

## Conceptions d'enseignants du primaire au Maroc au regard des démarches d'enseignement- apprentissage à mettre en place pour opérationnaliser la pédagogie de l'intégration

Ismail BOU-SERDANE

Chercheur en éducation

Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec

Ismail.Bou-Serdane@usherbrooke.ca

**Résumé:** Cet article présente une analyse des conceptions d'enseignants marocains du primaire au regard des démarches d'enseignement-apprentissage à mettre en place pour opérationnaliser la pédagogie de l'intégration en classe. Celle-ci a été adoptée par le Ministère de l'Éducation nationale marocain en 2009 comme cadre méthodologique de mise en œuvre de l'approche par compétences. Les résultats de cette analyse révèlent que les enseignants maintiennent une logique de transmission des savoirs. Par conséquent, l'adhésion à de telles démarches peut avoir des répercussions sur la mise en œuvre de l'approche par compétences et sur la qualité des apprentissages en général.

**Mots-clés :** enseignants du primaire; pédagogie de l'intégration; approche par compétences; dispositifs didactiques.

**ملخص:** هذا المقال هو عبارة عن تحليل لمعطيات بحث حول تصورات بعض أساتذة التعليم الابتدائي بالمغرب للطرق التعليمية/التعلمية الكفيلة بتنزيل بيداغوجيا الإدماج أثناء ممارستهم الصفية. هذه الأخيرة تم اعتمادها من طرف وزارة التربية الوطنية كإطار منهجي لتنزيل المقاربة بالكفايات سنة 2009. وقد بينت نتائج هذا التحليل أن الأساتذة ما زالوا يعتمدون منطق تلقين المعارف، وعليه فإن هذه الممارسات يمكن أن تكون لها تداعيات على مستوى تنزيل المقاربة بالكفايات وعلى جودة التعلّمات عموما.

**كلمات مفاتيح:** أساتذة التعليم الابتدائي؛ بيداغوجيا الإدماج؛ المقاربة بالكفايات؛ خطط ديداكتيكية.

## 1. Cadre général de la recherche

Depuis ces dernières années, les approches par compétences ont envahi le monde scolaire. Plusieurs pays ont procédé à des réorganisations profondes de leurs curriculums (Jonnaert et M'Batika, 2004) afin de les repenser en termes de compétences (Roegiers, 2004). Le Maroc, dans cette foulée de réforme curriculaire, a décidé d'adopter l'approche par compétences dans son curriculum en tant que solution privilégiée pour combler le déficit enregistré sur le plan de la qualité de l'enseignement-apprentissage (Commission spéciale éducation-formation [COSEF], 1999). Ainsi, la Charte nationale de l'éducation-formation a été adoptée en 1999. Les dispositions contenues dans cette charte visaient à remédier aux dysfonctionnements du système éducatif à travers une nouvelle vision de l'enseignement-apprentissage déclinée autour d'une série d'espaces de rénovation touchant à l'ensemble des aspects de la vie du système d'éducation formation (Belfkih, 2000). Cette réforme aboutira, en 2002, à l'adoption d'un document de référence appelé Livre blanc (Ministère de l'Éducation nationale (MEN, 2008). Ce dernier s'inspire des recommandations de la charte de la COSEF (1999). Les choix éducatifs qui ont orienté cette réforme, selon le Livre blanc (MEN, 2002), s'articulent autour des points suivants :

- offrir aux élèves une école qui privilégie les savoirs et savoir-faire, mais aussi le savoir-être ;
- offrir à l'ensemble des apprenants un espace de savoir qui leur soit ouvert tout au long de la vie ;
- préparer une personne qui participe au développement économique, scientifique et technique du pays et qui répond aux besoins de la société.

Les responsables de l'éducation visaient par ces choix à offrir aux élèves un système éducatif où la qualité des enseignements et des apprentissages occupe une place de choix (*ibid.*). Dans cette optique, le MEN (*ibid.*) a procédé à une révision totale des programmes de tous les cycles d'enseignement (primaire, secondaire collégial, secondaire qualifiant). Cette révision a mis en exergue certaines déficiences parmi lesquelles on retrouve sur le plan pédagogique-didactique la prédominance des démarches d'enseignement basées sur la mémorisation et la transmission des savoirs (*ibid.*). Cette révision a conduit également à des orientations parmi lesquelles on identifie, sur le plan de la qualité des apprentissages, la mise en œuvre d'activités axées sur la construction des savoirs nécessaires à la résolution de situations problèmes. Selon Roegiers (2007) une situation problème « désigne un ensemble contextualisé d'informations à articuler, par une personne ou un groupe de personnes, en vue d'une tâche déterminée, dont l'issue n'est pas évidente *a priori* » (p. 261). Pour cette raison, la réforme des curriculums a opté pour l'approche par compétences (*ibid.*). Toutefois, six ans après l'implantation de celle-ci, des lacunes ont été soulevées dans le rapport de la Commission spéciale éducation-formation (2005) et celui du Conseil supérieur de l'éducation (2008) sur le plan de sa mise en œuvre dans les pratiques enseignantes. Dans ces rapports, on constate que malgré les initiatives visant la réforme curriculaire et l'adoption de l'approche par compétences, ces nouvelles orientations n'ont pas donné lieu aux changements escomptés et n'ont pas produit d'améliorations visibles sur les processus d'enseignement et d'apprentissage au sein de la classe ni, par conséquent, sur les résultats des apprenants. Les démarches d'enseignement seraient disparates et souvent éloignées de l'approche par compétences

préconisée par la Charte nationale éducation-formation (COSEF, 1999).

