

**INGÉNIERIE DES TECHNIQUES D'EXPRESSION ET DE
COMMUNICATION ET SAVOIR-ÊTRE AU SEIN DE L'ENSEIGNEMENT
SUPERIEUR MAROCAIN**

ZARI Hicham¹⁸⁰

Laboratoire SAEDD

Université Cadi Ayyad Marrakech-Maroc

E-mail :zari_hich@yahoo.fr

Résumé

L'analyse des politiques éducatives pour l'enseignement supérieur marocain en l'occurrence *la Charte d'Éducation et de la Formation (COSEF)* et le récent *Plan d'Urgence*, pose la double problématique de la *compétitivité* et de *l'esprit d'excellence*. En effet, les directives de la *COSEF* stipulent, entre autres, que le « système d'éducation et de formation [...] contribue à renforcer sa *compétitivité* et son développement économique, social et humain, à une époque caractérisée par l'ouverture sur le monde » (*COSEF*, 1993 :3).

Le *Plan d'Urgence*, quant à lui, ne s'écarte guère de cette ligne et même l'amplifie. Ainsi, l'université marocaine, pour faire face à un monde en perpétuel mouvement et terriblement compétitif, se donne pour objectif principal « la stimulation de *l'esprit d'entreprise* et de *l'excellence* » (*Plan d'Urgence 2009-2012*, 2008 :9).

Les mots-clés des passages cités dans notre article qu'on a mis en italique interpellent l'attention de tout chercheur en sciences humaines et sociales et l'on remarque d'emblé que ces notions relèvent non pas du *savoir* ou du *savoir-faire* mais plutôt du *savoir-être*. À la lumière de cette constatation nous nous donnons dans notre article comme objectifs :

- 1- d'explicitier la notion du *savoir-être* en contexte éducatif marocain ainsi que les bouleversements et les implications pédagogiques à la fois novatrices et paradoxaux que son apparition a entraînés dans les curricula universitaires marocains du début de ce troisième millénaire ;
- 2- inventorier les invariants pédagogiques et les articuler par le biais de l'ingénierie pédagogique pour ajuster le *savoir-être* dans l'enseignement-apprentissage des Techniques d'Expression et de Communication.

Mots-clés : Réforme éducative, *savoir-être*, principe de perfectibilité, ingénierie pédagogique, Techniques d'Expression et de Communication

Abstract

¹⁸⁰ Zari Hicham est docteur en Communication de la Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat (2016). Il est enseignant-chercheur à l'École Supérieure de Technologie d'Essaouira de l'Université Cadi Ayyad de Marrakech au Maroc. Il enseigne dans les DUT cette école supérieure, les cours des Techniques d'expression et de communication, de gestion de projet ainsi que de la communication professionnelle dans la Licence Professionnelle « Management bancaire et financière ». Auteur de nombreux articles scientifiques, ses travaux portent sur la didactique de la communication, du français professionnel et de la littérature. Il rédige actuellement un article dont le nom est : L'écosystème de l'entropie du savoir au sein de l'enseignement supérieur marocain.

The analysis of educational policies for higher education, in this case *the Education and Training Charter (COSEF)* and the recent *Emergency Plan*, poses the double problem of competitiveness and the spirit of Excellency. In fact, the *COSEF* directives stipulate, among other things, that the "education and training system [...] contributes to strengthening its competitiveness and its economic, social and human development, at a time characterized by openness to the world".

As for the *Emergency Plan*, it hardly deviates from this line and even amplifies it. Thus, the Moroccan university, to face a world in perpetual movement and terribly competitive, gives itself as main objective "the stimulation of the spirit of enterprise and excellence".

The keywords of the passages quoted in our article which have been italicized attract the attention of any researcher in the humanities and social sciences and we notice straight away that these notions do not concern knowledge or know-how. but rather social skills. In the light of this observation we give ourselves in our article as objectives:

1- to explain the concept of know-how in a Moroccan educational context as well as the upheavals and educational implications that are both innovative and paradoxical that its appearance brought about in Moroccan university curricula at the start of this third millennium;

2- inventory the educational invariants and articulate them through pedagogical engineering to adjust the interpersonal skills in teaching-learning of Expression and Communication Techniques.

