

# **L'enseignement/apprentissage du français au Maroc entre réalité et utopie**

Nadia AIMADE

Université Mohammed V, FLSH-Rabat.

**Mots clés :** Enseignement, apprentissage du français, réalité et utopie.

**Abstract :** Aujourd'hui, une baisse considérable du niveau des apprenants marocains en français est considérée comme une évidence, une réalité qui ne peut plus être niée ni écartée ; que ce soit au Primaire, au Secondaire ou à l'Université. En effet, plusieurs facteurs entrent en jeu fragilisant l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du français, à savoir d'abord l'arabisation, ensuite, les méthodes ou approches d'apprentissage empruntées à l'étranger qui ne prennent pas en considération les besoins de nos propres apprenants, leur milieu socioculturel et leurs objectifs ; enfin, les programmes proposés par l'Institution qui ne répondent pas aux attentes des protagonistes de l'acte éducatif.

## **Texte intégral**

Suite à nos lectures, nous avons constaté que le paysage pédagogique a connu de profonds changements depuis les années 80 dans différents pays comme la France, le Canada, les États-Unis, grâce à la succession de différentes approches d'enseignement/apprentissage du français. Nous nous sommes alors demandé si le système éducatif marocain est touché par ces changements.

En portant notre intérêt sur l'évolution des méthodes d'apprentissage du français dans le secondaire marocain plus particulièrement ; nous avons remarqué que l'introduction des méthodes béhavioristes dans le système d'enseignement/apprentissage n'a pas eu l'effet escompté. C'est ce qui a poussé

l'Institution à intégrer l'approche communicative et par la suite l'approche par compétences et à réaliser différents changements dans le cadre de ce système. Nous avons donc assisté à trois changements majeurs, couronnés par la parution de trois éditions de textes officiels qui tracent les finalités et les objectifs de l'enseignement du Français au Maroc : les Recommandations pédagogiques de 1994 (R.P 1994), les Orientations Pédagogiques de 2002 (O.P 2002) et les Orientations Pédagogiques de 2007 (O.P 2007).

Un premier regard sur les désignations terminologiques des Instructions Officielles des années 80, des R.P 1994 et des O.P de 2002/2007 reflète l'idée de changement. Si le mot « Instructions » fait appel aux méthodes béhavioristes qui sous-tendent la contrainte à différents niveaux, le mot « Recommandations » par contre fait référence à des synonymes (tels que conseils ou exhortations) qui ne manquent pas de laisser soupçonner une certaine souplesse. De plus, le mot « orientations » qui signifie (indications), traduit ainsi une grande flexibilité.

Nous nous proposons donc dans ce présent article de présenter un compte rendu de notre analyse de contenu des trois textes officiels (R.P 1994, O.P 2002/2007). Cette analyse a fait l'objet d'un chapitre de notre thèse effectuée en vue de l'obtention d'un doctorat en Didactique du français<sup>26</sup>.

Cette analyse nous a permis de comprendre jusqu'à quel point les nouvelles pratiques, préconisées dans le dernier discours, s'investissent dans l'approche par compétences (A.P.C) et si elles se détachent complètement ou partiellement de l'approche communicative (A.C) et enfin si elles se libèrent radicalement des habitudes structurales qui ont tant marqué l'enseignement du français au Maroc. Autrement dit, elle nous a permis d'identifier les apports de ces nouvelles approches ou méthodes d'apprentissage.

---

<sup>26</sup> Pour un développement détaillé de cette recherche, se reporter à notre thèse de doctorat intitulée : *L'approche communicative et l'approche par compétences et leur impact sur l'enseignement/apprentissage du français dans le secondaire marocain*, Rabat, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, 2012.

Comme les instruments d'interventions des pouvoirs publics dans le domaine de l'enseignement au Maroc étaient les Instructions Officielles, elles constituaient une sorte de « code » pédagogique conçu pour tracer les grandes lignes méthodologiques de l'enseignement du français afin de guider les enseignants : "En voulant uniformiser les programmes et standardiser les méthodes, les responsables espèrent mettre l'élève à l'abri des improvisations des professeurs et de l'enseignement désordonné qui sévissait dans certaines régions et dans certains établissements"<sup>27</sup>.

Les I.O représentaient donc, le document qui lie ces enseignants aux hautes instances, qui leur fait connaître les objectifs de l'Institution, ceux de leur discipline et les moyens d'exécution.

Depuis le recouvrement de l'indépendance, plusieurs I.O se sont succédé apportant à chaque fois des changements, des réajustements et des orientations nouvelles. Les R.P 1994 et les O.P2002/2007 dont nous proposons le compte rendu de leur analyse n'échappent pas à cette règle.

L'analyse de contenu de ces trois textes officiels nous a montré que l'intégration du renouveau pédagogique recommandé officiellement, en vue de l'amélioration de l'enseignement/apprentissage dans le secondaire marocain, s'avère plus satisfaisante dans les O.P 2002 puis de 2007 que dans les R.P 1994. En effet, l'évolution progressive des méthodes d'apprentissage a eu une influence sur l'enseignement/apprentissage du français dans le secondaire marocain. Cette étude nous a conduite à tracer le trajet effectué par la didactique des langues étrangères pour aboutir aux critères théoriques ayant entraîné d'abord l'apparition de l'approche communicative ensuite celle de l'approche par compétences. Et grâce aux ouvrages publiés à cet effet, nous avons pu montrer que l'évolution des méthodes d'enseignement/apprentissage a eu une influence sur l'élaboration et la conception du matériel didactique et sur le déroulement du cursus des langues étrangères, en particulier. Les pédagogues et

---

<sup>27</sup> Elmedkouri, Majidi et autres, *Identification des scientifiques*. Rabat : C.O.P.E, 1991, p.22.

concepteurs des textes officiels ont senti que les textes précédents ne répondaient plus ni aux besoins de l'Institution ni à ceux des apprenants.

Par conséquent, l'enseignement/apprentissage du français s'est ouvert sur d'autres disciplines. D'une part, la sociolinguistique s'élargit pour contenir l'ethnographie de la communication. D'autre part, la pragmatique met l'accent sur l'acte de parole et les phénomènes qui accompagnent sa réalisation dans les différentes situations de communication. De plus, avec le constructivisme et l'A.P.C, l'intérêt est surtout porté sur les caractéristiques individuelles et sur l'attitude des apprenants vis-à-vis de la langue à apprendre. Les principes communicativistes et par la suite constructivistes ont donc pénétré progressivement dans le discours pédagogique modifiant ainsi de façon profonde, les statuts et les rôles des différents partenaires de l'acte d'apprentissage.

Finalement, cette analyse de contenu nous a permis de montrer que l'A.C a bien été intégrée dans les R.P1994 et l'A.P.C dans les O.P 2002/2007. Et par conséquent, son intégration a permis une évolution des R.P1994 aux O.P 2002/2007. L'appellation "R.P" puis "O.P" au lieu d'"I.O" traduit une certaine évolution. De plus, à travers les activités proposées, leur conception et leur déroulement, l'enseignant est devenu celui qui aide à apprendre, le conseiller, le catalyseur... L'apprenant, quant à lui, ne dépend plus de ce dernier dans l'acquisition du savoir. En effet, on prône une pédagogie centrée sur l'apprenant actif, motivé, autonome et construisant lui-même son propre apprentissage.

## **1. Analyse du contenu des R.P1994**

Les R.P 1994 constituent une source d'information et de formation pour l'enseignant qui y découvre des repères lui permettant de prendre conscience des directives et d'en tirer les enseignements possibles en fonction de ses expériences professionnelles.

Par ailleurs, étant donné que ce texte officiel constitue l'une des composantes essentielles qui déterminent la situation pédagogique, dans laquelle se trouve impliqué tout enseignant du français au Maroc, il vise, d'une part, une orientation tenant compte des besoins inhérents à la conjoncture nouvelle et à l'évolution de la didactique des langues étrangères, d'autre part, une adaptation aux exigences d'une société évoluant en permanence.

### **1.1 R.P 1994 et approche communicative**

Les R.P 1994 se basent sur la didactique moderne avec les sous-basements théoriques dont elle s'inspire : la linguistique, la psychologie, la sociologie, la pragmatique, etc. Elles affichent aussi une tendance fonctionnelle dont le fondement s'inscrit dans le courant communicatif.

Par ailleurs, les R.P 1994 ne constituent pas une rupture radicale avec les textes précédents. En effet, l'objectif fondamental préconisé par ces R.P, est toujours la formation de l'élève à l'autonomie, soit dans le cadre de ses études supérieures, soit dans la vie active. Toutefois, elles rejettent le béhaviorisme avec les méthodes béhavioristes et s'investissent totalement dans le cognitivisme et l'approche communicative. Effectivement, elles préconisent un enseignement qui s'inspire des sciences du langage et des sciences de l'éducation.

#### **La pragmatique**

L'enseignement retient de la pragmatique comment concevoir le langage en termes d'actes de parole. Ce concept a déjà été intégré dans les I.O de 1987, il ne constitue donc pas une nouveauté pour les R.P 1994.

#### **La psychologie**

L'enseignement a adopté plus exactement la psychologie constructiviste de Piaget et il a retenu de celle-ci, la notion de « motivation des apprenants » à laquelle il accorde une importance primordiale. L'apprenant motivé est au centre

de l'apprentissage et construit lui-même sa compétence communicative orale et écrite.

### **Les théories d'apprentissage**

L'enseignement du français a adopté le cognitivisme, notamment la théorie constructiviste de Piaget (qui est une théorie cognitiviste). Cette théorie d'apprentissage a beaucoup influencé l'approche communicative.

### **L'ethnolinguistique**

De cette science, l'enseignement du français a retenu l'influence du social, du culturel et de l'extrascolaire sur tout apprenant.

### **La pédagogie**

L'enseignement se centre sur l'apprenant et tient compte de ses besoins. De plus, il accorde une grande importance aux interactions qui ont lieu en classe de langue ainsi qu'à la pédagogie de l'erreur et le travail hors classe.

### **La didactique du français L.E**

De la didactique du français L.E, l'enseignement du français retient les jeux de rôles, la simulation et intègre des documents authentiques et des techniques d'animation.

### **La docimologie**

L'enseignement a retenu de cette science le rôle formateur et régulateur de l'évaluation de tout apprentissage. Nous constatons que les R.P1994 lui réservent une place importante.

### **La poétique littéraire**

Elle a permis à l'enseignement d'adopter la notion de créativité, d'épanouissement et de liberté.