En réponse à ces constatations, le MEN a mis en place un programme d'urgence pour 2009-2012 (MEN, 2008). Celui-ci vise à donner un nouveau souffle aux orientations de la Charte nationale éducation-formation (COSEF, 1999). Il a été conçu avec l'appui de plusieurs partenaires au développement international (le Groupe de la Banque africaine de développement, la Banque mondiale, la Commission européenne, l'Agence Française de développement, la Facilité d'investissement pour le voisinage, la Banque européenne d'investissement, l'UNESCO). Ce soutien a été réalisé sous forme financière, mais surtout sous forme de conseils et d'expertise sur les modalités d'amélioration de la qualité de l'éducation de base.<sup>4</sup> Parmi les conditions de l'amélioration de la qualité de l'éducation contenues dans ce programme d'urgence, on retrouve celle d'assurer une meilleure qualité des apprentissages (MEN, 2008). Dans ce document (*ibid.*), la mise en place d'un apprentissage de qualité dans les écoles marocaines aura des répercussions sur la rétention et la réussite des élèves. À cette fin, «les techniques pédagogiques seront améliorées» (*ibid.*, p. 27) à travers quatre dimensions, parmi lesquelles se trouve la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration comme cadre méthodologique d'opérationnalisation de l'approche par compétences dans les pratiques enseignantes.

## 2. Problématique

La pédagogie de l'intégration, désignée également sous le vocable de l'approche par l'intégration des acquis et de l'approche par les compétences de base, a été développée par Roegiers (Roegiers et De Ketele, 2000) qui s'est appuyé sur les travaux de De Ketele à la

fin des années 1980, notamment sur la notion d'objectif terminal. Elle a progressivement été opérationnalisée par le Bureau d'Ingénierie en Éducation et en Formation<sup>5</sup> dans plusieurs pays d'Afrique francophone, principalement depuis les années 1990, au niveau de l'enseignement primaire et secondaire (l'école de base) (Roegiers, 2006). Elle vise, selon Roegiers et De Ketele, (2000), le développement des compétences à partir du principe de l'intégration des ressources<sup>6</sup> à travers l'exploitation des situations d'apprentissage et d'intégration pour traiter des situations complexes. Pour atteindre cet objectif, elle propose une organisation des apprentissages composée de deux phases entretenant une relation d'interdépendance et de complémentarité : une première phase d'installation des ressources<sup>7</sup> de six semaines suivies d'une phase d'apprentissage et d'évaluation de l'intégration de deux semaines. Selon Roegiers (2010), l'élève acquiert des connaissances pendant les six semaines consacrées à l'installation des ressources et les mobilise pendant les deux semaines subséquentes consacrées à l'intégration par la résolution des situations complexes. L'une des caractéristiques fondamentales de cette pédagogie sur le plan épistémologique, selon Roegiers (*ibid.*), est qu'elle est inspirée de plusieurs courants, notamment le constructivisme, le socioconstructivisme et le cognitivisme. Sur le plan pédagogique didactique, selon cet auteur, elle ne rejette aucun processus d'enseignement-apprentissage. Elle pourrait s'actualiser en classe aussi bien selon des démarches de transmission des savoirs que selon des démarches à caractère constructiviste (*ibid.*).

Dans une perspective de développement des compétences, faire preuve de compétence c'est non seulement gérer des situations routinières ne nécessitant que des adaptations, mais aussi

être capable de faire face à l'inédit, d'intégrer les apprentissages pour dégager des solutions originales (Perrenoud, 2011). En ce sens, un processus d'enseignement-apprentissage reposant uniquement sur la transmission des savoirs paraît peu compatible avec le développement des compétences sous-jacentes à la résolution de situations complexes. En effet, des démarches d'enseignement-apprentissage centrées sur la transmission des savoirs se caractérisent généralement par la présentation des savoirs suivie d'exercices, de questions ou de problèmes qui sont considérés comme étant des applications du savoir appris (Rey, 2001). L'élève n'a donc pas l'occasion de s'exercer à l'intégration des apprentissages. Par conséquent, il peut se sentir «piégé» en étant confronté à une tâche trop différente de celle qu'il a réalisée en cours d'apprentissage (Paquay, 2002). L'équité exige que cet élève ait effectivement eu l'occasion d'apprendre, en classe, de faire face à des tâches semblables, de la même «famille» (Roegiers, 2010), qui aura permis un travail de décontextualisation et de recontextualisation essentiel au développement des compétences. En outre, dans une optique de transmission des savoirs, on n'attend pas d'un élève qu'il intègre ses apprentissages ni qu'il fasse preuve d'initiative et de créativité, mais qu'il mémorise, qu'il restitue, qu'il observe et qu'il applique de manière adéquate les savoirs appris. Dès lors, un élève qui a un vécu scolaire basé sur la mémorisation et l'application peut ressentir de l'incertitude lorsque l'on fait appel à d'autres formes d'apprentissage telles que l'intégration des apprentissages dans des situations complexes, car la nature des compétences que cet élève possède ne lui permet pas d'effectuer des tâches complexes. Il s'agit du passage d'un bas niveau de compétences à un haut niveau de compétences ou à des compétences de troisième niveau

