

# Pour une éducation plurilingue au Maroc

Abdesselam El Ouazzani

Université Mohammed V, Rabat

## Préambule

Dans un monde globalisant où règnent la «puissance de l'imprévisible», le dérèglement climatique, où les problèmes économiques et politiques sont accentués par la récession des crises financières aiguës et par le désenchantement moral et éthique, les citoyens du monde protestent ouvertement pour exprimer leur indignement face à la précarité, réagissant surtout contre les mesures économiques restrictives qui impactent le quotidien de leur misérable vécu. Le Maghreb, n'étant pas en laisse de cet environnement global, est secoué par une profonde mutation sociopolitique, économique et culturelle qui a commencé depuis les années 70 du siècle dernier. Le Maroc subira alors les rafales successives de la crise financière et économique qui allait propulser dans le champ politique national «le mouvement 20 février» avec ses revendications légitimes et dont l'action contestatrice est couronnée de succès (révision globale de la Constitution marocaine...).

Pendant ce temps, s'agissant de la problématique éducative, il est indéniable que l'entame de la mutation déstabilisatrice des valeurs traditionnelles devait provoquer le sentiment de perte des repères et engendrer un rapport tantôt psychotique aux langues (la darija comme langue d'enseignement), tantôt pragmatique (le Français comme langue du marché de travail), tantôt idéal (maîtrise de l'amazighe, de l'arabe et des langues étrangères) et tout récemment encore la découverte de l'anglais.

Considéré à partir de cette approche globale de la situation, l'espace scolaire était confronté à d'autres questions plus pratiques relatives aux conditions d'apprentissage des apprenants. Comment apprennent-ils? Par quel médium langagier? Comment le passage s'est-il opéré par rapport au processus de l'arabisation? A-t-on suffisamment mesuré l'impact de l'arabisation où le Français est passé d'une langue d'enseignement à une matière que les élèves apprennent au même titre que les autres matières disciplinaires au programme? Comment vivent-ils non pas seulement leurs rapports aux langues, mais leur situation existentielle marquée par la compétition des langues exigées par les milieux professionnels au moment où le Français a perdu son prestige en tant que matière d'enseignement? Comment est-elle vécue cette situation de vulnérabilité linguistique par la masse des élèves dans un monde qui leur demande plus que de la maîtrise des langues, des compétences de plus en plus ciblées? Ces questions nous ramènent toutes à l'évaluation de la situation à partir du questionnement suivant :

- Quelles approches théoriques et expérimentales pour quelle vision stratégique de la formation du futur citoyen? Quelle harmonisation de la «politique des langues » pour quel développement socioculturel du citoyen?
- Comment faire valider les résultats d'études empiriques et théoriques au

niveau de l'espace scolaire ? Comment généraliser ? Quelles formations pour les acteurs pédagogiques ?

- En cas de validation, quelle est l'approche institutionnelle à mobiliser pour partager le fruit des résultats obtenus et comment les opérationnaliser à l'échelle d'une académie ?
- Quelles sont les évaluations scientifiques des approches institutionnelles ? Avons-nous mesuré l'impact de ce dispositif avant de le reconduire ?
- Avons-nous déterminé les outils et les approches qui marchent et sommes-nous capables d'expliquer pourquoi elles marchent ou pas ?

L'objectif que vise à atteindre cette contribution concerne l'évaluation des approches institutionnelles initiées au Maroc dans le contexte de la réforme de l'enseignement de manière générale et de la didactique de l'apprentissage-enseignement des langues en particulier dans le contexte plurilingue. Il s'agit de reprendre le diagnostic des déficits langagiers chez les apprenants marocains en fonction du double dispositif (études théoriques et pratique pédagogiques) avant de proposer l'alternative incitant à une revalorisation des pédagogies et des didactiques de l'apprentissage des langues standards adossées à la prise en charge des langues maternelles. Les arguments présentés à l'appui de ce diagnostic militent en faveur de l'hypothèse de travail suivante : la question de l'apprentissage des langues est non seulement intimement liée à la définition précise de la politiques linguistique nationale, mais également que les enseignants des langues, eux, ont de fortes raisons (« rationalité délibérative ») de mobiliser le désir et l'amour des langues comme contrepoids aux déficits langagiers résultant de l'approche fonctionnelle des langues.

