissance et les connaissances ;
- ✓ La logique ;
- ✓ La méthode scientifique et les techniques ;
- ✓ L'épistémologie et les vecteurs de validation du savoir (la philologie et/ou l'histoire de la science et sa "littérature", la bibliographie, et les exercices académiques)
- ✓ Et l'éthique (les valeurs locales ou universelles).

Ces quatre composants sont imbriqués et interdépendants : il serait difficile, bien que l'on puisse s'entendre pour privilégier la logique<sup>8</sup> et la méthode scientifique, de concevoir une hiérarchie entre eux. Ils sont, pour ce qui nous intéresse, implicites ou explicites aux profils de sortie, à des degrés différents et en concurrence avec d'autres types de compétences ; et servent de substrats de formation aussi bien dans les écoles primaires que dans les écoles polytechniques et les facultés des lettres.

La détermination des exigences décline les vecteurs académiques en compétences relatives à l'employabilité immédiate, et en compétences qui normalement devraient aider à l'évolution du personnel dans son métier, à la formulation des demandes en formation, et à l'autoformation. Dans le cas des enseignants, ce n'est guère chose facile, puisque, pour l'employeur (le DEN, par exemple distinct du commanditaire majeur –la société, l'Etat, la Nation–), il s'agit de former non seulement des enseignants pour l'immédiat (plan quinquennal, décennie de la réforme, projet d'établissement), mais pour construire des compétences pérennes, dites de base et immuables, fonctionnelles pour au moins la durée de la carrière de l'enseignant. Rien n'est donc, en théorie, aussi simplement maîtrisable que dans le cas du "profilage" d'un futur acteur dans une entreprise.

Pour demeurer pratique : un *concept* utilisé doit s'inscrire *logiquement* dans le *système de pensée*, la philosophie, la science qui le consacre et lui donne une définition particulière, tel que l'ensemble peut être *validé* au sein de l'aire de connaissance et par rapport à l'histoire de celle-ci et à l'histoire du savoir universel. Extraire ce concept de son *contexte épistémologique* l'expose à tous les abus possibles et à toutes les déformations sémantiques. De *concept* il est réduit à l'état de simple vocable. C'est très exactement ce qui est arrivé à la notion de *compétence*, issue du constructivisme ; phagocytée par celle corollaire en linguistique, et finalement, dans la pratique, confondue avec l'*objectif* (issu du béhaviorisme), déjà lui-même confondu par les professeurs et les inspecteurs avec "*but*", sinon avec *contenu à enseigner*<sup>9</sup>. La raison en est que la pertinence académique, qui aurait dû veiller à une maîtrise réelle de la pédagogie par objectifs, puis de celle de la pédagogie par compétences, de leur contextes respectifs, de leur philosophie, de leurs choix pédagogiques, de leurs implications dans la gestion de l'apprentissage et, surtout, de l'impact de chacune sur le rapport à la connaissance chez le professeur et chez l'élève, a été continuellement ajournée. La validité scientifique, nécessaire à l'employabilité et à la préparation des reconversions, a été sacrifiée à un rapport *informationnel* avec le savoir, qu'il soit connaissance ou méthode.

A parcourir les documents 'officiels', *la Charte* par exemple mais aussi ceux qui en découlent comme les textes de loi ou même les manuels, on s'attend à ce que les centres de formation mettent sur le marché un

professeur :

- ❖ sûr de ses acquis académiques et théoriques ;
- ❖ capable de s'exprimer correctement dans la langue d'enseignement, sinon dans la langue enseignée ;
- ❖ conscient de la demande, toujours renouvelée, en matière de qualité<sup>10</sup> (par exemple, conscient des limites nettes entre information, enseignement et formation) ; ;
- ❖ animateur et non plus dispensateur de savoirs ;
- ❖ sachant s'intégrer à un groupe, et au besoin en gérer les travaux ;
- ❖ autonome et créatif ;
- ❖ à l'écoute de son élève et encourageant celui-ci à l'écoute du monde (société civile, environnement,...)