selon l'appellation de Rey (2004). Ces dernières correspondent à la définition suivante : être capable «non seulement de choisir, mais de combiner d'une manière cohérente les procédures de bases à partir, là aussi, de lecture d'une situation nouvelle» (*ibid*, p. 236). Du fait du passage d'un niveau de compétences à un autre, les processus d'enseignement-apprentissage à mettre en œuvre en classe relèvent aussi de modèles épistémologiques différents. Il s'agit du passage d'un modèle d'enseignement à un modèle d'apprentissage (Tardif, 1998).

À la base des éléments soulevés par cette analyse, nous pouvons dire que la pédagogie de l'intégration ne présente pas une position épistémologique claire concernant le rapport que peut entretenir un élève avec les savoirs et une position pédagogicodidactique cohérente concernant la démarche d'enseignement-apprentissage permettant à l'enseignant de conduire les apprentissages en classe et à l'élève de construire son savoir tant lors de l'installation des ressources que lors de l'intégration. Cette conception de la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration peut avoir, comme nous l'avons signalé, des répercussions sur la mise en place de la pédagogie de l'intégration comme cadre méthodologique de l'approche par compétences et sur la qualité des apprentissages en général. La possibilité de mettre en œuvre la pédagogie de l'intégration par une démarche de transmission du savoir lors de l'installation des ressources peut faire croire aux enseignants que leur rôle est de transmettre le savoir tant lors de l'installation des ressources que lors de l'intégration des ressources. C'est pour cette raison que cette recherche a pour objectif d'aller mener une investigation sur les conceptions que peuvent avoir les enseignants quant à la démarche à privilégier pour mettre en œuvre la pédagogie de l'intégration dans leurs pratiques

enseignantes après avoir bénéficié d'une formation sur l'actualisation de la pédagogie de l'intégration en classe. Dès lors, notre question de recherche s'exprime de la façon suivante : quelles sont les conceptions d'enseignants du primaire marocains au Maroc au regard des démarches d'enseignement-apprentissage à mettre en place pour opérationnaliser la pédagogie de l'intégration ?

### 3. Cadre de référence

L'analyse des conceptions d'enseignants du primaire au Maroc au regard des démarches d'enseignement-apprentissage à mettre en place pour l'opérationnalisation de la pédagogie de l'intégration s'appuie sur les dispositifs didactiques identifiés par Rey (2001). Le terme 'démarche enseignement-apprentissage' est retenu dans cet article pour désigner le cheminement structuré par l'enseignant (son itinéraire, la succession des actions) pour permettre à l'élève de s'engager dans un processus d'apprentissage afin d'établir un rapport au savoir approprié et de poursuivre ainsi l'atteinte des apprentissages visés (Legendre, 2005). Les démarches privilégiées par les enseignants pour actualiser la pédagogie de l'intégration en classe peuvent être associées à l'un ou l'autre de ces dispositifs didactiques qui renvoient, selon (Rey, 2001), à «un ordonnancement qui implique d'une manière univoque une méthode d'enseignement, laquelle renverrait à son tour à une conception de la manière dont les élèves apprennent» (p. 25).

La première démarche d'enseignement-apprentissage est celle axée sur un dispositif didactique de type «explication-application». Dans ce type de dispositif didactique, il s'agit de former l'élève dans le sens désiré par une action extérieure à partir d'un savoir préétabli, «soit par exposition et imposition, soit par

imitation de modèles passés et imprégnation, selon diverses modalités d'intervention» (Larose et Lenoir, 1998, p. 198). Du point de vue pédagogicodidactique, l'apprentissage repose sur une conception passive de l'apprentissage. Il est conçu selon un schéma de communication «émetteur/récepteur» (Astolfi, 2010). Les valeurs de ses apprentissages se mesurent dans certains cas à la qualité de ce que les élèves peuvent réciter. En général, la présentation des savoirs par l'enseignant est suivie d'exercices, de questions ou de problèmes qui sont considérés comme étant des applications du savoir appris (Rey, 2001). La mise en œuvre d'une telle démarche d'enseignement-apprentissage peut permettre à l'élève de développer des compétences de gestion des situations routinières ou des situations qui nécessitent la restitution des apprentissages antérieurs. Ce sont des compétences de premier degré, selon Rey (2004) «qui ne méritent qu'à peine le nom de compétence, mais qui sont plutôt des procédures automatisées ou des routines que le sujet met en œuvre devant des éléments de situation, ou signaux, préétablis» (p. 236).