## **La pédagogie par objectifs**

C'est toute pratique qui se fixe des objectifs en fonction desquels elle détermine des stratégies spécifiques et les modes d'évaluation de leur efficacité. L'idée directrice d'une telle pédagogie est que la formulation claire de l'objectif commande le choix des moyens et que son originalité réside dans la définition des objectifs.

L'intérêt de la pédagogie par objectifs se manifeste dans les faits suivants :

- ✓ elle contraint les enseignants à une rigueur sans faille dans leur progression, pensée en termes d'objectifs directement observables,
- ✓ elle est centrée sur l'apprenant,
- ✓ elle remet en cause les formes traditionnelles d'évaluation,
- ✓ elle est totalement orientée vers la réussite.

La pédagogie par objectifs permet à l'apprenant de savoir ce qu'il fait, pourquoi il le fait et quel est le résultat attendu. Par ailleurs, elle vise l'individualisation de l'enseignement, envisageable dans le cadre d'un « enseignement programmé ». Elle fournit des instruments très pertinents pour mettre en place une pédagogie différenciée.

Ces différents domaines, qui constituent le champ de référence des R.P 1994, poussent les enseignants à faire preuve de souplesse et de modération dans la conduite de la classe. Ils enrichissent également l'enseignement/apprentissage du français qui devient, d'après les concepteurs des R.P, plus cohérent dans sa conception, plus pertinent dans ses orientations méthodologiques et donc plus performant et ce, dans le cadre d'un enseignement fonctionnel, communicatif et interactif.

Par ailleurs, pour que l'apprenant du secondaire soit réellement autonome, il doit disposer de trois types de savoirs : le savoir linguistique et culturel, le savoir-faire et le savoir- être. Les deux premiers types ont déjà été pris en considération dans le texte officiel de 1987, toutefois, le troisième type est intégré pour la première fois dans les R.P1994. Il doit également atteindre les objectifs de l'enseignement du français qui se traduisent comme suit :

« -d'une part, consolider les aptitudes langagières qui permettent de comprendre et de traiter l'information, de communiquer oralement et par écrit, de produire des textes, des messages, des discours, etc.  
-d'autre part, contribuer à faire acquérir des techniques de travail qui mobilisent et épanouissent les capacités et créent des habitudes de prise en charge personnelles<sup>28</sup>».

L'acquisition de ces objectifs nécessite participation et réelle motivation de la part de l'apprenant et donc un enseignement/apprentissage de qualité. A cet effet, il est indispensable de valoriser les efforts de l'apprenant, en prenant en considération la pédagogie de l'erreur avec des séances de soutien personnalisées.

De plus, nous pouvons dire que la reformulation du concept « Instructions Officielles » sous l'appellation de « Recommandations Pédagogiques » signifie qu'il ya eu changement, évolution, disons même réforme dans le secondaire marocain. Celle-ci repose sur un réaménagement global de ce cycle, avec la volonté exprimée d'améliorer qualitativement l'enseignement. D'où la nécessité de concevoir un enseignement/apprentissage ciblé, progressif, structuré, alliant rigueur et souplesse et intégrant totalement l'approche communicative qui a enrichi son contenu de concepts nouveaux tels que : actes de parole ou actes de communication, compétences communicatives,

---

<sup>28</sup> R.P 1994, p.4.



compétences cognitives, stratégies, discours, situation de communication, interaction, approche (au lieu de méthode), enseignement/apprentissage et autonomie.

Dans le cadre toujours des R.P 1994, signalons que les supports d'enseignement utilisés sous forme de documents fabriqués ou du moins remaniés- dans les I.O 87-cèdent la place au document authentique. Ce dernier est introduit dans la classe de français parce qu'il présente un contact direct avec l'utilisation directe de la langue, une adéquation aux besoins des apprenants, une ouverture sur l'environnement, un développement des compétences textuelles et communicatives et un apprentissage de l'autonomie. Toutefois, même si les R.P1994 optent pour le document authentique (élément clé de l'approche communicative), elles ne l'évoquent pas. En effet, la plupart des documents présentés dans le manuel scolaire ne sont pas reproduits dans leur forme originale, ce qui peut avoir des conséquences sur les représentations donc induire en erreur la perception de l'enseignant et ne pas faciliter la mise en place d'une pédagogie pratique du document authentique. Dans ces conditions, ce dernier perd toute sa valeur informative, fonctionnelle et didactique pour devenir un support. Celui-ci servirait à des manipulations formelles hors énonciation et serait pédagogiquement traité à la manière des documents fabriqués. De plus, le document authentique est une ouverture sur son environnement, cependant, le fait qu'il ne soit pas parfaitement maîtrisé peut enfermer l'enseignant dans son vieux statut de maître, régenteur d'un savoir au détriment de l'autonomisation de l'élève et de l'initiation à l'apprentissage autonome, voies vers lesquelles la réforme engage notre système éducatif.

Par ailleurs, notons que lorsque la transmission du savoir était fondée sur la mémoire et le par cœur et que le maître faisait la leçon alors que l'élève la récitait, l'apprentissage était considéré comme le reflet de l'enseignement, ce qui limita la réflexion et la compréhension de l'élève. De plus, la prééminence était

accordée à l'enseignement sur l'apprentissage, alors que le premier devrait être au service du second. En effet, « il suffisait que le maître enseigne pour que l'élève apprenne ». Toutefois, il n'existe pas de relation causale directe entre « enseignement » et « apprentissage ». Ainsi, la didactique des langues, se rendant compte de ce fait, place-t-elle l'élève au centre du système éducatif et stipule-t-elle que l'enseignement et l'apprentissage sont deux processus distincts. Les R.P1994 sont les premières à faire allusion à cette notion d'enseignement/apprentissage, leurs concepteurs accordent ainsi la même importance à l'enseignement et à l'apprentissage. Ces deux processus réagissent l'un par rapport à l'autre, de sorte que la notion d'interaction entre enseignant et apprenant peut être considérée comme le fruit du « changement de perspective opéré par l'état de coordination fictive (trait d'union) à l'état d'opposition (barre oblique)<sup>29</sup> ». Ainsi, la barre oblique entre les deux notions (enseignement, apprentissage) va-t-elle remplacer définitivement le trait d'union, peu accepté mais bien présent dans les représentations mentales.

## **1.2 R.P1994 et objectifs généraux**

Les concepteurs des R.P 1994 présentent en « Introduction » les objectifs généraux que nous présentons dans l'ordre de leur apparition (dans le préambule des R.P) comme suit :

- Préparer l'élève à poursuivre ses études supérieures
- Favoriser son intégration socioculturelle dans le milieu environnant
- Contribuer à enrichir et à parachever la formation de l'élève de façon à le faire accéder à une autonomie suffisante dans le cadre de ses études supérieures ou dans la vie active.

---

<sup>4</sup>Robert Galisson « Enseignement et apprentissage des langues et des cultures 'Évolution' et 'Révolution' pour demain ? » in *Le Français dans le monde*, n° 227, Août-Sept.1989, p.41

- Consolider les aptitudes langagières qui permettent de comprendre et de traiter l'information, de communiquer oralement et par écrit et de produire des textes, des messages, des discours.
- Contribuer à faire acquérir des techniques de travail qui mobilisent et épanouissent les capacités et créent les habitudes de prise en charge personnelles.

Nous avons relevé dans les R.P 1994 cinq objectifs dits tantôt « objectifs généraux » tantôt « but ultime » ou « objectifs fondamentaux ». Mais, ils sont tous placés sous l'étiquette : « objectifs généraux » car utilisés en Introduction p.4). De plus, ils vont du général au particulier. Ils montrent le cadre théorique où les élèves seront amenés à employer le français et fixent à cet égard les compétences à acquérir. Par ailleurs, leur formation vague et imprécise démontre qu'il s'agit bien là d'objectifs généraux : ils n'aident pas l'enseignant dans sa pratique immédiate. Ils renseignent sur le profil de l'élève que nous allons rencontrer à la fin des études secondaires.

L'analyse des objectifs généraux proposés montre que les trois premiers sont des objectifs dont l'acquisition se fait à long terme. L'apprenant doit être préparé durant les trois années du secondaire, pour être capable après le baccalauréat de poursuivre ses études supérieures ou de s'intégrer facilement dans la vie professionnelle. On prône donc ici le français instrumental et fonctionnel qui a un rôle utilitaire. L'élève est motivé parce qu'il sait pertinemment qu'il n'apprend que ce dont il a besoin. L'enseignant doit l'aider à apprendre plutôt qu'enseigner. Il doit jouer le rôle de conseiller en autonomie. Les verbes que les concepteurs utilisent pour s'adresser à l'enseignant tels « contribuer »- qu'ils utilisent deux fois- ; « favoriser » et « préparer » , montrent bien que celui-ci a changé de rôle ; il n'est plus le transmetteur unique du savoir, il n'enseigne plus, il aide l'apprenant à apprendre, il est le conseiller, il est le guide averti qui sait choisir les situations utiles et qui aide l'apprenant à « voir » ce qu'il n'est pas seul capable de faire. Nous remarquons également à travers ces

verbes, une certaine souplesse de la part des concepteurs vis-à-vis des enseignants, les verbes d'obligation sont presque bannis.

Par ailleurs, le français n'est plus étudié pour lui-même. On cherche donc à faire quelque chose avec cette langue : « poursuivre ses études supérieures » ou « s'intégrer dans la vie professionnelle » : c'est aussi réaliser grâce au français, des activités cognitives. Le français, en tant que moyen de communication, devient aussi moyen cognitif. L'autonomisation, à laquelle doit accéder l'élève avec la contribution de l'enseignant, peut-être obtenue par la multiplication. L'utilisation de la langue au service d'une autre discipline (par exemple la physique, la chimie, la biologie, etc.) dépasse largement la compétence textuelle pour atteindre une compétence cognitive en langue.

De plus, les concepteurs, en formulant ces trois objectifs, tendent vers un enseignement transdisciplinaire c'est-à-dire un enseignement qui permettrait à l'apprenant d'utiliser le français dans le cadre de ses études supérieures ou dans sa vie professionnelle. Cependant, ces objectifs restent trop généraux, parce qu'ils ne renseignent pas l'enseignant sur le comment les réaliser sur le plan de la pratique.

Le quatrième objectif est moins général que les trois premiers. Il renseigne sur les différentes compétences à acquérir : compétence linguistique, compétence communicative (orale ou écrite) et compétence cognitive. Il fait également allusion à deux types de savoirs (le savoir et le savoir-faire) que l'apprenant doit posséder afin qu'il soit véritablement autonome. De plus, il mentionne implicitement les différents types d'activités (activités de lecture, activités de langue) avec différents genres de supports (textes, messages et discours...).

