

## **Analyse des orientations pédagogiques des modules transversaux dans l'enseignement supérieur marocain**

### **Review of educational directives for soft skills and transversal modules in the Moroccan university system**

**ZARI Hicham**

Enseignant chercheur

Ecole Supérieure de Technologie d'Essaouira

Université Cadi Ayyad- Marrakesh

Laboratoire Langues, Communication, Société et Ingénierie de la Formation

Maroc

**Date de soumission :** 20/04/2026

**Date d'acceptation :** 02/06/2026

**Pour citer cet article :**

ZARI. H. (2026) «Analyse des orientations pédagogiques des modules transversaux dans l'enseignement supérieur marocain», Revue Internationale du chercheur «Volume 7 : Numéro 2» pp : 1106-1120

## Résumé

Cet article analyse la dualité méthodologique qui caractérise les modules transversaux dans l'enseignement supérieur marocain. La problématique centrale interroge *la mesure dans laquelle la divergence entre l'Approche Par Compétences (APC), appliquée aux Techniques d'Expression et de Communication (TEC), et l'approche communicative-actionnelle, réservée à la langue française, nuit à la cohérence du parcours et à la professionnalisation des étudiants*. L'article pose deux hypothèses majeures à cette problématique :

**(H1)** - l'approche actionnelle ne serait qu'une évolution de surface échouant à rejoindre l'APC pour favoriser une réelle autonomie ;

**(H2)** - le déficit de formation des enseignants réduirait la réforme à un simple affichage institutionnel déconnecté des réalités de la classe.

Pour y répondre, la méthodologie adoptée combine une analyse comparative des textes cadres de 2009, une évaluation critique des concepts de "tâche" et de "compétence" dans les manuels, ainsi qu'une observation du décalage entre le curriculum prescrit et les pratiques réelles sur le terrain. L'étude plaide *in fine* pour une harmonisation pédagogique globale.

**Mots clés :** Enseignement supérieur marocain, Modules transversaux, Approche par compétences, Techniques d'Expression et de Communication - TEC, Français Langue Étrangère.

## Abstract

This article analyzes the methodological duality characterizing transversal modules in Moroccan higher education. The central problem statement examines the extent to which the divergence between the Competency-Based Approach (CBA), applied to Expression and Communication Techniques (TEC), and the action-oriented communicative approach, reserved for the French language module, undermines pedagogical coherence and student professionalization. The author puts forward two main hypotheses :

**(H1)** - that the action-oriented approach is merely a superficial evolution that fails to align with the CBA to foster genuine autonomy ;

**(H2)** - that the lack of teacher training reduces the reform to a mere institutional display disconnected from classroom realities

To address these issues, the methodology combines a comparative analysis of the 2009 framework texts, a critical evaluation of the concepts of "task" and "competency" within textbooks, and an observation of the gap between the prescribed curriculum and actual field practices. Ultimately, the study advocates for a global pedagogical harmonization.

**Keywords :** Moroccan Higher Education, Transversal Modules, Competency-Based Approach (CBA), Expression and Communication Techniques (TEC), French as a Foreign Language (FLE).

## Introduction

L'émergence de l'enseignement-apprentissage des soft skills au sein de l'enseignement supérieur marocain s'est inscrite dans un contexte de transition méthodologique majeur. Initialement, l'adoption de l'approche communicative (AC) dans le cycle secondaire a fortement influencé les pratiques des professeurs de Techniques d'Expression et de Communication (TEC) durant les années 1990. Toutefois, l'avènement de la réforme universitaire, propulsé par le CAPESUR et les orientations de la Charte Nationale d'Éducation et de Formation (2000), a imposé un changement de paradigme vers l'Approche Par Compétences (APC).

Cette mutation répond à la nécessité d'aligner la formation universitaire sur les exigences du marché de l'emploi (Mebitil, 2021), favorisant ainsi une vision pragmatique de l'éducation. Paradoxalement, alors que l'APC devenait la norme pour les TEC, le module « Langue française » restait rattaché à l'approche communicative. Cette dualité soulève une interrogation fondamentale : pour quels motifs didactiques a-t-on instauré une telle scission méthodologique entre deux modules pourtant complémentaires dans le développement de la littérature universitaire (Chitour, 2023) ?