La deuxième démarche d'enseignement-apprentissage est celle axée sur un dispositif didactique de type «observation-compréhension-application». Ce dispositif didactique suppose, du point de vue épistémologique, que l'observation serait à la base des apprentissages et que la construction des connaissances ne serait que le résultat de l'enregistrement par l'élève des données tangibles et immédiates déjà présentes et organisées dans le monde extérieur. Sur le plan pédagogicodidactique, la présentation des savoirs par l'enseignant peut se faire selon trois phases selon Rey (2001) : la première phase consiste à mettre l'élève en contact direct avec le phénomène étudié en lui demandant d'observer un objet ou un texte. Dans la

phase suivante, l'élève est invité à abstraire à partir de ce qu'il a observé : Il peut s'agir de repérer une loi d'un phénomène, d'établir une règle, de définir une notion, de préciser la compréhension d'un concept, etc. La troisième phase s'articule autour d'exercices d'application. À la différence du dispositif précédent, le moment de l'apprentissage est pris en compte dans la mesure où lorsqu'on demande à l'élève d'observer, on le met en activité intellectuelle. On peut dire que l'appropriation du savoir selon un processus d'apprentissage centré sur l'observation, sur l'explication et sur le questionnement peut permettre à l'élève de développer des compétences de deuxième degré sous forme de procédures automatisées ou de routines que l'élève met en œuvre devant des éléments de situation ou des signaux préétablis (Rey, 2004). Toutefois, ce genre de compétences prépare mal à affronter avec succès des situations inédites complexes pour lesquelles l'élève ne dispose pas de solution prédéfinie et qui exigeront une organisation originale des ressources dont il dispose.

La troisième démarche d'enseignement-apprentissage est celle axée sur un dispositif didactique de type «problème-compréhension-application». Ce dispositif s'appuie, du point de vue épistémologique, sur une conception constructiviste de l'apprentissage (Rey, 2001). En ce qui concerne l'apprentissage, l'élève est conduit à un véritable questionnement, lequel n'est pas commandé de l'extérieur par une consigne magistrale. Il s'agit de la remise en cause de ses connaissances antérieures après avoir constaté que celles-ci sont insuffisantes pour résoudre une situation problème<sup>8</sup> à laquelle il est confronté. Selon Tardif (2003), ce questionnement le motivera à se mettre à la recherche de la solution selon une succession d'opérations cognitives mises en œuvre pour saisir, stocker et traiter l'information. Ce

dispositif suppose donc la mise en place d'une situation problème dans laquelle l'élève devra mettre à l'épreuve son organisation mentale actuelle (*ibid.*). Cette situation doit contenir un problème assez proche de ce qu'il sait pour pouvoir comprendre l'énoncé et se faire une idée de la forme que pourra prendre la réponse, mais assez décalée pour qu'il soit amené à constater l'insuffisance de ses conceptions actuelles (*ibid.*). Ainsi, l'élève est conduit à un conflit cognitif générant des questionnements qui ne lui ont pas été imposés de l'extérieur. À la fin de l'activité, lorsque le problème est résolu l'enseignant institutionnalise le savoir en le décontextualisant de la situation étudiée. L'enseignant est ici le garant de la conformité du résultat aux savoirs disciplinaires. Dans ce contexte d'apprentissage, l'élève peut développer des compétences lui permettant de faire face à des situations non seulement nouvelles, mais complexes. Il peut également développer ce que Rey (2004) appelle des compétences de haut niveau.

#### 4. Méthode et outil de recherche

Le recueil des données a été effectué en 2013 par l'entremise d'une entrevue semi-dirigée individuelle d'une durée de 45 minutes auprès de 20 enseignantes et enseignants marocains du primaire œuvrant dans quatre écoles de la délégation de Taroudannt et d'Inzgané de l'Académie de Souss-Massa Draa et qui ont bénéficié de 5 jours de formation sur la mise en place de la pédagogie de l'intégration dans leurs pratiques enseignantes. Après avoir reçu une autorisation auprès du directeur de l'Académie, nous avons sollicité la participation d'enseignants à cette recherche. Ces derniers ont accepté de participer de façon volontaire. Les répondants possèdent plus de 14 ans d'expérience en enseignement. L'échantillon

est composé majoritairement d'hommes (15 hommes et 5 femmes). Leur âge se situe entre 34 ans et 54 ans. Tous les participants ont suivi leur formation initiale en enseignement dans des centres de formation des instituteurs. Les sujets ont tous participé à une formation d'une semaine organisée par le MEN sur la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration en classe. Ainsi, les enseignants participant à la recherche ont reçu par l'intermédiaire de leur directeur un formulaire de consentement contenant une brève description de notre recherche (les finalités, l'importance de la recherche dans le cadre de l'éducation au Maroc, les objectifs et les modalités opératoires qui suivront l'étude), en faisant ressortir l'importance de leur participation et surtout la confidentialité que nous assumons au sujet de leur identité. Il indique également que le chercheur communiquera avec l'enseignant pour planifier le jour et l'heure de l'entrevue.

