

## **La politique linguistique éducative au Maroc de 1912 à nos jours.**

Houriya Bouarich. Université Ibn Tofail. Maroc

### **Résumé**

Le Maroc fait partie des pays dont le système éducatif supporte tant bien que mal le fardeau d'un bilinguisme, voire plurilinguisme dont la complexité et les difficultés ont pris forme depuis 1912 qui marque le début du Protectorat. Les tentatives par le Maroc indépendant de réguler la situation linguistique de son système éducatif, se sont heurtées à des obstacles.

Après plus de cinquante ans d'indépendance, le français est omniprésent dans le vécu marocain. En effet, il constitue l'une des composantes du paysage linguistique marocain, marqué par une coexistence difficile de plusieurs variétés linguistiques locales, à savoir l'Amazigh, l'Arabe dialectal marocain et l'Arabe standard. Pour comprendre cette diversité linguistique, un état des lieux s'impose.

### **Abstract**

Morocco is a country whose educational system supports somehow the burden of bilingualism or multilingualism, the complexity and difficulties have taken shape since 1912 marks the beginning of the Protectorate. Attempts by the independent Morocco to regulate the language situation of its education system, have run into .obstacles.

After more than fifty years of independence, French is ubiquitous in the Moroccan experience. Indeed, it is one of the components of the Moroccan linguistic landscape, marked by an uneasy coexistence of several local language varieties, namely Amazigh, Moroccan Arabic dialect and standard Arabic.

To understand this linguistic diversity, an inventory is needed.

## **Introduction**

Il va sans dire que la cohabitation de plusieurs variétés linguistiques dont le statut varie suivant les rapports de force entre les groupes ethniques en présence, est de nature à engendrer une sorte de compétition, voire une diglossie (Ferguson : 1959). Le Maroc fait partie des pays dont le système éducatif supporte tant bien que mal le fardeau d'un bilinguisme, voire plurilinguisme dont la complexité et les difficultés ont pris forme depuis 1912 qui marque le début du Protectorat. Les tentatives par le Maroc indépendant de réguler la situation linguistique de son système éducatif, se sont heurtées à des obstacles.

Le cas le plus édifiant de ce dualisme linguistique irréductible est celui du statut de la langue française au Maroc à partir de 1912. En effet, avec la mise en place du Protectorat, la langue française est imposée comme langue officielle au détriment de l'arabe. Après plus de cinquante ans d'indépendance, le français est omniprésent dans le vécu marocain.

Par ailleurs, le paysage linguistique marocain est marqué par une coexistence pénible de plusieurs variétés linguistiques locales, à savoir l'Amazigh, l'Arabe dialectal marocain et l'Arabe standard. D'où la complexité du champ éducatif marocain dans sa composante linguistique, qu'il va falloir expliciter. Cette complexité se traduit par l'hétérogénéité des origines sociales, ethniques et linguistiques.

Ceci étant dit, nous sommes amenées à nous conformer à l'exigence que suppose un tel thème de recherche, à savoir la démarche descriptive en tenant compte d'une double réflexion : sociolinguistique et socio didactique.

### **1- Les langues en présence**

L'explication de la complexité de l'hétérogénéité du champ sociolinguistique marocain, nécessite le recours à certains éléments d'appréciation générale de l'état des lieux. En effet, la position géographique particulière du Maroc et son enracinement dans l'histoire, font de lui une plaque tournante incontournable entre l'Afrique et l'Europe. De ce fait, le destin du Maroc est à la fois amazigh, maghrébin, arabe, musulman, saharien, africain, méditerranéen et océanique. Les marocains se sentent ainsi arabo-berbères, africains, musulmans tout autant que méditerranéens et

atlantiques. Cela n'empêche qu'ils conservent aussi la plus forte communauté juive du monde arabe.

Le Maroc se présente alors comme un carrefour de civilisations dont l'apport linguistique est très diversifié. Néanmoins, il convient de limiter cette diversité à deux groupes de variétés linguistiques qui marquent le paysage linguistique marocain. Il s'agit, d'un côté, des langues nationales/locales comme la langue Amazigh et ses variétés, l'Arabe standard et l'Arabe dialectal marocain, et de l'autre côté, les langues étrangères dont l'implantation au Maroc monte à la période d'ouverture du pays à la pénétration européenne et à la colonisation; il s'agit surtout du français, de l'espagnol et de l'anglais.