Key words: Educational reform, social skills, perfectibility principle, pedagogical engineering, Expression and Communication Techniques

Lorsqu'en 2004, concernant la révision et l'actualisation des programmes, des contenus et des manuels scolaires marocains, les responsables principaux de la *COSEF* dans leur rapport de *Bilan d'étape* avaient écrit :

« *Les programmes et les contenus scolaires ont depuis toujours accusé de profondes lacunes notamment du fait de l'absence de cohérence et de vision globale dans leur élaboration, et du fait qu'ils ne tiennent pas suffisamment compte des spécificités et des besoins des [apprenants] et de leur environnement* » (*COSEF - Bilan d'étape et conditions d'une relance, 2005:30*)

mettant ainsi en cause les simples concepteurs de programmes du système éducatif marocains, il ne leur fut jamais venu à l'esprit que leur remarque pourrait même s'appliquer à leurs plus proches collaborateurs de la réforme en l'occurrence les experts des *Comité d'Animation et de Pilotage de Suivi de la Réforme (CAPE SUR)*. Et en effet, d'après l'analyse de leur document en relation avec notre thématique¹⁸¹, ces derniers donnent l'impression qu'ils ignorent ce qu'on appelle la *transposition didactique*¹⁸² dans toute ingénierie pédagogique. Nous avons du mal à comprendre qu'ils puissent assigner un objectif pédagogique au Module des TEC (Techniques d'Expression et de Communication), en l'occurrence la

¹⁸¹ Le document concerné ici est le *document 8* du *Comité d'Animation et de Pilotage de Suivi de la Réforme : Contribution à l'élaboration de la réforme pédagogique de l'enseignement supérieur, janvier 2002* ;

Dorénavant, nous allons nous contenter du nom "CAPE SUR" pour référer aux documents de ce comité.

¹⁸² Yves Chevallard définit la transposition didactique comme « de travail qui d'un objet de savoir à enseigner en fait un objet d'enseignement » (CHEVALLARD (Yves), *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.p.39)

maîtrise du *savoir-être* comme on va le constater par la suite, sans aucune *programmabilité*¹⁸³ ni *explicitement défini* alors que d'autres objectifs pédagogiques, par contre, le sont clairement. Mais peut-être que c'est la nature même du "*savoir-être*" qui leur avait rendu la tâche impossible ?

I- Ce que c'est que le Savoir-être et l'éducation affective au sein du système éducatif marocain

Le savoir-être est en relation étroite avec la personnalité et à l'identité de chacun qui rassemble les dispositions individuelles. Il se caractérise par les attitudes (ex : l'ouverture et intérêt envers les autres, l'image de soi-même et celle des autres, la volonté de relativiser son point de vue et son système de valeurs), les motivations internes ou externes, les valeurs (ex. : l'éthique et la morale), les croyances, et les traits de la personnalité de chaque individu (ex : entreprenant/timide ; rigide/souple ; ouverture ou étroitesse d'esprit, etc.) (CECRL, 2001 :84).

Les réformes éducatives marocaines des années quatre-vingt du siècle passé avaient plus au moins recommandé de prendre en compte *quelques-unes* de ces caractéristiques qui entrent dans la constitution de la compétence du *savoir-être* dans l'enseignement. Mais c'est dans le Levier 6 de la *COSEF* où l'on avait insisté pour la première fois sur le « *former à être* » d'une manière systématique pendant cette décennie de réforme universitaire de ce nouveau siècle. Ainsi on pouvait lire les trois formulations suivantes dans ce document qui réfèrent à lui :

- 1- « 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*. »
- 2- « La réalisation de ces objectifs nécessite *la prise en compte des attentes et des besoins des enfants, sur les plans psychique, affectif, cognitif, physique, artistique et social* ; elle exige un comportement pédagogique adéquat au sein de la famille, à l'école, puis dans la vie active. »
- 3- « Partant, les éducateurs et la société en entier *adoptent* envers les apprenants en général, et les enfants en particulier, *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).

Les principes du levier 6 indiquent clairement que le développement du *savoir-être* ne dépend pas uniquement de l'espace scolaire, mais également de l'espace familial et sociétal ;