Les recruteurs, au niveau de l'entreprise, dans leur langage très simple et pragmatique, classent des compétences si complexes en trois catégories

1) *Des compétences académiques ;*

2) *un esprit d'équipe ;*

Et 3) *des qualités personnelles ;* dont (et l'on sait que bien souvent rien de "personnel" n'est visé par cet adjectif) : *la capacité à évoluer et l'autoformation.*

Dans le contexte de cette exonération (à chacun la sienne !) voulue, recherchée, vis-à-vis de l'Académie<sup>11</sup>, Il faut citer peut-être ce réel problème quand à la perception du savoir dans nos universités. C'est devenu un lieu commun de parler de l'insuffisance des "manips" par exemple dans les départements de sciences exactes. L'étudiant connaît sa biologie, sa chimie et sa physique comme tout un chacun connaît la liste des joueurs d'une équipe, encore que dans le second cas, il ose parfois en évoquer la structure défensive et la stratégie du coach. La science est déstructurée en paradigmes d'informations qui peuvent se révéler parfois étonnantes de précision et de richesse; mais dont on ne sait que faire... L'aspect formatif, logique, méthodologique, constructif est relégué à un second ordre, au profit de mémorisation d'informations, appelées, un jour ou l'autre à être dépassées ou invalidées. La conversion, professionnalisante, des compétences académiques de base, véritable assise pour l'employabilité ultérieure en matière de formation des professeurs en est sérieusement compromise.

## La formation 'recettiste' du professeur

Les vecteurs cités plus haut s'expriment, particulièrement en lettres, dans des *exercices*. Véritables outils analytiques, philologiques et, à la fois, pédagogiques, ces exercices assurent la continuité, justement, académique : *l'explication traditionnelle*, de la *dissertation* et de la *leçon* au sein de laquelle ils s'inscrivent, et qui en garantissent les actes. Il serait impensable, alors que l'agrégation française a connu de multiples réformes, de voir l'Université française y renoncer.

Or nos professeurs de lycée sont amenés à pratiquer avec leurs élèves, et en l'absence des acquis analytiques, méthodologiques, philologiques, etc. de l'exercice académique auquel ils n'ont pas été préparés, des 'lectures', la fameuse "lecture méthodique"<sup>12</sup> des textes par exemple. Il se trouve que la faculté et, puis, nos centres de formation et de 'préparation', ont failli à leur mission, nos futurs professeurs faisant preuve de très peu de maîtrise des compétences (académiques), ils sont directement *entraînés* à la pratique des exercices didactiques. Cette dispense de l'académique a pour conséquence de former nos futurs agrégés (ou autres) avec les outils de vulgarisation et avec les approches pédagogiques **normalement sont destinés à leurs élèves**. Le résultat en est très inquiétant : nous vivons une véritable rupture du cycle de formation académique, ainsi que l'adoption d'un système de formation-apprentissage en tous points identique à celui des centres de formation professionnelle. Après cela, l'on peut prétendre si l'on veut à l'excellence, décidée *de facto*, sans aucune garantie académique à la formation, et donc en biaisant quant à l'expression des exigences qui, en théorie, pour un enseignant doivent être d'abord académiques. L'expression de l'exigence étant bancale, la qualité peut se conforter en discours complaisants.

Il en résulte que le professeur, ainsi mis hors-jeu par sa propre formation, perpétue le modèle traditionnel qui

assimile l'information à la formation. Des professeurs peuvent exposer des pages entières sur la pédagogie par compétences, d'autres encore sont plus capables de recueillir toutes les informations voulues sur Stendhal ou même Proust s'il devait être programmé au lycée, mais très peu parmi eux seraient habiles à mener une *activité formatrice* d'explication de textes<sup>13</sup>. C'est que des quatre vecteurs académiques l'on n'a incité qu'au premier, anecdotique, sémantique, paradigmatique ; la masse informationnelle des connaissances.

La pédagogie par compétences, la lecture méthodique ou analytique (qui auraient pu être facilement assimilées si la formation initiale des professeurs avait été bien conduite, en respect des modèles d'exercices auxquels se réfèrent les "approches") ont été, entre autres, introduites sur simple diffusion de nouveaux curriculums qui, explicatifs et pédagogiques, donnent à leur tour des informations sur la méthode et non pas la méthode elle-même, parce que celle-ci, faut-il en être conscient ne se raconte pas, ne se présente pas, ni ne se "lit" : elle est acquise, au prix de longues heures d'exercice et de reprises, et au prix d'un ancrage réel, non seulement technique dans les grandes questions que la science ou que l'histoire de l'art se posent. La lecture méthodique, continue, dans l'esprit des professeurs, le bricolage méthodologique et s'y assimile parfaitement ; parce que les professeurs, dans l'absence d'une réelle mise à jour de leurs compétences domestiqueront cette étrangeté tout comme les précédentes.