L'Amazigh est la langue locale qui a connu le plus de controverses surtout au niveau de son statut. En effet, étant le parlé d'environ « 65% » de la population du Maroc, il n'était pas, cependant, reconnu officiellement par la constitution. Toutefois, deux événements majeurs l'ont propulsé au-devant de la scène :

- ▶ Le discours royal d'Ajdir (Khenifra 1994) qui annonce la création de l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM), et l'enseignement de l'Amazigh à l'école primaire. L'entrée en vigueur de l'application de ces deux décisions royales est chose faite.

- ▶ Le discours royal du 9 mars 2011 qui charge, entre autres, une commission de juristes marocains d'entreprendre la révision de la constitution qui doit réserver une place à la langue Amazigh à côté de l'Arabe standard en tant que langue officielle du Maroc.

Cette politique en faveur de la diversité culturelle et linguistique vise la promotion de la langue Amazigh et soutient la mise en valeur de celle-ci par la production de pièces théâtrales, spot publicitaires, panneaux de signalisations et la création d'un programme télévisuel en langue amazigh. Mais, ces initiatives restent toutefois peu significatives.

L'Arabe pose une double problématique, au niveau du statut et de l'usage. D'un côté, il y a l'Arabe standard qui est reconnu par la constitution comme langue officielle du pays; sans pour autant qu'elle soit parlée dans la vie courante par les marocains, du moment qu'elle n'est pas leur langue maternelle. De l'autre, il y a l'Arabe dialectal qui est, à côté de l'Amazigh, la langue maternelle des marocains mais qui ne bénéficie pas d'un statut juridique. La multitude des variétés crée la complexité de ce paysage

linguistique. C'est le cas de l'Arabe standard qui englobe et l'Arabe classique et l'Arabe moderne. Le premier est la langue du Coran et est de ce fait "un système codifié, renforcé par des siècles de tradition écrite..."(Boukous : 1979). Le deuxième diffère de l'Arabe classique par l'assouplissement de ses structures grammaticales; c'est la langue de l'enseignement, des media et de l'administration.

**Le Français** bénéficie d'un statut particulier, soit en tant que langue du colonisateur donc officielle, ou comme une langue de la modernité et du prestige après l'indépendance du Maroc. Elle est également conçue comme moyen de transmission du savoir scientifique, donc de la modernité. Aussi est-elle perçue comme tremplin d'ascension sociale. Elle est d'ailleurs, jusqu'à nos jours, la langue d'enseignement des matières scientifiques à l'université.

**L'Espagnol** voit sa présence dans les zones nord et sud renforcée à partir de 1912, date de l'instauration du Protectorat. Toutefois, après l'indépendance du Maroc, l'option arabophone et francophone fait reculer la position de l'Espagnol. Toutefois, le XXIème siècle subit l'influence de la suprématie de l'anglais dans le monde. On compte plus de 2500 mots d'origine anglaise dans les dictionnaires français actuels. L'anglais est devenu la « lingua franca » de ce siècle. Elle concurrence sérieusement le français par son audience auprès du public marocain. Elle représente plus encore la langue d'accès à la technologie et la modernité, en plus du fait qu'elle devient de plus en plus une langue d'enseignement dans le supérieur (Université Al Akhawayne d'Ifrane.....).

## **2- La politique d'enseignement des langues durant la période coloniale**

La situation linguistique au Maroc pendant la période coloniale se résumait en ce que le français, en tant que langue conquérante, est imposé par l'administration du Protectorat comme langue officielle, langue de la modernité, de l'élite marocaine. Alors que l'Arabe est relégué au second plan, s'intéressant à tout ce qui est traditionnel suivant la politique du premier Résident général français au Maroc, le général L.H.Lyautey(1912-1925) : "maintenir les hiérarchies sociales traditionnelles, multiplier les faveurs et les égards vis-à-vis de l'élite, préserver les rites et les interdits musulmans...". Cette conception politique de la soi-disant "mission civilisatrice" du Protectorat, se traduit dans le système éducatif par un pseudo bilinguisme qui ne répond en rien aux exigences du développement national.