¹⁸³ D'après Michel DEVELAY, la programmabilité du savoir envisage la succession de contenus, selon un ordre

de difficultés croissant ; elle laisse entendre que certaines notions devraient être enseignées avant ou après d'autres notions. (Michel DEVELAY, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF éditeur, 1992 p.21)

en effet, comme le faisait remarquer Philippe Mérioux, il y a *des principes et des actes éducatifs*, et donc de *la pédagogie*, dans la famille. La manière d'accueillir l'apprenant, d'organiser son environnement, de mettre en place, avec lui, des rituels pour scander sa vie quotidienne, la façon de lui parler, d'exercer son autorité, tout cela est déterminant dans son développement (Meirieu, 2015 :9). L'espace social avec ses lieux socio-éducatifs, ses clubs de sport, ses

groupes de théâtres ou de musique, ses associations humanitaires y participent aussi ; on y apprend, plus ou moins bien, à vivre ensemble, à obéir aux règles nécessaires à la vie collective, à participer aux décisions, mais aussi à s'approprier des savoirs ; tout cela a une influence éducative considérable (Meirieu, 2015 :9). Enfin, il ne faut pas oublier aussi le pouvoir éducatif des médias qui exercent une grande influence sur l'apprenant et modèlent sa pensée et son comportement, en dehors de l'espace scolaire et familial ; ce qui attriste d'ailleurs Philippe Mérioux, car cet apprentissage et cette formation se font sans présence d'un pédagogue pour guider l'apprenant (Meirieu, 2015 :10).

Les deux premiers espaces qui participent également au développement du *savoir-être* de l'apprenant ne seront point pris en compte dans notre article ; étant donné que leur analyse et leurs problématiques dépassent largement nos compétences, nous allons nous concentrer, par contre, sur l'espace scolaire et plus précisément, l'espace universitaire marocain... Certains professeurs des TEC donc ne veulent pas voir nécessairement dans les recommandations du Levier 6 de la *COSEF* une injonction au « *former à être* » à part qu'il s'agit d'une thématique globale d'une conception de l'éducation de type humaniste et rien de plus¹⁸⁴ ; or le *CAPE SUR* ne leur laisse aucun doute là-dessus, il s'agit bien d'une injonction au « *former à être* » puisque ; parmi les six objectifs qu'il astreint au Module des Techniques d'Expression et de Communication de poursuivre, nous trouvons à la cinquième place comme objectif :

- Amélioration du savoir-être (CAPE SUR, 2002 :8).

Ainsi, pour la première fois dans l'histoire du système éducatif marocain, le « *former à être* » est érigé en priorité pédagogique nominativement. Les trois formulations citées sur le « *former à être* » du Levier 6 de la *COSEF* marquent du coup clairement une rupture avec la vieille vision qu'on avait de l'apprenant ainsi qu'une vive dénonciation des vieilles méthodes pédagogiques pratiquées au sein du système éducatif marocain jusqu'à l'avènement de la réforme universitaire de 2003 et cela sur plusieurs niveaux :

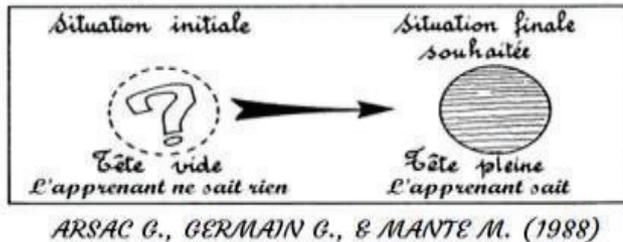
a- Rejet du modèle transmissif

Le modèle transmissif dans l'enseignement-apprentissage présuppose, d'une part, *la neutralité conceptuelle* de l'apprenant, c'est-à-dire qu'avant l'enseignement, l'apprenant n'a pas de conception personnelle sur le sujet à aborder ; il est assimilé à un *vase vide*, ou à une *cire sans empreinte* ; d'autre part, *la non déformation du savoir transmis*, c'est-à-dire que si l'enseignant

¹⁸⁴ Les représentations, les définitions des TEC ainsi que l'acte d'enseigner des professeurs des TEC furent identifiés par nous par des guides d'entretiens et des grilles d'observations au cours d'une recherche-action-couronnée par la soutenance d'une thèse doctorale de notre part à la Faculté des Sciences de l'éducation de Rabat en 2016, intitulée : « Les Techniques d'Expression et de Communication par l'Approche par compétences dans l'enseignement supérieur marocain, cas de l'Université IBN ZOHR d'Agadir ».

expose clairement son sujet et si les apprenants écoutent bien (éventuellement en posant une ou deux questions), ils vont assimiler le message tel qu'il a été transmis. Des exercices d'entraînement permettront d'ancrer les nouvelles connaissances. (Astolfi, 1992 :123-124)

Dans ce modèle transmissif, dit aussi modèle de «l'empreinte», l'apprenant est considéré comme une page blanche, vierge de toute connaissance sur le sujet abordé, que l'enseignant a pour mission de remplir.