La « Journée Nationale pour l'Enseignement des Modules Outils-Transversaux » de 2009 a tenté de redéfinir cette scénarisation pédagogique. Cependant, elle a maintenu le cloisonnement en cristallisant l'usage de l'APC pour les TEC et celui de l'approche communicative-actionnelle pour la langue. Ce choix institutionnel interroge la cohérence didactique de l'ensemble du dispositif. Comme le souligne Puren (2014), la perspective actionnelle ne devrait pas être une simple réactualisation de la communication, mais une véritable pédagogie de l'agir social.

### • Tableau 1 : Évolution des paradigmes pédagogiques au Maroc

Période	Cadre de référence	Approche dominante	Objectif principal
Années 90	Pratiques initiales	Approche Communicative (AC)	Interaction verbale
2000 - 2003	Charte Nationale / Réforme	Approche Par Compétences (APC)	Alignement sur le marché de l'emploi
2009	Journée Nationale Modules Transversaux	Dualité APC / Actionnel	Cloisonnement des modules

Dès lors, l'évolution du module de langue vers l'« actionnel » doit être analysée avec prudence : s'agit-il d'une réelle volonté de convergence pédagogique avec les TEC, ou d'une simple adaptation de façade — une forme de résilience institutionnelle — face aux injonctions du Plan d'Urgence (2008) qui prônait la généralisation de l'APC à tous les cycles d'enseignement ? L'enjeu ici est de déterminer si cette divergence nuit à la construction d'une compétence transversale intégrée, indispensable à l'autonomie et à la professionnalisation de l'étudiant marocain (El-Hadj & Belghazi, 2022).

Pour répondre à cette problématique et vérifier nos hypothèses, la méthodologie adoptée dans cette étude repose sur une triple démarche d'investigation :

- ✓ Une analyse comparative textuelle : l'examen rigoureux des textes cadres et des orientations ministérielles issus notamment de la Journée Nationale de 2009.
- ✓ Une évaluation critique conceptuelle : l'analyse de la transposition didactique des concepts de « tâche » et de « compétence » au sein des manuels et des programmes de formation.
- ✓ Une démarche d'observation empirique : la mise en relief et l'évaluation du décalage (ou gap) persistant entre le curriculum prescrit par les instances institutionnelles et les pratiques réelles observées sur le terrain au sein des classes.

La déclinaison de notre méthodologie met clairement en évidence la combinaison de l'analyse théorique/institutionnelle et de la réalité empirique qui structure notre recherche.

Pour examiner cette dualité méthodologique et mettre à l'épreuve nos hypothèses de recherche, notre travail s'articulera autour de deux axes principaux. Dans un premier temps, nous reviendrons sur l'évolution de l'enseignement-apprentissage des Techniques d'Expression et de Communication (TEC). Cette partie s'attachera à analyser l'héritage et les limites de l'approche communicative face aux exigences institutionnelles, avant de mettre en lumière le tournant décisif vers l'Approche Par Compétences (APC) et l'ingénierie des dispositifs d'apprentissage qui en découle. Dans un second temps, nous centrerons notre réflexion sur le module de langue française en étudiant les enjeux et les ruptures qu'implique le passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle. Ce volet combinera les fondements théoriques de la co-action et de la médiation avec une analyse critique fine, afin de mettre en relief le risque d'instrumentalisation de la tâche et les freins qui entravent encore le développement d'une véritable autonomie chez l'apprenant-usager.

- **Partie Introduction** présentée sous forme de tableau pour rendre les idées plus claires et structurées :

Élément	Contenu
<b>Contexte</b>	Transition méthodologique dans l'enseignement supérieur marocain, avec l'émergence des soft skills.
<b>Situation initiale</b>	Adoption de l'approche communicative (AC) dans le secondaire → influence sur les TEC dans les années 1990.
<b>Réformes universitaires</b>	CAPEUR et Charte Nationale d'Éducation et de Formation (2000) → passage vers l'Approche Par Compétences (APC).
<b>Paradoxe</b>	TEC → APC ; Langue française → approche communicative-actionnelle.
<b>Problématique</b>	Pourquoi une scission méthodologique entre deux modules complémentaires (TEC et langue française) ?
<b>Événement clé</b>	Journée Nationale pour l'Enseignement des Modules Outils-Transversaux (2009) → maintien du cloisonnement méthodologique.
<b>Enjeu</b>	Cohérence didactique et construction d'une compétence transversale intégrée pour l'autonomie et la professionnalisation des étudiants.