En effet, le bilinguisme arabe/français, tel qu'il est conçu par le Protectorat, occulte la spécificité des prés-requis linguistiques de l'élève marocain. Ceux-ci sont l'apanage du quotidien vécu par ce dernier, à savoir la langue arabe, la langue amazigh et l'arabe dialectal marocain.

Ceci dit, cette situation linguistique va constituer un handicap sérieux durant la scolarité des élèves marocains, en ce sens que les concepteurs éducatifs de la colonisation considéraient l'Arabe classique, comme la langue mère des apprenants marocains. Alors que, leur langue maternelle n'est autre que l'Arabe dialectal ou l'Amazigh qui présente d'ailleurs une autre difficulté, à savoir la diversité des variétés.

La politique éducative du colonisateur en sa qualité d'occupant, consistait à faire de l'enseignement du français au Maroc un moyen de fidélisation, voire de contrôle des fils de notables et de la bourgeoisie marocaine. Il va être le substratum d'un enseignement européen de qualité ouvert sur la modernité et les secteurs de l'industrie, des finances ... liant cette élite locale à tout ce qui est européen. L'Arabe classique se trouve alors confiné à des rôles secondaires et devient même l'instrument d'un enseignement musulman traditionnel destiné aux masses marocaines (écoles coraniques).

Nous pourrions, éventuellement, déduire que la politique éducative coloniale serait à l'origine du dualisme linguistique (français/arabe), social (élite/masse) (modernisme/ traditionalisme).

### **3- La politique linguistique du système éducatif marocain au lendemain de l'indépendance**

La réaction à ce clivage de la société marocaine, ne se fait pas attendre. Les nationalistes marocains créent dans les grandes villes du Maroc, des établissements scolaires qui adoptent un enseignement arabisé, au nom de la sauvegarde de l'identité arabo-musulmane.

Ainsi, au lendemain de l'indépendance du Maroc acquise en 1956, le supposé bilinguisme est ballotté entre un système éducatif ayant le français comme langue principale des enseignements, et l'arabisation dudit système sous la pression des nationalistes. En effet, celui-ci passe par deux phases distinctes : la première s'étale sur les deux premières décennies de l'indépendance; la deuxième couvre la période allant des années 1980 jusqu'à nos jours.

Au lendemain de l'indépendance, et dans l'élan euphorique de celle-ci, la politique éducative du Maroc s'est fixée comme objectifs nationaux :

- l'unification du système éducatif marocain,
- l'arabisation, symbole du recouvrement de l'indépendance,
- la marocanisation des cadres enseignants et administratifs,
- la généralisation : massification de l'enseignement.

La mise en œuvre de ces quatre principes passe par plusieurs tâtonnements, voire hésitations. L'exemple le plus frappant est celui du statut de l'Arabe et du Français. Redevenu langue officielle, après 1956, l'arabe standard souffre toujours de la concurrence du français qui lui fait de l'ombre surtout dans l'administration et dans les secteurs de l'économie moderne. Ainsi, la francophonie est toujours perçue comme un moyen de promotion sociale, comme le domaine privilégié de l'intelligentsia et des dirigeants. De plus, il continue de détenir la clef du marché de l'emploi.

A partir des années 1980, la tendance nationaliste va reprendre le dessus par le retour aux slogans annoncés au lendemain de l'indépendance, ayant trait surtout à l'arabisation et à la formation des cadres marocains pour suppléer les cadres français (coopérants).

Ce changement de cap se traduit par l'arabisation de l'enseignement secondaire en 1983 (les matières scientifiques emboîtent le pas à la philosophie et l'histoire-géographie). Nous nous trouvons donc dans une situation où le bilinguisme reprend son sens, dans la mesure où la langue arabe acquiert son statut de langue nationale d'enseignement alors que la langue française devient la première langue étrangère de l'enseignement marocain.

Il faut retenir à ce propos que depuis une vingtaine d'années nous constatons une montée en flèche de l'intérêt accordé à la langue anglaise à la faveur, entre autres, de l'extension de la mondialisation. D'où la légitimité de l'appel du président français Feu François Mitterrand relatif à la mondialisation culturelle dans ses aspects linguistiques, ayant pour objectif la préservation des spécificités linguistiques en face de l'hégémonie de la langue anglaise qui tend vers un unilatéralisme galopant.