Toute la problématique pour ce modèle se résume à savoir si la réussite de l'acte d'enseigner ne dépend pas de la clarté de l'explication de l'enseignant et de l'écoute active de l'apprenant ; dans le cas contraire, l'enseignant va mobiliser la redondance pour rendre claire un peu plus son explication et remédier à l'écoute passive de l'apprenant. Ce modèle pédagogique a beaucoup séduit les enseignants de l'enseignement supérieur car il est le plus économe en temps et en moyens ; il présente une indéniable pertinence si les apprenants sont motivés et attentifs. (Astolfi, 1992 :124). Mais les avantages de ce modèle ne peuvent cacher ses multiples défauts. En effet, à première vue, ce modèle apparaît ici comme un processus d'inculcation et d'imposition, où le lieu du savoir et du pouvoir se situe essentiellement chez l'enseignant sans oublier bien sûr la mauvaise posture à laquelle l'apprenant est réduit : il n'y a pas de véritable communication, puisque le transfert d'informations s'opère à *sens unique*, de l'enseignant vers l'apprenant (Astolfi, 1992 :124). Cette vieille relation pédagogique traditionnelle adoptée depuis des dizaines d'années au sein du système éducatif marocain ne faisait en réalité que reproduire la relation familiale marocaine classique, à cette différence près que le nombre de destinataires (ou de récepteurs) est généralement plus élevé!



Il s'agit en fait, d'après Marcel LESNE, d'une pratique pédagogique en cohérence profonde avec la pratique sociale globale qu'est le processus de socialisation, dans son aspect le plus immédiat, le plus normatif et le plus contraignant. Elle constitue, en formation d'adultes, le

prolongement des pratiques de dressage ayant pour objet de constituer des habitudes ou des mécanismes tout montés, des pratiques de domestication visant à développer un certain conformisme des activités, et aussi de certaines pratiques scolaires lorsqu'elles servent directement l'exigence sociale d'intégrer les nouvelles générations en leur faisant partager, selon leur place, l'héritage social accumulé par les générations antérieures (LESNE, 1994 : 40) ; cette conception de pratique pédagogique de Marcel LESNE épouse les présupposés de la définition que Durkheim donne de l'éducation:

« L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez [l'apprenant] un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux *que réclament de lui et la société politique* dans son ensemble et *le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné* » (DURKHEIM, 1966 :31)



Illustration québécoise de la pédagogie traditionnelle

b- Éloge du principe de perfectibilité

Les formulations du Levier 6 de la COSEF concernant le « *formé à être* », insistent par contre, eux au contraire, sur *le principe de perfectibilité* qui est fondé, d'après Michel PERRAUDEAU, sur le postulat qui considère que *l'homme est inachevé, donc toujours perfectible* (PERRAUDEAU, 2001 :13). La perfectibilité, écrit toujours Michel PERRAUDEAU, est donc la capacité de l'individu à progresser de façon illimitée, « à partir de potentialités endormies que l'expérience réveille » (PERRAUDEAU, 2001 : 21). Elle situe le sujet dans un double mouvement: celui de la relation au savoir, redécouverte, mais aussi celui de la relation à l'autre, redéfinie.

En somme, l'apprenant est appelé à se tourner vers les ressources de son intériorité, c'est-à-dire vers ses capacités de compréhension, de libération et d'autonomie afin qu'il puisse trouver le principe de son changement et de son amélioration. On privilégie son progrès interne et sa croissance intérieure au même titre, si ce n'est plus, que l'acquisition de connaissances.

L'apprentissage devient alors *une expérience active* qui opère au niveau des intentions, des mobiles, des dispositions ; des potentialités diverses des apprenants. Il revient à l'enseignant à en stimuler son mouvement interne, à accompagner l'apprenant, à faciliter cet apprentissage. La dimension psychosociologique est fortement requise dans cette posture pédagogique qui transforme l'enseignant en guide, en facilitateur et l'apprenant un «

s'éduquant » (LESNE, 1994:63) ; certains pédagogues n'hésitent pas à utiliser le terme de *révolution copernicienne* pour qualifier cette opération de décentration de l'enseignant vers l'apprenant, ce déplacement du centre de gravitation de la pensée pédagogique afin de toucher l'intériorité, l'être de l'apprenant, son développement, ou si l'on veut, les dimensions cognitives et affectives de la personnalité de l'apprenant (LESNE, 1994:66).