## La formation continue

Si j'ai évoqué l'urgence vitale dans laquelle se trouve l'employé de l'entreprise de suivre une formation de requalification, c'est pour marquer le premier écart qui se trouve entre le système éducatif et l'esprit "entreprise".

Notre système éducatif se fait remarquer par une particularité déconcertante : l'obligation de qualité est déontologique ("le devoir de bien faire" est exprimé par tous les acteurs), politique (c'est du moins ainsi que j'appellerai l'obligation de rendement exprimé par l'Etat, bailleur de fonds), sociale (par exemple les exigences des associations des parents d'élèves), administrative (les départements en charge du secteur gardent encore des années 70 le réflexe d'autoglorification et d'amnistie en envoyant à l'opinion des messages rassurants *d'objectifs atteints*), mais jamais professionnelle. A ce propos, le dernier rapport de *la Casaf*, très critique vis-à-vis des réalisations retardées par rapport aux échéances fixées par la Charte, demeure un hapax dans la littérature du genre. Ce rapport souligne avec insistance, et à juste titre, la quasi absence d'un instrument stratégique de la réforme : la formation continue.

Les statuts du personnel d'enseignement, pour évoquer en premier cet aspect de la question, libèrent celui-ci de la logique du contrat/tâche ; je veux dire de contrat limité dans le temps et l'espace et sanctionné par une déstabilisatrice remise en question de soi, de ses acquis, de sa situation qui exigerait une recherche active d'une éventuelle reconversion, ou du moins d'une formation continue ambitionnant des performances de meilleure qualité. La carrière du professeur, même universitaire, suit la douce pente d'un toboggan qui mène sans grand risque à la retraite. Le contrôle pédagogique, absolument absent à l'Université et neutralisé statutairement au niveau de l'Education Nationale, parce qu'il compte vraiment si peu dans la promotion et dans la gestion d'une carrière ou sa stabilité, dispense le professeur de toute recherche fonctionnelle de la formation continue. A titre d'exemple, la planification de celle-ci a depuis 1998 connu deux étapes

- La première (1998-2002) dans un climat de conflit statutaire entre inspecteurs et formateurs-chercheurs des centres de formation de cadres (CFIE, ENS, CPR, CFI), a brillé par l'insuccès *organisé* des sessions de formation (information endiguée, courrier non acheminé aux éventuels bénéficiaires, interdiction à ces derniers de rejoindre les ateliers dans les centres sous peine d'absence non justifiée, refus de mettre à la disposition des formateurs les moyens logistiques de la délégation ou de l'Académie); sans compter la conflagration médiatique rangée et le détournement des colloques et des journées pédagogiques de leur objectif, au profit de luttes intestines de prérogatives académiques et professionnelles ;
- La seconde (2002-2005) où les budgets ont été confiés aux AREFs, dont on a converti les actions en journées d'information sur les nouveaux programmes et curriculums, ce qui est justifié, mais peu légitime et en tout cas très insuffisant, eu égard à l'introduction de nouveaux instruments et de nouvelles

exigences pédagogiques qui ont été, plus que bâclées, déviées ou simplement assimilées aux bricolages didactiques coutumiers, notamment l'apprentissage par compétences et, cas particulier, l'apprentissage du français à travers l'œuvre littéraire...

Dans un cas comme dans l'autre, la demande en formation continue a été soit institutionnelle (journées d'information à l'heure même où il fallait de véritables chantiers autour des questions pédagogiques nouvelles) soit disciplinaires (les lacunes existaient et existent toujours, mais il aurait été plus pertinent et plus prioritaire d'accompagner les nouvelles exigences de la réforme). Les deux formes sont donc approximatives et vouées à l'échec.