Parallèlement à cette nouvelle orientation nationale relative à l'arabisation, il fallait adopter une nouvelle politique de la formation des cadres (enseignants) à même de répondre aux besoins nouveaux créés par l'arabisation. Pour ce faire le M.E.N.(ministère de l'éducation nationale) a créé les Centres Pédagogiques

Régionaux (C.P.R.) dans la mission fut d'assurer une formation de deux ans aux bacheliers pour desservir les collèges en professeur de premier cycle. Ces derniers pouvaient également, après un certain nombre d'années d'exercices, suivre une formation rapide d'une année (cycle spécial) pour être nommée professeur du second cycle. Il s'agit d'une formation ultra rapide qui vise à couvrir les départs accélérés des coopérants français, surtout quand le gouvernement marocain a décidé de remplacer les contrats de coopération qui liaient ce dernier aux coopérants, par des contrats de droit commun beaucoup moins rémunérés que les premiers.

Par ailleurs, la politique d'arabisation du système éducatif marocain a engendré une situation linguistique entachée de contradictions. En ce sens que ladite arabisation n'est appliquée qu'à l'enseignement secondaire, tandis que les universités s'accrochent toujours à la langue française comme langue véhiculaire des enseignements supérieurs!

La rentrée scolaire 2005 connaît un fait nouveau qui répond aux aspirations de plus de la moitié de la population marocaine. Il s'agit de l'intégration de l'enseignement de la langue Amazigh à l'école primaire.

En 2009 près du huitième de la population scolarisée dans le primaire suit le cours de la langue amazighe.

Des filières sont créées dans certaines universités marocaines (ex Université Ibn Zohr d'Agadir).

#### **4- l'enseignement du français au Maroc. Institution et masse horaire**

Le Maroc a, depuis son indépendance, accordé au secteur de l'éducation une importance particulière. Les plans de développement économique et social qui se sont succédé ont mis en place un nouveau système d'enseignement qui tente de répondre aux aspirations du citoyen, et de favoriser son intégration dans le monde moderne.

La proximité culturelle exceptionnelle qui lie la France et le Maroc est illustrée par le rôle assigné à la langue française. Le français, véritable langue seconde au Maroc, est parlé par près de 30,3 % de la population, selon le dernier recensement officiel, organisé au mois de septembre 2004. Le français est introduit dans l'enseignement public comme matière obligatoire à partir de la deuxième année du primaire. Il est également enseigné à tous les niveaux du collège et du lycée. Les deux grands domaines d'enseignement sont l'oral et l'écrit. C'est la deuxième année qui

assure les assises de l'apprentissage de l'oral, alors que celles de l'écrit sont entamées à partir de la quatrième année

Au primaire, le français est enseigné comme première langue étrangère avec une enveloppe-horaire hebdomadaire de 1 h 30 minutes en deuxième année, de 8 heures en troisième et quatrième années et 7 h 45 minutes en cinquième et sixième années primaire. Cet enseignement commence désormais à partir de la deuxième année primaire pour continuer jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire.

Selon les textes officiels, notamment Le Livre Blanc (2001), l'objectif essentiel du cycle primaire est de permettre à l'apprenant d'acquérir les compétences de base nécessaires à une maîtrise progressive et à une utilisation fonctionnelle de la langue française.

En effet, les démarches proposées par le Livre Blanc, (2001 :26) visent moins un enseignement du français fonctionnel qu'une approche fonctionnelle de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

En ce qui concerne le cycle secondaire collégial (1<sup>er</sup> cycle), on peut noter, parmi les objectifs assignés à l'enseignement du français au collège, l'élargissement des horizons culturels de l'élève et son ouverture sur le monde extérieur dans un esprit de tolérance et de compréhension. Cet enseignement s'étale sur trois années. Quatre heures hebdomadaires pour chaque niveau, telle est l'enveloppe-horaire réservée à l'enseignement du français au collège à partir de l'année scolaire 2005/2006.

Cette révision à la baisse s'explique, selon le ministère de tutelle, par la nécessité de s'ouvrir à l'informatique et d'insérer la deuxième langue étrangère.