Les données collectées auprès des participants ont été traitées par une analyse descriptive de contenu par catégorisation (Bardin, 2007). Pendant le traitement des données, nous avons retenu une catégorisation mutuellement exclusive c'est-à-dire que chaque unité de sens ne peut faire l'objet que d'un seul codage réponse. Le guide d'entretien portait sur les thèmes suivants : 1) caractéristiques de la pédagogie de l'intégration en lien avec l'approche par compétences; 2) description d'une activité d'installation des ressources selon la pédagogie de l'intégration; 3) description d'une activité d'apprentissage de l'intégration des ressources selon la pédagogie de l'intégration. Seules les questions concernant le déroulement de l'activité d'installation des ressources et celui de l'intégration font l'objet d'une présentation dans le présent texte (comment allez-vous amorcer cette activité? Quelles sont les tâches que vous allez effectuer ?

Quelles sont les tâches que vous allez demander aux élèves d'effectuer ? Pouvez-vous décrire par quoi vous allez terminer votre activité ?). Ces questions décrivaient l'activité de leur choix en lien avec n'importe quelle discipline scolaire.

Pour établir la validité de notre outil de collecte des données, le guide d'entrevue semi-dirigée individuelle a été soumis au regard des critiques de professeurs experts qui ont jugé de la pertinence des questions et sous questions posées en fonction du cadre de références et des objectifs spécifiques de la recherche. Les experts chargés d'évaluer cet outil sont tous des chercheurs œuvrant dans le domaine de la pratique enseignante. Il s'agit de deux professeurs titulaires agrégés de l'Université de Sherbrooke. Après avoir apporté les modifications nécessaires au guide en fonction des remarques et des commentaires des professeurs experts, il a été ensuite traduit en arabe et envoyé, dans une deuxième phase de validation, à des enseignants (6 enseignants) du primaire au Maroc. Ceci pour que nous apportions les derniers ajustements concernant la compréhension des questions et la pertinence de celles-ci. Nous disposons donc d'une entrevue semi-dirigée dans les deux langues : le français (annexe) et l'arabe.

## 5. Considérations éthiques

Cette recherche a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke et respecte dans ce sens les règles sur la recherche auprès de sujets humains.

## 6 . Présentation et discussion des résultats

Les tableaux (1) et (2) présentent respectivement les informations recueillies quant au déroulement de l'activité de

l'installation des ressources et celle de l'intégration. Ceci nous permettra d'identifier les dispositifs didactiques sur lesquels reposent les démarches d'enseignement-apprentissage préconisées par les répondants lors des deux activités. Les tableaux (1) et (2) présentent également d'un côté, les catégories et le nombre d'occurrences en lien avec ces catégories et, de l'autre, des extraits illustratifs des énoncés associés à chacune des catégories.

En se basant sur les dispositifs didactiques présentés dans le cadre de référence, les résultats laissent percevoir chez plusieurs enseignants de notre échantillon la prédominance d'un dispositif didactique de type «observation-compréhension-application» (Rey, 2001). Grâce à la phase d'observation, l'élève est mis en activité en étant en contact avec des objets d'apprentissage (physiques ou conceptuels) dont il découvre par lui-même la loi de fonctionnement (*ibid.*). Cette découverte est guidée par l'action de l'enseignant (des questions qui orientent l'élève vers la règle ou l'aspect du contenu d'apprentissage, par exemple). En d'autres mots, l'élève «découvre», grâce à l'enseignant qui lui «dévoile» progressivement, le savoir tel qu'il doit être appréhendé (centration sur l'objet)» (Lenoir, Spallanzani, Lebrun, Biron, Roy, Larose *et al.* 2001, p. 32).

Les enseignants participant à cette recherche ne prévoient pas la mise en place d'une démarche d'apprentissage prise en charge par l'élève. Bien que la structure de la démarche d'enseignement-apprentissage décrite par les enseignants montre que l'élève

est mis en activité intellectuelle par des procédés comme l'observation, la plupart des moments de l'activité s'articulent autour d'une approche directive caractérisée par l'exposition et l'application. Selon les informations recueillies, les enseignants prévoient présenter le contenu d'apprentissage en incitant les élèves à l'observation (une illustration, une image, un support de la situation complexe) ou par le contact direct avec le contenu d'apprentissage (par exposition). Cette étape s'accompagne dans certains cas d'une phase de questionnement (échange dirigé).

L'objectif de ce questionnement est d'orienter les élèves vers les éléments recherchés par l'activité. Cette façon d'opérationnaliser la pédagogie de l'intégration présente une certaine cohérence avec une perspective néobéhavioriste selon laquelle le processus d'intervention en classe est rationalisé par une action concrète de l'élève sur l'objet d'apprentissage, mais cette action est dirigée par l'enseignant qui demeure le sujet réel dans ce processus. Sur le plan pédagogicodidactique, ces démarches présentent une certaine similitude avec les pratiques enseignantes associées au programme par objectifs mis en place au Maroc pendant les années 1980 et 1990. La conduite de l'apprentissage en classe selon la pédagogie par objectifs qui a eu cours à cette époque n'a pas permis la mise en place d'un apprentissage visant l'intégration des apprentissages en tant que processus cognitif dans des situations complexes.