## 1. L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES TEC : DE L'AGIR COMMUNICATIONNEL A L'AGIR PROFESSIONNEL

### 1.1. L'Héritage et les limites de l'Approche Communicative (A.C.)

L'approche communicative a marqué une rupture épistémologique majeure avec la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV) en déplaçant le curseur de la structure vers *la centration sur l'apprenant*. En érigeant l'enseignant en « facilitateur » ou « animateur discret » (Breen & Candlin, 1980), elle a permis de coupler le système linguistique à ses normes sociales d'utilisation, favorisant ainsi l'émergence du concept de compétence de communication.

Cependant, cette approche montre ses limites face aux exigences du CAPEUR. Bien qu'elle permette d'atteindre certains objectifs linguistiques, elle s'avère insuffisante pour développer des « compétences comportementales » ou des « attitudes » complexes. Comme le souligne Chitour (2023), l'enseignement des soft skills et des compétences transversales exige un dépassement de la simple interaction verbale pour viser une transformation de l'être et du faire de l'étudiant. En restant confinée dans ce que Christian Puren qualifie de « *paradigme de communication* » exclusif, l'action pédagogique s'enferme dans une cage conceptuelle qui réduit l'apprentissage à l'échange d'informations (Puren, 2014).

## 1.2. Le tournant de l'Approche Par Compétences (A.P.C.)

La réforme universitaire de 2003, consolidée par les orientations de 2009, a imposé l'APC comme le socle de la professionnalisation. Ce passage marque une transition cruciale :

- *D'un apprentissage passif à un potentiel d'action* : L'étudiant ne stocke plus des connaissances, il mobilise des ressources.
- *De l'accumulation au savoir-faire* : L'objectif est d'éliminer les « savoirs morts » pour privilégier des capacités opérationnelles face à des situations-problèmes concrètes.

Dans ce cadre, la compétence est définie par rapport au sujet et à son futur agir professionnel. Selon Roegiers (2021), la compétence réside précisément dans cette capacité d'articuler des ressources disparates pour résoudre une situation complexe, un défi que l'approche communicative classique, focalisée sur le message, ne peut relever seule.

Pour que cette transition s'opère, l'APC repose sur une combinatoire dynamique (Savoirs, Savoir-faire, Savoir-être). La compétence n'est pas une simple performance isolée, mais l'intégration de :

- **Ressources internes** : Connaissances théoriques, capacités cognitives et composantes comportementales.
- **Ressources externes** : Outils numériques, bases de données, réseaux de collaboration et supports méthodologiques.

## 1.3. L'Ingénierie du dispositif d'apprentissage : Objectifs et Obstacles

Le rôle du professeur des TEC évolue vers celui d'un concepteur de *dispositifs d'apprentissage*. Ce concept recouvre l'ensemble des choix méthodologiques et matériels visant à transformer les connaissances en compétences structurées.

L'analyse de la tâche s'articule autour de la notion *d'objectif-obstacle* (Meirieu, 1993). L'apprentissage naît de la tension entre la difficulté rencontrée (l'obstacle) et les ressources nouvelles à intégrer pour la surmonter. Pour développer, par exemple, la rédaction d'un écrit professionnel (CV, lettre de motivation, rapport), le dispositif doit segmenter la macro-tâche en compétences spécifiques :

1. *Cadrage communicationnel* : Orienter l'écrit selon la cible.
2. *Organisation textuelle* : Maîtriser les genres et la cohérence.
3. *Mobilisation linguistique* : Utiliser les ressources grammaticales au service de l'action.

### *La Situation-Problème comme moteur*

Le dispositif doit placer l'apprenant face à une situation-problème authentique. Celle-ci ne doit être ni trop simple (absence d'apprentissage), ni insurmontable (découragement). Elle doit constituer un défi optimal qui force l'étudiant à réorganiser ses représentations mentales pour élaborer une solution inédite.