La première question de départ est : quelle posture critique adopter face à

l'apprentissage/enseignement des langues dans le contexte plurilingue ? Nous proposons une approche qui articule la sociologie de l'éducation à l'épistémologie en sciences de l'éducation. Avant de répondre à la question, il est important d'interroger les approches préconisées en matière l'apprentissage/enseignement des langues

### 1. Approches de l'apprentissage-enseignement des langues

Contrairement à l'approche classique, verticale, qui fonctionnalise le modèle de la transmission de l'enseignant vers l'apprenant (« faire apprendre »), l'approche moderne, dite interactive, se focalise elle sur l'apprenant dans l'objectif de l'amener à « apprendre à apprendre ». Le dispositif pédagogique institutionnel marocain s'est aligné sur les modèles et théories modernes en préconisant l'approche par objectifs avant de passer à l'approche par compétence vers 2008. Par l'intégration au niveau de la stratégie éducative des NTIC a permis d'introduire l'approche par tâches censée consolider l'approche par compétence. Pour comprendre cette nouvelle orientation, il important de placer la problématique dans son contexte afin de rappeler notamment que le système éducatif avait

- engagé la réforme des études dans les années 2000,
- élaboré et la Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation et le Livre blanc,
- évalué la mise en place de la réforme à mi-parcours (2005)
- et constaté la limite des résultats atteints par rapport à ce qui avait été attendu.

Dès les années 2000, l'élève est devenu au centre du système éducatif et ce en raison des différents problèmes qui se situent à plusieurs niveaux d'enseignement, d'apprentissage, d'organisation administrative, de gestion pédagogique, d'infrastructure d'accueil et de moyens financiers. Ce rappel succinct explique le

projet 2008 concernant les orientations stratégiques de ce qui a été baptisé « l'Ecole de la réussite » et qui n'est autre que le Plan d'urgence (2009-2012). Dans ce contexte, tout un chacun peut lire :

« Le Programme NAJAH s'articule autour **d'un principe directeur stratégique** qui constitue la pierre angulaire du programme et témoigne d'une approche à la fois novatrice et pragmatique : **Placer l'apprenant au cœur du Système d'Education et de Formation et mettre les autres piliers du système à son service, à travers :**

- Des **apprentissages recentrés sur les connaissances et les compétences de base**, permettant de favoriser l'épanouissement de l'élève ;
- Des enseignants travaillant dans des conditions optimales et **maîtrisant les méthodes et les outils pédagogiques nécessaires** ;
- Des établissements de qualité offrant à l'élève un **environnement de travail propice à l'apprentissage.** »<sup>(1)</sup>

Ainsi, vu sous cet angle, la question du déficit linguistique et la question des pédagogies et des didactiques de l'enseignement du français envisagées (approche par objectifs ; approche par compétences ; approche par tâches) ne peut pas être abordée en dehors de ce contexte systémique : les « compétences », les « méthodes et outils » et « l'environnement de travail » constituent des maillons solidaires à toute politique de réformes éducative et de stratégie pédagogique.

Où se manifestent les déficits langagiers en langue française des étudiants qui arrivent à l'université ? Tout simplement au niveau des quatre compétences majeures : Lire, comprendre, écrire, communiquer. Il faut savoir que les nouveaux bacheliers qui accèdent à l'université, notamment aux établissements à accès ouvert (Facultés des lettres, des sciences et de droit) arrivent

avec un historique d'apprentissage du français dont le volume horaire s'élève à 1400H. D'après le test de positionnement qui leur est administré voilà plus de quatre ans au moins lors des inscriptions, le niveau de 60% de nos bacheliers se situe au niveau d'A1 comme défini par le référentiel du cadre commun européen des compétences.

Ce résultat inquiétant ne fait que corroborer les limites de la stratégie préconisée jusqu'ici par les approches d'enseignement-apprentissage depuis une douzaine d'années, date où les rafales de la réforme de l'enseignement global ont commencé à secouer les acteurs et les décideurs de l'éducation nationale et ceux relevant de l'université. Quels sont alors les aspects saillants des solutions posées ? Quel genre de dispositif a été mis en place ?