Le dernier objectif met en exergue « le savoir-être ». La réalisation de cet objectif exige, avec la contribution de l'enseignant, l'acquisition par l'apprenant de techniques de travail permettant de mobiliser les différentes compétences et de créer des habitudes d'autonomie. Autrement dit, l'apprenant

doit construire son propre apprentissage. L'enseignant doit le responsabiliser pour l'amener à cette autonomie. Signalons que le savoir-être est évoqué pour la première fois dans les R.P1994. En effet - rappelons-le- avec le texte officiel des années 70, les concepteurs se contentaient d'un seul type de savoir (le savoir linguistique et culturel) ; avec les I.O des années 80, ils intègrent un deuxième type de savoir, le savoir-faire qui « se traduit d'une part par des compétences orales et écrites et d'autre part par des méthodes de pensée et de travail spécifiques »<sup>30</sup>. Ce n'est qu'avec les R.P 1994 qu'ils ajoutent un troisième type de savoir : « le savoir-être, en d'autres termes, l'équilibre et l'épanouissement de la personnalité (confiance en soi, désir de progresser, goût de l'effort...<sup>31</sup>».

### **1.3 R.P 1994 et objectifs fonctionnels**

Les objectifs fonctionnels (appelés aussi objectifs opérationnels) sont traités dans le cadre des quatre unités de formation :

- les activités de lecture,
- les activités de langue,
- les activités orales,
- Les activités de production écrite.

Intégrée organiquement à l'unité didactique, une séance de régulation est prévue pour permettre de faire le point sur une question donnée ou sur une séquence d'apprentissage. Parallèlement, et selon une fréquence réglementée (une séquence toutes les trois unités), la pause-bilan doit déboucher sur une pédagogie de soutien. La conception des contenus et la mise en œuvre des modalités, relèvent de la compétence de l'enseignant, seul juge du type de remédiations à apporter.

---

<sup>30</sup> R.P 1994, p.4

<sup>31</sup> Ibid.

Par ailleurs, les activités sont les parties complémentaires d'un tout articulé, les constituants d'un ensemble, cohérent, qui convergent vers le même objectif fonctionnel.

### **1.3.1 Activités de lecture : vers un enseignement/apprentissage fonctionnel et interactif**

L'acte de lire serait pour l'apprenant d'une part, un moyen qui lui permettrait d'acquérir des connaissances et de s'informer lui-même pour transmettre des informations ; il serait ainsi doté d'une autonomie quant à l'acquisition d'un savoir linguistique et culturel et dans la transmission de ce savoir ; d'autre part, il devrait être capable de lire presque tous les documents écrits d'ordre culturel, social ou professionnel. Concernant l'enseignant, il devrait développer chez l'apprenant, l'esprit critique, le rendre actif devant n'importe quel discours écrit, stimuler son affectivité et son goût esthétique en l'incitant à la lecture et à la distraction et élargir également ses horizons tout en développant sa personnalité.

L'objectif ultime de cette activité de lecture est de faire acquérir à l'apprenant une compétence de lecture et donc de le faire parvenir à l'autonomie, quelle que soit la situation de lecture (scolaire ou extrascolaire), quelle que soit la visée (s'informer ou se distraire). Pour cela, cette séance doit s'assigner les objectifs fonctionnels suivants :

- « • doter l'apprenant de la capacité de comprendre un texte, c'est-à-dire :
  - dégager et décrire sa structure formelle,
  - dégager et décrire sa fonction pragmatique,
  - percevoir la relation entre sa fonction et sa structure ;
- faciliter le transfert de la capacité de compréhension en situation de production orale et écrite ;

•rendre l'apprenant capable de se documenter et d'exposer le produit de sa recherche<sup>32</sup>. »

Ces objectifs fonctionnels relèvent du particulier et leur acquisition se fera à court terme.

Le premier objectif vise la compréhension du texte proprement dit. Le deuxième objectif prépare l'apprenant à la séance de production écrite et celle des activités orales. Il ya donc continuité entre « activité de lecture » et celle de « production écrite » et « d'activités orales ».Quant au troisième objectif, il vise également la séance « d'activités orales » ou celle de « compte rendu de lecture ».

Le dernier objectif prépare l'apprenant aux études supérieures, notamment à la recherche et à la documentation. En effet, l'apprenant doit être capable de chercher l'information, de la traiter et éventuellement de la transmettre.

Les concepteurs des R.P 1994 formulent également quelques principes de base. Ils stipulent que l'enseignement de la lecture est intégré dans un cadre fonctionnel, préconisé grâce à une demande institutionnelle, sociale et psychopédagogique.

A la page 9 des R.P de 1994, une liste de supports (avec différents genres de discours) est proposée à l'institution des enseignants : par exemple la page des loisirs, des sciences et morale, de l'interview...).

Ensuite, les concepteurs proposent les stratégies de la lecture qui s'étalent sur neuf pages. Dans le cadre de cette partie, nommée « stratégies », les concepteurs intègrent d'abord, l'analyse de discours et l'analyse de texte, ensuite, les différentes approches (l'approche documentaire, l'approche globale, l'approche sélective et l'approche linéaire) et enfin le compte rendu de lecture fait hors classe.

---

<sup>32</sup> R.P 1994, p.7.

La distinction entre texte et discours pourrait aider les apprenants à mieux cerner les opérations mises en œuvre pour traduire une intention communicative à l'écrit et par là à développer leurs stratégies d'apprentissage en matière de lecture et de compréhension.

En général, toute activité de lecture nécessite, de la part du lecteur, la mobilisation de sa compétence linguistique, culturelle et stratégique. Autrement dit, lire c'est aussi apprendre et apprendre à se prendre en charge.

Les activités de lecture se présentent comme des activités instrumentales de première nécessité. En effet, elles permettent le renforcement du savoir de l'élève et le développement de ses connaissances générales, comme elles contribuent à l'épanouissement de sa personnalité et à son enrichissement sur les plans intellectuel, artistique, affectif et social.

Les concepteurs des R.P 1994 proposent des approches textuelles pour ces activités de lecture : l'approche linéaire, l'approche globale, l'approche documentaire, l'approche sélective et l'approche interactive.

Pour ce qui est de l'approche linéaire, seulement une demi-page lui est consacrée dans les R.P 1994 alors qu'elle détenait une place très importante dans les I.O 87. Cela laisse entendre qu'avec ces R.P, cette approche n'est pas privilégiée. Toutefois, cette approche a été nommée « technique » ou « stratégie de lecture » et réactualisée.

Quant à l'approche globale, c'est une technique qui cible la reconstruction de la signification en fonction d'objectifs prédéterminés et vise essentiellement le développement de stratégies de lecture variées et l'autonomisation de l'apprenant. Elle est fondée sur le repérage d'indices qui permettent d'améliorer la réception du texte. Ces indices sont tous liés au support écrit : indices typographiques, indices qui marquent la cohérence du texte, le relevé de reprises lexicales, le relevé d'anaphoriques.

L'approche documentaire est une technique nouvellement adoptée par les concepteurs des R.P1994. L'apprenant étant amené à consulter, pour



s'informer, divers documents appartenant à une variété de genres discursifs, il devra faire attention à certains indices plus ou moins observables qui transparaissent à travers le texte : l'examen des titres, sous-titres, la lecture de la présentation, de la préface, de l'avant propos, de la table des matières, de l'index, de la bibliographie, des notes explicatives, etc.

Selon les concepteurs de ces R.P1994 : « La lecture s'accompagnera d'activités de soulignement/ surlignement, de repérage/relevé d'indices<sup>33</sup>».

La lecture documentaire est donc une investigation avec repérage-extraction de l'information recherchée. Elle alimente la documentation personnelle et nourrit exposés, comptes-rendus, réflexions, etc., sur des sujets précis.

Les concepteurs des R.P 1994 intègrent en plus de ces approches précitées, l'approche sélective qui est une « activité intermédiaire qui prend appui sur une analyse-prise de notes<sup>34</sup> ». Cette approche vise la sélection des idées essentielles, leur synthèse schématique, leur ordonnancement selon un plan logique et leur formulation en fonction d'un objectif spécifique. Elle sert le résumé de texte ou la synthèse de textes.

Avec l'intégration de la notion d'interactivité, il ya eu adjonction de l'approche interactive qui permet au lecteur de comprendre le texte proposé en le reliant à ses connaissances antérieures. L'idée centrale de cette approche est de tenter de maintenir la motivation à lire durant l'activité de lecture. Il faut donc obtenir que l'apprenant-lecteur ne soit pas le passif récepteur d'un sens qui lui échapperait toujours, mais au contraire qu'il coopère avec l'enseignant et avec les autres apprenants pour construire le sens. Cette approche constructiviste de la compréhension considère que la signification provient de la rencontre des données du texte (graphémiques, sémantiques...) et les connaissances déjà acquises par l'apprenant. En optant pour ce type d'approche, l'enseignant

---

<sup>33</sup> R.P 1994, p.15.

<sup>34</sup> R.P 1994, p.17.

mobilise les connaissances de l'apprenant à propos de ce qu'il va lire. Il lui demande, par exemple, ce que le titre évoque pour lui, s'il a déjà rencontré de telles expériences, afin qu'il puisse reproduire une interaction entre sa connaissance du monde et ce qu'il trouve ultérieurement comme information dans le texte.

L'interaction doit aussi s'établir entre les apprenants-lecteurs. En effet, puisque la situation de classe présente la particularité d'être une lecture collective, on peut favoriser l'échange sous forme d'hypothèses que les uns et les autres font à propos du sens du texte, ou encore sous la forme d'activités différenciées données aux élèves divisés en groupe et qui auront ensuite à se communiquer les résultats de leur recherche. La signification du texte naît alors de la contribution de chacun. Ajoutons à cela que dans un modèle interactif de lecteur, la compréhension s'établit lorsqu'il y a jonction entre la reconnaissance des items lexicaux et syntaxiques permettant au lecteur de saisir le sens et de projeter ses connaissances sur le texte (autrement dit, le lecteur par son expérience, sa connaissance du monde, peut faire des hypothèses sur le sens). Dans cette perspective, les activités pédagogiques de lecture sont orientées vers ce qui favorise une meilleure anticipation du sens, sur la mise sur pied d'hypothèses, l'activation de connaissances déjà acquises.

Pour conclure, nous pouvons dire que l'approche communicative part du principe suivant : il s'agit de familiariser les apprenants avec tous les types d'écrit en usage dominant dans leur environnement. C'est ainsi que seront valorisés les documents « authentiques » les plus divers, de l'affiche publicitaire à la bande dessinée, de la lettre au prospectus. Ceci a pour but de faire acquérir à l'apprenant une compétence à l'écrit.