#### **1.4. Structuration et remobilisation des acquis**

L'efficacité du dispositif repose sur la distinction entre exercices d'entraînement et activités de structuration. Pour éviter le « machinisme mental », il est impératif de multiplier les contextes d'utilisation des connaissances.

- **La décontextualisation** : Isoler une règle ou une technique.
- **La recontextualisation** : L'appliquer dans une situation inédite et complexe.

Comme le soutient Tardif (2017), le développement d'une compétence est un processus de longue durée qui nécessite des évaluations formatives répétées et une pratique réflexive. Le concepteur du dispositif doit s'assurer que l'apprenant « navigue sur le réseau de ses acquis » afin de rendre les savoirs véritablement disponibles pour les défis de l'université et de l'entreprise.

### *L'Évaluation dans l'APC : De la note à la validation des acquis*

Dans l'approche par compétences, l'évaluation change de paradigme. Elle ne cherche plus seulement à sanctionner un niveau de connaissance, mais à attester d'une capacité de transfert.

- **L'évaluation authentique** : On privilégie des mises en situation professionnelles (simulations, jeux de rôles, projets de groupe) où l'étudiant est jugé sur le résultat final et sur la pertinence de sa démarche.
- **La rétroaction (Feedback)** : Elle devient un outil d'apprentissage à part entière. Le professeur guide l'étudiant pour qu'il identifie lui-même ses erreurs de stratégie.

#### • **Tableau 2 : De l'Agir Communicationnel à l'Agir Professionnel**

Caractéristique	Approche Communicative (AC)	Approche Par Compétences (APC)
<b>Rôle de l'étudiant</b>	Apprenant centré sur l'interaction	Acteur mobilisant des ressources
<b>Objectif</b>	Échange d'informations	Résolution de situations-problèmes

<b>Rôle de l'enseignant</b>	Facilitateur / Animateur	Concepteur de dispositifs
<b>Évaluation</b>	Niveau de connaissance	Capacité de transfert et feedback

### *La posture réflexive de l'apprenant*

Le succès de l'APC dépend de l'engagement de l'étudiant dans une métacognition. Il ne s'agit plus seulement de "faire", mais de comprendre "comment on fait". Cette réflexivité permet à l'apprenant de devenir l'acteur de son propre développement, capable d'auto-évaluer ses progrès et de réguler ses apprentissages face aux exigences changeantes du marché du travail.

- **Partie 1** présentée sous forme de tableau pour une lecture claire et synthétique :

Élément	Contenu
<b>Héritage de l'Approche Communicative (AC)</b>	Rupture avec la méthodologie SGAV ; centration sur l'apprenant ; enseignant comme facilitateur ; développement de la compétence de communication.
<b>Limites de l'AC</b>	Ne permet pas de développer les soft skills et compétences transversales ; enfermée dans un paradigme de communication limité à l'échange d'informations.
<b>Tournant vers l'Approche Par Compétences (APC)</b>	Réforme universitaire (2003, orientations 2009) → professionnalisation ; passage de l'accumulation de savoirs à la mobilisation de ressources.
<b>Définition de la compétence (Roegiers, 2021)</b>	Capacité à articuler des ressources internes (savoirs, savoir-être, cognition) et externes (outils numériques, réseaux, bases de données) pour résoudre une situation complexe.
<b>Ingénierie pédagogique</b>	Professeur = concepteur de dispositifs ; apprentissage par objectifs-obstacles ; situations-problèmes authentiques ; segmentation des macro-tâches (CV, lettre de motivation, rapport).
<b>Structuration et remobilisation des acquis</b>	Décontextualisation → recontextualisation ; évaluations formatives répétées ; pratique réflexive ; éviter le « machinisme mental ».
<b>Évaluation dans l'APC</b>	Évaluation authentique (mises en situation, projets, jeux de rôle) ; rétroaction comme outil d'apprentissage ; validation des acquis plutôt que simple notation.
<b>Posture réflexive de l'apprenant</b>	Métacognition : comprendre « comment on fait » ; auto-évaluation ; régulation des apprentissages ; autonomie face aux exigences du marché du travail.