Ceci réduit dangereusement à ses plus simples expressions l'apport de la formation continue. Si l'on ajoute à cela la rapidité avec laquelle les instances ministérielles ont planifié les examens et les contrôles continus, souvent avant même que le niveau concerné ne soit touché par les nouveaux programmes, on comprend très vite où se situent les véritables exigences, et les véritables critères de qualité : passé le cap de l'examen, tout le monde a été rassuré, et s'est dit que la révolution tranquille attendue par la réforme ne concernait plus que les politiques.

Quant au supérieur, en dépit de l'alinéa 2 de l'article 3 de la loi 01-00, il n'est même pas permis, au sens légal, de prononcer le syntagme formation continue, sans provoquer un tollé général. L'on imagine la grande gêne des nouvelles structures pédagogiques devant l'indigent "cahier de normalisation" parlant une langue de martien comme *filière, module, évaluation, contrôle continu*. Le bricolage s'est fait, par imitation des filières types, avec les aberrations validées que l'on connaît, déjà remises en question par leurs propres auteurs. Ce qui en soi, dénote une meilleure intégration du nouveau système et laisse augurer de jours plus lumineux mais, entre-temps, la formation en compétences employables en a pris un coup, encore un autre.

## Du Corporatisme

Le discours sur les responsabilités (au pluriel) de l'enseignant est ancré dans une image mythique, mythifiante, une représentation morale qui en trouble le sens ou les implications.

Elle s'oppose en s'y mêlant par exemple dans notre conscience collective à l'image du fquih et du Alem (plus assuré de sa valeur sociale) que ne l'est l'enseignant ; tout simplement parce que les deux tiraient les assises de leur pouvoir de la religion. Nous sommes en train d'installer une nouvelle forme de penser dans un cadre citoyen, semi laïc ou semi religieux, ou laïc empreint de piété, on ne saura jamais et l'enseignant 'moderne' se trouve devant des responsabilités ambiguës : garant moral mais aussi formateur, on le charge de reproduire le système social, et en même temps d'apprendre aux générations futures à dépasser celui-ci. Il est donc difficile de fixer exactement et de manière générale le rôle et les responsabilités de l'enseignant sans se référer à une représentation morale, déontologique, politique et sociale se mêlant, et s'y confondant, au pédagogique et à l'académique.

Seulement, la prolifération des associations de métier, sans autre projet réel que celui de s'instituer en *syndicats* micro sectoriels, la demande d'équivalences (comme celle, calmée, réclamant une équivalence avec le doctorat d'Etat) ; les batailles rangées autour de la formation continue et l'animosité nourrie par quelques anciens lauréats de cycle spécial devenus décideurs envers l'Universitaire (confondu avec l'académique, défaillant dans un cas comme dans l'autre), créent des autorités *de fait* et relèguent encore plus loin l'académique à une secondarité qui vide de leur sens, les structures des ministères, les actes de formation et les projets de société.

## Conclusion ?

Il ne serait pas permis de conclure : le texte devra être nourri des discussions qu'il risque de provoquer. Je

dirai seulement qu'il ressort d'une brève relecture de cet état des lieux que si, en matière de pédagogie rien n'est jamais évident, la logique de l'allant de soi a pourtant accompagné sous différentes formes le processus de Réforme engagé il y a quelques six ans.

A quelle employabilité peut prétendre un système éducatif qui renonce à ces propres règles et ses propres missions, d'une représentation surannée du maître qui ajourne les vraies questions de la formation ?

L'engouement vers la science de l'entreprise est alors explicable sur le plan pragmatique, mais il faudra craindre qu'il ne soit encore qu'une instrumentalisation conceptuelle superficielle qui s'ajouterait à tant d'autres.

## Indications Bibliographiques :

ASTOLFI, J.-P. et DEVELEY, M. :-*La didactique des sciences*. Paris, Seuil, 1993.

BARUEL BENCHERQUI D. :-*Employabilité et politiques managériales dans l'entreprise*. L'Harmatta, 2005.

COSEF (COMMISSION SPÉCIALE ÉDUCATION FORMATION) : *La Charte d'Éducation et de Formation*. ÉDITION OFFICELLE.

COSEF : Rapport et bilan de mi-parcours, 2005.

GIORDAN, A. :- *Les nouveaux modèles sur apprendre : pour dépasser le constructivisme ?*, *PERSPECIVES*, Vol. XXV, no 1, mars 1995, UNESCO

LE MOIGNE, J.-L. :- *Les épistémologies constructivistes*. Paris, PUF, 1995.