Il s'agit du double dispositif initié par une démarche institutionnelle : le premier concerne les recherches de terrain, le second est relatif à la mise en place d'outils pédagogiques et didactiques. En effet, d'importantes études sociolinguistiques, psycholinguistiques et didactiques ont été menées aussi bien dans les universités marocaines et en dehors du pays. Le Conseil Supérieur de l'Enseignement n'a pas manqué, depuis son institutionnalisation, d'apporter les éclairages nécessaires sur les questions du diagnostic global du système éducatif marocain, de son efficacité par rapport aux acquis des élèves, de ses retombées pédagogiques, de la qualité de la gestion du plurilinguisme et de la diversité culturelle et ce, en mettant à contribution l'ensemble de la communauté des acteurs pédagogiques, éducatifs et gestionnaires concernés.

Parallèlement, des actions concrètes ont été engagées pour améliorer la qualité des apprentissages au niveau de l'université : le système LMD, le test de positionnement pour déterminer les niveaux des nouveaux bacheliers et construire des groupes

homogènes ; réservation du semestre 1 à la Mise à niveau linguistique afin de ramener les étudiants du niveau A1 à B1 ; formation des enseignants de Français à l'approche objectifs spécifiques et universitaires ; impulsion de la Certification (DALF, DELF, Tofel) en partenariat avec les Instituts et les universités françaises ; élaboration de manuels (Cap Université) ; introduction de modules transversaux (MTU, TICE, TEC) et du système de tutorat ; déblocage de moyens financiers importants par le plan d'urgence pour mettre en place des centres de ressources linguistiques dans toutes les universités...

Comme on peut le constater, le niveau institutionnel n'a pas tari d'initiatives : réflexion, études et mesures concrètes ont été engagées. Quel en est alors le résultat ? La moisson est très maigre dans la mesure où « les bacheliers s'orientent encore majoritairement (à 75%) vers les filières à accès ouvert » et que « le redoublement et le décrochage des étudiants au niveau de l'enseignement supérieur continuent d'enregistrer des niveaux élevés, avec un taux de redoublement annuel moyen de 17% pour l'ensemble des filières, atteignant 30% dans les filières à accès ouvert. La 1<sup>ère</sup> année du cursus constitue à cet égard une période charnière d'adaptation qui connaît les taux de redoublement les plus élevés » dans la mesure où elle avoisine les 40%.

Si la mise en place de la réforme LMD, a enregistré un meilleur rendement au niveau de la première promotion<sup>(2)</sup>, les diplômés de l'université ne trouvent pas de « débouchés satisfaisants sur le marché de l'emploi, en raison d'un décalage persistant entre les formations dispensées et les besoins du monde professionnel. »

Poussant l'analyse un peu plus loin et pour peu que je regarde la scène, je suis assailli par l'image de l'apprenant – dit au cœur du système éducatif – qui est, d'une part, objet d'expérimentation théorique et

d'approches pédagogiques envisagés dans une logique conséquentialiste qui ne pointe que les résultats et d'autre part, otage d'un système éducatif : sujet passif, l'apprenant n'est jamais de la partie quoiqu'il en soit l'épicentre. Aucune participation, sauf celle qui consiste à lui demander son point de vue lors de focus group pour le décliner en une moyenne de grilles scalaires où la compétition des chiffres parvient à chosifier la réalité humaine de l'élève. Ce dernier n'existe plus que comme entité chiffrée, une équation à résoudre, un problème à solutionner ; bref, simple cobaye sur lequel on tente des expériences.

Et l'enseignant dans cette affaire ? Lui, il adopte plusieurs postures : les uns coopèrent par mimétisme et essaient d'exploiter les recettes pédagogiques selon les orientations officielles ; d'autres démunis et non formés, ne peuvent tenter aucun effort d'innovation ; tandis que la plus part d'entre eux pratique le système de débrouille. Honnêtes, ils font avec ; ils gèrent comme ils peuvent et non comme ils veulent. A l'université, le statut des enseignants de la matière « Langue et communication » sont pour la majorité des enseignants du secondaire qui ont passé, à l'entame des années 2000, le concours d'accès à la formation de quelques neuf mois pour enseigner à l'université. Ces professeurs, à qui il est demandé d'effectuer le nombre d'heures de cours comme au secondaire (18H), ne seront jamais acceptés par les départements avec lesquels ils devaient pourtant coopérer pour discuter des questions pédagogiques et thématiques de manière à ce que les étudiants puissent améliorer leurs acquis langagiers et partant suivre correctement les cours disciplinaires. Pis encore, ils seront jugés sévèrement par les universitaires qui pensent que si abandon et échec il y a c'est que ces enseignants ne font pas bien leur travail.