Ajoutons à cela « le compte rendu hors classe ». Lors de cette séance, l'enseignant a pour tâche de favoriser la lecture-plaisir en encourageant l'apprenant à lire hors classe. De plus, il est appelé à développer chez celui-ci

l'esprit analytique et critique avec une implication et une prise en charge réelles, en rapport avec l'objectif de l'unité didactique.

### **1.3.2 Activités orales : vers une pédagogie de la communication**

La séance d'activités orales n'est pas nouvelle dans les R.P 1994. En effet, il y a eu intégration de ce type d'activités déjà dans le texte officiel de 87. Ceci confère à celle-ci une tendance communicative et fonctionnelle et lui permet d'intégrer non seulement le savoir et le savoir-faire mais également le savoir-être. Par ailleurs, ce genre d'activités n'est pas privilégié par rapport à l'écrit, puisqu'il n'est pas intégré dans les épreuves d'évaluation ; toutefois, il demeure très important.

Les objectifs fonctionnels de ces activités orales sont les suivants :

- « (...) renforcer les compétences communicatives de l'apprenant de façon à l'amener à :
- réceptionner les messages oraux avec la compétence requise (écoute, compréhension, sélection et hiérarchisation)
- s'exprimer correctement et avec aisance dans les diverses situations de communication auxquelles il peut être confronté dans le cadre scolaire ou hors de ce cadre, à court ou à long terme<sup>35</sup> ».

Ces activités orales visent d'une part, le développement de la compétence réceptive et d'autre part, la compétence d'expression dans n'importe quelle situation et durant un temps variable. Quant aux supports, les R.P 1994 en proposent différents types, scolaires ou extrascolaires, pouvant être utilisés au cours de ces activités. Ces supports peuvent être :

---

<sup>35</sup> R.P 1994, p.19.

- des documents verbaux écrits, oraux ou audiovisuels (exemple : bandes dessinées avec bulles, exposés et débats, etc....) ;
- des documents non verbaux ou semi-verbaux (exemple : schéma, graphe et bandes dessinées avec images, etc.) ;
- des situations vécues ou connues ou bien des centres d'intérêt présentés sous forme d'énoncés, de questions, etc.

Les activités proposées par les R.P 1994 regroupent d'une part, celles qui étaient proposées dans le texte officiel de 87 (tels les jeux de rôles, la dramatisation dirigée (théâtre), le compte rendu(ou exposé oral) et le débat organisé et d'autre part, celles qui s'intègrent pour la première fois dans ces R.P telles que :

- ◆ l'analyse de discours portant sur un document sonore enregistré (conversation, exposé, discours...),
- ◆ les pratiques interdisciplinaires (particulièrement indiquées pour les classes scientifiques), comme l'analyse d'un document non verbal,
- ◆ la simulation,
- ◆ la chanson,
- ◆ les activités ludiques et de créativité.

Les différents types d'activités orales proposés dans les R.P 1994 sont accompagnés de stratégies d'apprentissage qui leur sont spécifiques. De plus, ils prennent, comme élément déclencheur, les textes du manuel (généralement ceux étudiés en lecture). Chaque type d'activité a ses caractéristiques et joue un rôle dans la formation générale de l'élève. Par ailleurs, il doit permettre le passage de l'oral à l'écrit sans difficultés. La classe doit être le lieu favorable d'une communication réelle.

De plus, si l'on prend en considération le temps imparti aux activités orales dans le planning d'une unité didactique, on s'aperçoit vite que les objectifs sont trop ambitieux pour être réalisés dans le cadre de l'horaire prévu (moins d'une heure en deux semaines). Cependant, le principe de découplage et la réalité de la classe, comme lieu social obéissant à un rituel d'échanges, font que l'oral traverse de part en part l'unité didactique et qu'il se pratique à tout moment. En effet, les objectifs de l'oral sont plus ou moins présents dans toutes les activités de la classe de français. En outre, en activités de lecture, comme en activités de prise de notes ou d'écrit, l'élève est censé interagir pour négocier un sens. Cette négociation du sens est le fondement même de la communication et de l'apprentissage.

Par ailleurs, les R.P 1994 veulent que l'oral soit ancré dans des situations de communication scolaires ou extrascolaires. Ces dernières sont stimulantes et productives parce qu'elles sont proches du vécu de l'apprenant. L'introduction du communicatif et du document authentique véhiculent les processus d'interaction hors - classe.

Enfin, dans le cadre de cette séance d'activités orales, nous assistons à une nouvelle conception de l'espace « classe ». Un changement d'attitude, aussi bien de la part du professeur que des élèves, s'impose. Les apprenants doivent se mettre en groupe (de deux, de trois, etc.) afin de créer une structure d'interaction « sociale naturelle », sortir de soi, nier ses propres convictions pour un certain temps et pouvoir communiquer avec différents autres apprenants-interlocuteurs. L'enseignant doit accepter de perdre une partie de son savoir ainsi que son rôle de chef. Il doit être médiateur du savoir, organisateur, facilitateur, régulateur, catalyseur, guide et constructeur d'outils.

Par ailleurs, le travail de groupe suppose une atmosphère non contraignante de franchise et de coopération ; il exige, entre autres, la participation de chacun selon ses moyens et l'égalité de tous à l'intérieur du groupe. Des problèmes d'ordre psychopédagogique et organisationnel (nombre

d'élèves souvent très grand, manque de maîtrise de la langue par les apprenants, etc.) risquent de se poser.

A chacun selon sa situation propre de trouver les solutions adéquates pour une meilleure approche des activités prévues. Pour faire face à certaines de ces difficultés et pour rendre l'environnement-classe plus proche de la réalité, il est possible d'aménager la situation pédagogique de telle façon que les participants aient l'impression d'avoir une grande liberté de mouvement et d'action, d'amener les élèves à stimuler de nouveaux rôles et de nouvelles situations et de favoriser l'ouverture de la classe sur l'extérieur.

Concernant les activités proposées lors de cette séance d'activités orales, il ya introduction de nouvelles activités en plus de celles proposées dans le texte officiel de87 : nous avons par exemple, la chanson, l'analyse d'un document non-verbal ou semi-verbal, la simulation globale qui consiste à simuler le réel et peut déboucher sur la rédaction d'un roman ou être l'occasion d'un vaste jeu de rôles dans lequel les participants vivent une expérience collective.

En définitive, nous pouvons dire que de part l'importance qui leur est accordée et le rôle éducatif de formation et d'autonomisation qui leur est assigné dans les R.P1994, les activités orales devraient bénéficier du même intérêt que celui que les enseignants et les apprenants accordent aux autres activités jugées plus rentables. Et pour qu'elles soient efficaces, il est nécessaire, d'une part de les préparer à l'avance et d'autre part de considérer la classe d'activités orales comme un espace de créativité et de liberté.

### **1.3.3 Activités de langue : vers une pédagogie par la découverte**

L'objectif essentiel des séances de langue est la maîtrise des règles de fonctionnement de la langue, des textes et des discours, reflétée par le savoir-faire de l'apprenant.

Lors de ces activités de langue, les concepteurs des R.P1994 proposent une démarche à suivre dans le cadre de laquelle l'élève développe son esprit d'analyse et de synthèse. Cette démarche propose trois phases :

**-Phase pré-pédagogique :**

Celle-ci concerne l'enseignant. Celui-ci précise d'abord l'objectif spécifique de la séance et les domaines d'enseignement/apprentissage. Il choisit ensuite l'activité à étudier et enfin les supports nécessaires à la réaliser.

**-Phase pédagogique :**

« Il convient de placer l'élève en situation de recherche et lui proposer des activités de repérage, d'observation et de conceptualisation afin de lui permettre de dégager des règles de fonctionnement<sup>36</sup> ».

**-Phase post-pédagogique :**

Lors de cette phase, l'élève aura à vérifier et à illustrer les règles de fonctionnement qu'il a dégagées par des applications et des exercices multiples et variés à effectuer en classe et/ hors de la classe.

C'est essentiellement la phase pédagogique qui s'appuie sur la théorie cognitive de l'apprentissage. En effet, la grammaire n'est plus « enseignée » de la manière systématique ; elle est apprise selon une conception constructiviste, conçue d'après Henri Besse(1989) comme : « une démarche hypothético -déductive par laquelle l'observateur reconstruit le réel pour le comprendre<sup>37</sup> ».

L'apprenant n'est plus considéré comme un être passif qui subit, qui n'est pas impliqué, à qui l'on va inculquer des structures figées, basées sur des règles pré analysées (activité de type skinnérien). Les R.P 1994 instaurent un nouvel état d'esprit : on fait confiance à l'intuition grammaticale de l'apprenant, à son inter langue. Le transfert de ses connaissances lui permet d'avoir une idée sur un

---

<sup>36</sup> R.P 1994, p.26-27.

<sup>37</sup> H. Besse « L'hypothèse, la règle et la loi » in *Le français dans le monde*, numéro spécial, 1989, p.105.

fait de langue, du texte ou du discours, même si cette idée est inexacte, confuse et inachevée.

C'est à ce niveau qu'intervient la pratique de la conceptualisation, qui est une opération intellectuelle permettant selon R. Galisson (1980) :

« de faciliter l'auto structuration des connaissances du sujet en situation d'apprentissage, en l'amenant à découvrir lui-même les règles de fonctionnement de la langue<sup>38</sup> ».

Le point principal de la phase pédagogique est l'exercice ( à entendre au sens de pratique, d'activité) de conceptualisation durant lequel l'élève va essayer d'analyser et de construire des règles provisoires le rendant capable de maîtriser des principes de fonctionnement de la langue, des textes et des discours.

Il s'agit là de moments de réflexion grammaticale explicitée par l'apprenant qui finit, après tâtonnement, par formuler son propre microsystème grammatical transitoire. Ainsi muni d'une règle opératoire (pou lui) parce qu'elle émane de sa propre activité métalinguistique, peut-il envisager avec plus de confiance l'étape d'appropriation et de créativité, passage obligé vers une possible autonomisation. Il est même possible de remettre en cause ce microsystème, d'envisager un éventuel retour à la réflexion et à la formulation de nouvelles hypothèses étant donné que le propre d'une théorie constructiviste est l'approche par la découverte et l'ajustement progressif des règles. Cependant, le fait d'aborder un exercice frontalement place l'élève sur le terrain de l'expérimentation, laquelle est en principe laissée à la phase post pédagogique.