Au collège, l'enseignement du français est organisé en périodes. Chaque période s'articule autour de quatre habiletés, à savoir : la lecture, l'écriture, la description du fonctionnement de la langue et la communication. Ces quatre domaines d'apprentissage sont interdépendants et convergent vers la compétence globale de la période. L'organisation des domaines d'apprentissage se fait autour de genres ou de types de discours. Les formes du discours programmées à ce niveau sont progressivement, les formes simples du récit, la narration et la description, le discours médiatique, le texte théâtral, et en fin de cycle, la correspondance, le récit de vie et le roman. ...Au terme de huit années d'apprentissage du français, l'élève est censé communiquer oralement, lire de manière expressive, être autonome, rédiger correctement avec précision et cohérence... Telles sont les directives des recommandations pédagogiques (1994). Néanmoins, quiconque ayant eu l'opportunité

d'observer les performances des élèves au collège, se rendra compte que les objectifs fixés ne sont pas atteints.

Au lycée (le cycle secondaire qualifiant), le français est enseigné comme première langue étrangère à raison de quatre heures par semaine, toutes sections confondues. Cette révision à la baisse de l'horaire du français a été mise en application à partir de l'année scolaire 2003-2004<sup>1</sup>.

Avant 2002, les Recommandations Pédagogiques (1994) indiquaient que l'enseignement du français, à ce niveau, avait pour objectif fondamental de doter l'apprenant d'une certaine autonomie en lui inculquant une formation riche, favorisant la poursuite des études supérieures et l'ouverture sur le monde du travail. Pour que cette autonomie soit effective, elles prévoyaient trois types de savoirs :

- un savoir linguistique et culturel ;
- un savoir-faire se traduisant par des méthodes de pensée et de travail spécifiques ;
- un savoir-être approprié.

Par ces trois savoirs, les Recommandations Pédagogiques (1994 :4) exprimaient le désir de « 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... ».

Or, la rentrée scolaire 2002 a connu un changement notable. L'objectif désormais assigné à l'enseignement /apprentissage du français à ce cycle est de faire acquérir, progressivement, un savoir littéraire et culturel, par le biais de l'étude d'œuvres littéraires d'expression française afin de se familiariser avec des méthodes de pensée permettant à l'étudiant de s'ouvrir à d'autres modes d'expression culturelle. L'enseignement du français au lycée se fait donc sur la base de l'étude d'œuvres intégrales. Les séances sont désormais organisées autour de deux entrées :

- le projet pédagogique comme entrée méthodologique ;
- l'œuvre littéraire comme pivot de l'action didactique.

Les activités de lecture, de langue, d'oral et les travaux encadrés constituent toujours les domaines d'apprentissage. Le manuel scolaire est banni pour l'ensemble du cycle. Le travail sera désormais conçu sous forme de projet pédagogique au sein duquel s'organisent les activités et les tâches prévues par le programme. À ce propos,

---

Conformément à la note n° 114 du 11 septembre 2003 <sup>1</sup>

les textes officiels précisent que « *chaque projet pédagogique est (...) constitué d'un ensemble de séquences didactiques conçues sous forme d'activités cohérentes et interdépendantes, à effectuer en classe et hors de la classe suivant une démarche décloisonnée renvoyant à des objectifs intermédiaires qui découlent de l'objectif général du projet* » (Orientations Générales, *op.cit.* : 7).

La spécificité du cycle secondaire implique le recours à des activités de production écrite diversifiées, susceptibles de faire accéder l'élève au degré d'autonomie escompté. A cette fin, les recommandations pédagogiques préconisent l'approche par compétences et la pédagogie du projet.

Néanmoins, cette nouvelle approche qui consiste en l'enseignement du français à travers des œuvres littéraires, porte à croire que les apprenants visés ont déjà un certain niveau de maîtrise langagière leur permettant d'aborder l'étude d'œuvres littéraires.

## **5- L'enseignement du français au Maroc. Approches et méthodes**

Déjà l'appellation langue seconde /langue étrangère pose problème. Langue seconde dans la mesure où elle a un statut privilégié dans les pratiques, c'est aussi une langue d'enseignement, mais langue étrangère dans la mesure où elle n'est pas pratiquée réellement c'est-à-dire au quotidien (en dehors de la classe). Le statut attribué donc au français reste encore mitigé, c'est pour cela que nous allons adopter « désormais » l'appellation langue étrangère 1 à l'instar des documents officiels et de la Charte Nationale de formation et d'Education 2001.