Nombre de sujets	Catégorisation	Exemple d'extraits des discours
8	présentation du contenu par observation suivi d'explication de la notion par des échanges)	On commence l'activité par une illustration que l'élève va observer [...], ensuite, je l'explique en posant des questions sur ce que je veux leur faire apprendre [...] (sujet 1).
3	Présentation de contenu par questions dirigées suivi de la compréhension)	Je vais écrire des <i>phrases</i> au tableau. [...]. Je vais leur poser des questions. À partir de mes questions, ils comprendront et dégageront ce que je veux dans cette activité. (Sujet 5).
4	Présentation de contenu par la mise en scène suivi de compréhension	Je prends un élève de la classe pour commencer l'activité. Je demande à l'élève de rentrer en classe <i>effrayé</i> . Je demanderai aux élèves comment il est rentré. Ils vont me répondre que l'élève est rentré <i>effrayé</i> . Moi j'écris tous les mots soulevés par les élèves au tableau. Après, je demande aux élèves : « ces mots que j'ai écrits au tableau qu'est-ce qu'ils nous décrivent? » pour arriver à ce qu'ils disent que ces mots décrivent l'état de (X). Je leur dis ensuite que le mot qui décrit l'état d'une personne s'appelle l'adjectif attribut. Enfin, je leur demande de me faire des phrases avec l'adjectif attribut.
2	Autres : Exercice visant l'apprentissage d'une règle ou une notion suivi d'explication par l'échange (2)	Je commence avec un exercice sous forme d'opération. Par exemple si je veux faire l'addition, je fais passer des élèves au tableau pour la résoudre [...]. J'explique en posant des questions et si les élèves répondent à ces questions j'annonce la règle ou la notion visée par l'activité.

Tableau 1: Déroulement de l'activité d'installation des ressources

Nombre de sujet	Catégorisation		Exemple d'extraits des discours
19	Moment de réalisation	Moment d'intégration	[...] Je demande aux élèves d'observer le support. Je les laisse un moment. je leur pose des questions sur ce que nous voulons faire dans la situation. On passe au titre puis au contexte puis aux consignes, j'explique. Lorsque je vois que les élèves ont compris, je leur demande de résoudre la situation (sujet 15).
	Présentation de contenu par observation suivi de compréhension suivi d'application	Résolution d'une situation	
1	Autres : Motivation suivie de la présentation du contenu par échange dirigé et de compréhension (1)	complexe visant l'intégration des ressources	Pour motiver les élèves, je leur raconte l'histoire d'un élève qui est devenu médecin par sa persévérance en classe. Ceci va les motiver à participer et bien travailler en classe pour devenir comme lui. Ensuite, je présente le contenu de la situation. Je leur pose des questions. Si les élèves répondent bien à mes questions, je comprends qu'ils ont compris la situation (sujet, 9)

**Tableau 2:** Déroulement de l'activité d'intégration

## 7. Conclusion

Rappelons-nous que l'objectif de cette recherche est d'analyser les conceptions que peuvent avoir des enseignants du primaire au Maroc au regard des démarches d'enseignement-apprentissage à mettre en place pour opérationnaliser la pédagogie de l'intégration en classe. Il ressort que les

enseignants privilégient des démarches de transmission des savoirs. Ces démarches ont été en vigueur dans les écoles marocaines pendant de longues années. L'adhésion à ce genre de démarches d'enseignement-apprentissage pour opérationnaliser la pédagogie de l'intégration peut être expliquée sur la base de certaines considérations telle que la durée insuffisante de la formation octroyée aux enseignants sur la

mise en place de la pédagogie de l'intégration. 5 jours de formation ne permettent pas de doter l'enseignant des moyens lui permettant de mettre en œuvre une intervention pédagogicodidactique visant l'acquisition des savoirs et le développement des compétences. Un autre élément qui peut être pris en considération est celui de l'ambiguïté qui entoure les modalités pédagogicodidactiques de la pédagogie de l'intégration que nous avons soulevée dans la problématique. La possibilité de conduire les apprentissages selon une démarche de transmission des savoirs ou avec une démarche de construction des savoirs ne permet pas aux enseignants de déterminer la démarche exacte mettant en œuvre la pédagogie de l'intégration en classe. Devant cette situation, les enseignants peuvent maintenir dans leurs pratiques enseignantes une logique de transmission des savoirs (pédagogie par objectifs) longtemps présente dans les écoles marocaines lors de l'installation des ressources et lors de l'intégration. Par conséquent, ceci peut créer un écart entre le vécu des enseignants et la tâche que l'on attend d'eux, ce qui entraîne ainsi des difficultés à développer leurs interventions pédagogicodidactiques en classe selon une perspective de développement des compétences.

Aux vues de toutes ces considérations, nous pouvons dire que la mise en place de la pédagogie de l'intégration par de telles démarches d'enseignement-apprentissage peut compromettre l'actualisation de l'approche par compétences. Rappelons que la raison de l'adoption de la pédagogie de l'intégration dans le système éducatif marocain était de réagir à l'échec de la mise en place de l'approche par compétences dans les pratiques enseignantes. Notons parmi les causes de cet échec le maintien des enseignants d'une logique de transmission des savoirs dans leur pratique enseignante.