N'oublions pas de signaler que « l'acte de parole » (ou de communication), introduit par l'approche communicative, est une action langagière réalisée en conformité avec des règles déterminées. En effet, à chaque personne ou membre d'une communauté linguistique, on doit tenir un

---

<sup>38</sup>R.Galisson (1980) *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères (du structuralisme au fonctionnalisme)*, p.88.



langage spécifique, selon la situation sociale où l'on se trouve impliqué, à savoir le lieu, le temps et les relations de rôles qu'assume chacun des interlocuteurs.

En définitive, nous remarquons que la partie réservée aux activités de langue est très courte, comparée aux autres activités. En effet, elle s'étale sur deux pages et demi seulement alors qu'on lui consacre deux heures par semaine et elle ne comporte que des généralités. Ceci nous amène à poser les questions suivantes: est-ce une négligence de la part des concepteurs des R.P ? ou un problème de choix entre béhaviorisme et cognitivisme ? Nous pensons que c'est sans doute dû à un flou méthodologique et théorique.

#### **1.3.4 Activités de production écrite : vers une pédagogie de l'écrit**

Les concepteurs présentent et expliquent avec précaution le déroulement des séances de production écrite. Ils adoptent une démarche détaillée précisant chaque type d'exercices, ses objectifs ainsi que la méthodologie à suivre pour l'enseigner. La pédagogie générale de l'écrit gère ces activités de production écrite.

Nous constatons que les concepteurs ont intégré dans la séance de production écrite, de nouvelles activités qui participent à la construction de la pensée de l'élève et de sa personnalité. Ils accordent la même importance aux activités proposées dans les nouvelles R.P alors que dans le texte officiel précédent, leur intérêt est surtout porté sur l'essai et le résumé.

En général, l'enseignement de l'écriture vise à faire acquérir deux types de compétences, à savoir la compétence de communication et la compétence textuelle. Pour atteindre la première, les projets d'écriture suggérés aux apprenants tiendront compte des facteurs de la communication. Ces apprenants seront donc invités à se soucier des caractéristiques de leur destinataire et à bien identifier leur intention d'écriture, de manière à justifier le ton de leur écrit. Quant à la compétence textuelle, elle pourra être assurée au moyen d'exercices systématiques visant l'appropriation de règles qui semblent régir les textes bien formés. Les uns porteront notamment sur l'identification d'un ensemble de

caractéristiques, communes à un type donné de textes. Les autres auront trait à la production graduée de phrases, de paragraphes et de courts textes, en liaison avec un même type de textes. L'apprenant pourra ainsi construire sa compétence rédactionnelle en observant la structure générale d'un type d'écrit selon différents points de vue tels la pertinence de cet écrit, sa syntaxe, la logique du discours, son lexique, la structure de ses paragraphes, les transitions, etc. ; avant d'être amené à en produire un.

L'enseignement de l'écriture, dans une approche communicative, ne se limite plus à l'acquisition du code orthographique et grammatical ; il englobe aussi celui d'un savoir-faire en production écrite, en tenant compte des objectifs de l'institution, de la situation d'apprentissage, de la motivation et des besoins des apprenants, et cela, en dépit du fait que les règles d'écriture ne soient pas aussi bien connues que celles de la lecture.

L'écrit vise, à des degrés divers, à faire acquérir une compétence de communication en écriture. Les professeurs utilisent des documents authentiques qui varient en fonction des objectifs d'apprentissage délimités selon les besoins des apprenants, pour l'enseignement de l'écriture : c'est une pédagogie plus spécifique de l'écrit.

### **1.3.5 R.P 1994 et évaluation**

Dans les R.P 1994, trois pages sont consacrées à l'évaluation et au soutien. De plus, pour chaque type d'activités (activités de lecture, activités de langue, etc.), les concepteurs proposent une évaluation spécifique. Par ailleurs ces concepteurs préconisent deux types d'évaluation : l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Le contrôle continu s'intègre à l'une et à l'autre. La régulation(ou renforcement) et l'arrêt-bilan, récemment introduits dans l'enseignement/apprentissage du français dans le secondaire, sont également adoptés par ces concepteurs.

- **L'évaluation sommative**

Au niveau des examens, elle dresse un constat d'échec ou de succès. Cette évaluation porte sur l'intégralité ou sur une partie d'un programme d'enseignement. Elle intervient donc au terme d'un apprentissage et ne se préoccupe que du produit final, ainsi que la somme de connaissances accumulées dans telle ou telle discipline. C'est une évaluation bilan.

- **L'évaluation formative**

Elle joue un rôle correctif et valorisant. Elle accompagne l'apprentissage. Elle identifie à chaque étape la réussite, les échecs, les blocages en fournissant des remèdes. Ce type d'évaluation suppose des objectifs d'apprentissage clairement définis, des tâches adaptées à ces objectifs. La note n'a qu'une valeur relative.

- **Le contrôle continu**

Le contrôle continu consiste à déceler les lacunes et à utiliser les moyens utiles pour y remédier. De plus, il apporte le soutien pour les remises à niveau nécessaires et permet à ceux qui en ont la possibilité de progresser encore plus. Par ailleurs, il permet de conceptualiser la somme des connaissances acquises et procède par des moments d'évaluation ponctuelle intervenant à la fin d'une ou de plusieurs unités didactiques, en vue d'attribuer une note chiffrée qui est prise en compte dans les examens trimestriels.

- **L'arrêt bilan**

C'est un moment plus ou moins long où l'on marque un arrêt. C'est l'occasion de faire le bilan du travail réalisé au cours d'une période donnée. Cette dernière coïncide souvent avec l'accomplissement d'une ou plusieurs unités didactiques. Cet arrêt-bilan consiste donc à évaluer les progrès réalisés par les apprenants ou les lacunes enregistrées aussi bien au niveau de

l'apprentissage qu'au niveau de l'acte d'enseigner lui-même et il n'est pas utilisé pour la mesure uniquement, c'est une opportunité de correction, de vérification, de soutien et/ ou d'enrichissement.

- **Le soutien et le renforcement(ou régulation)**

La régulation(ou renforcement) est conçue au sein de l'évaluation formative : après que l'enseignant ait détecté un dysfonctionnement au cours de cette évaluation formative, la régulation apporte les remédiations nécessaires. Toutes les deux visent la formation de l'apprenant puisqu'elles lui fournissent les moyens de son autonomie et positivent ses efforts d'apprentissage.

Les cognitivistes et les néo cognitivistes accordent une place importante à la régulation. Cette dernière permet à l'apprenant de se réguler (et/ou s'autoréguler) donc de se prendre en charge, d'être responsable de son apprentissage. Elle lui permet également le droit à l'erreur et l'aide à la dépasser. Quant à l'enseignant, elle lui permet de jouer le rôle de régulateur et l'oblige à accepter la remise en cause de ses méthodes en fonction du résultat obtenu (réguler ses stratégies d'enseignement).

En définitive, nous pouvons dire que L'élaboration des R.P1994 a eu pour objectif d'améliorer le texte officiel précédent (les I.O de 1987). Le changement d'appellation de ce nouveau texte prône une certaine souplesse et écarte toute contrainte. Ceci traduit un nouvel esprit, libéré de la conception traditionnelle. Il semblerait que les concepteurs de ce nouveau texte officiel ont donc rompu avec les méthodes traditionnelles dites méthodes béhavioristes. En effet, tous les exercices relevant de ceux-ci ont été omis. Cependant, l'analyse des R.Pde1994, surtout de la présentation des activités, de leurs objectifs et de leurs stratégies (notamment les activités de langue) montre quelques imprécisions et incertitudes. Nous avons même constaté, chez les concepteurs de ces R.P, une certaine réticence quant à l'adoption des nouveaux concepts de l'A.C. Cela est peut-être dû au fait que ces concepteurs ne se sont pas

suffisamment imprégnés de l'A.C ou bien qu'ils sont encore attachés à la conception traditionnelle. En outre, les concepteurs des R.P1994 ne mentionnent pas clairement l'adoption de l'A.C mise à part dans la bibliographie qu'ils proposent.

Par ailleurs, l'A.C dont l'objectif premier, rappelons-le, est de transformer la classe en un lieu de communication et d'interaction insérant le social et le culturel qui ne peuvent être dissociés des aspects linguistiques ; puisqu'elle intègre le document authentique, supposé être plus motivant, plus approprié à l'usage réel ; elle permet à l'apprenant de réfléchir sur les conditions sociales et culturelles de la production de ce type de document, dans la mesure où il ancre la langue dans une réalité culturelle authentique.

De plus, cette approche se caractérise par la centration sur l'apprenant, son autonomisation, sa différenciation et sa motivation. Toutefois, elle reste limitée puisque d'une part, elle favorise la communication orale aux dépens de l'écrit et de la grammaire, ce qui l'amène à négliger les aspects métacognitifs de l'apprentissage. D'autre part, elle crée un décalage entre les discours des enseignants (prônant les produits multimédias) et leurs pratiques réelles qui introduisent une partie exercices avec des phrases hors contexte et hors situations, ce qui est contradictoire avec leurs postulats de départ, s'inspirant de l'A.C et qui correspond plutôt à une méthodologie traditionnelle donc béhavioriste.

Par conséquent, l'A.C avec ses limites n'a pas résolu le problème posé dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français, notamment, le problème du niveau des élèves qui laisse à désirer. Il était donc nécessaire pour les responsables de l'enseignement au Maroc d'opter pour une nouvelle approche, à savoir l'A.P.C sans se détacher complètement de l'A.C.

## 2. Analyse du contenu des O.P 2002

En 2002, une nouvelle réforme de l'enseignement/apprentissage du français au lycée a été instaurée, avec la mise en place d'un programme constitué dans sa majorité de textes littéraires. Les concepteurs de ce document officiel déterminent d'abord, le profil de sortie de l'apprenant avant de procéder à la définition des objectifs visés par le nouveau programme mis en place. L'apprenant au terme des trois années d'étude au lycée, devra être capable de ce qui suit:

« Communiquer oralement avec aisance dans différentes situations de communication, lire, analyser et interpréter les différents types de textes; rédiger correctement des écrits pour raconter, décrire, exposer, démontrer, convaincre, prescrire, produire des résumés, des synthèses, des comptes rendus ; les présenter oralement ou par écrit dans une expression personnelle ; maîtriser les paramètres discursifs de la langue, son double registre usuel et soutenu, ses fonctions dénotatives et connotatives, exprimer oralement et par écrit les nuances de la pensée et des sentiments avec précision ; apprécier les dimensions esthétique et culturelle des œuvres littéraires et réfléchir sur leur valeur symbolique et philosophique<sup>39</sup>».