## **2. DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE A LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE : ENJEUX ET RUPTURES**

### **2.1. Fondements théoriques : de l'interaction à la co-action**

Selon Jean-Pierre Robert et al. (2011, p. 93), la perspective actionnelle marque une rupture épistémologique majeure en plaçant l'agir social au cœur de l'apprentissage. Si l'approche communicative privilégiait l'interaction — définie comme l'action de l'un sur l'autre — la perspective actionnelle s'articule autour de l'action commune. Comme le souligne Christian Puren, il ne s'agit plus seulement de préparer l'apprenant à communiquer lors de brefs séjours, mais de le former à devenir un acteur social capable de co-agir dans un espace européen et international intégré.

Cette évolution justifie l'émergence d'un nouveau lexique didactique : co-action, co-agir, et perspective co-culturelle. L'ambition est claire : construire avec l'autre une « culture d'action commune », c'est-à-dire un ensemble cohérent de conceptions et de stratégies partagées pour atteindre un objectif collectif (Robert et al., 2011, p. 94).

#### *L'évolution du statut de l'erreur dans la co-action*

Dans ce passage de l'interaction à la co-action, l'erreur change de statut. Elle n'est plus seulement un écart par rapport à une norme linguistique, mais un obstacle à la réussite d'une mission collective. Le groupe, engagé dans une culture d'action commune, devient le régulateur des productions individuelles pour assurer l'efficacité de l'objectif final.

### **2.2. Le paradigme actionnel : une intégration du langage et de l'agir**

Loin de récuser l'héritage de l'approche communicative, la perspective actionnelle le prolonge et le précise. Jean-Jacques Richer observe ainsi l'émergence d'un paradigme actionnel où le langage et l'action sont intrinsèquement imbriqués (cité dans Robert et al., 2011, p. 94). Dans ce cadre, la notion de compétence s'émancipe de la seule sphère sociolinguistique pour investir celle du monde professionnel et de la vie citoyenne.

C'est ce lien indéfectible qui conduit Bourguignon (2010) à proposer le concept d'approche « communic'actionnelle ». Dans cette optique, la communication n'est plus une fin en soi, mais un levier au service de l'action située. Cette approche intègre également la dimension de médiation, telle que définie par le Volume Complémentaire du CECRL (Conseil de l'Europe, 2020), où l'apprenant doit non seulement transmettre une information, mais aussi faciliter la construction de sens entre des acteurs aux perspectives divergentes.

### *La médiation comme pivot de l'agir social*

La médiation renforce le paradigme actionnel en introduisant la gestion de la complexité. L'acteur social ne se contente pas de produire des messages ; il traite des textes, crée des ponts conceptuels et gère des conflits d'interprétation. La langue devient alors une "boîte à outils" permettant de réduire la distance entre les individus pour co-construire une réalité commune.

### **2.3. Analyse critique : le risque de l'instrumentalisation de la tâche**

Malgré ces avancées théoriques, l'examen des orientations pédagogiques institutionnelles (notamment celles issues des journées nationales sur les modules transversaux) révèle une certaine résistance au changement. On observe souvent un décalage entre le discours (l'affichage de l'approche actionnelle) et la réalité des pratiques.

- Une vision restrictive de la tâche : Dans de nombreux programmes, la tâche demeure un simple prétexte à la pratique linguistique. Elle reste confinée à une fonction de motivation ou d'évaluation, sans véritable portée sociale ou professionnelle. On reste ici dans la « tâche communicative » (simuler pour apprendre) plutôt que dans la « tâche actionnelle » (agir pour apprendre).
- La persistance du modèle applicationniste : L'apprentissage continue de suivre une logique linéaire d'accumulation de connaissances préalables, appliquées ensuite à une « tâche finale » artificielle. Ce modèle ignore la dimension itérative de l'apprentissage où la ressource est sollicitée par le besoin de l'action.
- Le primat du thématique : La structuration des cours par objectifs communicatifs et thématiques figées (ex : « au restaurant », « à la banque ») empêche l'apprenant de devenir un véritable acteur autonome, capable de mobiliser ses propres ressources face à des situations imprévisibles et complexes.