## 2. Une des alternatives : L'éducation plurilingue

Si la situation n'est pourtant pas totalement désespérée, quelle alternative envisager ? Nous proposons dans ce qui suit une piste fruit d'un benchmarking : l'éducation au plurilinguisme. Le contexte linguistique marocain est riche en langues et en cultures. Certains parlent de plurilinguisme, d'autres de bilinguisme avec diglossie. Ce riche contexte a toujours été nié dans l'espace scolaire ; tandis que les politiques linguistiques, tout en reconnaissant la pluralité, l'évacuaient au niveau des apprentissages. L'arabe dialectal et l'amazigh ont longtemps été bannis de la pédagogie de l'acquisition des langues. Quant à la Constitution de 2011, elle réhabilite l'un des piliers culturels propre au terroir marocain, la langue amzighe.

Les orientations générales que nous proposons se situent dans le cadre de la formation des enseignants de langue et requièrent la mise en place d'un dispositif s'articulant principalement autour de trois « pôles » qui constitueraient la charpente d'une formation d'enseignants de langues plurilingues : il s'agit de la mise en évidence

- de leur propre répertoire « verbo-culturel » plurilingue (et donc, aussi, de celui des élèves).
- des relations entre les langues, tant du point de vue du **rôle de la langue première L1** dans l'apprentissage des langues étrangères L2 et L3 que de **celui des différentes langues étrangères** entre elles, sous l'angle des pratiques et des représentations. Cela implique l'expérimentation des perceptions de la distance/proximité interlinguistique ainsi que le sondage de rôle spécifique de certaines langues.

Sur le plan pédagogique, la démarche à initier est celle dite « **Eveil aux langues** ». C'est une démarche pertinente dans une

formation plurilingue qui commence bien avant l'entrée au primaire. Elle fait partie de la pédagogie d'éveil initiée dans le préscolaire (les maternelles, les crèches...). Ces objectifs correspondent aux attentes générales suivantes :

- développer *l'intérêt et l'ouverture* des enfants vis-à-vis de la diversité linguistique et culturelle, y compris de leur propre diversité ;
- développer *l'aptitude* des élèves à observer et analyser les langues, et donc favoriser leur aptitude à les apprendre et à mieux les maîtriser, y compris pour la langue de l'école ;
- favoriser le *désir* des élèves d'apprendre les langues et d'apprendre des langues diversifiées ;
- développer chez les élèves des *connaissances* relatives à la présence des langues dans l'environnement immédiat, ainsi qu'aux statuts dont elles bénéficient ou pâtissent.

On peut attendre essentiellement de la pédagogie de l'éveil aux langues qu'elle exprime une reconnaissance et une valorisation par l'institution scolaire des compétences linguistiques et interculturelles de tous les élèves et qu'elle banalise (« dédramatise ») les situations de diglossie. Il s'agit en fait de naturaliser la question de diglossie, de familiariser les enfants aux univers des sons, des rythmes, des prosodies, bref de la syntaxe des langues. A ce maillon indispensable à l'ouverture de l'esprit des enfants à l'acquisition des langues, il est essentiel d'adjoindre l'approche de la « Didactique des langues maternelles ». Dans cette perspective, il est important en direction

- de l'élève, l'approche pédagogique devrait lui garantir le droit à l'usage de sa langue maternelle à l'école, de construire ses apprentissages à partir des processus développés par l'acquisition de la langue maternelle.