L'enseignement du français au Maroc a connu un foisonnement de méthodes et d'approches. De ces méthodes sont nées des pratiques pédagogiques basées sur la réflexion, la prise de conscience, la mise en valeur des aspects culturels, l'acquisition de l'autonomie et l'intérêt pour l'autoformation.... En espérant que l'articulation de tous ses axes mèneraient à la réalisation d'une pédagogie cohérente et facilitatrice de l'action acquisition /apprentissage d'une langue étrangère.

Les méthodes pratiquées dans l'enseignement du français au Maroc sont d'abord la méthode grammaire /traduction et la méthode directe qui ont fait de la grammaire traditionnelle leur théorie de référence pour développer un savoir sur la langue à travers un appareillage métalinguistique complexe et difficile à retenir par un non natif. L'enseignement du français au Maroc a adopté ensuite les méthodologies

audio-orale (M.A.O) et structuro-globale-audio-visuelle (S.G.A.V) qui se réclament du structuralisme. Sous l'influence du behaviorisme fondé sur le jeu « stimulus / réponse » les méthodologues ont élaboré les exercices structuraux en articulant méthode imitative et répétitive ; les structures sont ordonnées du simple au complexe et sont enseignées à partir de situations (image, mimique, geste...). L'objet donc visé est d'arriver à des automatismes. Notons que les exercices structuraux sont maintenus jusqu'à nos jours dans la pratique en classe de français langue étrangère au Maroc, notamment dans les activités de réemploi.

Parallèlement à ces méthodes, le champ éducatif marocain a vu l'apparition d'un courant plus récent qui étend son rayon d'investigation aux aspects sémantiques et pragmatiques. Il s'agit de l'approche communicative. A l'instar de Hymes (1972) et Haliday (1973), les textes officiels marocains stipulent que la langue est un instrument de communication et que la compétence de communication doit comporter non seulement les connaissances proprement grammaticales, mais aussi les règles d'emploi que possèdent les locuteurs d'une langue donnée. Ce passage à la parole débouche sur la centration sur l'apprenant et ses besoins langagiers. On passe donc des pratiques psychopédagogiques centrées sur l'enseignant, aux pratiques scripto-audiovisuelles où l'apprenant se trouve au centre de toute action entreprise.

L'approche par objectifs a longtemps dominé le champ éducatif marocain, dans ce qu'elle apporte de nouveau à savoir un processus de formation centré sur l'apprenant. En effet, les Recommandations Pédagogiques relatives à l'enseignement du français ont cité la pédagogie par objectifs comme constituant qui a « nourri » cet enseignement et mettent en exergue « *l'intérêt porté aux situations de transfert et la subordination de tout enseignement/apprentissage à des objectifs clairement formulés* » (Recommandations Pédagogiques, 1991 : 3). Le passage à l'approche par compétences est justifié par le fait que la pédagogie par objectifs dispense un enseignement cloisonné et émietté qui néglige la situation de communication qui pourrait être source d'apprentissage efficient.

Dans le souci de dispenser un enseignement/apprentissage répondant de manière efficace à la fois aux besoins des apprenants du secondaire et de l'enseignement supérieur, le cursus scolaire se doit de doter ces derniers de compétences susceptibles de faciliter leur intégration sociale et de répondre aux besoins du marché de l'emploi.

C'est précisément dans ce sens que les nouvelles recommandations pédagogiques (textes de la réforme 2001) stipulent qu'un bon élève est celui qui arrive à mobiliser, en temps voulu, des compétences adéquates pour répondre à des situations-problèmes d'ordre communicatif (Perrenoud, 1995 : 20-24). En d'autres termes, la compétence s'acquiert dans et par l'action. (Le Boterf 1998 : 112-124).