Les résultats de cette recherche ne peuvent en aucune manière être généralisés du fait qu'ils résultent d'un petit nombre d'entretiens menés auprès de 20 enseignants du primaire. Les résultats de cette recherche doivent donc être interprétés avec prudence. Toutefois, même si ces résultats ne sont pas généralisables, ils peuvent nonobstant alimenter la réflexion de l'ensemble des acteurs impliqués dans le domaine de la formation et de l'enseignement (responsables de l'éducation, chercheurs, inspecteurs, formateurs et enseignants) non seulement au Maroc, mais partout dans le monde où la formation des enseignants et l'analyse des pratiques enseignantes sont devenues des enjeux de grande envergure pour la réussite d'une politique éducative.

## Références bibliographiques

- ALTET, Marguerite. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : Presses universitaires de France.
- ASTOLFI, Jean Pierre. (2010). *L'école pour apprendre*, (9<sup>e</sup> éd). Issy-les-Moulineaux : Édition ESE.
- BARDIN, Laurence. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : Presse universitaire de France (1<sup>re</sup> éd. 1977).
- MAZIANE BELFKIH, Abdelaziz. (2000). «La Charte nationale d'éducation et de formation : Une ambition pour l'école au Maroc», *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 27, Paris : CIEP, pp. 77-87.
- Commission Spéciale Éducation-Formation (1999). *Charte nationale d'éducation et de formation*. Rabat : Gouvernement du Maroc.
- Commission Spéciale Éducation-Formation. (2005). *Réformes du système d'éducation et de Formation : bilan d'étape et condition d'une relance*. Rabat : Gouvernement du Maroc.
- Conseil Supérieur de l'Enseignement (2008). *État et perspectives du système d'éducation et de formation : réussir l'école pour tous*. Rabat : Gouvernement du Maroc.
- JONNAERT, Philippe, M'BATIKA, Armand. (2004). *Les réformes curriculaires : regard croisé*. Montréal : PQU.
- LAROSE, François, LENOIR, Y. (1998). «La formation

continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires; résultats de recherche». *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV, Montréal: université de Montréal, pp. 189-228.

LEGENDRE, Renald. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

LENOIR, Yves, SPALLANZANI, Carlo, LEBRUN, Johanne., BIRON, Diane., ROY, Gérard-Raymond., LAROSE, F. et MASSETER, G. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Québec : Éditions du CRP.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2008). *Programme d'urgence*. Rabat : Gouvernement du Maroc.

PAQUAY, L. (2002). « L'évaluation des compétences : nécessité, facette, questionnement » dans Paquay, L. Carlier, L. Collès, Huynen, (dir.), *L'évaluation des compétences chez l'apprenant : Pratiques, Méthodologies et fondement*, Louvain-la-Neuve : UCL Presses universitaires de Louvain, pp. 11-18.

PERRENOUD, Philippe. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie : développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.

REY, Bernard. (2001). « Manuels scolaires et dispositifs didactiques » dans Lenoir, Y, Rey, B, Roy, G-R, Lebrun, J (dir.). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : Regards critiques sur ses apports et ses limites*. Université de Sherbrooke : Éditions du CRP, pp. 25-40.

REY, Bernard. (2004). «La notion de compétence permet-elle de répondre à l'obligation de résultats dans l'enseignement», dans Lessard, C, Meirieu, Ph (dir.) *L'obligation des résultats en éducation*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 233-242.

ROEGIERS, Xavier. (2004). «Compétence, compétence ou compétence ? Quels sont les termes les plus efficaces dans la communication pédagogique ?» Louvain-la-Neuve : UCL Presses universitaires de Louvain, pp 1-28.

ROEGIERS, Xavier. (2006). *La pédagogie de l'intégration en bref*. Rabat : Ministère de l'Éducation Nationale.

ROEGIERS, Xavier. (2010). *La pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck Université.

ROEGIERS, Xavier. (2007). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles : De Boeck Université.

ROEGIERS, Xavier; et DE KETELE, Jean-Marie. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*, (1<sup>re</sup> éd). Bruxelles : De Boeck Université.

TARDIF, Jacques. (1998). «Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique ?» Avec la collaboration d'Annie Presseau. Paris : ESF.

TARDIF, Jacques. (2003). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre», *Pédagogie collégiale*, 6, Montréal, AQPC, pp 36-44.

#### NOTES:

1- L'utilisation du genre masculin a été adoptée dans cet article afin de faciliter la lecture et n'a aucune intention discriminatoire.

2- Le terme pédagogicodidactique renvoie à «la fonction didactique de structuration et de gestion des contenus» et à la «fonction pédagogique d'aide à la construction du savoir par la relation fonctionnelle et l'organisation des apprentissages» (Altet, 1997, p. 11-12).