## (Footnotes)

<sup>1</sup> C'est un fait qui, bien que schématisé à l'extrême, fonde la représentation qui se fait actuellement dans le discours des décideurs du Ministère, avec ses deux départements (éducation nationale et supérieur ;)

<sup>2</sup> Les centres de formation des cadres du MEN doivent construire, eux, sur la base d'un enseignement théorique général, d'où bien souvent l'idée même de formation est absente, et dont ils ne contrôlent ni la construction des filières, ni les pratiques quotidiennes d'apprentissage. Citons à ce propos l'exemple des formations de professeurs bac+4, entièrement assurées par les ENS et dont le "produit" est encore jugé plus que "de qualité".

<sup>3</sup> *Ecole et Entreprise* sont des instances réelles, bien qu'au niveau du Maroc l'on ait cherché à en faire de simples instruments ; mais elles sont également des instances symboliques et des représentations sur lesquelles peuvent se greffer des discours et des contre discours qui n'arrangent en rien les affaires de la Planification et de la construction de Curriculums...

<sup>4</sup> Et il faudrait prendre le temps de relire les discours officiels, pour y calculer les écarts entre une vraie employabilité, visée par la Charte, et les guirlandes lexicales qu'en retiennent ces décideurs.

<sup>5</sup> Sous prétexte que "*l'entreprise au moins, sait ce qu'elle veut !*". Ne serait-ce pas plutôt, sous l'allure d'une modernisation du discours pédagogique, un aveu d'échec : l'école sait-elle ce qu'elle veut ? Sait-on ce que l'on veut de notre école et quelle mission lui assigner ?

<sup>6</sup> Voir plus bas.

<sup>7</sup> Il est en effet intrigant de lire d'anciennes circulaires ministérielles, ou d'entendre d'anciens pontes de ce qui fut le MEN, discourir en glissant dans leur énoncé des termes issus des Sciences économiques ou de la gestion, sans réelle référentialité scientifique. Comme il est très remarquable de voir que le mot "compétence" a remplacé "objectif" sans que cela ait appelé à une modification des modalités des apprentissages, des contenus et de leur gestion, des démarches pédagogiques ou didactiques.

<sup>8</sup> La connaissance systématique est opposable ici aux connaissances, paradigmes d'informations. Même cette dernière est par exemple soumise à la logique. Dire "*Napoléon préfère le portable au PC de bureau*" est irrecevable, parce que la phrase ne respecte pas l'ordre chronologique et construit une proposition P sur la base d'une autre fautive. Cette phrase peut être parfaitement cohérente si l'on connaît l'existence d'un logiciel dit "Napoléon".

<sup>9</sup> Ce qui oppose un autre frein (mais ceci est une paire de manches) à la qualité et à l'employabilité : l'expression de l'exigence de formation. La section francophone a fait mieux : dans le même curriculum, l'on aligne indifféremment les deux termes. Une des conséquences directes est que l'on remarque les mêmes confusions dans les guides du professeur et dans les manuels.

- <sup>10</sup> A ce propos, celle-ci ne peut être mesurée statistiquement mais en termes d'adéquation à la demande de l'employeur (pour les bacheliers l'Université, pour le licencié ès lettres, les centres de formation des cadres du DEN ou, dans le cas où la possibilité de conversion (et donc d'employabilité –généralement peu prévue par les nouvelles filières littéraires– dans d'autres secteurs, le journalisme par exemple existerait).
- <sup>11</sup> Relation réduite, jusques dans le texte de la Charte, à la dichotomie théorie/pratique. L'Académie est également confondu avec l'universitaire. L'Université est un instrument académique, tenu de respecter les règles académiques dans sa relation au savoir, mais elle ne s'y réduit pas (ne serait-ce que par sa fonction de traduction des compétences de base en compétences convertibles. La réciproque non plus n'est pas "vraie".
- <sup>12</sup> Dénomination pléonastique : car, en théorie, il n'y a que de la lecture méthodique, sinon ce serait du pur délire.
- <sup>13</sup> D'ailleurs, j'aimerais bien y voir un peu les rédacteurs des 'recommandations', enfants et gardiens du système.