### *L'obstacle de l'évaluation sommative traditionnelle*

L'un des freins majeurs à la perspective actionnelle réside dans le système de notation classique. Évaluer une "compétence d'action" par un test de grammaire décontextualisé crée une dissonance pédagogique. La rupture actionnelle exige une évaluation de la performance globale et de la capacité de transfert plutôt qu'une simple vérification de la mémorisation lexicale.

• **Tableau 3 : Ruptures entre Interaction et Co-action**

Concept	Approche Communicative	Perspective Actionnelle
Action	Action de l'un sur l'autre (Interaction)	Action commune (Co-action)
Finalité	Préparer à communiquer	Former un acteur social
Erreur	Écart à la norme linguistique	Obstacle à la mission collective
Langue	Fin en soi	Outil ("boîte à outils") pour agir

**2.4. Vers une véritable autonomie de l'apprenant-usager**

Pour Bourguignon (2010, p. 49), l'entrée dans l'apprentissage ne doit se faire ni par le thème, ni par la tâche au sens restreint, mais par l'action. Cette approche, en phase avec les préconisations du Volume Complémentaire du CECRL (2018/2020), vise à transformer l'apprenant en un usager responsable et autonome.

La tâche, véritable cadre de l'apprentissage, doit permettre de :

- Passer du « quand dire, c'est faire » (théorie des actes de parole d'Austin) au « quand dire, c'est agir » (relier l'intention communicative à la réussite d'une mission réelle).
- Développer des stratégies de mobilisation : l'apprenant doit apprendre à faire des choix pertinents et à mobiliser ses ressources de manière stratégique pour atteindre un objectif concret.
- Favoriser la pratique réflexive et la métacognition : comprendre la finalité de la mission pour identifier et construire les savoirs nécessaires à sa réussite.
- En somme, l'enjeu est de substituer à l'application passive de connaissances une dynamique de mobilisation située, où le langage devient l'outil de réussite d'une action collective, authentique et partagée.

- **Partie 3 (Approche communicative → actionnelle)** présentée sous forme de tableau :

Élément	Contenu
Fondements théoriques	Passage de l'interaction (agir individuel) à la co-action (agir collectif) ; construction d'une culture d'action commune ; statut de l'erreur = obstacle à la réussite collective.
Paradigme actionnel	Intégration du langage et de l'agir ; communication au service de l'action située ; émergence du concept « communic'actionnelle » (Bourguignon,

	2010).
<b>Médiation</b>	Pivot de l'agir social ; gestion de la complexité ; création de ponts conceptuels ; réduction des conflits d'interprétation ; langue comme boîte à outils pour co-construire une réalité commune.
<b>Analyse critique</b>	Risque d'instrumentalisation de la tâche : souvent réduite à un prétexte linguistique ; persistance du modèle applicationniste ; primat thématique figé (« au restaurant », « à la banque ») ; frein de l'évaluation sommative traditionnelle.
<b>Vers l'autonomie</b>	Tâche actionnelle = agir pour apprendre ; développement de stratégies de mobilisation ; pratique réflexive et métacognition ; transformation de l'apprenant en usager autonome et responsable.

## Conclusion et perspectives

En conclusion, l'analyse des orientations ministérielles révèle une dualité méthodologique paradoxale au sein de l'enseignement supérieur marocain. Alors que le module TEC bénéficie d'une approche par compétences (APC) centrée sur un « faire » et une mobilisation active de l'étudiant, le module Langue française reste confiné dans un paradigme communicatif où la tâche n'est qu'un simulacre d'action.

### 1. Synthèse des résultats au regard de la problématique

L'étude confirme une fracture didactique majeure :

Pour les TEC : L'APC institue une "hygiène didactique" nécessaire. Elle impose aux enseignants de transformer les savoirs en outils opérationnels, favorisant la motivation par la perception de l'utilité sociale et professionnelle des apprentissages. C'est un levier essentiel de lutte contre l'échec universitaire.

Pour la Langue française : L'instrumentalisation de la tâche, réduite à un prétexte de communication, contredit l'essence même de la perspective actionnelle. Ce cloisonnement empêche une réelle autonomisation de l'apprenant.

Toutefois, l'analyse nuance l'idée que le seul "besoin social" suffit à motiver l'étudiant. La transition vers l'APC ne doit pas occulter la dimension du désir d'apprendre, indispensable pour franchir les incertitudes inhérentes à tout processus d'acquisition de compétences.