Toutefois, après six ans d'application de la réforme, le conseil supérieur de l'enseignement a procédé à l'évaluation du système éducatif. Le bilan obtenu fut négatif. D'un point de vue méthodologique, les enseignants, continuaient à enseigner selon la pédagogie par objectifs en croyant adopter l'approche par compétences. Pour remédier à cette défaillance le Ministère de l'Éducation Nationale a mis en place en 2009 des mesures urgentes, à caractère préventif. Il s'agit en somme de renforcer les compétences des formateurs pour garantir une meilleure qualité des enseignements. Le choix est porté sur la pédagogie intégrée de Xavier Rogers (2000) pour faire l'objet de cette formation. Elle est dénommée «cadre méthodologique pour la mise en œuvre de l'approche par compétences ». Cette approche intéresse les acteurs pédagogiques marocains puisqu'elle propose des pratiques basées sur le pouvoir communicatif où l'action pédagogique est centrée sur le couple animateur /apprenant. La pédagogie de l'intégration est présentée actuellement comme un moyen de combattre le manque d'efficacité du système éducatif marocain.

A cet effet, les textes et les notes ministérielles avancent que la pédagogie intégrée cherche, à travers des outils pédagogiques, à rendre l'élève capable, au terme d'un cycle d'apprentissage, de résoudre une situation complexe, par la mobilisation d'un ensemble intégré de ressources acquises. Elle permet aussi de mieux identifier les difficultés de chaque élève, et d'y remédier... Il reste donc à évaluer cette pratique afin de vérifier si les résultats escomptés ont été atteints et à renforcer la formation continue des enseignants dans tout ce qui relève de la réflexion didactique et de ses nouveautés, en exigeant une formation qui tient compte des paramètres technologiques et pédagogiques.

Il s'agit, effectivement, de la nécessité de prendre en compte les rôles de plus en plus prépondérants des techniques de l'information et de la communication qui deviennent un support pédagogique incontournable. Elles sont en passe de s'imposer comme un levier du développement d'un enseignement de qualité. La formation des enseignants aux TIC est l'un des chantiers en cours de réalisation par le MEN. A ce propos, l'article 121 de La charte d'Education et de Formation stipule que « *la*

*technologie pédagogique joue un rôle déterminant et croissant dans les systèmes et méthodes d'enseignement ».*

L'enseignant de langue doit donc comprendre que l'intégration des TIC n'est pas un choix mais une obligation. A cet effet, le programme « GENIE » (généralisation des technologies d'information et de communication) est lancé par le Ministère de l'Education Nationale. La question qui se pose est :

Quelle méthodologie mettre en œuvre pour une utilisation adéquate des TIC dans un cours de français langue étrangère?

Les TICE représentent, effectivement un potentiel précieux pour l'école. Il s'agit de les intégrer comme outil susceptible de faciliter l'action enseignement/apprentissage et d'armer l'apprenant de compétences nouvelles telles que l'autonomie, la communication, le travail en groupe...

Somme toute, l'outil informatique doit être perçu comme un facteur de motivation facilitant l'interaction élève/enseignant et élève/ savoir.

## **Conclusion**

La politique linguistique au Maroc a connu, certes une évolution particulière, voire complexe dans la mouvance sociopolitique qui a marqué le bi/plurilinguisme inhérent à la société marocaine. Il n'en reste pas moins que les mutations qui en résultent n'ont nullement porté atteinte au statut de langue privilégiée qu'est celui de la langue française dans le système éducatif marocain.

Ledit statut de la langue française au Maroc est passé de langue officielle à langue seconde, et actuellement au statut de première langue étrangère. Toutefois, cela ne diminue en rien sa renommée de langue de prestige et du monde du travail. Son enseignement a connu différentes approches et méthodes, la dernière en date est l'approche intégrée.

Par ailleurs, Il est à relever que dans l'optique d'offrir un enseignement de qualité, les TIC se présentent comme une nouvelle donne à l'amélioration de l'enseignement des langues dont le français langue étrangère. L'adoption des TIC répondra certes à un double souci pédagogique :

- l'amélioration des compétences communicatives des apprenants,
- la maîtrise des savoirs nécessaires à la compréhension des cours de spécialité au supérieur.

Néanmoins, l'usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication exige, de la part des enseignants, une maîtrise de l'outil afin qu'ils puissent apprendre à l'intégrer dans leur enseignement et une adhésion à l'approche active adoptée par la technologie pédagogique. Selon cette optique, le travail de l'enseignant doit se faire suivant une stratégie à même de mettre en relation de manière systémique, le choix des contenus, des supports pédagogiques et de l'ingénierie de formation. Du coup, l'enseignement de la didactique doit se renouveler et s'ouvrir davantage à des situations d'apprentissage différentes de celles généralement pratiquées.