3- Au test PIRLS de 2006, le Maroc s'est classé 43<sup>e</sup> sur 45 en lecture et 40<sup>e</sup> sur 45 en mathématiques et sciences au test TIMSS de 2003

4- L'éducation de base englobe l'éducation formelle (enseignement préscolaire, primaire et pour les enfants concernés par la scolarité obligatoire (6-15 ans). Elle englobe également l'éducation non formelle et l'alphabétisation pour les enfants, les jeunes et les adultes n'ayant jamais été scolarisés ou n'ayant pas pu bénéficier d'une scolarité complète jusqu'au niveau de la fin du collège.

5- Situer en Belgique, le bureau d'ingénierie en éducation et en formation est une société de conseil et d'intervention composée d'une vingtaine de spécialistes qui travaillent dans le champ de l'éducation, de la formation et de la gestion de projets.

6- Selon Roegiers (2000) les ressources sont essentiellement les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à la maîtrise de la compétence

7- Les ressources selon Roegiers (2000) sont essentiellement les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à la maîtrise de la compétence.

8- Selon Roegiers (2008) une situation complexe est une situation problème.

## ANNEXE

### GUIDE D'ENTREVUE (enregistrement audionumérique)

(Conceptions d'enseignants du primaire au Maroc au regard d'une activité d'apprentissage en classe selon la pédagogie d'intégration).

### LIBELLÉ INTRODUCTIF

Bonjour (Mme ou M. X), nous sollicitons votre participation à une entrevue dans le cadre d'un travail qui vous sera explicité lors de la lecture du présent formulaire d'information et de consentement.

L'entrevue comporte une vingtaine de questions réparties en quatre thèmes. Êtes-vous disposé à commencer ?

### QUESTIONS D'ENTREVUE

Dans cette entrevue, le chercheur vise la description d'une activité reflétant les pratiques habituelles d'enseignement quant aux activités visant l'apprentissage des ressources de l'intégration selon la pédagogie de l'intégration.

#### Thème 1. Autour de la pédagogie de l'intégration

- Q1. Pouvez-vous citer quelques idées qui caractérisent la pédagogie de l'intégration ?
- Q2. À votre avis, quel est le rapport entre la pédagogie de l'intégration et l'approche par compétences ?
- Q3. Qu'évoque pour vous la notion d'intégration ?
- Q4. Pouvez-vous décrire rapidement les principales étapes qui caractérisent le déroulement d'un cours visant l'apprentissage dans une pédagogie d'intégration ?

#### Thème 2. Description d'une activité d'apprentissage des ressources selon la pédagogie de l'intégration

- Q5. Comment allez-vous amorcer cette activité ?
- Q6. Quelles sont les tâches que vous allez effectuer ?
- Q7. Quelles sont les tâches que vous allez demander aux élèves d'effectuer ?
- Q8. Pouvez-vous décrire par quoi vous allez terminer votre activité ?

*R : Qu'allez-vous proposer aux élèves à la fin de l'activité ?*

- Q9. Comment allez-vous savoir que les élèves ont appris dans cette activité ?
- Q10. Y aurait-il une évaluation des apprentissages ?

*Si oui*

- Q11. Pouvez-vous décrire l'activité d'évaluation que vous allez proposer à vos élèves ?
- Q12. Quelles sont les tâches que vous allez effectuer dans le cadre de cette évaluation ?
- Q13. Quelles sont les tâches que vous allez demander à vos élèves de faire dans le cadre de cette évaluation ?

### Thème 3. Description d'une activité d'apprentissage de l'intégration des ressources selon la pédagogie de l'intégration

Q14. Pouvez-vous identifier les apprentissages visés par cette activité ?

R : Quelles sont vos intentions en proposant cette activité d'évaluation à vos élèves (objectifs) ?

Q15. Comment allez-vous amorcer l'activité d'apprentissage de l'intégration ?

Q16. Quelles sont les tâches que vous allez effectuer ?

Q17. Quelles sont les tâches que vous allez demander aux élèves d'effectuer ?

Q18. Comment allez-vous savoir que les élèves ont appris à intégrer ?

Q19. Pour terminer, est-ce que vous voyez des contraintes à la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration en classe ?

Si oui, Quelles sont ces contraintes ?

### Thème 4. Renseignements généraux

Q20. Sexe : Féminin  Masculin

Q21. Âge : <23 :

23-39 :

40-49 :

>49 :

Q22. Quelle formation initiale en enseignement avez-vous suivie ?

- a) École régionale des instituteurs
- b) Centre de formation des instituteurs
- c) Embauche directe sans formation

Q23. Depuis combien d'années enseignez-vous au primaire ? .....

Q24. Dernier diplôme obtenu :

Cochez le dernier diplôme obtenu.

Collège DEUG

Lycée sans Bac Licence

Bac Autres

Précisez.....

Q25. Avez-vous déjà bénéficié de formation continue sur la pédagogie de l'intégration ?

Q26. Si oui, pouvez-vous indiquer la durée et les thèmes principaux de ces sessions et leur durée.

Si non, passer à la question suivante.

Thème	Durée
a) .....	.....
b) .....	.....
c) .....	.....