### 2. Validation des hypothèses

H1 : L'incohérence conceptuelle est avérée. Le passage à l'actionnel pour le module de langue demeure superficiel, tandis que les TEC amorcent une réelle mutation vers le potentiel d'action.

H2 : La fracture entre le curriculum prescrit et les pratiques réelles souligne l'urgence d'une professionnalisation des enseignants. La réforme ne peut porter ses fruits sans une maîtrise profonde des concepts de "mobilisation" et de "transversalité".

- **Tableau 4 : Synthèse de la dualité méthodologique**

Module	Approche	État des lieux
TEC	APC	Mutation réelle vers le potentiel d'action et l'utilité sociale
Langue Française	Actionnel	Évolution de surface, instrumentalisation de la tâche

### *3. Perspectives de recherche*

À la lumière de ces conclusions, deux axes de recherche s'imposent pour l'avenir de l'enseignement supérieur :

- Ingénierie de la compétence : Approfondir la pédagogie des TEC pour mieux gérer les tensions entre situations d'apprentissage et d'évaluation, transformant ces dernières en leviers de progression.
- Harmonisation didactique : Rechercher une compatibilité réelle entre les deux modules pour offrir une "valeur ajoutée" pédagogique, favorisant le développement de compétences communicatives intégrées et la reconnaissance de l'expertise des enseignants.

## BIBLIOGRAPHIE

### Documents Institutionnels et Rapports Officiels

- **Comité d'Animation et de Pilotage de Suivi de la Réforme (CAPESUR). (2000).** *Contribution à l'élaboration de la réforme pédagogique de l'enseignement supérieur.* Document 8, Rabat.
- **Conseil de l'Europe. (2001).** *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* Paris : Didier.
- **Conseil de l'Europe. (2020).** *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire.* Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- **COSEF (Commission Spéciale Éducation Formation). (2000).** *Charte Nationale d'Éducation et de Formation.* Royaume du Maroc, Rabat.
- **Ministère de l'Éducation Nationale. (2008).** *Plan d'Urgence 2009-2012 : Pour un nouveau souffle de la réforme de l'Éducation-Formation.* Rabat.
- **Ministère de l'Éducation Nationale. (2009).** *Journée Nationale pour l'Enseignement des Modules Outils-Transversaux.* Rabat.

### Ouvrages et Articles de Référence

- **Bahmad, M. et al. (2009).** *Manuel de Cap Université.* Paris : Ed. Didier.
- **Bourguignon, C. (2010).** *Pour enseigner les langues avec le CECRL : clés et conseils.* Paris : Éditions Delagrave.
- **BREEN, Michael P. et CANDLIN, Christopher.** « The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching ». *Applied Linguistics*, vol. 1, n° 2, 1980, p. 89-112.
- **Chitour, M. (2023).** *Didactique du français sur objectifs universitaires : défis et perspectives dans l'université maghrébine.* Éditions Universitaires Européennes.
- **El-Hadj, S., & Belghazi, M. (2022).** « L'approche par compétences dans l'enseignement supérieur au Maroc : état des lieux et enjeux de professionnalisation ». *Revue Marocaine de Didactique et Pédagogie*, vol. 2, n° 1.
- **Mebtil, N. (2021).** « Des Soft-Skills à l'APC : quelle transition pour l'étudiant à l'université ? ». *Journal of Academic Studies*, n° 15.



- **Meirieu, P. (1993/2020).** *Apprendre... oui, mais comment.* Paris : ESF.
- **Puren, C. (2014).** « De l'approche communicative à la perspective actionnelle : une évolution nécessaire ». *Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 25.
- **Richer, J.-J. (2012).** *La didactique du français sur objectifs spécifiques (FOS) : de la langue à l'action.* Paris : CLE International.
- **Robert, J.-P., Rosen, É., & Reinhardt, C. (2011).** *Faire classe en FLE : une approche actionnelle et pragmatique.* Paris : Hachette.
- **Roegiers, X. (2021).** *Qu'est-ce que l'école de la compétence ?.* De Boeck Supérieur.
- **Tardif, J. (2017).** *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement.* Montréal : Éditions de la Chenelière.