A la fin du cycle secondaire qualifiant, l'apprenant devrait acquérir des méthodes de travail adéquates, perfectionner ses moyens de communication et élargir ses horizons de pensée. Il aura été sensibilisé au fait culturel et esthétique et acquérir une autonomie confortable. Par ailleurs, en vue de réaliser concrètement le profil de sortie cité ci-dessus, deux types d'objectifs sont fixés: des objectifs généraux et des objectifs intermédiaires, alors que le troisième type d'objectifs intitulé «les objectifs spécifiques » est laissé au soin de l'enseignant.»

---

<sup>39</sup> O.P 2002, p.3.

## **2.1 O.P 2002 et objectifs**

### **2.1.1 Les objectifs spécifiques**

C'est l'enseignant qui définit les objectifs en termes de savoirs et de savoir-faire littéraires, puis en terme de compétences à développer et de valeurs à cultiver dans des modules autour des textes littéraires ; à partir de septembre 2005 pour le tronc commun et de septembre 2006/2007, pour la 1<sup>ère</sup> et la 2<sup>ème</sup> année du baccalauréat.

### **2.1.2 Les objectifs intermédiaires**

Ils sont répartis dans les O.P 2002 sur les trois niveaux du cycle secondaire qualifiant. Relativement au tronc commun, il s'agit en premier lieu, d'une remise à niveau linguistique et méthodologique en vue de consolider les acquis en langue, ce qui permettra à l'apprenant la maîtrise des compétences requises (compréhension et production de l'oral et de l'écrit). En deuxième lieu, d'une initiation à l'étude et à l'analyse des textes et des œuvres littéraires au programme, en vue de sensibiliser l'apprenant à la lecture et à l'étude des textes littéraires. En troisième lieu, d'une sensibilisation des méthodes de pensée, d'organisation et de gestion personnelle favorisant l'auto apprentissage et l'autoévaluation, le but étant l'acquisition du savoir-faire et du savoir-être exigés.

En première année du bac, ce qui est visé c'est d'affiner la maîtrise des techniques d'expression orale et écrite de l'apprenant, de le rendre sensible au fait littéraire de civilisation et esthétique et de fortifier son sens de la réflexion, de l'expérimentation et de l'initiative.

En deuxième année du bac, il est question d'assurer l'affinement des techniques et des méthodes d'étude des textes/ discours et de rendre l'apprenant capable de s'autonomiser et de s'auto-évaluer.

### **2.1.3 Les objectifs généraux**

Ils visent la construction des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Nous les formulons comme suit :

- Acquérir progressivement un savoir encyclopédique, littéraire et culturel avec l'étude d'œuvres littéraires françaises.
- Acquérir des savoirs instrumentaux et méthodologiques permettant à l'apprenant de résoudre les problèmes de lecture et d'interprétation des divers types de textes surtout littéraires.
- Se familiariser avec des méthodes de pensée et d'organisation personnelle permettant l'autonomie.
- S'ouvrir à d'autres modes d'expression culturelle (peinture, sculpture, cinéma...) permettant à l'apprenant d'être créatif et de mieux situer et apprendre les œuvres abordées.
- Adopter une harmonie avec soi et avec les autres sur la base de valeurs partagées.
- Maîtriser la langue par le biais d'une mise à niveau dans les domaines linguistiques et discursifs.

Notons toutefois que de tous les objectifs passés en vue, un seul semble privilégié : c'est l'objectif culturel et / ou littéraire. L'enveloppe horaire réservée à l'étude des textes littéraires est importante par rapport au temps restant à consacrer aux autres contenus : 3h par quinzaine au tronc commun et en 1<sup>ère</sup> année du bac et 4h en 2<sup>ème</sup> année du bac.

## **2.2 O.P 2002 et nouveau programme**

Concernant le nouveau programme mis en place par la réforme, il est à dominante littéraire et il est justifié comme suit :

1. le renforcement de la maîtrise de la langue,
2. l'abandon de l'enseignement fonctionnel au profit de l'enseignement culturel afin de relever la qualité de l'enseignement et de le valoriser et d'améliorer la rentabilité.

Pour les concepteurs des O.P 2002 :



« (...) Il s'agit, au cours du cycle secondaire qualifiant, d'opérer le passage l'acquisition de la langue française dans ses dimensions littéraire et culturelle. Dans cette optique, les nouveaux programmes doivent garantir cette reconversion d'une manière progressive de la 1<sup>ère</sup> à la 3<sup>ème</sup><sup>40</sup> ».

On passe alors d'un extrême à l'autre, autrement dit, de la prédominance de l'enseignement fonctionnel du français à la prédominance de l'enseignement littéraire du français avec la réforme de 2002.

3. l'instauration du texte littéraire comme moyen et fin d'enseignement/apprentissage de la langue. En effet, la littérature sous forme d'étude de textes d'auteurs peut servir de moyen pour enseigner/apprendre la langue française c'est-à-dire en tant qu'outil pour parvenir à une meilleure connaissance et maîtrise de la langue par les élèves et aussi comme une fin, c'est-à-dire pour elle-même, autrement dit pour des savoirs encyclopédiques. En somme, nous pouvons dire qu'avec les nouveaux programmes mis en place, il a été procédé à la réhabilitation du culturel et plus précisément de sa dimension littéraire, escamotée dans le passé notamment avec la dominance du structuralisme (dit linguistique appliquée) sur l'enseignement des langues vivantes étrangères.

C'est ainsi que dans cette optique, l'on défendait la restauration et la mise en place de l'explication du texte littéraire pour relever le niveau linguistique des élèves. De même, l'on soulignait l'importance de la littérature et son impact positif dans la formation linguistique et l'épanouissement intellectuel.

Par ailleurs, malgré les divers problèmes que pouvait présenter l'enseignement du français dans le secondaire qualifiant (à savoir : élèves sans motivation et sans niveau linguistique, enseignant ayant des difficultés à faire

---

<sup>40</sup> O.P 2002, p.4.

dégager les diverses significations du texte, manque de matériel didactique), l'on n'a pas manqué de souligner le rôle très important de la lecture de l'œuvre intégrale particulièrement pour la formation d'un lecteur autonome.

### **2.3 O.P 2002 et projet pédagogique**

C'est la pédagogie du projet qui prédomine dans la pratique de classe, préconisée par les O.P 2002. Elle s'appuie sur l'idée selon laquelle les connaissances doivent être progressivement construites par l'élève, en situation, en interaction avec les autres élèves, et que celles-ci ne s'acquièrent pas de manière linéaire, mais dans un ensemble de mouvement en spirale. On peut dire qu'elle s'inscrit dans une logique de développement des compétences.

Avec cette pédagogie du projet introduite dans le texte officiel 2002, c'est le projet pédagogique qui entre en force dans l'enseignement/apprentissage du français dans le secondaire qualifiant. Celui-ci ne se constitue pas d'unités didactiques avec une durée connue d'avance et un contenu consigné dans un manuel. Il n'est élaboré ni par rapport à un thème, ni par rapport à un acte de parole. Au contraire, il se constitue de séquences didactiques avec une durée non limitée et un contenu qui reste à élaborer, en toute liberté et responsabilité de l'enseignant, par référence à un texte littéraire au programme : un texte long (une œuvre intégrale) ou court (un poème ou d'autres textes de types et de genres variés), compte tenu des compétences réelles des publics cibles.

### **2.4 O.P 2004 et évaluation**

Dans le cadre de la mise en œuvre progressive des finalités et des objectifs retenus par la Charte Nationale d'Éducation et de formation, l'organisation des examens a été révisée dans les trois degrés d'enseignement primaire, secondaire collégial et secondaire qualifiant. Cette révision a visé essentiellement :

La rationalisation de l'utilisation des ressources disponibles et du temps réservé aux examens, l'amélioration de la qualité de l'enseignement, la sauvegarde de la

qualité des chances entre élèves et la prise en compte des prescriptions des titulaires de diplômes afin de renforcer leur crédibilité et particulièrement en ce qui concerne le bac.

Cette révision a consisté à réserver 50% de la moyenne de réussite à l'examen national et le reste pour la moyenne des résultats du contrôle continu.

#### - **Le contrôle continu**

On contrôle les acquisitions des apprenants dans les domaines linguistique, littéraire et culturel. Les exercices proposés aux apprenants intègrent des faits de langue dans leur contexte, la grammaire textuelle, des aspects thématiques et/ou discursifs d'extraits proposés, et l'environnement socioculturel contingent à un extrait d'une œuvre au programme.

L'utilisation de la compréhension et de la production de l'écrit se fait à partir des supports tirés du programme ou à partir de documents écrits similaires à ceux utilisés en classe. En outre, l'évaluation de la compréhension porte sur la contextualisation du texte de l'œuvre, la situation de l'énonciation et la composition et l'analyse des détails du texte ; tandis que celle de la production, elle porte sur les capacités de réflexion et de synthèse ainsi que sur les compétences rédactionnelles de l'apprenant.

Pour ce qui est de l'oral, l'évaluation porte sur l'aptitude à recevoir et à produire des messages oraux. Par conséquent, lors des interventions, l'enseignant tiendra compte d'abord, des erreurs syntaxiques et phonétiques qu'il sera amené à corriger ; ensuite, de la clarté et de la cohérence et enfin, de la pertinence des stratégies illocutoires utilisés.

Par ailleurs, le travail hors classe et la participation active de l'apprenant sont à prendre en considération. En effet, l'effort de recherche, l'initiative personnelle, sont à encourager.

Enfin, des épreuves conçues sous forme de devoirs surveillés, similaires aux épreuves de l'examen sommatif sont à proposer aux apprenants afin de les familiariser avec la configuration générale des textes sommatifs.

#### - **L'épreuve globale**

En 1<sup>ère</sup> année, le texte support de l'épreuve est tiré du programme ou similaire à ceux étudiés au cours du semestre.

L'étude de texte, notée sur 10 points, englobe 8 à 10 questions qui portent sur la contextualisation, la situation énonciative, la composition et l'analyse des détails du texte (repérage, explication, interprétation) et enfin, les moyens d'expression linguistiques et stylistiques de l'épreuve.

Pour ce qui est de l'expression écrite, elle est notée également sur 10 points. Elle permet de contrôler les capacités de réflexion et les capacités rédactionnelles et culturelles de l'apprenant. Le sujet doit être en rapport soit avec le texte support ou avec l'un des textes ou des thèmes figurant au programme.