2- Quelle ingénierie des Techniques d'Expression et de Communication pour l'enseignement-apprentissage du savoir-être ?

L'ingénierie pédagogique permet de concevoir, coordonner et mettre en œuvre des situations pédagogiques permettant aux apprenants de faire certains apprentissages, tout en respectant des contraintes de temps. Le professeur des TEC doit recourir nécessairement à elle pour deux raisons majeures :

- a- d'abord à cause de la nature prescriptive des cinq objectifs suivants, en dehors de celui réservé à la formation du « *savoir-être* », que le *CAPE SUR* astreint au Module des Techniques d'Expression et de Communication de poursuivre et qui relèvent tous du « *savoir* » et du « *savoir-faire* » :
 - 1- Maîtrise de la langue d'enseignement et de la méthodologie du travail intellectuel ;
 - 2- Développement chez l'étudiant des compétences linguistiques, communicationnelles et comportementales ;
 - 3- Initiation aux composantes du schéma de la communication ;
 - 4- Développement de la culture générale ;
 - 5- Préparation, par divers exercices, aux formes de l'expression et de la communication en situation professionnelle (écrit et prise de parole en public) (CAPE SUR, 2002 :8).

- b- ensuite en raison de *la nature vaste et vague* du sixième objectif qui concerne notre sujet :
 - 6- « Amélioration du savoir-être » (CAPE SUR, 2002 :8)!

Les choses deviennent encore plus compliquées et nous poussent à conclure sans peine que l'objectif du « *former à être* » est une injonction doublement paradoxale, parce que d'une part *l'être* renvoie à la singularité humaine une et indivisible, à ce qui la caractérise en propre, ce qui explique peut-être qu'il ne fût point explicité par les experts du *CAPE SUR*, d'autre part le contenu des cours que le *CAPE SUR* impose pour l'enseignement du Module des Techniques d'Expression et de Communication au sein de l'enseignement supérieur marocain est totalement axé sur la maîtrise du *savoir-faire* et quelquefois du *savoir* mais jamais sur le *savoir-être* ; il incombe donc au professeur des TEC par le biais de l'ingénierie pédagogique de s'investir et d'allouer du temps et de l'ingéniosité de sa part - puisqu'il part

d'ex nihilo - pour élaborer une progression pédagogique qui visera également le développement du *savoir-être* en plus du *savoir* et du *savoir-faire*. Pour y parvenir, nous suggérons au professeur des TEC, pendant ses séances, d'envisager l'apprenant dans une perspective très dynamique où l'autonomie, l'initiative et les processus fondamentaux de la pensée sont primordiaux ; dans le cas d'enseignement d'un cours comme *le travail de groupe*, qui fait partie de la panoplie des cours de l'enseignement des techniques d'expression et de communication, le professeur des TEC, après avoir réparti les apprenants en petits groupes, peut mobiliser *l'apprentissage coopératif* comme stratégie d'enseignement pour développer le *savoir* et le *savoir-faire* des apprenants par l'exécution d'un ensemble de *tâches collectives* pour chaque groupe ; si l'enseignant a l'ambition de développer également leur *savoir-être*, Jacques Lecomte estime que [le travail de groupe] de chaque petit groupe doit être structuré de telle sorte que les efforts de chaque membre du groupe soient nécessaires pour le succès de l'ensemble du groupe et que chacun doit apporter sa juste contribution. Par ailleurs, les membres se doivent de s'encourager et s'aider réciproquement à apprendre, louer les succès et les efforts des uns et des autres ; ils doivent apprendre à bien se connaître et à se faire confiance, et doivent régulièrement réfléchir ensemble sur leur façon de fonctionner et sur les manières d'améliorer ce fonctionnement (Lecomte, 2009 : 2)...En liaison directe avec le développement du *savoir-être* des apprenants, il semble donc que cette démarche :