A cet effet, la formation des enseignants doit tenir compte de la réflexion didactique afin de faire face aux exigences actuelles du monde éducatif.

Au terme de cet état des lieux relatif à la politique éducative du Maroc du XX<sup>ème</sup> et début XXI<sup>ème</sup> siècle, il nous a paru nécessaire de mettre l'accent sur les origines du dysfonctionnement de cette politique. Et ce, en termes d'inadéquation Formation/Emploi qu'il va falloir repenser.

## **Bibliographie**

2000, Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation. Royaume du Maroc, Commission Spéciale Éducation Formation.

2001, Le Livre Blanc, Royaume du Maroc, Ministère de l'Éducation Nationale.

1991, ROYAUME du Maroc. Ministère de l'Éducation Nationale, Recommandations Pédagogiques Relatives à l'Enseignement du Français dans le Second Cycle de l'Enseignement Fondamental.

ARMAND, A., DESCOTES, M. JORDY, J. et al, 1992, *La séquence didactique en français*, Paris, Bertrand-Lacoste.

BARLOW, M, 1996, « *Formuler et évaluer ses objectifs en formation* », *Chronique Sociale* : collection « L'Essentiel ».

BEACCO, Jean-Claude., MOIRAND, Sophie. ed, 1995, « *Les enjeux des discours spécialisés* », in *Les Carnets du CEDISCOR*, Presses de la Sorbonne Nouvelle

BENZAKOUR Fouzia, GAADI Driss, QUEFFELEC Ambroise., 2000, *LE français au Maroc, Lexique et contacts de langue*. Duculot.

BERARD, E, 1991, *L'approche communicative. Théories et pratiques*, Paris, Clé International.

BANCHET Philippe, 2007, « Pluralité linguistique et approches interculturelles », *Revue de l'éducation et de la formation « Attarbiya Wataniya*», N°3,p: dossier (l'enseignement des langues étrangères).

BOUARICH Houriya, 2007, « *L'enseignement/ apprentissage des langues étrangères : pour une approche systématique et planifiée* ». *Revue de l'éducation et de la formation « Attarbiya Wataniya*», N°3, dossier (l'enseignement des langues étrangères).

BOUKOUS Ahmed, 2007, « *Écologie de l'enseignement des langues étrangères.* », *Revue de l'éducation et de la formation « Attarbiya Wataniya*», N°3, dossier (l'enseignement des langues étrangères).

BOUKOUS Ahmed, 2009, « *aménagement de l'amazigh : pour une planification stratégique* », *Revue Asinag* n°3 dossier , *Aménagement de l'amazigh : motivations, méthodologie et retombées*. IRCAM. Imprimerie El maarif Al jadida Rabat.

BOUTINET Jean-Paul, 1993 , *Anthropologie du projet*, Collection : Psychologie d'aujourd'hui, PUF.

DE KETELE Jean.-Marie, 2001, « *Place de la notion compétence dans l'évaluation des apprentissages* », dans : FIGARI, G., ACHOUCHE, M. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*, Bruxelles : De Boeck Université, p. 39-43.

CASTELLOTTI Véronique. & MOORE, Danièle. 2002,. *Représentations sociales des langues et enseignement. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Étude de référence*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.

LEBOTERF Gérard.1998, *L'ingénierie des compétences*, Éditions d'organisation.

MANGENOT François, 1994, « *Informatique et autonomie dans l'apprentissage des langues étrangères*», Bulletin EPI 73 (mars), pp.121-131.

PERRENOUD Philippe, 1995, *De la fabrication de l'excellence scolaire à la fabrication de l'échec*, Genève : Droz.

PERRENOU Philippe, 2000, *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, ESF, Paris.

ROEGIERS Xavier, 2001, *Quel avenir pour les compétences ?*, Bruxelles : De Boeck Université.

SADDEK Aouali, 2007, « *Les approches intégrées en didactique des langues étrangères entre éclectisme et convergence* », Revue de l'éducation et de la formation « Attarbiya Wataniya », N°3: dossier (l'enseignement des langues étrangères).