En 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années, l'épreuve globale, notée sur 10 points, porte sur un texte support et sa conception est identique à celle de la 1<sup>ère</sup> année. Pour ce qui est de la production écrite, il s'agit d'évaluer les compétences rédactionnelles et culturelles de l'apprenant ainsi que ses capacités de réflexion comme en 1<sup>ère</sup> année ; toutefois, en 2<sup>ème</sup> et en 3<sup>ème</sup> années, l'épreuve comporte en plus, des écrits plus spécialisés, notamment l'essai littéraire ou le commentaire composé.

### **3. Analyse du contenu des O.P 2007**

La réforme 2002 de l'enseignement/apprentissage du français dans le secondaire marocain a été instaurée avec la mise en place d'un programme constitué en majorité de textes littéraires.

Quatre années plus tard, cette réforme a été revue. Le résultat de cette révision est le suivant : le maintien de toutes les innovations introduites dans la

version, mais aussi la suppression de certains aspects à savoir ; en premier lieu, les rubriques relatives aux objectifs. En effet, dans les O.P 2007, on passe sous silence la question des objectifs, comme si l'on voulait abandonner définitivement la pédagogie par objectifs, au profit de l'approche par compétences que les rénovateurs de cette réforme adoptent. En deuxième lieu, l'aménagement d'autres profils, à savoir le profil de sortie de l'apprenant du cycle qualifiant qui se traduit en termes de trois macros compétences : l'apprenant devra être capable de recevoir l'oral et l'écrit, de les produire et de travailler en autonomie. En troisième lieu, l'introduction de modules et leur double entrée par compétences et valeurs. Et en dernier lieu, la mise en place d'un nouveau programme en ce qui concerne les textes littéraires (cf. O.P 2007). Le but de la réforme engagée par le Ministère de l'Éducation Nationale est le développement d'un enseignement de qualité basé sur la civilisation et la culture. Cet enseignement devra permettre, d'une part, à l'apprenant de réussir dans ses études supérieures, de s'insérer aisément dans le marché du travail avec son appropriation des valeurs humaines et universelles, d'être autonome, de pouvoir pratiquer les droits de l'homme, de l'enfant, de la citoyenneté, de l'environnement et de la tolérance, de comprendre et d'assimiler les différents changements et de développer la civilisation humaine ; et d'autre part, à l'enseignant, de former des citoyens capables d'agir et d'interagir en tenant compte des progrès scientifiques, technologiques en fonction des besoins de la nation.

Cette réforme met donc l'apprenant au centre de l'action pédagogique. D'où la nécessité d'une refonte du dispositif pédagogique, didactique et méthodologique, dans le but de faire de l'élève, l'acteur principal de son apprentissage. Pour atteindre cet objectif, la mise en place d'une pédagogie des compétences s'avère indispensable.

Penser un enseignement en termes de compétences constitue un choix pédagogique reposant sur des présupposés concernant l'apprentissage. Ces

présupposés posent comme principe qu'apprendre c'est maîtriser des situations de plus en plus complexes. Par ailleurs, pour développer des compétences, il faudrait travailler par problèmes, par projet, donc proposer des tâches qui inciteraient l'apprenant à mobiliser des acquis et à chercher à les compléter. Ceci entraîne un changement au niveau des programmes d'abord, ensuite au niveau du dispositif didactique et pédagogique de leur mise en œuvre. Ainsi, de nouveaux programmes de lycée ont été mis en place en 2002 et ont à partir de 2004 et jusqu'à 2007, fait l'objet d'une rénovation. Mais que ce soit dans les O.P 2002 ou dans celles rénovés en 2007, l'œuvre intégrale apparaît comme étant le nouvel objet d'enseignement proposé, le support fondamental des diverses activités qui devraient caractériser cet enseignement.

### **3.1 O.P 2007 et nouveau programme**

Dans les O.P 2007, le programme ne s'organise plus en unités didactiques, ni en projets séquentiels- comme c'était le cas dans les textes officiels précédents- mais plutôt en modules adaptables selon l'horaire imparti à chaque filière et option. Ces modules en nombre de onze pour tout le cycle, correspondent chacun à une œuvre intégrale, en plus parfois, d'un ou deux poèmes et se subdivisent en séquences didactiques, lesquelles se déclinent en séance de classe à concevoir par rapport à une double entrée : les compétences à développer chez l'apprenant marocain du cycle et les valeurs nationale et universelle à inculquer. Ces dernières sont prises en compte dans les œuvres étudiées et il revient à l'enseignant de les mettre à l'évidence, et de les développer chez l'apprenant par le biais du français.

Concernant les compétences à développer, l'enseignement/apprentissage du français se doit de doter l'apprenant de compétences de communication susceptibles de faciliter son intégration dans la société. En effet, il ne suffit plus de posséder des savoirs linguistiques et des savoir-faire communicatifs pour communiquer dans une situation de communication réelle ; mais de développer

des compétences qui s'acquièrent dans et par l'action. Ceci permet à l'apprenant d'être acteur de son apprentissage, de construire ses compétences en mobilisant ses connaissances et ses savoir-faire, ses qualités personnelles ainsi que son environnement et sa capacité à apprendre à partir de celui-ci. Ajoutons à cela que la compétence est évolutive et différente d'un apprenant à un autre, face à un même problème à résoudre ou un même projet à réaliser. Enfin, disons que pour qu'un apprenant soit compétent, il doit savoir mobiliser, construire, en temps voulu, des compétences adéquates pour gérer et répondre à des situations problèmes d'ordre communicatif.

Pour ce qui est du projet pédagogique, il permet de placer les apprenants dans de véritables situations d'apprentissage tout en reposant sur la planification, les techniques d'animation interactives des acquis et le développement de nouvelles compétences. De plus, il donne du sens à toutes les activités de classe à proposer (langue, oral, travaux encadrés et production écrite). Il permet également de justifier le choix du support de l'évaluation et les critères de cette dernière. Par ailleurs, il donne du sens et de la cohérence à la séquence et à tous les savoirs à construire et par conséquent, à la pratique de l'enseignant.

En outre, l'œuvre intégrale doit être un instrument de travail intellectuel qui invite l'apprenant à construire son propre point de vue. Il apprend aussi à comprendre les motivations possibles de certains modes d'expression culturelle et à s'ouvrir sur certains codes spécifiques et sur d'autres cultures. L'enseignement/apprentissage du français permet ainsi à l'apprenant de construire son propre capital culturel et devenir un citoyen responsable et autonome.

En définitive, nous pouvons dire que l'intégration de l'œuvre intégrale dans notre système éducatif nécessite la mise en œuvre d'une pédagogie actionnelle, selon laquelle tout savoir construit devient alors un outil pour comprendre le sens et les finalités des différents apprentissages. Et pour réussir

dans cette tâche, les praticiens doivent acquérir la formation didactique et pédagogique appropriées. C'est pour cela que la formation initiale et continue est plus que jamais une priorité majeure pour le devenir de notre système éducatif et pour l'avenir de notre société.

### **3.2 O.P 2007 et approche actionnelle**

L'approche actionnelle met l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives.

La perspective privilégiée est de type actionnel en ce qu'elle considère, avant tout, l'apprenant d'une langue comme un acteur social ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine particulier.

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des apprenants qui comme acteurs sociaux développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés, en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement de tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.

En conclusion, nous avançons que l'analyse des nouveaux textes (O.P2002/2007) prouve que leurs concepteurs ont intégré cette nouvelle approche (approche par compétences). En effet, cette dernière privilégie l'apprentissage par la compréhension et la mise en pratique et non pas l'acquisition pure et simple d'une grande quantité de savoirs. En misant sur



l'application des savoirs en situations authentiques ayant du sens, elle prépare ainsi l'élève à étendre de manière autonome le champ de ses compétences et à poursuivre son apprentissage de manière continue tout au long de son cursus scolaire et professionnel. Et concernant l'évaluation, les notes devraient servir prioritairement à repérer les élèves qui ont des problèmes pour les orienter vers des filières moins exigeantes. L'évaluation doit être, d'une part, formative, déterminant les points forts des élèves et identifiant les obstacles à leur apprentissage et, d'autre part, sommative vérifiant que l'apprenant possède des compétences nécessaires à son évolution.

Pour ce qui est du programme souvent critiqué par les enseignants interrogés via notre questionnaire<sup>41</sup>, le texte officiel de 2002 conçoit ce que ses concepteurs appellent "projet pédagogique". Ce dernier se constitue de séquences didactiques avec une durée connue d'avance et un contenu élaboré dans un manuel. D'autre part, la grande nouveauté reste l'introduction du texte littéraire au programme.

Dans le texte officiel de 2007, réformé encore plus par rapport à celui de 2002, le programme s'organise plutôt en modules adaptables selon l'horaire imparti à chaque filière et options. Chaque module correspond à une œuvre intégrale tenant compte des compétences à développer chez l'apprenant marocain et les valeurs à lui inculquer.

Mais les responsables de l'enseignement au Maroc et les concepteurs des textes officiels se sont-ils souciés des besoins des apprenants, de leurs attentes, de leurs motivations et de leurs projets ? Ont-ils pris la peine de demander l'avis des pratiquants de l'acte éducatif- enseignants bien sûr- en se concertant avec eux pour prendre des décisions ensemble ? Avec l'introduction du texte littéraire, se sont-ils demandés s'il présente un intérêt concret pour l'apprenant, s'il est vraiment utile quant à son apprentissage du français et s'il va lui

---

<sup>41</sup> Élaboré lors de notre enquête sur le terrain qui a fait l'objet de la 3<sup>ème</sup> partie de notre thèse de doctorat. Voir N. Aimade, op. cit., 2012.

permettre d'améliorer son niveau de langue ? Comment continuent-ils à parler de l'A.P.C, de l'acquisition des valeurs par l'éducation, de la pédagogie différenciée ou de la pédagogie de l'intégration alors qu'il y a manque d'enseignants, des classes archipleines (dépassant 45 élèves), des enseignants qui n'ont pas bénéficié de stages de formation et qui n'ont pas participé à l'élaboration des nouveaux programmes préconisés par les dernières réformes ?

Suite à notre analyse du contenu des deux textes officiels de 2002 et de 2007, nous avons pu prouver qu'ils ont bien intégré l'A.C et l'A.P.C. En effet, dans ces nouveaux textes, l'apprenant est valorisé en participant au processus didactique. La transmission du savoir est réinsérée dans un circuit de communication multilatérale. Mais malheureusement, il nous semble - et notre analyse du questionnaire adressé aux enseignants le corrobore<sup>42</sup>- que toutes les améliorations apportées par les nouvelles approches restent sur papier seulement, donc sur le plan théorique, alors qu'au niveau de la pratique, cela reste du domaine de l'utopique. En effet, comment peut-on envisager une amélioration du niveau des élèves alors que les nouvelles réformes ne sont pas vraiment appliquées dans la pratique de classe ; et même si c'est le cas, cette application ne se fait pas à bon escient. Autrement dit, le rapport enseignant/apprenant n'a pas vraiment évolué ; les programmes sont inadéquats selon la majorité des enseignants ; l'arabisation qui ne permet d'utiliser le français que dans le cours de français, le milieu familial et social, ce qui n'arrange pas les choses...