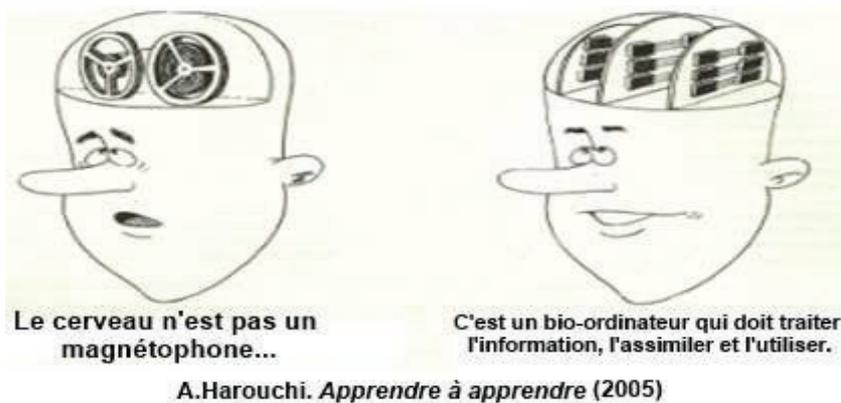
- Augmente leur *estime de soi* : les interactions conduisent les apprenants à *se considérer compétents*.
- A un impact sur le *plan cognitif et universitaire* des apprenants : en améliorant leur motivation à apprendre, leur complexité du raisonnement et des résultats scolaires, en générant plus fréquemment de nouvelles idées et solutions, en pratiquant un meilleur transfert de ce qui est appris depuis une situation vers une autre, que ne le fait l'apprentissage compétitif ou individualiste, en appréciant également plus l'enseignant et le percevant comme plus compréhensif et aidant.
- A un impact aussi sur le plan relationnel et social des apprenants: augmentation sensible de *l'appréciation réciproque*, *baisse de s incivilités*, *de la violence*, *augmentation des comportements altruistes* (Lecomte, 2009 : 3)....

On l'a compris, si l'on vise le développement du *savoir-être* d'un apprenant, on ne doit pas le considérer comme un contenant qu'il faut remplir de la sagesse et du savoir du professeur ...



A. Harouchi. Apprendre à apprendre (2005)

La faculté d'apprendre de l'apprenant doit plutôt être perçue par le professeur des TEC comme un instrument à mettre au point. L'apprenant est capable *d'apprendre à apprendre*, et c'est là que doit se situer l'objectif fondamental de son ingénierie pédagogique. Sa progression pédagogique doit donc *individualiser*¹⁸⁵ l'enseignement-apprentissage du « *savoir-être* », c'est-à-dire à mettre l'accent sur l'apprenant vu comme un système humain qui apprend, sur l'enseignant vu comme un système humain qui facilite l'apprentissage et sur l'interaction entre les deux en situation tutorale ou groupale (HAROUCHI, 2005 :19) en s'appuyant sur les principes du *didactisme actif*, la *considération des intérêts*, le *globalisme* et l'*autonomie* porteuse de liberté :



a- Le didactisme actif

Le didactisme actif considère, d'après les travaux du pédagogue américain John DEWEY , que *l'espace éducatif n'est pas une préparation quelconque à la vie, mais la vie elle-même*, dans le sens qu'elle permet à l'apprenant *d'apprendre en faisant* et l'aide à *faire sien l'environnement* (St-Yves, 1982:58). Ce même espace se doit être *fonctionnel*, selon la proposition du neurologue et psychologue suisse Édouard CLAPAREDE, suivant une perspective dynamique soucieuse de respecter le développement progressif de la pensée de l'apprenant. L'activité fonctionnelle s'offre comme *une réaction qui répond aux besoins et aux intérêts propres à l'apprenant*, bref à une pédagogie sur mesure (St-Yves, 1982:59).

b- La considération des intérêts

Autre ramification du *didactisme actif*, les travaux de COUSINET et FREINET : le premier qui transforma *cet espace éducatif*, qui était sous sa direction, de façon à ce que l'apprenant s'exprime dans le cadre *d'un travail en équipe*, le deuxième qui transforma sa classe en *atelier* afin de permettre à *l'apprenant d'être actif*. Tous les pédagogues cités ci-dessus promouvaient une école nouvelle, fonctionnelle ou active qui visait à faire « travailler » les apprenants à

¹⁸⁵ L'individualisation de l'apprentissage consiste à mettre l'accent sur l'apprenant vu comme un organisme humain qui apprend et qui est en interaction avec son environnement.

partir de leurs intérêts ou de leurs goûts » (St-Yves, 1982 : 59). L'apprenant est souvent perçu par cette nouvelle école comme une petite plante qui croît en suivant des lois qui lui sont propres, notamment celle de l'intérêt. C'est cet *intérêt* qui *est la pierre angulaire de cette école active* (St-Yves, 1982).