- des responsables éducatifs, les orientations officielles stratégiques devraient recommander aux enseignants d'accorder aux langues maternelles (y compris minoritaires) un statut légal dans les programmes officiels de l'enseignement et de formation de manière à tenir compte des schémas déjà acquis dans l'apprentissage des langues étrangères,
- des populations, l'institution éducative est dans l'obligation de communiquer autour de ces questions les parents d'élèves, les associations de parents d'élèves, les associations culturelle et éducatives et organiser des campagnes de sensibilisation à tous les niveaux en veillant à ce que les couches socioprofessionnelles favorisées (souvent hostiles aux langues maternelles) respectent les programmes nationaux officiels qui ouvrent l'école aux langues maternelles des enfants.

Mais cette démarche risque de rester un vœu pieu si, au préalable, n'est pas prévu un **schéma directeur d'aménagement linguistique** incluant des mesures d'accompagnement incitatives et motivantes (prise en compte des connaissances dans les langues maternelles pour les examens et concours, les recrutements aux emplois) et prévoyant des « passerelles » d'un type d'enseignement à l'autre.

Pour consolider les fondements de l'éducation au plurilinguisme, il y a lieu de réviser la place de la traduction en tant que matière porteuse de mécanismes cognitifs nécessaire à l'apprentissage des langues étrangères. En effet, étant donné que le Français n'est plus la langue d'enseignement au primaire, ni au collège ni au secondaire qualifiant, la démarche que nous proposons s'articule autour des questions relatives précisément à la didactique **de l'erreur** dans l'apprentissage de la traduction et à l'évaluation en didactique de la traduction. La pratique de la traduction devrait reposer sur la forme

d'évaluation à suivre vise à inciter les apprenants à se pencher sur l'impact des erreurs en termes de recevabilité ou non du texte, tout en appliquant, dans une certaine mesure, l'effet de distorsion.

Quelle est la démarche à adopter ? En fait, l'enseignement et l'apprentissage de la traduction s'inscrivent dans le cadre didactique qui fonde les objectifs d'apprentissage sur un diagnostic du bilan personnalisé établi à partir des travaux remis par l'apprenant, de la prise de conscience par l'apprenant des forces et des faiblesses ainsi que de la mise en place des moyens nécessaires pour surmonter ces dernières.

Il s'agit de mettre en évidence l'incidence d'une erreur au plan de la structure du texte dans le but de mettre en évidence la logique de l'erreur ; elle procède pédagogiquement par la récompense de bonnes trouvailles, c'est-à-dire de traductions particulièrement heureuses ou inventives — ce qui constitue une forme d'évaluation positive. Appréhendée sous cet angle, la traduction, devient une aide significativement fonctionnelle en ce qu'elle propose des modèles méthodologiques susceptibles de les orienter vers des applications concrètes. Même s'il est souvent tentant de leur épargner ces premières déconvenues, il n'en demeure pas moins qu'un catalogue des erreurs possibles livré a priori ne pourra leur être d'aucun secours.

### Conclusion

L'évaluation constante est une démarche nécessaire pour tout système d'organisation éducative qui veut améliorer ses capacités de production de la valeur — ici, les performances langagières. La démarche visant à apporter les corrections pertinentes ne doit pas se laisser inconsciemment téléguidées par le mythe de la maîtrise du Français qui correspond à une période où le français était une langue d'enseignement couvrant des matières importantes comme les sciences, les maths, l'histoire,

la géographie... assurées, avant les années 80<sup>(3)</sup> de l'autre siècle, par des coopérants.

La question de l'appropriation des langues est liée à notre capacité d'innovation à partir de problématiques ciblées et raisonnablement argumentées. Il ne sert à rien de braquer le rétroviseur sur une période révolue que notre courte imagination mythifie à satiété et ce à l'endroit même où les perspectives

ouvrent de nouveaux horizons théorique et pragmatiques permettant de rénover notre approche des besoins langagiers de nos élèves et de nos étudiants. La démarche pédagogique qui prend en charge le contexte plurilingue constitue pour le moment une des approches efficaces au vu des résultats positifs réalisés à l'international.

#### NOTE

- 1- [http://www.ucam.ac.ma/pages/PU/rapports\\_parours/rapport\\_synthese.PDF](http://www.ucam.ac.ma/pages/PU/rapports_parours/rapport_synthese.PDF)
- 2- « Au total, 33% des étudiants ont obtenu leur licence contre 26% avec l'ancien système » op.cit. p.

- 3- Date à partir de laquelle vont s'opérer les départs massifs des coopérants.