Pour remédier à certains de ces problèmes, une pédagogie non directive serait recommandée. En effet, elle a tendance à ne structurer l'apprentissage qu'en accord avec l'apprenant en tenant compte de ses besoins et de ses motivations. L'apprentissage serait ainsi facilité lorsque l'apprenant détient une part de responsabilité dans la méthode préconisée. Quant à l'enseignant, s'identifiant à son savoir, il se préoccupe surtout de la technique de transmission

---

<sup>42</sup> Ibidem.

au détriment des multiples problèmes que pourrait poser l'appropriation des connaissances. Il devrait normalement se soucier de l'apprenant et de comment il devrait apprendre tout en tenant compte des différences individuelles de rythme, de mode d'apprentissage ainsi que d'attitudes affectives et cognitives vis-à-vis de la matière à enseigner. En impliquant l'apprenant dans le processus d'acquisition du savoir, on lui permettrait de maîtriser des connaissances et une stratégie de plus en plus diversifiée.

Par ailleurs, l'apprentissage ne peut être durable s'il a recours à la contrainte. Cette dernière entraînerait des résistances antagonistes supprimant l'intérêt et empêchant ensuite les motivations véritables et donc les acquisitions durables. L'apprenant ne pourrait apprendre que ce qui l'intéresse et que ce qu'il veut savoir. On devrait donc le motiver et lui proposer un apprentissage répondant à ses projets personnels. C'est donc la nécessité et l'utilité d'apprendre qui pourraient pousser l'apprenant à comprendre et à communiquer en français.

Et, pour l'aider à changer, il ne convient pas à l'enseignant de le pousser dans la direction du changement mais de donner une valeur à ses craintes, à ses angoisses, à ses résistances, à tout ce qui pourrait l'empêcher de changer et donc d'améliorer son niveau.

De plus, dans la classe, l'enseignant devrait faire en sorte que ses apprenants soient en situation de coopération et non de concurrence. La performance individuelle ne devrait plus être au premier plan et l'évaluation et la critique devraient se faire dans une perspective d'aide et non de sanction. L'évaluation devrait être en outre, à dominante formative, permanente, jouant ainsi un rôle primordial dans le processus d'apprentissage où c'est le groupe accompagné de l'enseignant qui l'assurerait et contribuerait à un apprentissage constructif en apportant à chaque apprenant des solutions à ses problèmes ; et responsable puisque chacun s'évaluerait par rapport à ce qu'il a appris. Pour ce qui est de l'évaluation sommative à but sélectif, nous pensons qu'il faudrait

peut-être l'écarter de l'enseignement/apprentissage des langues notamment le français ; surtout qu'en interrogeant les enseignants sur les critères d'évaluation, la plupart reste sans réponses ou propose des critères non pertinents ou erronés, ce qui explique qu'ils évaluent sans respecter une quelconque grille d'évaluation ; lésant ainsi l'apprenant tout en le mettant dans une situation permanente de non confiance.

En outre, il serait fort intéressant pour les enseignants de prôner une pédagogie centrée sur l'apprenant en appliquant concrètement les préceptes des nouvelles approches. Ils lui permettraient ainsi d'investir ses désirs, ses ambitions et de développer son esprit créatif qui exigerait d'une part, une adaptation des contenus d'apprentissage à ses besoins langagiers et d'autre part, des moyens qui lui permettraient d'utiliser l'outil linguistique individuellement donc de façon créative. Il serait ainsi non seulement motivé mais aussi impliqué et autonome dans une communication authentique où le français est un moyen d'action et d'interaction.

Pour ce qui est du programme, nous pensons qu'il serait indispensable de le concevoir non préfabriqué et définitif mais structuré efficacement selon les besoins des apprenants créant ainsi une certaine compatibilité entre le secteur éducatif et le marché de l'emploi.

L'adoption de l'A.C et de l'A.P.C par notre système éducatif avait pour but primordial de doter l'apprenant d'habiletés communicationnelles au niveau de l'écrit et de l'oral lui permettant ainsi de faire face aux différentes situations de communication impliquées dans la vie active. Nous avons constaté suite à notre étude des R.P 1994 et des O.P 2002 puis de 2007, qu'il y a effectivement introduction de ces nouvelles approches dans l'enseignement /apprentissage du français. L'étude du questionnaire adressé aux enseignants nous a permis également d'affirmer, qu'il y a application de ces nouvelles approches. Si on les croit sur parole et nous en sommes obligés, pourquoi alors le niveau des élèves ne s'est-il pas amélioré alors que ces nouvelles approches le permettent

fortement ? Nous sommes en droit de douter qu'il y a application des recommandations et des orientations pédagogiques et donc des nouvelles approches puisque le niveau en français ne s'améliore pas. Donc, nous pouvons dire que, soit les enseignants n'appliquent pas la réforme dans leur pratique de classe, soit qu'ils l'appliquent mais pas efficacement et comme il se doit. En effet, le milieu familial et social, le programme en vigueur qui ne prend pas en considération le profil des apprenants, leurs motivations, leurs attentes et leurs projets ; enfin l'enseignant et sa formation, sont au banc des accusés puisqu'ils sont peut-être responsables de tous les problèmes dont souffre l'enseignement du français à savoir la non amélioration du niveau des élèves.

Notre analyse de contenu des documents officiels même complétée par une étude sur le terrain présente cependant des limites. En effet, il serait intéressant d'approfondir les facteurs d'ordre culturel, social et psychologique qui interviennent dans les différents processus (de lecture, de langue, de l'écrit et de l'oral), en vue d'améliorer le contenu des textes officiels ainsi que la pratique de l'enseignement/ apprentissage du français et donc le niveau des élèves du secondaire.

En définitive, notre étude pourrait ainsi être prolongée et complétée par une étude sociologique qui prendrait en compte le facteur familial et social et pourrait éventuellement corroborer l'importance de ce facteur et le rôle qu'il pourrait jouer dans l'amélioration du niveau en français des élèves du secondaire.

## Bibliographie

Aimade N. (2012) *L'approche communicative et l'approche par compétences et leur impact sur l'enseignement/apprentissage du français dans le secondaire marocain*. Thèse de doctorat en didactique, 2 tomes. Rabat, Faculté des Lettres et des Sciences humaines, 2011-2012.

Arraich R. (2002) *Enseignement sociolinguistique et enseignement /apprentissage du français au Maroc. (Le cas de la commune rurale de Bni Tadjit, province de Figuig)*. Thèse de doctorat en linguistique. Rabat, Faculté des Lettres et des Sciences humaines, 2001-2002.

Bahlouli B. (1990) « Système d'enseignement marocain, présent et avenir » in *Problèmes pédagogiques*, n°2". Casablanca, Impression Benimed, 1990, pp. 70-107.

Baina A. (1981) *Le système de l'enseignement au Maroc*, tome I. Casablanca, Éditions Maghrébines.

Bargach B. (1994) *Problématique de l'enseignement/apprentissage de la compétence communicative en F.L.E dans le système marocain*. Thèse de D.E.S. Rabat, Faculté des Sciences de l'Éducation, 1993-1994.

Barth B.M. (1993) *Le savoir en construction (former à une pédagogie de la compréhension)*. Paris, Retz-Nathan.

Besse H. (1989) « L'hypothèse, la règle et la loi » in *Le français dans le monde*, numéro spécial, 1989, pp. 103-112. Paris : EDICEF.

Chrifi M. (1993) « Les approches communicatives et fonctionnalité de l'enseignement du français au Maroc » in *Prospective pédagogique*, 1993, n°1. Casablanca, Dar El Kitab, pp. 17-19.

Commission Spéciale Éducation Formation (2002) *Projet de Charte nationale d'éducation et de formation*. Rabat, Publications du Ministère de l'Éducation Nationale.

Galisson R. (1989) « Enseignement et apprentissage des langues et des cultures 'Évolution' et 'Révolution' pour demain ? » in *Le Français dans le monde*, n°227, Août-Sept.1989, pp.40-50. Paris, EDICEF.

Galisson R. (1980) *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères (du structuralisme au fonctionnalisme)*. Paris, Clé international.

Krikez A. (2007) *La nouvelle réforme de l'enseignement du français*. Tétouan, Imprimerie Hidaya.

MEN (2009) *Rapport du résumé programme d'urgence*. Rabat, Publications du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, 2008-2009.

MEN (2008) *Pour un nouveau souffle de la réforme de l'Éducation-Formation, Présentation du programme. Rapport détaillé- version projet*. Rabat, Publications du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Juin 2008, 285p.

MEN (2007) *Orientations Pédagogiques pour l'enseignement du français dans le secondaire qualifiant (2002 et 2007)*. Rabat, Publications du Ministère de l'Éducation Nationale.

MEN (1996), *Rencontres pédagogiques concernant les professeurs de français exerçant dans l'enseignement secondaire (documents relatifs à la 3<sup>ème</sup> année secondaire)*. Rabat, Publications du Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'Enseignement Secondaire, Division des programmes, 1996.

MEN (1995), *Rencontres pédagogiques concernant les professeurs de français exerçant dans l'enseignement secondaire (documents relatifs à la 2<sup>ème</sup> année secondaire)*. Rabat, Publications du Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'Enseignement Secondaire, Division des programmes, 1995.

MEN (1994a), *Rencontres pédagogiques au bénéfice des professeurs exerçant dans l'enseignement secondaire. (Documents pédagogiques pour le français)*. Rabat, Publications du Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'Enseignement Secondaire, Division des programmes, 1994.

MEN (1994b) *Recommandations pédagogiques relatives à l'enseignement du français dans le secondaire*. Rabat, Publications du Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'Enseignement Secondaire, Division des programmes, 1994.

MEN (1987) *L'enseignement du français 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> cycles secondaires (Instructions Officielles, Objectifs-Programmes)*. Direction de l'Enseignement Secondaire, Division des programmes. Rabat, Librairie Al Maârif.

Perrenoud P. (2000) *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ?* Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Zrari M. (1993) *Des tendances structuralistes aux approches communicatives (perspective d'analyse de l'enseignement du français dans le second cycle de l'Enseignement Fondamental)*. Projet de recherche de thèse. Casablanca, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Ben M'Sik.