c- Le globalisme

Cette notion réfère à l'interaction interdisciplinaire des apprentissages autour d'une idée centrale (idée pivot) chez l'apprenant. En effet, faisant partie des fondements de la pédagogie du psychologue et pédagogue belge DECROLY, cette démarche vise à amener l'apprenant à grouper et ce, *de façon globaliste*, les connaissances qu'il acquiert. Fait à noter cependant, dans ses exercices axés sur des centres d'intérêts, DECROLY *part de l'apprenant et de ses intérêts spontanés* (St-Yves, 1982:59).

d- L'autonomie

Pour que *l'apprenant soit autonome*, le pédagogue et réformateur de l'éducation suisse Johan Heinrich PESTALOZZI estime qu'il faut "*psychologiser la pédagogie*", c'est-à-dire l'adapter aux lois du psychisme de l'apprenant à qui il reconnaît la liberté, le libre épanouissement. Une telle pédagogie *permet à l'apprenant de s'épanouir librement, de façon autonome en accédant à la connaissance suivant son propre rythme d'apprentissage* (St-Yves, 1982:59). La pédagogue italienne Maria MONTESSORI affine un peu plus les affirmations du pédagogue suisse, elle stipule que le rythme d'apprentissage de l'apprenant doit être organisé par lui *en fonction spécialement de ses intérêts du moment* et qu'on doit veiller à ce que chacun agisse librement et personnellement. Dès lors, l'apprenant n'est libre qu'en reconnaissant et acceptant les limites de sa liberté (St-Yves, 1982:59).

D'une façon assez sommaire, on peut ajouter également un certain nombre de recommandations aux principes promus par l'ensemble des chercheurs qu'on vient de citer, que l'enseignant se doit d'exploiter dans l'enseignement-apprentissage des TEC, s'il vise également à développer le « *savoir-être* » de l'apprenant :

- ✓ le professeur des TEC doit valoriser le potentiel humain de l'apprenant ;
- ✓ il est conscient que l'apprenant n'apprend vraiment qu'à partir de ses intérêts ;
- ✓ l'apprenant ne développe ses compétences que du dedans en fonction de l'intérêt qui naît du besoin et ce, en tenant compte que les intérêts se transforment progressivement ;
- ✓ il est conscient que l'auto-émulation et l'auto-évaluation favorisent le succès de l'apprenant ;
- ✓ il doit encourager l'apprenant à devenir responsable de son apprentissage ;
- ✓ il doit engager la personne entière dans l'acte d'apprendre ;
- ✓ il est conscient que les seules connaissances qui permettent d'influencer le comportement d'un apprenant sont celles qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie ;
- ✓ il doit tenir compte des différences individuelles des apprenants ;

- ✓ il doit permettre l'expression créatrice personnelle de l'apprenant.

Comme l'affirme Carl ROGERS, si l'on vise un apprentissage véritable qui vise à la fois le développement du *savoir*, du *savoir-faire* et du *savoir-être* de l'apprenant, il ne peut être qu'un apprentissage dans lequel toute la personne de l'apprenant est engagée, soit un *apprentissage significatif*. Ce dernier, d'après Jean HOUSSAYE, suppose des conditions relationnelles affectives fondamentales du côté de l'enseignant, soit la congruence, la considération positive, l'empathie et l'acceptation de l'autre (1993 : 228). Dans ce climat relationnel, l'apprenant demeure, poursuit toujours Jean Houssaye, le seul qui ait accès à son expérience personnelle, et qui puisse la traduire en comportements significatifs (1993 : 229). Le rôle du professeur des TEC reste cependant de mettre en place ce climat qui facilite l'épanouissement et favoriser le développement intégral des multiples facettes de la personne apprenante : intellect et affectivité à la fois. Le rapport au savoir de la part du professeur des TEC prend, dans cette façon d'enseigner, des formes très diverses qui se développent en fonction d'une visée commune : faire en sorte que la personne soit le sujet de sa propre formation, un « *s'éduquant* », un « *se formant* ». Ce rapport au savoir procède aussi d'une conception différente du savoir. Ainsi l'autonomie dans le champ du savoir doit être le résultat d'une initiation et d'un guidage, comme l'aboutissement de l'acquisition d'un certain niveau de connaissances, elle est postulée au départ comme un préalable ou un moyen permettant à la personne en formation de *se développer dans son être personnel* (LESNE, 1994 : 79).

Le professeur des TEC ne doit plus se voir comme le seul intermédiaire, ni l'intermédiaire obligé, entre un savoir et des personnes en formation. Ces dernières sont amenées à s'organiser pour avoir, de façon aussi développée que possible, un accès direct au savoir (LESNE, 1994 : 79). Le professeur dans cette perspective n'est plus le seul dépositaire officiel mais *une des sources possibles* du savoir (LESNE, 1994. P.79.).

Conclusion

Si pour la première fois dans l'histoire du système éducatif marocain la COSEF institue le « *savoir-être* » comme priorité pédagogique, sa déclinaison dans le CAPE SUR ne fût pas à la hauteur des attentes des professeurs des TEC ; cela lui fût fort préjudiciable car la plupart d'entre eux avaient décidé tout simplement d'ignorer jusqu'à même son existence ou, s'il s'en était trouvé parmi eux qui avaient élaboré des cours en relation avec le *savoir-être*, leur leçon fut toute empreinte d'amateurisme, d'après nos observations pendant notre recherche -action...c'est tout ce qu'il y a de plus normal dans ce dernier cas puisque aucune consigne ne leur fût proposée par le CAPE SUR sur laquelle ils pouvaient ajuster leur progression ; notre article est donc l'une des rares, sinon la seule à notre connaissance, tentatives scientifiques de conceptualiser le « *former à être* » en relation avec l'enseignement-apprentissage des Techniques d'Expression et de Communication au niveau du système éducatif marocain ; il ne constitue donc pas un travail des acquis ou un accomplissement fort de ses résultats mais plutôt un balisage d'un terrain jusqu'à présent point du tout *défricher* par les chercheurs marocain en sciences humaines et sociales et un appel à nos collègues les professeurs des TEC de devenir pionniers dans ce domaine de recherche

puisque *de jure* ils sont les seuls que la réforme universitaire, par le biais de la COSEF et du CAPESUR, habilite nominativement à former au *savoir-être*.

Bibliographie

- ASTOLFI Jean-Pierre (1992), *L'école pour apprendre*, Paris, ESF
- ARSAC Gilbert, GERMAIN Gilles., & MANTE Michel (1988), Problème ouvert et situation problème. IREM de Lyon.
- CHEVALLARD Yves (1985), *La transposition didactique. : du savoir savant au savoir Enseigné*, Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Publication du Conseil de l'Europe, (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris: Didier.
- Commission Spéciale Education-Formation (2005), *Réforme du système d'Education et de Formation 1999-2004 - Bilan d'étape et conditions d'une relance*.
- Comité d'Animation et de Pilotage de Suivi de la Réforme (CAPESUR) (2002): *Contribution à l'élaboration de la réforme pédagogique de l'enseignement supérieur*. Document 8 ; janvier.
- Commission Spéciale Education Formation (1999): *Charte Nationale d'Éducation et de Formation*.
- DEVELAY Michel (1992), *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF Éditeur
- HAROUCHI Abderrahim (2005), *Apprendre à apprendre* -3ème éd. -Casablanca : Le Fennec.
- HAROUCHI Abderrahim (2000), *La pédagogie des compétences : Guide à l'usage des enseignants et des formateurs*, Casablanca : Editions le Fennec,
- HOUSSAYE Jean (1993), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Jean Houssaye (dir.) Paris, ESF
- LECOMTE Jacques (2009), Introduction de l'ouvrage "*Vers une éducation humanisante*", Actes du 21ème Congrès National des l'association française des psychologues scolaires - Clermont-Ferrand.
- LESNE Marcel (1994), *Travail pédagogique et formation des adultes*. Ed. L'Harmattan.
- MEIRIEU Philippe (2015), *C'est quoi apprendre ? - Entretiens avec Emile*, Aube (Editions de l'), La Tour d'Aigues.
- PERRAUDEAU Michel (2001), *Les Méthodes cognitives*. Ed. Armand Colin.
- Publication du Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, *Plan d'Urgence 2009-2012 (2008), Pour un nouveau souffle de la réforme de l'Education-Formation*.
- ST-YVES Aurèle (1982), *Psychologie de l'apprentissage-enseignement: Une approche individuelle ou de groupe*. PUQ.
- ZARI Hicham (2016), *Les Techniques d'Expression et de Communication par l'Approche par compétences dans l'enseignement supérieur marocain, cas de l'Université IBN ZOHR d'Agadir*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction d'Abdelhanine BELHAJ, Faculté des Sciences de l'Education de Rabat.